

Lasarte-Leonet, G., Galarraga-Arrizabalaga, H., Tresserras-Angulo, A. & Corres-Medrano, I. (2025). Claves para la puesta en marcha de programas de acción socioeducativa cocurricular. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 223-238.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.634041>

Claves para la puesta en marcha de programas de acción socioeducativa cocurricular

Gema Lasarte Leonet, Haizea Galarraga Arrizabalaga, Alaitz Tresserras Ángulo, Irune Corres Medrano

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Este artículo recoge los hitos que vertebran el programa de acción socioeducativa cocurricular realizado durante 2021-2023 en la comarca alavesa de Zuia con los distintos agentes sociosanitarios, culturales, políticos y la comunidad educativa. Se han combinado la metodología cualitativa y cuantitativa en aras de profundizar en una realidad concreta, llevando a cabo de esta manera un estudio de caso dividido en tres fases. En la primera, se ha realizado un pretest sobre “clima escolar” y cinco grupos focales con los distintos agentes de la comunidad; en la segunda fase, cinco grupos de debate con alumnado y profesorado de los centros docentes que participan en la investigación y técnicas de dibujo con alumnado, y en la tercera fase, se ha realizado un postest de “clima escolar” y cuatro entrevistas en profundidad. A modo de conclusión, los hitos que hemos detectado y que caracterizan esta intervención socioeducativa cocurricular en Zuia lo constituyen la innovación, la coordinación; el acompañamiento al alumnado, profesorado y familias; el dialogo y la acción comunitaria. Otras claves propias son el cambio de paradigma cocurricular, y las metodologías que introduce dicho programa, agregando un aspecto pedagógico al ocio y una dimensión social a la educación.

Palabras clave

Acción socioeducativa; proyecto cocurricular; innovación educativa; justicia social.

Contacto:

Gema Lasarte Leonet. gema.lasarte@ehu.eus

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA COCURRICULAR EN ZUIA, UN ESTUDIO DE CASO. AYUNTAMIENTO DE ZUIA
EHU/7UP 2021-2023

Keys to implementing cocurricular socio-educational action programs

Abstract

This paper outlines the milestones that underpin the socio-educational co-curricular action program carried out during 2021-2023 in the region of Zuia (Alava), in collaboration with various socio-health, cultural, political agents, and the educational community. Both qualitative and quantitative methodologies were combined to delve into a specific reality, thus conducting a case study divided into three phases. In the first phase, a pretest on "school climate" and five focus groups with various community agents were conducted; in the second phase, five discussion groups with students and teachers from the participating schools, as well as drawing techniques with students, were implemented; and in the third phase, a posttest on "school climate" and four in-depth interviews were conducted. In conclusion, the milestones identified that characterize this socio-educational co-curricular intervention in Zuia are innovation, coordination, support for students, teachers and families, dialogue and community action. Other key aspects include the paradigm shift in co-curricular activities and the methodologies introduced, which add a pedagogical aspect to leisure and a social dimension to education.

Key words

Socio-educational action; co-curricular project; educational innovation; social justice.

1- Introducción

Nos acercamos al ámbito de la intervención socio-educativa y a los proyectos cocurriculares desde el marco de la pedagogía comunitaria, disciplina que se enfoca en el desarrollo de comunidades, partiendo de sus particularidades y necesidades (Quintana-Cabanas, 1991). De esta forma, se busca promover la participación activa de los miembros de una comunidad en su propio proceso educativo, abogando por la colaboración, el diálogo y el respeto mutuo (Cieza, 2006; Godoy y González, 2021). Además, se destaca la importancia de la equidad, la justicia social y el empoderamiento de las comunidades para el desarrollo de procesos educativos significativos y pertinentes.

El fundamento de origen consiste en entender que el aprendizaje no solo ocurre en el aula, sino que también se da en el contexto social, cultural y familiar de cada persona; rompiendo así con la dicotomía dentro de los distintos ámbitos de la pedagogía, como pueden ser la educación formal y no formal (Civis y Riera, 2007). Por ello, se busca fortalecer los lazos y la cohesión social, fomentando la identidad cultural de los miembros de una comunidad.

1.1- Intervenciones socio-educativas en el entorno escolar

El marco descrito nos lleva a priorizar la construcción colectiva (dialógica y cooperativa) del conocimiento y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones, promoviendo un enfoque holístico y contextualizado de la educación en comunidad (Jiménez, 2014). Y es, precisamente, la comunidad uno de los ejes principales en los que debe pivotarse la innovación educativa, para que esta sea eficaz y duradera (Fullan, 2002, citado en Eiguren y Picaza, 2023). En esas coordenadas encuadramos la acción o intervención socioeducativa; es decir, el conjunto de programas y actividades diseñados para promover el desarrollo integral del alumnado, abordando aspectos emocionales, cognitivos y sociales (Pereira et al., 2013). De esa manera, se establecen puentes entre la educación formal, no formal e informal.

En cuanto a la definición, es importante entender que las intervenciones socioeducativas en el entorno escolar no se limitan a lo puramente académico, sino que abarcan aspectos emocionales, familiares y comunitarios que influyen en el proceso educativo. Uno de los ámbitos de acción es el contexto del ocio en la vida diaria de los y las jóvenes (De-Juanas et al., 2024), aspecto que se convierte en objeto de investigación de este trabajo.

En toda intervención socioeducativa, los conceptos clave son la equidad, la inclusión, la participación activa de la comunidad educativa y la adaptación de las intervenciones a las necesidades específicas de los y las estudiantes (Sisto et al., 2021). Estos conceptos fundamentales guían el diseño y la implementación de las intervenciones socioeducativas.

1.2- Proyectos cocurriculares: beneficios y desafíos

Los proyectos cocurriculares (o también llamados extracurriculares) se definen como actividades que tienen como objetivo promover la formación integral del alumnado (Idoiaga et al., 2024), superando los límites tradicionales entre educación formal, no formal e informal. Estos proyectos buscan fomentar competencias transversales como el trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo y la ciudadanía activa. Su propósito es enriquecer la experiencia educativa y ofrecer espacios para que los y las estudiantes exploren sus intereses y habilidades dentro y fuera del aula.

Todo lo mencionado se entiende desde un prisma global, coordinado con la actividad escolar, y no como una actividad extraescolar aislada. Así, se favorece el trabajo de habilidades comunicativas, sociales, creativas, etc. (Suskie, 2015). Por eso, las nuevas escuelas están promoviendo proyectos cocurriculares en sus planes de estudio que sirven como escenarios para el desarrollo de competencias, actitudes y valores (Becerra, 2018).

El diseño e implementación de proyectos cocurriculares requiere identificar los intereses y necesidades de los y las estudiantes, establecer objetivos claros, definir las actividades a desarrollar, asignar recursos y tiempos, así como la supervisión y coordinación por parte del personal educativo. Es por ello importante considerar la diversidad del alumnado para garantizar que los proyectos sean inclusivos y equitativos (Echeita, 2022). Así, las actividades cocurriculares ofrecen un espacio inclusivo donde los y las jóvenes desarrollan todo su potencial, atendiendo a la diversidad (Jiménez y Gómez de Arteche, 2023).

Además, se debe promover la formación continua para el profesorado y personal educativo, con el fin de fortalecer sus capacidades en la implementación de intervenciones socioeducativas y proyectos cocurriculares. Finalmente, es fundamental fomentar la participación activa de la comunidad educativa, involucrando a estudiantes, familias y demás actores relevantes en el diseño, implementación y evaluación de estas iniciativas.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Determinar los hitos que vertebran el programa de acción socioeducativa.
- Exponer con orden y amplitud las singularidades y las características inherentes que estructuran el programa.

2- Método

Se ha optado por un método mixto. Se han empleado diferentes estrategias metodológicas con la finalidad de alcanzar una perspectiva holística del objeto de estudio (Creswell 2008 in Pereira, 2011). Se ha combinado así, la metodología cualitativa y cuantitativa en aras de profundizar en una realidad concreta, llevando a cabo un estudio de caso.

El estudio de caso según León y Montero (2003) se convierte en instrumento para ilustrar un problema. Stake (1995) considera el estudio de caso como algo específico, complejo y activo. Para responder a los objetivos de la investigación, se han articulado herramientas de investigación que dan cuenta tanto de las voces de las personas protagonistas del programa, así como de las voces de la población adulta que los acompañan.

2.1- Parte cualitativa

La observación participante permite recoger la percepción, motivaciones, demandas y necesidades de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes mientras se avanza en el desarrollo de sus competencias personales, sociales y ciudadanas. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). Además de la observación participante, el diálogo constituye una de las particularidades de esta investigación. En este sentido, se recogen las voces de las personas participantes manteniendo en todo momento la rigurosidad ética que conlleva (González, 2002; Gordo y Serrano, 2008; Noreña et al., 2019). Las entrevistas en profundidad poseen como objetivo la reflexión sobre las experiencias vividas y los vínculos con respecto a la intervención socioeducativa y la población infanto-juvenil del entorno analizado. Los focus group también responden a ese deseo de diálogo; consisten, fundamentalmente, en reunir a diferentes personas expertas para que traten un tema específico. En este caso, como es evidente, el tema de debate es la situación socioeducativa actual de la población entre 10 y 18 años de Zuia. También se han incluido las técnicas de dibujo, las niñas y niños hablan más cuando están dibujando o tienen una imagen de apoyo para describir sus experiencias, explorar sus creencias y opiniones, sentimientos (Berger y Mohr, 2016; Holland, 1991).

2.2- Parte cuantitativa

Para analizar el clima escolar de los centros escolares, se ha empleado la escala de clima escolar *Classroom Environment Scale* (CES) creada por los autores Trickett y Moos (1973), validada en castellano por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Esta escala se ha utilizado en dos momentos diferentes: primero, antes de la implementación del programa (septiembre 2021) y segundo, después de dos años de recorrido (junio 2023).

Este cuestionario mide la percepción del alumnado sobre el ambiente del aula, en particular las relaciones interpersonales y los aspectos relativos a la estructura organizativa del aula. Consta de 90 ítems agrupados en 9 subescalas de 10 ítems tipo verdadero, falso. En este caso se ha puesto el foco en las relaciones interpersonales utilizando 3 subescalas para medir este aspecto (afiliación, ayuda del profesor/a, implicación).

Asimismo, se ha considerado oportuno recoger las opiniones del alumnado en este momento del programa, para ello se han incorporado en la misma encuesta dos preguntas abiertas:

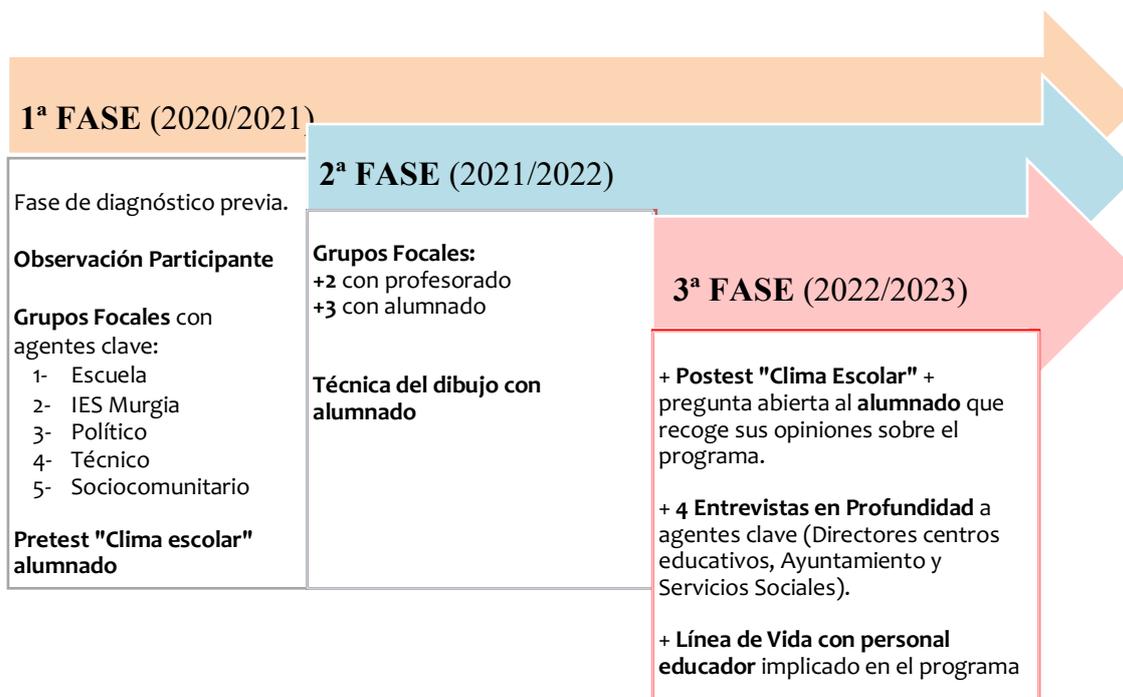
¿Qué me llevo del tiempo que he pasado con los/as educadores/as cocurriculares?

¿Qué mejoraría o cambiaría?

2.3- Fases de la investigación y participantes

Para realizar el análisis longitudinal del programa, se diseña un estudio de caso mixto con un proceso de investigación que se desarrolla en tres fases:

Figura 1.
Fases de la investigación



1ª FASE (2020-2021), diagnóstico previo antes de la puesta en marcha del programa. Se analiza la mirada periférica de diferentes audiencias y se realiza un acercamiento a la realidad infanto-juvenil y al clima escolar de Zuia a través de técnicas de corte cualitativo y cuantitativo: la observación participante de microprogramas puestos en marcha antes que el programa definitivo; 5 grupos focales donde participan 33 personas de la localidad; y 91 cuestionarios.

2ª FASE (2021-2022), diagnóstico en intervención de la puesta en marcha del programa. En concreto, se han realizado 5 grupos de debate con el alumnado y profesorado de la escuela Virgen de Oro y del Instituto de Educación Secundaria de Murgia. Además, se recoge la opinión de las niñas y niños de la escuela de primaria mediante la técnica del dibujo.

3ª FASE (2022-2023), diagnóstico en intervención del segundo curso del programa. Se analiza la documentación relevante vinculada al programa para analizar los cambios realizados en su implementación (publicaciones, pliegos, memorias y planes de trabajo). Asimismo, se finaliza la recogida de información del estudio longitudinal con 4 entrevistas en profundidad a personas clave de la localidad y se recogen las líneas de vida y se realiza el cuestionario post.

2.3- Análisis de los datos

En cuanto a la información cuantitativa, los análisis estadísticos de datos se han realizado con el programa estadístico SPSS 27.0. En el análisis de la información contenida en el cuestionario se ha utilizado el análisis descriptivo y el contraste de medias.

Por otro lado, para la realización del análisis de la observación participante se ha utilizado el software Iramuteq (0.7 alpha 2). Este programa informático permite diferentes tipos de análisis de datos de texto, como lexicografía básica (cálculo de frecuencia de palabras) y análisis multivariante (clasificación jerárquica descendente, análisis de similitud). Organiza la

distribución del vocabulario (análisis de semejanza de palabras, TGEN y nube), de fácil comprensión y visualmente claro. Por lo tanto, el análisis de los textos se desarrolla según la lógica del código a través de la Unidad de Contexto Básico (Elementary Contextual Units, ECU).

La información cualitativa recogida mediante los grupos focales, entrevistas en profundidad y líneas de vida ha sido grabada y transcrita. De tal forma que la misma, junto con la información recogida mediante el resto de las herramientas de investigación cualitativas (técnica del dibujo, pregunta abierta del cuestionario y documentación), se ha digitalizado vía software NVIVO 12, que como apunta Martínez-González (2007) es muy útil para realizar la organización, sistematización y el posterior análisis de la información.

Tabla 1.
Sistema categorial

Diagnóstico previo antes de la puesta en marcha del programa	Diagnos de la situación y necesidades de la realidad de la población infanto-juvenil de Zuia	1.1.1. Sujetos de la diagnosis
		1.1.2. Necesidades detectadas
	1.2. Qué sabemos de la acción socioeducativa	1.2.1. Experiencias
		1.2.2. Conocimiento
Diagnóstico en intervención de la puesta en marcha del programa	Acción socioeducativa en la escuela y en el entorno escolar	2.1.1. Participación de todos los estamentos comunitarios
		2.1.2. Implementación del programa en la escuela y en el entorno escolar
	Resistencias	2.2.1. Profesorado
		2.2.2. Alumnado
	Recogida de evidencias	2.3.1. Supervisión, regulación y coordinación
Evaluación de los aciertos / del programa desarrollado cara al futuro.	Claves del programa	3.1.1. La acción cocurricular
		3.1.2. Metodología

3- Resultados

En la primera dimensión, se clasifican, ordenan e interpretan las necesidades detectadas de la población infanto-juvenil.

En la segunda dimensión, se habla del diagnóstico en intervención de la puesta en marcha del programa. Es decir, de la recogida de evidencias mediante la observación sistemática y de la posterior coordinación y supervisión para regular los cambios que se realizan a raíz de las necesidades registradas.

En la tercera dimensión, se realiza el diagnóstico en intervención del segundo año del programa, se determinan los hitos de la acción socioeducativa.

3.1- Hitos en la primera fase

Existe un trabajo comunitario previo para que las diferentes audiencias conecten con la realidad investigada. La comunidad se constituye de esta manera en el sujeto de la diagnosis. El foro socio-comunitario que existía previamente en Zuia, emprende esta diagnosis y reivindica el poder decisorio de las redes comunitarias.

Significa crear en pequeños grupos, hablo de municipios, redes comunitarias (...). Que tenga realmente poder decisorio. (GF_IES -Murgia_A2_H)

Consideran que la comunidad está perdiendo la función educativa que poseía antes. Al perderse esa función educativa, las familias pueden sentirse solas y con dificultades para llegar a todo.

... antes la misma sociedad, el mismo pueblo tenía una función educativa, de control. (GF_CEIP-Virgen de Oro_A5_H)

3.1.1- Necesidades detectadas

Están de acuerdo en que se necesitan profesionales que realicen una intervención socioeducativa, que puedan apoyar a los y las jóvenes con recursos y herramientas profesionales. Necesitan la figura de la persona adulta que les ayude, les de confianza, pero que no sean sus padres o madres.

la intervención socioeducativa viene un poco desde aquí, desde que haya una persona que yo sienta más cercana, que está fuera de su círculo más íntimo y que puedan hablar con cierta confianza. (GF_Pol_X)

El alumnado se queja, sin embargo, de que los adultos no les hacen caso, consideran que no les dedican tiempo ni espacio suficiente para hablar de sus necesidades.

Me molesta porque dicen “Tengo todo el tiempo del mundo para entender, para hablar”, pero luego, cuando le pides tiempo para algo, hace como así, como que “no tengo tiempo y me voy”. (T.F.2_Ikas_1)

La mayoría de las personas adultas participantes en los grupos focales considera que hay un problema de comunicación y por consiguiente de entendimiento entre las personas adultas y la población-infanto juvenil.

...yo creo que hablamos idiomas diferentes. Les pedimos colaboración y no conectamos. (GF_Pol_A3_M)

La falta de pertenencia es otra de las necesidades, muchas personas tienden a definir su sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo, distanciándose y/o situándose en contra de otro grupo.

Pertenezco a este grupo y para sentir o afianzar mi pertenencia a este grupo, tenemos que estar en contra de este otro grupo, no sé quién. Para que me acepten igual no hay que aceptar a otros. (GF_IES -Murgia_X)

Y sostienen así que los verdaderos referentes para la población infanto-juvenil son los entrenadores deportivos.

Nosotros lo vemos en el club, es una pasada. Los entrenadores son dioses para ellos. (GF_Soc_A5_M)

Otras voces no están de acuerdo y afirman que carecen de referentes y que en muchas ocasiones la mayoría tiene como referentes a instagramers, tiktokers y youtubers que siguen a través de sus móviles.

Los referentes que tienen son de las redes sociales. (GF_CEIP -Virgen de Oro_A1_M)

Además de la falta de pertenencia y de referentes, aparecen como problemas que necesitan respuesta: la presión del grupo de iguales, la inseguridad y la falta de motivación.

3.1.2- Acción socioeducativa

El grupo de técnicos subraya la necesidad de fomentar el activismo entre la población joven; crear espacios de participación comunitaria. Se diserta sobre ocio y espacios más pedagógicos.

...es decir una de participación, un tema de compromiso también comunitario. (GF_Tec_X)

Apuntan que el perfil de las personas que guíen la intervención social tiene que trabajarse desde la experiencia, desde el aprendizaje significativo y gratificante.

[...] que se trabaje desde la experiencia, desde el aprendizaje significativo. (GF_Tec_X)

Y que trabajen en colaboración con los docentes de los centros educativos, que lleguen a donde estos no llegan, pero con buena comunicación entre ellos (GF_IES-Murgia_X).

Se comentan otras experiencias, se menciona que en otras comunidades autónomas viene siendo habitual la práctica integradora de educadores sociales.

En Andalucía, en Extremadura, en Castilla La Mancha iban desde 2002 los educadores y educadores sociales en los institutos de toda la Comunidad. (GF_Soc_A2_H).

Existen diversas maneras de articular ese trabajo de manera coordinada, desde la gestión de tutorías, hasta la asesoría a las propias familias.

Hay educadores sociales que se encargan de gestionar y coordinar las tutorías, otros se encargan de liderar, coordinar y participar en la Comisión de Convivencia y en el Observatorio de la Convivencia para dar esa parte más especializada y de recursos y herramientas. Otros que lideran las tutorías individualizadas y se encargan de derivar a cada chaval a personas que puedan ser referentes en el centro, que los acompañen en el día a día. Otros se ocupan de la formación y el apoyo a las familias. (GF_Soc_A2_H).

3.2- Hitos en la segunda fase

3.2.1- Diseño de la acción socioeducativa cocurricular

El diseño del programa ha nacido del trabajo comunitario, pero no resulta innovador solo por esta razón. El programa resulta innovador también, porque dirime las fronteras entre distintas disciplinas: la de la educación social y la de la educación formal; uniendo así calle y escuela en un solo objetivo, la de dar una respuesta holística e integral a la población infanto-juvenil. Es por ello que acuña el valor añadido de la dimensión social de la educación.

Se ha diseñado la acción socioeducativa y cocurricular en cuatro entornos: entorno escolar; ocio-comunitario; familiar y sanitario; y entorno virtual (ver imagen 2).

Figura 2.

Diseño de la acción socioeducativa cocurricular en el Medio Rural.

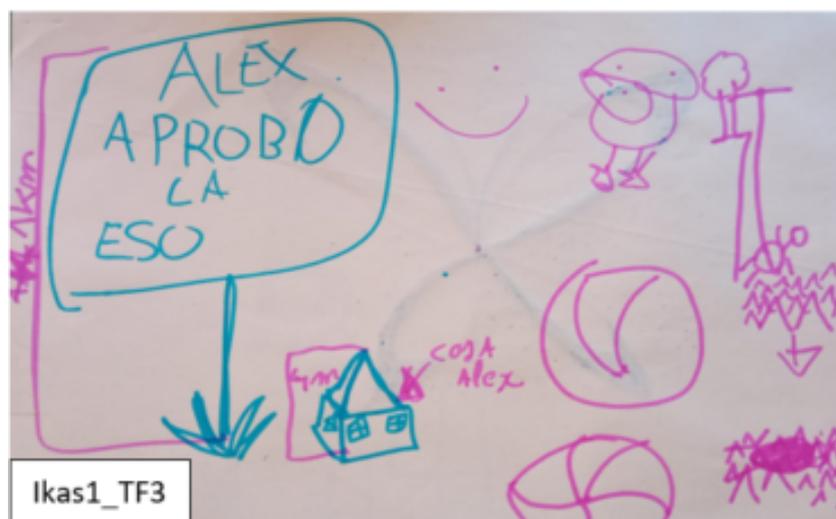


3.2.2- Aspectos positivos y resistencias

En términos generales el alumnado admite que hay cosas que han cambiado en la realidad escolar desde que empezaron con el programa. En los dibujos se puede observar como las y los jóvenes han destacado la motivación y la importancia del éxito en la escuela, el cual lo ven más cercano desde que comenzaron a tomar parte del programa.

Figura 3.

Dibujo realizado por un/a adolescente participante en el programa cocurricular (1)



Asimismo, sobre todo en los dibujos recogidos en el grupo focal realizado con alumnado del instituto se observa que las y los jóvenes ponen en valor las actividades realizadas con la comunidad y en concreto la actividad realizada junto con las residencias de personas mayores.

Figura 4.

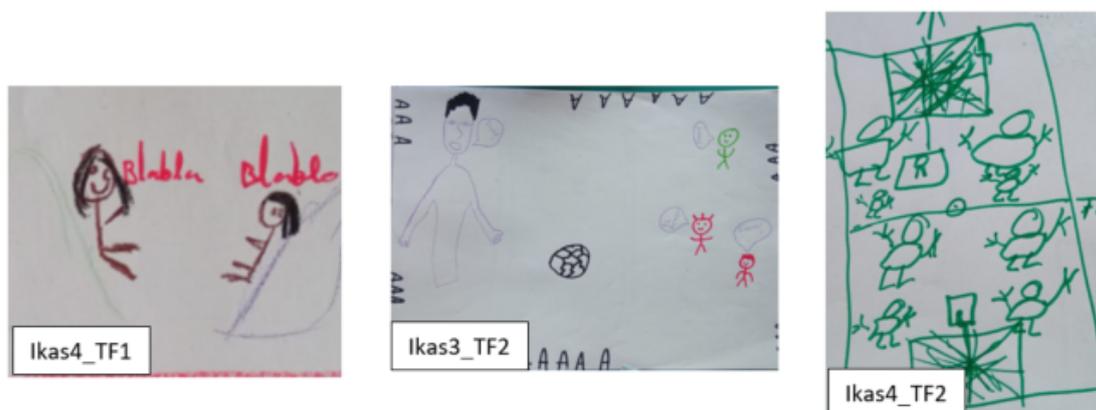
Dibujo realizado por un/a adolescente participante en el programa cocurricular (II)



El acompañamiento aparece en los dibujos a través de elementos y personas en los que comparten espacios y actividades dando importancia tanto a los momentos no formales de comunicación, como a los momentos lúdicos.

Figura 5.

Dibujos realizados por adolescentes participantes en el programa cocurricular (III)



En relación a la percepción del profesorado, si bien es cierto que la puesta en marcha del programa fue consensuada con los centros escolares, la enorme rotación de personal en los

centros hace que en ocasiones vivan el programa como algo externo costando más la puesta en marcha del mismo.

En Gasteiz-Vitoria son los centros escolares los que nos llaman y promueven nuestros programas. Y aquí es el ayuntamiento el que desarrolla el programa e invita a los centros a que formen parte del programa. Entonces eso también está haciendo que cueste más, aunque se van dando pasos, en la incorporación o en la aceptación de nuestra figura en el ámbito educativo. (LV_Educ1)

Se quejan por ejemplo de que al centrarse en el alumnado con problemas de conducta se deja de lado al alumnado “normotipo” y por ello han entendido en sus inicios la acción socioeducativa como servicio social y argumentan que se centró en solucionar problemas urgentes que fueron surgiendo. Opinan, además, que en muchas ocasiones se ha dado un solapamiento de objetivos y contenidos.

Tiene que ser diferenciado, con una hoja de ruta diferenciada. Y además, siendo una aportación desde la educación social, bienvenida sea. (GF2_CEIP-Pro_1-H)

No obstante, el profesorado del instituto ve muy positivo que el programa LIHKO pueda ser complementario a la labor educativa del instituto.

Tiene que haber una implicación activa entre todos los agentes, y no solo tener nosotros, el profesorado como instituto; tenemos que saber cómo repartir las responsabilidades y funcionar al unísono. (GF2_IES-Pro_M1)

Todo el profesorado coincide en que LIHKO ha sido útil para para que el alumnado mejore sus relaciones de grupo. También coinciden en que es positiva la continuidad del programa, pero con cambios en la metodología o en el tipo de actividades empleadas.

3.2.3- Supervisión del programa: recogida de evidencias y coordinación sistemática.

Otra de las claves del programa lo constituye el diagnóstico en intervención del programa mediante la recogida sistemática de las evidencias y la regulación *insitu* de los cambios que las mismas requieren del programa. La supervisión, la regulación y la coordinación comunitaria constituyen así la hoja de ruta del programa.

En esos seis programas que hemos hecho, hemos intentado escucharles, darles voz y preguntarles si lo ven interesante o no. [...] Sí, hemos podido tener bastante relación y la verdad es que me he sorprendido porque han estado cerca de 111 chavales. Y empadronados, hay 250. (GF_Soc_A2_H)

Para la supervisión, se ha establecido un sistema continuo de coordinación. Además de las reuniones y coordinaciones realizadas con los y las profesionales de los centros educativos, también se han realizado coordinaciones con las trabajadoras sociales referentes de la cuadrilla de Gorbeialdea, con las técnicas municipales y con el Palatu, con el CRAD de Zuia, con el Gaztetxe o con el movimiento feminista de Gorbeialdea (Ver figuras 6, 7 y 8).

Figura 6.
Coordinaciones CEIP Virgen de Oro 2021-2022

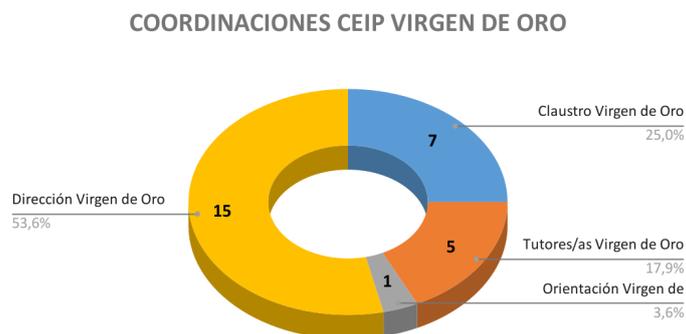


Figura 7.
Reuniones coordinación IES Murgía 2021-2022



Figura 8.
Reuniones coordinación realizadas en el 2022-2023



3.3- Hitos en la tercera fase

3.3.1- La acción cocurricular como cambio de paradigma

La acción cocurricular supone un cambio de paradigma en el currículo. Por un lado, se mezcla la educación formal con la educación social donde se trabajen las competencias transversales y los valores. Procesos que duren en el tiempo para que realmente calen en la conciencia y conlleven una transformación social.

3.3.2- Acción comunitaria

Los aspectos que los y las participantes más destacan son aquellos relacionados directamente con la comunidad, los cuales confluyen entre la escuela y la calle.

3.3.3- Actividades lúdico-educativas

En esta categoría se puede ver como parte de la metodología cocurricular son también las actividades lúdico-educativas. Dentro de ellas se destacan las actividades que a partir del curso 2023/2024 se van a realizar en la escuela en horario de comedor en colaboración con el AMPA.

3.3.4- Acompañamiento

El acompañamiento es el eje vertebral dentro de la metodología cocurricular en el que podemos discernir diferentes planos: Familiar/Alumnado/Profesorado. En esta misma línea, la pareja educativa hace un acompañamiento directo al alumnado.

Hemos visto en directo en un instituto patadas, chavalas llorando, situaciones de angustia y ansiedad en las que, yo creo que por suerte, aunque sólo hemos estado una semana en cada centro, nos han llegado y hemos podido acompañarlos (LV_Educ1).

También se acompaña al profesorado, apoyándoles en conflictos que puedan surgir dentro de las aulas. Los y las educadoras tienen mayor contacto con las tutoras y tutores, es decir, la confianza se va afianzando a lo largo del tiempo.

3.3.5- El trabajo en red

Este proyecto educativo supone trabajar en red tanto con los agentes educativos como con los agentes sociales y se comparten visiones educativas para proporcionar a la niña, al niño y al joven un acompañamiento integral que ayude a fomentar su bienestar potenciando la intervención individual socioeducativa.

Sí, porque a mí me venía bien la información que me aportaban y yo, de alguna forma también desde lo que estábamos trabajando en casa, pues igual también se hacían propuestas de que igual este chaval estaría bien engancharlo de alguna forma, con las actividades que tengáis, o igual es mejor sacarlo un poco unas horas (Entr_3).

Asimismo, el programa sirve de lupa para la prevención y detección de casos “ha habido casos que me han derivado de ellos” (Entr_3). Esta labor viene en concordancia a la coordinación y el trabajo en red con los agentes educativos puesto que las y los jóvenes confluyen entre las intervenciones de diferentes profesionales.

Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo, concluimos que los hitos que determinan esta investigación lo constituyen la innovación, la coordinación, el acompañamiento, el dialogo y la acción comunitaria (Eiguren y Picaza, 2023).

En relación con el segundo objetivo, aseveramos que el programa que se investiga es un programa innovador porque parte de un análisis de la realidad desde el trabajo comunitario en aras de detectar las necesidades y la situación real que vive la población-juvenil de Zuia. Se detectan así la conveniencia de otros modelos de ocio más pedagógico (De Juanas et al., 2024) y otros espacios (Jiménez y Gómez de Arteche, 2023). Para la búsqueda de nuevos escenarios se trabajó en red (Arnaiz et al., 2018), y esto también constituyó un segundo hito. Las familias, el ayuntamiento de Zuia, las escuelas, el profesorado, la asociación KOKUK, los servicios sociales y la Universidad Pública Vasca (UPV/EHU) tomaron parte en la elaboración e investigación del proyecto (Azorín, 2017; Civís y Longás, 2015). A partir de esta red, se llevó a cabo el diagnóstico de la realidad de Zuia y se diseñó la posterior propuesta de intervención con la idea de prevenir y obtener resultados a largo plazo.

A pesar de las resistencias a la implementación del programa por parte de algunos docentes de la escuela de primaria, aparecieron distintas alianzas tanto del alumnado como del profesorado. El profesorado del instituto vio desde el primer momento la intervención socioeducativa como una opción de mejora.

Así, los datos recogidos sobre la acepción que tenía el alumnado del instituto sobre la ayuda del profesorado en el 2021 al 2023 ha incrementado en dos puntos. Asimismo, la subescala que mide la implicación, la cual mide el interés y la participación del alumnado por las actividades del aula y en las actividades complementarias, incrementó tanto en la escuela como en el instituto 1 punto y 2 puntos, respectivamente, generando una pequeña transformación (Úcar y Beltrán, 2017).

Una vez puesto en marcha el programa, se recogieron las evidencias de lo que funciona y no funciona en el programa. Es decir que la supervisión, la coordinación y la regulación son otros hitos del programa.

Otras claves propias del programa, ya en marcha, son el cambio de paradigma cocurricular y las metodologías que introduce (Becerra, 2018). La dimensión social de la educación con el trabajo tanto escolar como con el entorno escolar y comunitario no solo se proyectan a nivel espacial, sino también a nivel pedagógico y disciplinar, agregando un aspecto pedagógico al ocio y una dimensión social a la educación (Civís y Longas, 2007).

Con relación a las debilidades de esta investigación, aunque se trata de una investigación longitudinal que ha durado tres años, sería conveniente prolongarla, ya que aparte de la observación participante y su posterior regulación y coordinación; sería interesante continuar dialogando con los agentes de la comunidad mediante *focus group* o entrevistas para integrar la acción comunitaria en la revisión sistemática de los resultados.

Referencias

- Arnaiz Sánchez, P., Haro Rodríguez, R. D., & Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2). 30-46.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Número Extraordinario, 29-48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10323>
- Becerra, A. (2018). Actividades Cocurriculares en Elena de White y la Propuesta Educativa en un Mundo Posmoderno. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 8(1), 131-151. <https://doi.org/10.17162/au.v8i1.182>

- Berger, J., & Mohr, J. (2016). *Another way of telling: A possible theory of photography*. Bloomsbury Publishing.
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau Llibres.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Hossein-Mohand, H., y Hossein-Mohand, H. (Coord.). *Juventud y autorregulación del tiempo. Intervención socioeducativa para el bienestar integral*. Dykinson S.L.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(1), 207-218.
- Eiguren, A., y Picaza, M. (2023). KOKUK Elkarteak gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola eremuan duen eragina aztertzen. *EHU/UPV*.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. TEA.
- Godoy, R., y González, Y. (2021). Pedagogía Comunitaria: un enfoque para la formación inicial docente del educador de párvulos. *Temas de Educación*, 24(1), 127-140. <https://doi.org/10.15443/tde1451>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-103.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Holland, T. P. (1991). Self-assessment by nonprofit boards. *Nonprofit Management and Leadership*, 2(1), 25-36.
- Jiménez, A. (2014). El proyecto curricular. IV Congreso Educación para el Desarrollo: Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! (pp. 238-244). Universidad del País Vasco.
- Jiménez, A., y Gómez de Arteche, J. (2023). PISEC: Programa de Intervención Socio-Educativa Cocurricular: respondiendo a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo e integral. En N. Beloki, I. Alonso, I. Kerexeta y A. Remiro (Coords.), *Redes para la inclusión social y educativa* (cap 6). Graó.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2019). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29

- Pereira, C., Solé Blach, J., y Fernández, C. I. (2013). Teoría y práctica de la acción socioeducativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 177-195. <https://doi.org/10.14201/10360>
- Quintana-Cabanas, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Narcea.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (Trad. cast.: (2010) Investigación con estudio de caso. 5º ed. Morata).
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. *Measuring Cocurricular Learning: The Role of the IR Office. New Directions for Institutional Research*, 164, 5-13. <https://doi.org/10.1002/ir.20111>
- Trickett, E. J., y Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Úcar, X., y Bertrán, M. (2017). Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31, 2), 15-28.