

**APORTACIONES EN “INNOVACIÓN EDUCATIVA”
(1990-2014, NÚMEROS 0 A 24) A LA IMPLANTACIÓN CURRICULAR
DE LOS TEMAS TRANSVERSALES (CONVIVENCIA Y SALUD)**

**CONTRIBUTIONS IN “INNOVACIÓN EDUCATIVA” (1990-2014, NUMBERS
FROM 0 TO 24) TO THE IMPLEMENTATION OF THE CROSS CUTTING ISSUES
(LIVING TOGETHER AND HEALTH)**

Carlos Rosales López

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

carlos.rosales@usc.es

RESUMEN

La revista *Innovación Educativa* (ISSN 1130-8656 en la versión en papel e ISSN 2340-0056 en la versión *on-line*), comenzó a publicarse en 1990, precisamente el año en que se introducen a través de la LOGSE (1990), los temas transversales en el currículo de las etapas de educación obligatoria. En *Innovación Educativa* se han publicado desde aquel momento numerosos artículos sobre estos temas: reflexiones, experiencias, informes de investigación, análisis de disposiciones legales...

En este trabajo se ha querido poner de relieve la importante aportación de nuestra revista a la difusión, reflexión e investigación sobre estos temas desde su origen (1990, número 0), a la actualidad (2015, número 25). De manera específica hago referencia a mis aportaciones en torno a la educación para la convivencia y a la educación para la salud. Entre las ideas con más fuerza presentes en este trabajo, se destacan las siguientes:

El futuro educativo de los temas transversales se basa en la colaboración entre todos los agentes implicados. La administración puede favorecer su desarrollo en la medida en que potencie modelos horizontales de innovación educativa. Los profesores son agentes fundamentales para el tratamiento de los temas transversales en el aula. Estos temas deberán extenderse a todos los niveles educativos, no solo a las etapas de educación obligatoria. La educación para la convivencia, para la igualdad y para la salud presenta un protagonismo emergente en colegios y aulas.

Palabras clave: Innovación educativa, temas transversales, educación para la convivencia, educación para la salud.

ABSTRACT

Innovación Educativa (ISSN 1130-8656 in the paper version and ISSN 2340-0056 in the on-line version), has been published since 1990, precisely the year that cross-cutting issues were introduced in the curriculum of compulsory education stage by the LOGSE (1990). *Innovación Educativa* has published since that time numerous articles over following topics: reflections, experiences, research reports, analysis of laws...

This paper wants to highlight the important contribution of *Innovación Educativa* to the diffusion, reflection and research on these themes since its beginning (1990, number 0) to present (2015, number 25). Specifically I refer to my contribution regarding education for coexistence and education for health. Among the ideas more strongly present in this work, are the following ones:

The educational future of cross-cutting issues is based on collaboration between all implied agents. The administration can foster their development to the extent that enhances horizontal models of educational innovation. Teachers are fundamental agents to the treatment of cross-cutting issues in the classroom. These issues should be extended to all levels of education, not only to the stages of compulsory education. The education for coexistence, for equality and health has an emerging role in schools and classrooms.

Keywords: Educational innovation, cross curricular issues, education for coexistence, education for health.

TEMAS TRANSVERSALES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

En una primera aproximación a su concepto (Rosales, 2015), el término de “temas transversales” constituye una denominación técnica con la que se hace referencia a contenidos de enseñanza y aprendizaje que por su relevancia formativa no pueden confinarse en el ámbito de una determinada disciplina o área curricular, sino que deben ser objeto de tratamiento en todas o en una pluralidad de ellas. Se trata pues de contenidos que se van a desarrollar “a través de” la mayoría de actividades que el alumno realiza en el centro escolar.

En nuestro país este término comienza a utilizarse con la LOGSE (1990), como transposición de la expresión en inglés de “cross curricular themes”. En aquellos momentos se consideró que los temas transversales constituían contenidos de gran interés social, importantísimos también para el desarrollo completo de las personas y que sin embargo, no estaban suficientemente contemplados en las disciplinas o áreas curriculares convencionales. Se consideraron entonces dentro de ellos, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad hombre-mujer, la educación sexual, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación para el consumo y la educación vial (Real Decreto 1344/1991, 5.4).

Al impartirse estos temas de forma implícita, a través de las disciplinas convencionales, se potenciaba una renovación cualitativa de las mismas aproximándolas a la realidad social y personal (una historia sobre la paz, una geografía más humana, un lenguaje para la comunicación y la convivencia, unas ciencias en línea con el respeto al medio ambiente...).

Con la LOE (2006) asistimos a un menor uso del término temas transversales, a una mayor utilización del concepto de valores sociales y a la creación de una asignatura específica sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que en gran medida pretendía aglutinar importantes aprendizajes de carácter social. Al tiempo, en la LOE se consideran asimismo temas transversales los lenguajes verbal, audiovisual e informático, cuyo desarrollo didáctico pasaba a constituir también de algún modo, una responsabilidad compartida por el conjunto del profesorado (Real Decreto 1513/2006, 4.5).

En el momento actual y tras la aprobación de la LOMCE (2013), en el nuevo Decreto de Currículo Básico para Educación Primaria 126/2014, se hace referencia, en su artículo diez a

“elementos transversales”, dentro de los cuales se contienen los lenguajes verbal, audiovisual e informático, la educación cívica y constitucional, el emprendimiento, la educación de personas discapacitadas, la igualdad efectiva hombre-mujer, la prevención y solución de conflictos, los valores de libertad, igualdad, pluralismo, paz, democracia, respeto a derechos humanos, rechazo a la violencia, desarrollo sostenible, actividad física y dieta equilibrada y la seguridad vial.

Constituye, en definitiva, un complejo conjunto de valores y lenguajes en el que se incluye además como transversal también, la importante atención educativa a alumnos con discapacidad.

Se deriva de todo ello la intuición de que lo transversal en la enseñanza constituye en realidad una enorme y variada serie de contenidos. Podríamos decir de forma sintética que en lo transversal cabe todo aquel tipo de contenidos y procesos formativos no fácilmente incluíbles en un área o disciplina convencional, sino que precisan para su desarrollo de la colaboración coordinada de varias o todas ellas.

Innovación Educativa

Innovación educativa (Rosales, 2015), es una revista de investigación (con ISSN 1130-8656 en la versión en papel e ISSN 2340-0056 en la versión *on-line*), adscrita al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, fundada por un grupo de profesores y alumnos de Doctorado en 1990. Desde ese momento y hasta 2007, he ejercido como director de la misma, año en el que paso a figurar como director honorario, siendo su director operativo Eulogio Pernas Morado, quien desde el comienzo había colaborado de forma destacada en la viabilidad de la publicación. Adscrita en un principio al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, a partir de 1999 (nº 9), pasa a adscribirse también al ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. Publicada inicialmente de forma impresa, desde el año 2008 adquiere la forma de revista digital según el sistema O.J.S., adoptado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Innovación Educativa es una publicación anual cuyo objetivo básico continúa siendo, como desde su origen, fomentar el debate y la reflexión sobre iniciativas innovadoras y estimular su realización y difusión entre los profesionales de la enseñanza, los investigadores y estudiantes, y entre quienes de manera general, se preocupan por cuestiones de carácter pedagógico y didáctico.

Innovación Educativa aparece indexada en IRESIE, FRANCIS, Fuente Académica Premier, TOC Premier, ISOC, ULRICH, DIALNET, e-Revistas, y está presente en el 45,28% de las universidades españolas (24/53). En el índice RESH, *Innovación Educativa* se sitúa en el periodo 2005-2009 en el puesto 50 de 202 revistas españolas de educación de mayor impacto. *Innovación Educativa* se publica en gallego, español, inglés y portugués.

Desde su origen en 1990, *Innovación Educativa* ha publicado de manera continua artículos en torno a investigaciones y experiencias sobre la implantación de los temas transversales en los proyectos educativos y curriculares de los centros de educación obligatoria, una implantación que pone en marcha la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), precisamente en el año en que comienza a publicarse la revista. De manera específica, hasta el momento actual (2015)

se identifican al menos 62 artículos (ver anexo), en los que se abordan, desde diversas perspectivas, los temas transversales. De manera específica: convivencia (23), salud (12), ambiente (10), igualdad (5), características curriculares y otros temas transversales (12).

Los veintitrés artículos que inciden sobre la convivencia, pueden estructurarse en tres grandes apartados. El primero, (5), abarca el estudio de dimensiones teóricas e históricas de los temas. El segundo, el más numeroso (10) abarca los temas en el contexto del aula y del centro, cuatro de ellos se refieren a los conflictos y la violencia, los restantes a su desarrollo curricular, su proyección social y relacional y su presencia en los textos escolares. El tercer grupo, de 8 artículos, abarca la perspectiva intercultural de la convivencia, cinco de ellos dentro del centro y tres en la colaboración intercentros.

En doce artículos se trata el tema de educación para la salud. Dentro de ellos, se destaca un grupo de siete, en los que se estudia la educación para la salud en el contexto de la escuela o de manera compartida, entre escuela y contexto familiar y social. Otro grupo, de cinco artículos, sitúa la educación para la salud en la universidad. Dentro del primer grupo hay cuatro artículos que tratan la educación para la salud en general, mientras que en los otros tres se aborda específicamente la prevención de drogodependencias. Dentro de los cinco artículos de contexto universitario, dos hacen referencia a la formación de alumnos, futuros médicos o profesores y tres a los servicios para la promoción de la salud en la universidad.

En diez artículos que abordan la educación ambiental, cinco de ellos se refieren a la apertura de la escuela a la naturaleza y al entorno social y otros cinco a las características de la metodología y los recursos utilizados. A lo largo de estos trabajos se hace referencia a aspectos como accidentes ecológicos, granjas o huertos escolares, recorridos ecológicos y recursos "on line".

Cinco artículos abordan el tema de educación para la igualdad de género. En ellos se hace referencia a la evolución de la enseñanza mixta a la coeducación, a la igualdad en el currículo y a su tratamiento en el ámbito de la tutoría.

En torno a doce artículos abordan el estudio de los temas transversales desde una perspectiva metodológica: enseñanza y aprendizaje en términos generales, o vinculados a disciplinas convencionales como la geografía. Además se han publicado estudios sobre la educación afectivo-sexual, la educación vial y la educación para el consumo.

MIS APORTACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA ACTUAL

Desde su fundación en 1990 hasta el momento actual, son numerosos los artículos con los que he querido contribuir ilusionadamente desde *Innovación Educativa* al desarrollo curricular de los temas transversales. En este trabajo voy a centrarme en aquellos que hacen referencia a las condiciones contextuales para su implantación y a la importancia de la colaboración entre profesionales e instituciones. También haré referencia a los artículos que se proyectan sobre la educación para la convivencia y la educación para la salud. En concreto, se trata de los siguientes:

- a) ¿Está hecha de encuentros la innovación educativa? 2, 3-9.
- b) El profesor y la innovación en la enseñanza. 6, 7-23.
- c) ¿Es posible un modelo horizontal de cambio educativo? 16, 357-366.
- d) Contextos de innovación educativa. 22, 9-21.
- e) Educación para la convivencia a partir de la superación de conflictos en el aula. 5, 83-95.
- f) Formalismo y naturalidad en las relaciones escolares: Su repercusión en la innovación educativa. 5, 179-188.
- g) La educación moral en el currículo escolar. 7, 173-194.
- h) Normas y culturas en la escuela. ¿Cómo fomentar la convivencia? 13, 11-24.
- i) La catástrofe del “Prestige” en la enseñanza. 15, 11-19.
- j) La educación para la salud como indicador de calidad en la enseñanza universitaria, en el marco del EEES. 18, 189-2001.
- k) Salud y estilos de vida de alumnos de educación primaria. 24, 289-303.

¿Está hecha de encuentros la innovación educativa?

La idea básica del artículo gira en torno a la constatación de la existencia en la realidad educativa de una gran disparidad de esfuerzos así como de una enorme falta de cooperación y trabajo compartido a todos los niveles. En este sentido, se considera que un importante factor de cambio e innovación lo será la aproximación y el encuentro entre escuela y realidad sociocultural, entre administración y escuela, entre profesores en sus tareas profesionales, entre alumnos en sus actividades de aprendizaje.

El centro escolar debe abrirse a la consideración de las características socioculturales de sus alumnos y tomarlos como punto de partida en la elaboración de su proyecto educativo, así como en sus planes docente, de orientación, de convivencia y otros. En contextos de carácter multicultural, es evidente la necesidad de una renovación cualitativa de métodos, contenidos, recursos y lenguajes.

La administración educativa, que desde hace algunas décadas, ha iniciado un proceso de reconocimiento de la idiosincrasia de cada centro, permitiendo y estimulando la realización de proyectos de perfeccionamiento que surgen de ellos, deberá facilitar la combinación de procesos descendentes tradicionales, con otros de carácter ascendente, en los que las iniciativas del profesorado, individuales y de grupo, puedan tener oportunidad de manifestarse. El tímido apoyo que se produjo desde la administración a los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en los años ochenta del pasado siglo, debería convertirse en permanente. La elaboración técnica de leyes y disposiciones debería renovarse mediante la toma en consideración de las características reales del trabajo en los centros, y del pensamiento, creencias y emociones del profesorado (Hargreaves, 2003).

La renovación de las relaciones entre profesores y especialistas, si bien ha progresado considerablemente desde las antiguas formas de trabajo individualizado, debería mejorar cualitativamente en el futuro, fortaleciéndose las prácticas de trabajo en equipo. Es conveniente potenciar la evolución desde la actividad colegiada, obligada por normas, a la actividad cooperativa. Solo en este caso, es posible pensar en procesos interdisciplinarios de enseñanza y aprendizaje, en los que se de una planificación, seguimiento y evaluación compartidos.

Paralelamente, el todavía tan frecuente trabajo individual y competitivo de los alumnos, debe dejar paso a la práctica de la comunicación, el trabajo en equipo y la tutoría entre iguales. Estudios comparativos de técnicas socializadas con la antigua forma de trabajo colectivo, ponen de relieve que cuando trabajan en colaboración, se manifiestan importantes beneficios en la construcción de la propia identidad del alumno y en el desarrollo de habilidades de carácter social e intelectual, así como de actitudes más positivas hacia las tareas escolares.

Así pues, se identifica innovación con cambio desde la diversidad y el individualismo a la inclusión, la comunicación y la cooperación. Es evidente que se han dado importantes pasos en este sentido durante las últimas décadas. Pero también lo es que a veces se intenta retroceder, y que resulta difícil generalizar, aun cuando se cuente con experiencias tan valiosas como las escuelas de las que habla Irwin (1992):

- “All Children Together”, para niños católicos y protestantes en Belfast,
- “Shalam Wahat Al-Salam, para niños judíos, musulmanes y cristianos en Jerusalén,
- “New Era Schools Trust”, para estudiantes negros y blancos en Sudáfrica.

Podemos recordar también la experiencia de la Reforma educativa en España, en los años ochenta del siglo XX, como precedente de muchas de las orientaciones adoptadas en la Ley Orgánica del Sistema Educativo, de 1990 (LOGSE) y en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), entre las que se encuentra la introducción de los temas transversales en las etapas de educación obligatoria. Pero también, el abandono posterior, las críticas y disposiciones derogatorias que respecto a diversas medidas, entonces innovadoras, han tenido lugar con posterioridad.

El profesor y la innovación en la enseñanza

Crear en la capacidad del profesor para tomar la iniciativa en el cambio e innovación de la enseñanza, implica considerarlo como un profesional motivado y responsable, capaz de adoptar decisiones sobre su ámbito de intervención. (Perrenoud, 2004a, 2004b; Zeichner, 2010). Nos alejamos así de la consideración del profesor como simple técnico que limita su actividad a la aplicación de las normas u orientaciones que se le proporcionan desde la administración. Este último papel ha sido el que tradicionalmente se le ha querido adjudicar desde la perspectiva de modelos descendentes de innovación, modelos en los que se manifiestan importantes limitaciones relativas a falta de motivación, de comprensión del cambio o de adaptación a contextos específicos de intervención.

Las manifiestas limitaciones del modelo administrativo, que parece relegar al profesor al papel de un eficaz y fiel operario, se pueden superar en gran medida a través del reconocimiento al profesor de una mayor autonomía y capacidad para la toma de decisiones. Se trata de apostar por una tarea docente innovadora, basada en el ejercicio de la reflexión, que presente en su origen fuertes motivaciones de carácter interno más que incentivos o presiones externas.

Reflexionar sobre la práctica implica la realización por el profesor de un intenso y continuo ejercicio de combinación de conceptos y principios teóricos con la realidad cotidiana. Esta continua e intensa relación pone a prueba la validez de sus conocimientos y le ayuda a profundizar en la

comprensión de la realidad. Y esta reflexión se convierte progresivamente en autoevaluación desde el momento en que él mismo es protagonista de las situaciones que analiza.

La comprensión de la realidad vivida presenta un origen y se encamina hacia un horizonte. En el primer caso se encuentran las motivaciones docentes y en el segundo, como proyección natural de las mismas, la toma de decisiones relativas a la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva administrativa se valora la necesidad de incentivar al profesor a través de recompensas curriculares y salariales. Se ha originado así una dinámica de motivación externa muy en línea con modelos administrativos descendentes de innovación. No obstante, al reconocimiento de las limitaciones de los modelos descendentes, corre paralela la consideración de las limitaciones de las motivaciones externas. Muy acertadamente, Hargreaves (2003) considera que la auténtica innovación no puede tener lugar, si no se toma en consideración el mundo de las emociones y los sentimientos profundos del profesorado. En este caso se manifiestan como invariantes motivacionales, el deseo de mejorar el aprendizaje y formación de sus alumnos, como en el caso del médico, de sus pacientes, y de elevar el propio concepto y autoestima, al comprobar que se es capaz de alcanzar eficazmente la primera aspiración.

Los procesos de reflexión individual del profesor, se inscriben en circuitos amplios de investigación activa y grupal. El profesor recoge datos sobre la realidad vivida, de manera inductiva o programada, a través de la utilización de una variada gama de instrumentos, que se extiende desde la observación naturalista a la sistemática, el análisis de documentos y trabajos, el mantenimiento de entrevistas o la realización de relatos, que pueden presentar una versión autobiográfica. La información recogida ha de ser organizada y validada, de forma más inductiva o técnica en función de temas de especial relevancia profesional. Sobre esta base de partida, el profesor formulará hipótesis y adoptará decisiones de intervención. Principios de ética profesional deberán acompañar a todas las fases de este proceso de investigación, desde la recogida de datos a su utilización en la toma de decisiones.

El circuito investigador del profesor, difícilmente puede mantenerse en un plano individual en estos momentos. Es cierto que todavía el trabajo del profesor en el aula, con un grupo determinado de alumnos, sigue siendo fundamental. Pero también lo es, que de manera progresiva se incrementan sus tareas de carácter colegiado, con otros profesores y especialistas en la programación de actividades, en el diseño de recursos, en la evaluación y en el mismo proceso de intervención (presencia de más de un profesor en el aula). Esta progresiva contextualización grupal del trabajo docente, determina que también su investigación adquiera un carácter más grupal que en otros tiempos.

¿Es posible un modelo horizontal de cambio educativo?

A lo largo del tiempo, los modelos administrativos de cambio han manifestado importantes problemas y limitaciones en su implantación en la realidad escolar, sobre todo si no han partido de un cuidadoso estudio de necesidades y no se ha dado un fuerte esfuerzo de motivación, preparación

y dotación de medios para llevarlos a cabo. Al mismo tiempo, las valiosas iniciativas que constantemente surgen en los centros para el cambio, o incluso fuera de ellos, como en el caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), en muchas ocasiones carecen de los apoyos técnicos y materiales para alcanzar el éxito y difundirse en el sector profesional.

Por otra parte, es evidente que aun cuando se han dado importantes pasos hacia la colaboración del centro con la familia y con otras instituciones de la comunidad, sigue siendo patente la falta de comunicación, de entendimiento entre ellos.

Un modelo horizontal de cambio aspira al desarrollo de la colaboración entre los distintos agentes educativos, una colaboración no subordinada o jerarquizada, sino de carácter democrático. Así, Hargreaves (2003, pp. 26-30), al preguntarse por cómo puede desarrollarse el cambio en el futuro, considera que:

- a) Las escuelas no pueden ignorar los problemas sociales, ya que a sus aulas acuden niños con hambre, enfermedades, hogares rotos, pertenecientes a minorías...
- b) Las escuelas no tienen el monopolio del aprendizaje, ya que a través de los medios de comunicación social (MCS) y de las redes informáticas, se aprende una cantidad ingente de datos.
- c) Los profesores necesitan ayuda, ya que se les encomienda una cantidad creciente de responsabilidades, para cuya realización han de contar con el apoyo de especialistas.
- d) Las escuelas no pueden ser indiferentes a la crisis laboral, por lo que sus contenidos de enseñanza han de abarcar también cuestiones relativas al mundo del trabajo.

La necesidad de colaboración entre sistema escolar y comunidad, entre centro escolar y otras instituciones se pone especialmente de relieve en contextos socioculturales deprimidos, en los que la intervención educativa forma parte de una estrategia global de intervención en concurrencia con servicios de carácter laboral, sanitario y de otros tipos.

Otra importante dimensión del cambio horizontal está representada en estos momentos por la colaboración intercentros, mediante la constitución de redes en función de diversos proyectos. Quizás la más representativa sea el “Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO”, (Schweisfurth, 2005; UNESCO, 2006), con origen en los años cincuenta del pasado siglo y constituida en la actualidad por miles de escuelas en todos los países del mundo, fuertemente comprometidas con la promoción de cuestiones de gran valor social como los derechos humanos, la convivencia, el medio ambiente y la igualdad, cuestiones a las que en este trabajo nos referimos con el término de temas transversales.

A menor escala, han proliferado multitud de redes y proyectos de trabajo conjunto entre centros, a veces situados a gran distancia física, pero comunicados mediante instrumentos como redes informáticas, que toman su precedente en las primeras experiencias de C. Freinet con el correo escolar convencional.

El modelo horizontal de innovación se desarrolla también dentro de los propios centros escolares cuando en ellos se promueve una cultura inclusiva y participativa entre alumnos y profesores. El fortalecimiento de la convivencia informal, la promoción de tareas participativas más allá de las

obligadas por la administración, el desarrollo de liderazgos naturales..., constituyen factores que facilitan la relación democrática y personalizada, haciendo posible la realización de proyectos comunes frente a la actividad individualista o simplemente colegiada (Gather, 2004; Beaerens, 2011).

La participación del alumno en las estructuras organizativas y funcionales de los centros constituye otra vía para el desarrollo de modelos horizontales o participativos. De forma directa o indirecta, los alumnos deberán poder participar en las decisiones que se adoptan sobre ellos en el consejo escolar, y por supuesto a nivel de aula, en la dinámica académica y social de la misma. Los diversos planes del centro: educativo, curricular, de orientación y acción tutorial, de convivencia, etc., deberán constituir otras tantas oportunidades para reconvertir una relación, en otros tiempos jerarquizada en otra de carácter más horizontal.

La intensificación del uso de técnicas de trabajo en equipo y tutoría entre iguales entra de lleno en un modelo horizontal de enseñanza y aprendizaje, en el que se produce un aprovechamiento óptimo de relaciones mutuamente enriquecedoras entre alumnos (Pujolás, 2008; Berzin, 2012).

Ahora bien, la puesta en práctica de modelos horizontales de innovación choca con importantes obstáculos a todos los niveles. En el ámbito de la comunidad por la tradicional postura de recelo que respecto a sus instituciones ha existido en los centros. A nivel intercentros por las dificultades de comunicación y el esfuerzo suplementario que se exige. A nivel administrativo por el predominio aun, en gran medida de los modelos excesivamente jerarquizados y centralizados de gestión. A nivel interno de los centros, por la dificultad existente en muchos casos para fortalecer valores comunes, resolver correctamente conflictos entre personas y grupos. A nivel de alumnos, por la inercia negativa de modelos excesivamente directivos, competitivos e individualistas, así como por las necesidades que origina una metodología participativa en cuanto a mayor esfuerzo organizativo, dotación de espacios, recursos y orientaciones y sobre todo, por la existencia de fuertes actitudes en contra por parte de muchos profesores/as (Tórrego y Negro, 2012).

Contextos de innovación educativa

La innovación educativa puede situarse en el aula, en el centro escolar, en la administración y en la comunidad, que no constituyen compartimentos estancos, sino agentes entre los que existe una estrecha interdependencia pues actúan como aliados para la mejora educativa. Su comparación con un juego de muñecas rusas puede entenderse no solo en sentido cuantitativo (mayor o menor extensión), sino también y sobre todo, cualitativo (intersección de diferentes estímulos para la innovación).

La invariante tendencia del profesor a innovar en su principal terreno de trabajo, el aula, responde a fuertes motivaciones vinculadas a la mejora de la formación y el aprendizaje de sus alumnos y a la elevación de su autoconcepto. Los centros escolares, como contexto próximo de intervención, pueden potenciar iniciativas personales y grupales proporcionando condiciones adecuadas al trabajo en cuanto a infraestructuras de medios, tiempo y organización, y sobre todo, asesoramiento. Pero quizás su principal contribución al desarrollo de la innovación educativa consiste en la creación de

climas emergentes, en los que se potencien iniciativas del profesorado, dentro de un necesario equilibrio con el cumplimiento de normas (Gather, 2004; Gairin, 2008).

En una cultura innovadora emergente, desempeña un papel fundamental la capacidad de reflexión sobre la práctica, que si en el aula es predominantemente individual, en el contexto del centro adquiere un carácter progresivamente grupal. La reflexión sobre la práctica se prolonga de forma natural en actividades de investigación activa, que tienen por objeto la superación de problemas y la optimización de la docencia y el aprendizaje.

La administración educativa, constituye el tercer ámbito de referencia en cuanto al estímulo de la innovación. Tradicionalmente se ha caracterizado por una postura de intervención centralizada en países como el nuestro. En la actualidad y de acuerdo con una orientación internacional predominante, tiene lugar un proceso de descentralización, en el que la delegación de funciones de carácter pedagógico, económico y administrativo, hace posible un incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro escolar y por lo tanto de su profesorado, facilitando pues, el desarrollo de procesos de innovación emergente. La facilitación por la administración a los centros, y por los centros a los profesores, de recursos humanos y materiales, de condiciones de trabajo y tiempo remunerado, de asesoramiento técnico..., constituyen medidas que se sitúan en esta orientación de carácter más descentralizado de gestión educativa, que hace posible las iniciativas de innovación ascendente y horizontal.

La comunidad social, como cuarto ámbito de innovación, nos pone alerta sobre la necesidad de que la escuela mantenga una estrecha vinculación de las enseñanzas que imparte con las características de su entorno social y cultural. De aquí que en las últimas décadas haya sido necesario renovar el tratamiento escolar de cuestiones sociales actuales como la convivencia, el medio ambiente o la igualdad. En este sentido y siguiendo recomendaciones internacionales, nuestras últimas leyes educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013), introducen y consolidan los temas transversales en el currículo escolar. Ahora bien, en la vinculación sociocultural de la escuela, es preciso reivindicar una dinámica de doble sentido. También la comunidad y sus instituciones han de aproximarse a la escuela, no solo para exigir determinados niveles de esfuerzo y rendimiento, sino para compartir con ella responsabilidades educativas. Se puede hacer referencia en este sentido, a las formas de colaboración de la familia o de instituciones como los medios de comunicación social (Camps, 2009; Orozco, 2010; Perrenoud, 2012).

Educación para la convivencia a partir de la superación de conflictos en el aula

Como indico en una reciente publicación (Rosales, 2015), a lo largo de su carrera, el profesor ha de hacer frente a multitud de problemas e incidentes derivados de la naturaleza compleja, humana y social de su trabajo, difícilmente enmarcable en formas invariantes o universales de actuación. Ello pone de relieve el carácter profesional de la función docente. El profesor no es solamente un técnico que aplica en cada momento una determinada estrategia o recurso previamente diseñados. El margen de indeterminación en la actividad didáctica es considerablemente amplio, lo que hace

posible la adaptación de las actuaciones, así como su innovación y perfeccionamiento.

Incluso en las secuencias más cuidadosamente planificadas, y de desarrollo más previsible, es frecuente la aparición de incidentes o problemas, con los que en principio no se contaba (Fernández Pérez, 1971). La búsqueda de soluciones constructivas a dichos problemas, puede considerarse un importante estímulo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo en torno a incidentes críticos ha constituido una práctica de relevante interés en procesos de formación permanente del profesorado (Flanagan, 1954; Rosales, 2000; Monereo, 2010; Nail Kröyer, Fajardo, Muñoz, 2012). Puede utilizarse también en el periodo de formación inicial del profesor. En este caso servirá de instrumento para aproximar el aprendizaje teórico a la realidad de las aulas y los centros.

De hecho vengo utilizando la práctica de análisis de incidentes con educadores en formación (futuros pedagogos, futuros maestros) desde hace muchos años. Cada alumno elabora el relato de un incidente o problema didáctico contextualizado en el centro, en el aula y en la época en la que tuvo lugar. A partir de estos documentos base, se realiza un análisis, en principio individual por el propio autor, y en una segunda fase por el grupo de alumnos de la asignatura, tomando como referentes:

- Los antecedentes y el contexto del problema,
- el desarrollo secuencial del mismo,
- sus consecuencias,
- características de sus protagonistas
- y posibles alternativas de solución.

Estas referencias mantienen entre si una estrecha vinculación. De hecho, los protagonistas del incidente o problema se convierten con frecuencia en el eje del análisis y en torno a ellos, se explican antecedentes y contexto, desarrollo y consecuencias, así como posibles alternativas.

Aun cuando resulta difícil establecer una clasificación de incidentes, dada la naturaleza frecuentemente compleja de los mismos, que suele sobrepasar cualquier forma de clasificación formal rígida, si podemos señalar algunas categorías de forma orientadora. Por ejemplo:

- Conflictos en la relación interpersonal.
- Problemas en la relación grupal.
- Incidentes con origen en características personales del alumno.
- Conflictos con origen en el sistema de evaluación.
- Problemas relativos a una insuficiente atención a alumnos con necesidad de apoyo educativo.
- Problemas debidos a desajustes en la comunicación entre familia y escuela.
- Incidentes en el desarrollo de la educación para la igualdad de género.

El análisis de conflictos, incidentes o problemas, se convierte en las clases interactivas en fuente de motivos para la reflexión en torno a una variadísima serie de cuestiones didácticas y pedagógicas en general, como pongo de relieve en un reciente trabajo sobre los mismos (Rosales, 2015). Por ejemplo:

- Necesidad de recabar la colaboración de padres, orientadores, tutores...
- Necesidad de un cambio cualitativo en actitudes y actuaciones del profesor/a, fomentando aquellas que se consideran motivadoras y constructivas.
- Intensificar la conversación y racionalización de las situaciones con los alumnos, utilizar el convencimiento, no forzar comportamientos.
- Mayor estudio de las características del alumno. Previsión de conductas perturbadoras. Búsqueda de estrategias alternativas a las situaciones en las que se acumula tensión.
- Evitar ingerencias externas al aula cuando éstas atentan contra principios educativos básicos o se plantean como una exigencia y no como una respuesta a la solicitud de apoyo por parte del profesorado.
- Intensificar los esfuerzos en línea con la inclusión de todo alumno en aulas ordinarias contando con los apoyos correspondientes.
- Mejorar las prácticas pedagógicas y las normas de convivencia y relación con los alumnos. Evitar la violencia física y psicológica, reorientar la actuación profesional.
- Evitar la expulsión de los alumnos de clase. Tratar los problemas en su propio contexto. Buscar soluciones compartidas.
- Incrementar el conocimiento, la comprensión y la sensibilidad hacia los problemas y circunstancias de los alumnos.
- Buscar recursos para la motivación y la estimulación del aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades. Nunca abandonarlos.
- Importancia de realizar una interpretación flexible de las normas, adaptándose a las necesidades de los/as alumnos/as.
- Necesidad de intensificar el tratamiento preventivo, y a medio y largo plazo de problemas de acoso escolar.
- Fortalecer la solución de problemas en el contexto en que surgen, pero coordinarse también con agentes externos y específicamente con las familias de los alumnos.
- Necesidad de incrementar la sensibilidad y comprensión del profesorado hacia los problemas de los/as alumnos/as y de incrementar el apoyo para su superación.
- Importancia de que el profesor incremente su autoanálisis y reflexión sobre el desarrollo de sus tareas docentes, como punto de partida para el cambio u optimización de las mismas.
- La persistencia de actitudes y comportamientos docentes de carácter discriminador y machista, pone de relieve la necesidad de intensificar su formación tanto inicial como permanente en temas de igualdad e igualdad de género.
- Los profesores deben ser conocedores de las características del centro, como contexto inmediato condicionante de la actividad en el aula. Ello pone de relieve la necesidad de informar a los profesores nuevos, recién llegados, a fin de hacer más viable y adaptada su actuación.
- La organización del trabajo en el aula debe tener en cuenta la influencia de las afinidades personales cuando se trata de realizar tareas en equipo. El profesor/a debe ser sensible a estas características aun cuando trate de establecer equipos heterogéneos.
- El profesor/a debería tener una actitud positiva hacia el reconocimiento ante los alumnos/as de sus propios errores.

Formalismo y naturalidad en las relaciones escolares: Su repercusión en la innovación educativa

En un reciente trabajo (Rosales, 2015), bajo el título “Relaciones y afectos en la convivencia escolar”, retomo básicamente el contenido del artículo publicado en 1995 sobre formalismo y naturalidad, reflexionando sobre las características de las relaciones formales en estos momentos, basadas en normas de elaboración participativa y aplicación adaptada, y sobre la importante influencia, desde una perspectiva motivadora, de las relaciones informales, cada vez más presentes en los centros a partir de la ampliación de los periodos de tiempo de permanencia del alumno en ellos, y de la naturaleza de las actividades que los alumnos realizan. De manera específica, se puede considerar que un centro escolar es como una pequeña comunidad social, en la que tiene lugar una amplia y compleja red de relaciones interpersonales y grupales. Desde la perspectiva del profesor, se puede hacer referencia a su relación con los alumnos, con los compañeros de equipo y departamento, con los profesores especialistas, con los padres de los alumnos, con el equipo directivo, con profesionales externos pertenecientes a instituciones, con las que se mantienen convenios de colaboración, etc.

Desde la perspectiva del alumno, hay que referirse a su relación con otros alumnos en los contextos del aula, en los recreos, en las actividades extraescolares y complementarias, a su relación con los profesores y especialistas, con su tutor, etc.

Desde una perspectiva formal, las relaciones en un centro escolar, están reguladas por un conjunto de normas, que en el pasado presentaron un carácter notablemente jerarquizado y que en la actualidad evolucionan, en el sentido de una progresiva participación, en función de una responsabilidad compartida. Esta sensible evolución de la naturaleza de las normas, es correlativa a una mayor democratización y descentralización de las relaciones en los centros escolares.

Paralelamente a las relaciones formales, regidas por normas, existe en las escuelas una importante serie de relaciones de carácter informal, en las que se manifiesta con mayor intensidad el compañerismo, el afecto, la amistad...

Estas relaciones informales, podemos detectarlas entre profesores, entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres, etc. La influencia de las relaciones informales es notable en todos los casos. Así, profesores que tratan de trabajar en el mismo equipo que otros compañeros, con quienes les une el afecto o la amistad; alumnos que se encuentran satisfechos o a disgusto con ciertos compañeros, que no se encuentran motivados para trabajar cuando no coinciden con sus amigos...

Lograr un equilibrio adecuado entre la naturaleza formal e informal de las relaciones, es un importante objetivo a conseguir en los centros escolares. La investigación social y sociocrítica, así como la etnográfica, han puesto de relieve la necesidad de llegar a una armonización de ambas relaciones.

De manera específica y en relación al contexto del aula, grandes educadores de la Escuela Nueva y de todos los tiempos, han puesto de relieve la capacidad del alumno, para llevar a cabo sus propios proyectos de aprendizaje, sin necesidad por tanto, de un continuo control por parte del profesor. Éste deberá incrementar su rol de consejero, orientador o tutor, y reducir la excesiva directividad de que ha hecho gala en la escuela convencional.

Desde una perspectiva psicológica humanista, autores como Ginot, han puesto de relieve la necesidad de que en la escuela se permita la manifestación del afecto, de las emociones, pues en el pasado y aun en la actualidad, sigue presentando un carácter excesivamente intelectualizado y formal, sin lugar para los sentimientos...Rogers, coincide en gran medida, con los supuestos de educadores de la Escuela Nueva, al impulsar el desarrollo de una pedagogía no directiva, basada en principios de la psicoterapia, como la confianza en el alumno, la libertad de actuación y la empatía emocional. A partir de la teoría de Maslow sobre necesidades básicas, se infiere la importancia de tomar en consideración las necesidades de afecto y autoestima de los alumnos, como paso previo al intento de potenciar su aprendizaje intelectual. La teoría de necesidades básicas, propuesta desde la psicología social, pone de relieve la importancia de un autoconcepto positivo, de las relaciones sociales satisfactorias, del rendimiento en las tareas, o de la capacidad para el trabajo autónomo, tanto en el alumno como en el profesor (Rosales, 2009).

Probablemente, los recuerdos de vivencias más satisfactorias e intensas, de las personas sobre su etapa escolar, se vinculan con las características de las relaciones que mantuvieron con sus compañeros y profesores. Y probablemente también, estos recuerdos satisfactorios, se vinculan con relaciones no formales. Así, el primer día de curso, porque toman contacto con compañeros y amigos, a los que no había visto durante las vacaciones; la realización de una excursión a un lugar determinado, porque facilita situaciones de intensa convivencia entre alumnos y profesores; la realización de una actividad extraordinaria en el centro, pues implica una situación de colaboración estrecha con sus compañeros, en su preparación y desarrollo; el regreso de un compañero ausente durante largo tiempo a causa de una enfermedad, etc. (Rosales, 2011).

Como contrapartida, las vivencias más negativas suelen asociarse a despedidas (final de curso, por ejemplo), a tensiones y rupturas de amistad, a accidentes o enfermedades, etc.

Algunas de estas vivencias han afectado intensamente al alumno, provocando a corto plazo, una mayor integración en el colegio y motivación en los estudios en caso positivo o una reacción de rechazo o desmotivación, en caso negativo. A largo plazo, algunas vivencias permanecen en el recuerdo y afectan durante largos periodos de vida.

En las relaciones entre alumnos, los rasgos personales que suelen citarse como especialmente influyentes, son los de carácter social (extrovertido, dialogante, solidario, preocupado por los demás), que se asocian normalmente con rasgos académicos (brillante, estudioso, motivado). Estos rasgos facilitan el establecimiento de relaciones de amistad y confidencialidad, de apoyo y ayuda mutua. A veces las relaciones de afecto y amistad son tan intensas que perduran durante muchos años o toda la vida (Rosales, 2012b).

Algo parecido ocurre respecto a las relaciones que el alumno mantiene con sus profesores. La preocupación por sus alumnos, la confianza en ellos y el afecto, su actitud motivadora, son rasgos por los que se recuerdan con más intensidad que por otros más académicos, aunque también valorados, como la capacidad de innovación, de orientación, de estimular la participación, la ayuda en caso de conflictos, etc.

El hecho de que las relaciones informales sean fuente de las principales vivencias satisfactorias del alumno, así como el que se citen con más frecuencia los contextos o situaciones de carácter extraordinario (fiestas, excursiones, representaciones, inicio o fin de curso, etc.), debería hacernos reflexionar sobre la necesidad de llevar también a los contextos de actividad formal, las clases, estos componentes motivadores, hacer que el clima de las relaciones en el aula, adquiera la flexibilidad suficiente como para permitir la manifestación de aspectos propios de las relaciones informales. Es lo que Roger Cousinet (Luzuriaga, 1961), pretendió con su método de trabajo libre por equipos: permitir que la espontaneidad, la capacidad de organización motivada que el alumno manifiesta en sus juegos durante el recreo, se traslade al ámbito de las actividades escolares, excesivamente formales e intelectualizadas.

Son numerosos los autores que desde diversas perspectivas, como la psicología humanista y social, y los movimientos de renovación pedagógica, ponen de relieve el interés de rasgos de actuación docente como la apertura, la disponibilidad, la flexibilidad, el pluralismo, la tolerancia o la empatía, en la relación que mantienen con sus alumnos.

Y esta reflexión, conduce a subrayar la necesidad de tomar en consideración la necesidad de estimular el desarrollo de estos rasgos en los periodos de formación inicial y permanente del profesor. (Baraita y Crahay, 2013; Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron, 2010).

La educación moral en el currículo escolar

La introducción de la educación moral en el currículo escolar como tema transversal, tiene su origen en la LOGSE (1990). Existen fuertes fundamentos sociopedagógicos y psicopedagógicos que avalan dicha introducción no ya como una asignatura más, sino como una responsabilidad compartida por todos los profesores para desarrollarla de forma implícita al desarrollo de las materias de carácter convencional.

Desde una perspectiva sociopedagógica son varios e importantes los referentes en que se apoya la educación moral. Así, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) por la ONU en 1948 y nuestra Constitución de 1978, que en sus artículos 2, 10.1 y 27.2, asume los supuestos de los principales tratados y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y concretamente, prescribe que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales” (27.2).

Desde una perspectiva psicopedagógica, se constata la existencia de un proceso madurativo temporal en el desarrollo de capacidades de enjuiciamiento crítico y de autorregulación de la conducta en relación con los propios juicios de valor. La conducta moral de la persona evoluciona desde la regulación externa o heterorregulación, a la regulación interna o autorregulación (Freüd, Skinner, Piaget, Kohlberg). En concreto, para Piaget (Puig y Martínez, 1989; Daniels, 2000), que estudió el desarrollo moral del niño a través del clásico método clínico, basado en la utilización de conversaciones semiestructuradas, el alumno evoluciona desde las relaciones de dependencia a otras basadas en la autonomía y la cooperación.

Existen dos posibles formas de intervención pedagógica en el ámbito de la educación moral. Una de carácter indirecto, se basa en el establecimiento de un clima relacional que estimule en el alumno una comprensión intuitiva de normas de carácter moral. Se trata de un clima basado en el respeto a los derechos de las personas y más concretamente, en la comunicación, la comprensión, la equidad, la ayuda mutua... Este clima abarca las relaciones entre profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos, entre padres y profesores..., en general, las relaciones entre todos los miembros de la comunidad.

Existe también en educación moral, una forma de intervención directa, según la cual ha de estar presente en los principales documentos de planificación, desde el proyecto educativo a la planificación docente o curricular, y por extensión, en el conjunto de planes que dinamizan la actividad en el centro: de orientación y acción tutorial, de convivencia, de atención a la diversidad, etc. La educación moral, como tema transversal, debe estar presente en todas las actividades de un centro escolar y debe ser objeto de planificación, seguimiento y evaluación.

A partir de la LOE (2006) se dejó de mencionar el término de educación moral y vino a ser sustituido por el de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que se convirtió en asignatura obligatoria en educación primaria. Y dentro de esta asignatura, el nivel de intervención pedagógica adquiriría un carácter altamente directo, con un programa específico en torno a temas de moral ciudadana y un seguimiento y evaluación también muy centrados. Se entiende, no obstante, que esta asignatura no debería sustituir el necesario carácter transversal de la educación moral o para la ciudadanía, y que ésta debe seguir presente en las planificaciones generales como tema transversal y en intervenciones adaptadas en todas las áreas curriculares. La supresión con posterioridad (LOMCE, 2013) de la asignatura de educación para la ciudadanía, y su problemática “sustitución” por otra materia optativa, de educación en valores sociales, constituye sin duda una importante disminución de la posible eficacia de la intervención directa, subrayándose la necesidad en este caso, de intensificar el carácter indirecto, ambiental, transversal, de una educación moral o para la ciudadanía moral, que fomente en los alumnos la capacidad de elaboración de criterios de valor y de normas de actuación, y la adaptación de su propia conducta y vida a dichas normas y valores dentro del respeto y cumplimiento de los derechos y deberes fundamentales de la persona en el contexto de su comunidad. La educación moral, como educación para la ciudadanía, se sitúa así en nuestro país, en línea con el tratamiento que de ella se hace en muchos otros de la Unión Europea.

Normas y culturas en la escuela. ¿Cómo fomentar la convivencia?

El centro escolar, como institución creada por la sociedad, refleja las características de la comunidad en la que se encuentra. Es evidente que en nuestra comunidad, como en otras de nuestro entorno, se ha experimentado en las últimas décadas un proceso de progresivo reconocimiento de los derechos de las personas y los pueblos, con un notable incremento de las relaciones de comunicación e interacción, así como de democratización de dichas relaciones.

La escuela se ha convertido en este periodo, en una institución progresivamente inclusiva y diversa como respuesta a las características del pluralismo cultural de la sociedad. La presencia en

sus aulas de alumnos con origen étnico-cultural diferente al de la mayoría, da lugar a un renovado esfuerzo por atender a sus necesidades lingüísticas y culturales. Desde la antigua separación de alumnos en colegios y aulas diferentes, se ha evolucionado hacia su atención en colegios y aulas comunes, en las que es posible una formación interactiva mutuamente enriquecedora (Dupriez y Draelauts, 2004).

La progresiva adquisición por la mujer de derechos que antaño no le eran reconocidos, en un proceso hacia la igualdad con el hombre en todos los ámbitos, tiene un importante eco en la educación para la igualdad, que en la escuela se hace operativa a través de la coeducación. Nuestro país dio un primer paso en este sentido con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 creando la enseñanza mixta, y avanzó considerablemente a partir de la LOGSE (1990) hacia una auténtica coeducación, en la que el currículo a desarrollar esté verdaderamente diseñado para estimular la formación completa del hombre y la mujer. En estos momentos, la investigación etnográfica nos advierte sobre la persistencia de prácticas y actitudes, tanto en la comunicación, como en la interacción y en la orientación, en las que es necesario superar rasgos de carácter sexista.

Los contenidos que se vehiculan a través de las actividades escolares, constituyen un instrumento que puede facilitar o dificultar el diálogo entre el pasado y el futuro, entre el entorno vital próximo y otros entornos más amplios. Unos contenidos que reflejen solo importantes adquisiciones del pasado, están al servicio de la continuidad de la cultura de nuestros antepasados. Es preciso que la escuela asuma la necesidad de trabajar sobre contenidos culturales del presente y que entrene al alumno en la construcción de una cultura del futuro. Del mismo modo, los contenidos correspondientes a la cultura próxima al alumno, deberán combinarse con los correspondientes a una cultura universal, como instrumento que haga posible el diálogo entre gentes pertenecientes a distintas comunidades.

Una cultura actual, tanto próxima como más amplia o universal, no puede dejar a un lado cuestiones de gran relevancia social y personal como los temas transversales. La convivencia, la salud, la igualdad, el medio ambiente..., constituyen importantes vínculos de unión de las culturas del pasado con la realidad actual próxima y universal.

Desde una perspectiva evolutiva general, tomando como punto de referencia nuestro país, en las últimas décadas se observa un cambio significativo en las escuelas, que de constituir en otros tiempos, instituciones claramente diferenciadoras y homogéneas (escuelas para niñas o para niños, para alumnos aventajados o con problemas, para alumnos de clase social privilegiada o deprimida...), evolucionan hasta convertirse en centros inclusivos, en los que se pone en práctica una pedagogía adaptada a tal diversidad sin renunciar a la educación de los alumnos en la comunicación, la interacción, la colaboración con otros/as alumnos/as de muy diversas culturas y características.

La catástrofe del “Prestige” en la enseñanza

En noviembre del 2002, Galicia padeció la peor catástrofe marítima ecológica de su historia, con el hundimiento en sus costas del buque petrolero “Prestige” y el derrame consiguiente de miles de toneladas de crudo de elevada toxicidad. Se trata de un acontecimiento que conmocionó a toda

nuestra Comunidad y en general al país y al mundo. Voluntarios de todos los pueblos y ciudades de Galicia, de todas la Comunidades de España y de numerosos países extranjeros, trabajaron con las administraciones, en la recuperación de enormes zonas afectadas.

La escuela, como institución inserta en la comunidad social, no podía ser indiferente a una problemática ambiental y social tan intensa. Ya durante el curso 2002-2003 fueron muchos los profesores que en distintos niveles de enseñanza introdujeron este tema como centro de interés y eje de actividades en las aulas. De hecho, en el ámbito curricular presentaba importantes conexiones con temas transversales como la educación moral y ciudadana, la educación para la salud y la educación ambiental.

En su tratamiento pedagógico se pueden analizar posibilidades y límites desde una serie de perspectivas como la planificación de la enseñanza, las actitudes de los profesores, su lugar en los contenidos del currículo, la motivación del alumno, la metodología, técnicas y actividades, y los recursos.

Desde la perspectiva de la planificación, el accidente del Prestige se manifiesta también en la escuela como un accidente (noviembre de 2002, ya estaba trazada la planificación del curso), que rompe el desarrollo previsto de las actividades y obliga a una replanificación de las mismas, justificada por su enorme carga motivacional y su fuerte conexión con otros temas transversales y áreas curriculares convencionales.

Las actitudes del profesorado en torno al desarrollo en las aulas de actividades sobre el accidente del Prestige han oscilado desde un extremo positivo, en quienes consideraron que la escuela debe conectar con la problemática social y medio ambiental, al extremo más negativo de quienes consideraron que este accidente fue objeto de cierta manipulación política, a pesar de la postura de los MCS, que se pudo calificar en términos generales de gran objetividad y servicio a la comunidad.

La vinculación curricular del tema estaba clara desde un principio, tanto respecto a otros temas transversales (ciudadanía, medio ambiente, salud), como respecto a áreas curriculares convencionales. Así, entre estas últimas, en el área de lengua podrían leerse y comentarse textos en torno al accidente y sus repercusiones, mantenerse conversaciones y debates, realizarse composiciones escritas e informes, etc. En el área de geografía e historia, podrían desarrollarse aprendizajes sobre las características de nuestros ríos y playas, el mar, las islas, etc., y por supuesto, sobre las características de la navegación mercante, la pesca, los accidentes y servicios de salvamento, etc.

A nivel de motivación para el aprendizaje, estaba clara la fuerte vinculación del tema con centros de interés permanentes en la infancia y la juventud, como el conocimiento de la naturaleza (vida de las plantas, de los peces, de las aves...), el interés por la conservación de la salud individual y comunitaria en cuanto a los efectos contaminantes de los vertidos, las posibles repercusiones en la alimentación, las formas de protección, etc., el interés natural por la forma de trabajo y convivencia de las gentes, su alteración y consecuencias, el interés por las historias de vidas, navegaciones, accidentes, etc.

Desde la perspectiva de la metodología y de las actividades a desarrollar en el tratamiento pedagógico del "Prestige", se manifestaron pronto dos grandes orientaciones. Por una parte, poner al

alumno en contacto con la realidad, lo que implica la utilización de diferentes escenarios de trabajo: dentro y fuera de los colegios. Para los centros situados en la costa esta tarea sería relativamente fácil; para centros del interior pudo implicar la necesidad de organizar salidas o establecer formas de comunicación convencional o informática. Por otra parte, de forma simultánea a las tareas de información y descripción, se potenciaron actividades de observación y experimentación, y en todo caso, de análisis y reflexión sobre la realidad.

En aquel curso, 2002-2003, los libros de texto no pudieron constituir un soporte para la realización de actividades. Se habían editado antes del accidente. Si lo fueron sin embargo, las informaciones recogidas a través de los MCS, así como el contacto directo con la realidad y la participación de los propios alumnos en tareas de carácter social. Allí donde no podían intervenir como voluntarios, les vimos manifestar su solidaridad cogidos de las manos de sus padres.

Las experiencias pedagógico-didácticas realizadas con motivo del accidente del Prestige pueden considerarse como una importante fuente de estímulos para el desarrollo de tareas de aprendizaje y enseñanza en torno a temas transversales.

La educación para la salud como indicador de calidad en la enseñanza universitaria, en el marco del EEES

La propuesta de convergencia europea hacia una universidad cualitativamente mejor, debe tomar al alumno como centro de referencia y en este sentido, cuidar de su salud física, mental y social, de acuerdo con un concepto ampliado de la misma según la propuesta que realiza la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1984).

Parece especialmente relevante la dimensión social de la salud, entendida como capacidad del alumno para integrarse en la comunidad universitaria y social europea, su capacidad para la solidaridad, la tolerancia, la comprensión y la relación intercultural... Y esta dimensión social de la salud puede estimularse a través de infraestructuras y servicios universitarios, pero también mediante la práctica de técnicas específicas de aprendizaje como el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales y el voluntariado social.

La universidad, superada una fase de expansión cuantitativa desde la segunda mitad del siglo XX, ha emprendido a partir de los años 80 y 90 de dicho siglo un proceso de mejora cualitativa a través de la búsqueda de una situación de equilibrio entre la atención a sus alumnos, el desarrollo de investigación básica, la realización de mayor volumen de investigación aplicada y una creciente proyección en la comunidad.

La preocupación por el desarrollo personal completo del alumno figura en muy diversas iniciativas internacionales como la Red de Universidades Asociadas a la UNESCO, y la creación de las cátedras UNITWIN. En el Programa de Acción para una Cultura de Paz de la ONU para el decenio 2000-2010, se incluyeron en la educación para la paz no solo las relaciones entre pueblos y culturas y la igualdad hombre-mujer, sino también una nueva consideración del medio ambiente y el desarrollo.

La educación para la salud en la universidad tiene su origen en acontecimientos como la Primera Conferencia Internacional de Universidades Promotoras de Salud (Lancashire, 1996) y la Segunda Conferencia (Alberta, 2005), en la que se aprobó la Carta de Edmonton para universidades e instituciones de educación superior promotoras de salud. En ella se considera que la universidad se manifiesta a veces como una institución desequilibradora, cuando prioriza el trabajo individualizado y la competitividad, cuando el alumno se siente aislado o rechazado y no sabe o no tiene a quien acudir, especialmente en el caso de alumnos de nuevo ingreso.

Todas estas características son fuertemente preocupantes cuando se trata de alumnos con necesidad de apoyo específico. La universidad a veces dificulta o no facilita su integración física (instalaciones, acceso), académica y social.

Los servicios universitarios de atención al alumno, podrían ejercer una influencia importante en la promoción de su salud en la medida en que tuvieran en cuenta esta dimensión formativa (comedores universitarios, instalaciones y actividades deportivas, actividades artísticas y culturales...) Especialmente importantes en este sentido, pueden ser los servicios de orientación, en la medida en que sobrepasan sus funciones informadoras y de orientación académica y profesional y acceden a la realización de una orientación personal. En el proceso de aproximación o convergencia con el EEES, se ha podido observar cómo desde una primera preocupación profesionalizadora, se ha ido introduciendo con el tiempo en las diversas conferencias que han tenido lugar, una progresiva preocupación por la formación global del alumno.

Desde una perspectiva curricular, son varias las técnicas que pueden contribuir de manera relevante a estimular la salud mental y social del alumno. Entre ellas, la del trabajo en equipo y la ayuda entre iguales. Su puesta en práctica requiere un importante cambio en la mentalidad y creencias pedagógicas de muchos profesores, que han de transformar la tradicional estructura jerarquizada de relaciones profesor/alumno para dejar paso a nuevas estructuras de relación horizontal a partir del convencimiento de que los alumnos pueden beneficiarse en su formación de una mayor interacción con sus compañeros. Además, el profesor ha de realizar una serie de tareas diferentes a las de la enseñanza convencional relativas a la constitución de equipos (preferentemente heterogéneos), proporcionar ciertas orientaciones de trabajo, procurar la distribución del liderazgo entre todos los componentes, proporcionar la infraestructura necesaria para la viabilidad de los proyectos, adoptar nuevas técnicas de evaluación, combinar la propia tutoría con la tutoría entre iguales... Y en este último caso, plantearse cuestiones como la elección de tutores, de temas de trabajo, de asesoramiento y seguimiento de su actividad, etc. Se trata de una amplia serie de tareas diferentes a las de la enseñanza convencional, que implican la realización de un esfuerzo sobreañadido y que quizás no todos los profesores están dispuestos a asumir.

El voluntariado, como realidad social emergente se desarrolla de forma progresiva también en la universidad, hasta el punto de requerir una normativa cada vez más exigente. Existe un convencimiento generalmente extendido sobre los efectos de su integración en los problemas de la comunidad, del desarrollo de sus habilidades sociales y de la elevación de su autoconcepto. La concesión de créditos de libre configuración por la universidad en función de actividades de voluntariado, constituye una forma de reconocimiento del interés formativo y social de estas actividades.

Salud y estilos de vida de alumnos de educación primaria

Los estilos de vida, como constelaciones de comportamientos de las personas, influyen de manera importante en salud, física, mental y social. La educación para la salud pretende estimular la formación de estilos de vida saludables. Todos los ámbitos en los que se desarrolla la vida del ser humano son escenarios en los que es posible poner en práctica la educación para la salud. Refiriéndonos a alumnos de educación primaria (6 a 12 años), estos ámbitos son la familia, la escuela y la comunidad.

Desde la perspectiva de educadores y futuros educadores (maestros en formación) es muy importante conocer las características de los estilos de vida de sus futuros alumnos a fin de poder intervenir de forma adaptada y eficaz en la conformación de los mismos.

El niño realiza en su hogar los primeros aprendizajes (conocimientos, hábitos, actitudes) sobre la salud, en sus más diversas manifestaciones (accidentes, enfermedades infecto-contagiosas, alimentación, higiene, uso de medicamentos, circulación vial...). Se conforma también desde el hogar su autoimagen y se fortalecen sus capacidades de comunicación e integración social. Estos aprendizajes se hacen posibles a través de la conversación con sus padres y sobre todo, a través de la vivencia de modelos de comportamiento.

La escuela constituye otro destacado ámbito de vida para el niño, si consideramos la creciente cantidad de horas que en ella permanece y la diversidad de actividades que en ella tienen lugar. El centro escolar no puede dejar de intervenir en educación para la salud, si quiere estimular la formación completa del alumno. Los estilos de vida constituyen un componente fundamental en dicha formación. Y su intervención debería darse en relación con la intervención familiar, de modo que los aprendizajes en la escuela se caractericen por la continuidad, la sistematización y la adaptación al nivel madurativo.

La educación para la salud se considera en nuestro país desde la LOGSE (1990) un tema transversal, con presencia en todos los programas del centro: educativo, de planificación docente, de orientación y acción tutorial, de atención a la diversidad, de convivencia... En la planificación docente es preciso establecer una progresión de aprendizajes sobre temas de salud desde los primeros a los últimos niveles de la etapa educativa. Y también es necesaria una coordinación horizontal entre las distintas materias o áreas curriculares en las que de forma implícita, se van a promover aprendizajes sobre la salud.

En términos generales, se puede hacer referencia a una influencia indirecta, mediante la creación de un clima estimulante de estilos de vida saludables, como se practica en las Escuelas Promotoras de Salud (OMS, 1993). Y se pueden también analizar formas de intervención más directa, vinculadas a temas específicos de salud y a áreas curriculares determinadas.

La comunidad social constituye otro destacado escenario en la promoción de la salud, mediante la creación de condiciones estimulantes de hábitos positivos, como actividades deportivas, artísticas, culturales, de voluntariado, etc. También, mediante la facilitación de centros y recursos para el diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de problemas de salud como en el caso de drogodependencias.

Lejos de considerar estos tres escenarios como independientes en la conformación de estilos de vida saludables, es necesario que exista entre ellos una estrecha colaboración.

Hemos realizado un estudio pormenorizado de estilos de vida de niños y niñas de seis a doce años, identificando las características de una jornada completa normal: distribución de sus actividades, periodos de trabajo escolar y de descanso, responsabilidades y ocio. Todo ello, en el hogar, el colegio y la comunidad. Hemos tratado de identificar rasgos relativos a su salud física (ejercicio, alimentación, enfermedades...), mental y social (autoconcepto, expectativas, integración...). Finalmente, hemos realizado una aproximación al diagnóstico de su salud en función de las características de su estilo de vida y se han proyectado orientaciones de mejora.

IDEAS EJE Y ORIENTACIONES

En los trabajos a los que se ha hecho referencia anteriormente, se contienen algunas ideas básicas y orientaciones para el desarrollo educativo de los temas transversales. Entre ellas:

- El futuro de un tratamiento educativo óptimo de los temas transversales descansa en gran parte en la comunicación y coordinación de esfuerzos entre los diversos agentes educativos.
- Familia, centro escolar, administración educativa y comunidad constituyen los grandes contextos y agentes de educación en temas transversales. Sus aportaciones no deben considerarse de manera fragmentada o diversificada, sino estrechamente vinculada.
- Junto a los modelos administrativos de cambio o a los modelos emergentes desde las aulas y los centros, es preciso potenciar en la actualidad modelos horizontales, en los que se estimule la capacidad de colaboración entre familia, centro y comunidad, entre profesores, entre profesores y especialistas, entre profesores y padres, así como entre los propios alumnos.
- Al profesor le corresponde quizás la mayor responsabilidad sobre la educación de sus alumnos en los temas transversales en el contexto del aula y del centro escolar. De su actitud positiva depende en gran medida la realización de actividades correspondientes a los mismos en relación con grandes centros de interés del alumno.
- Los conflictos relacionales, relativamente frecuentes en los centros y en las aulas deberían considerarse como punto de partida para la educación en la convivencia, entrenando a alumnos y profesores en la búsqueda de soluciones constructivas a los mismos.
- Relaciones formales e informales en el aula y en el centro escolar pueden contribuir de manera relevante al desarrollo de una convivencia satisfactoria en estos contextos. Las relaciones formales, en la medida en que se orienten según normas respetuosas con los derechos de las personas, sean flexibles en su aplicación y presenten consecuencias constructivas. En la medida también, en que sean participativas en su elaboración y flexibles en su aplicación. Las relaciones informales, en la medida en que encuentren posibilidades de desarrollarse en los contextos del aula y del centro, pues normalmente constituyen instrumentos para la manifestación del compañerismo, la amistad y el afecto.

- La educación moral y cívica, o la educación para la ciudadanía o la educación en valores sociales, constituyen diferentes denominaciones de contenidos transversales de alto valor educativo, cuya presencia en el currículo está avalada por importantes fundamentos sociopedagógicos y psicopedagógicos. Bien en forma de asignatura o a través del desarrollo de las diversas áreas curriculares, estos contenidos constituyen un componente necesario en los diversos planes de funcionamiento del centro escolar y en las actividades que todo profesor desarrolla con sus alumnos en las aulas.
- La escuela, como la comunidad social a la que pertenece, se debería caracterizar en estos momentos, por su naturaleza inclusiva y respetuosa con los derechos de las personas y las características de sus culturas. La convivencia surge en ella como consecuencia de un cruce enriquecedor de diversas culturas que evolucionan desde antiguos escenarios de segregación y enfrentamiento a otros de relación democrática y colaboración. Ocurre así con centros que albergan alumnos de mayorías y de minorías étnicas, alumnos de clases sociales diferentes, alumnos y alumnas en contextos de coeducación y de educación para la igualdad.
- La escuela no puede vivir de espaldas a su entorno social y natural. Cualquier acontecimiento que afecte de manera importante a su comunidad, tendrá proyección necesariamente en las aulas y en los centros. Y la utilización didáctica de dichos acontecimientos como centros de interés, a partir de los cuales realizar proyectos de aprendizaje, constituye precisamente una de las formas más pertinentes de tratamiento de los temas transversales.
- Si bien en nuestro país, la educación en temas transversales es prescriptiva solamente en las etapas de educación obligatoria, desde una perspectiva pedagógica se reconoce la pertinencia y el valor educativo de estos temas en todos los niveles del sistema educativo. En estos momentos, cuando se ha planteado la necesidad de mejora cualitativa de la universidad, parece pertinente considerar, que en dicha mejora, una tarea muy importante a abordar, es la atención a la salud de sus alumnos, en los planos físico, mental y social.
- El conocimiento por el profesor de las características de los estilos de vida de sus alumnos puede constituir un adecuado punto de partida para la creación en el centro escolar de ambientes que al igual que en las “Escuelas Promotoras de Salud”, intenten estimular conocimientos, habilidades y actitudes en torno a conductas saludables en los diversos ámbitos de la vida.

REFERENCIAS

- Baraita, F. y Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue Française de Pédagogie*, 183, 99-158.
- Beaerens, M. (2011) Les transformations de l'organisation scolaire: retours vers la qualité de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 71-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2694>

- Berzin, Ch. (2012). Tutorat entre pairs et Théorie implicite d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 179, 73-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3679>
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, XVI, 139-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>
- Constitución Española de 1978, BOE nº 29-XII-1978.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E., y Laduron, I. (2010). Fontions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Francaise de Pédagogie*, 172, 85-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Daniels, H. (2000). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de la ONU, 217 A (III) del 10-XII-1948. París.
- Dupriez, V. y Draelauts, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3258>
- Fernández Pérez, M. (1971). El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 275-295.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-358.
- Gairin, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Irwin, C. (1992). La educación integrada: de la teoría a la práctica en las sociedades divididas. *Perspectivas de la UNESCO*, XXII, 1.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, nº 187 de 6 de agosto.
- LISMI (1982). Ley 13/1982 de 7 de abril de integración social de los minusválidos. *BOE*, nº 103 de 30 de abril.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, nº 106 de 4 de mayo.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, nº 238 de 4 de octubre.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza*. *BOE*, nº 95 de 10 de diciembre.
- Luzuriaga, L. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada.
- Martin, X., Puig, J., Padrós, M., y Trilla, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Nail Kröyer, O., Fajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11, 2. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/204/234>
- O.M.S. (1984). *Educación para la salud. Manual sobre educación sanitaria en atención primaria de salud*. Ginebra.

- O.M.S (1988). *Conferencia Internacional de Adelaida*. En <http://www.who.int/hpr/archiv/docs/adelaida/html>
- O.M.S. (1993). *La red europea de escuelas promotoras de salud*. Copenhague: Oficina regional europea de la O.M.S.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217ª (III) de 10-XII, París.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantalla. Observatorios de televisión en la escuela. Guía didáctica para el maestro*. México: Universidad de Guadalajara.
- Perrenoud, Ph. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros de los estados miembros sobre educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16-X-2002.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira.
- Rosales C. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Educación y futuro digital*, 5, 1-13.
- Rosales, C. (2012a). Diversidad y convivencia en los centros escolares. *Revista de educación inclusiva*, 5, 2,75-92.
- Rosales, C. (2012b). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educación*, 48/1, 149-171.
- Rosales, C. (2012c). *El pensamiento de profesores y alumnos*. Santiago: Andavira.
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula*. Santiago: Tórculo.
- Schweisfurth, M. (2005). Learning to live together. A Review of UNESCO's Associated Schools Project Network. *International Review of Education*, 51(2/3), 219-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-005-3579-9>
- Subirats y otros (1999). *La gestión y la organización de la administración educativa*. Barcelona: UAB.
- Subirats, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educación especial 30 aniversario*, 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.692>
- Torrego, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia*. Madrid: Alianza.
- Tórrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10-XII-1948.
- UNESCO (2006). *La Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO*. Disponible en <http://www.UNESCO.org/new/education/networks/>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ANEXO

Relación (por orden cronológico), de artículos sobre temas transversales publicados en Innovación Educativa (números 0 a 25) hasta el momento actual (2015)

NOTA: todos estos artículos pueden descargarse, en formato PDF, desde *Minerva*, el repositorio institucional de la USC:

<http://dspace.usc.es/handle/10347/520>

Desde el año 2011, *Innovación Educativa* se publica en formato digital en el **Portal Digital de revistas de la USC**, donde es posible consultar en abierto desde el número 21 hasta el último publicado hasta el momento, el 24:

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie>

- Cando, X., Cortizas, C. y Rivas, I. (1991). La experiencia del colegio Fingoi. *Innovación Educativa*, 0, 95-105.
- Candocia, A. y Roig, M. (1992). Competición versus cooperación: Su valor en la integración de sexos. *Innovación Educativa*, 1, 103-110.
- Castro, L. (1992). Las escuelas asociadas de la UNESCO. *Innovación Educativa*, 1, 121-127.
- Rosales, C. (1993). ¿Está hecha de encuentros la innovación educativa? *Innovación Educativa*, 2, 3-9.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1993). Planificación colaborativa y formación multicultural. *Innovación Educativa*, 2, 247-254.
- Nunes, A. (1993). Una experiencia innovadora. Proyecto intercultural Chaves/Genebra. *Innovación Educativa*, 2, 255-263.
- Cando, R., Cortizas, C. Rivas, I. (1994) Análise dun compromiso histórico coa educación para a paz. *Innovación Educativa*, 3, 167-193.
- Pino, M. (1994). Experiencia innovadora sobre Educación para la Salud. *Innovación Educativa*, 4, 29-137.
- Domínguez, M., Gómez, A. y Mazaira, J. (1994). Actitudes ante la enfermedad en estudiantes de medicina. *Innovación Educativa*, 4, 139-150.
- García, J. (1994). Percorridos ecolóxicos na cidade de Santiago. A interacción do alumno co seu medio. *Innovación Educativa*, 4, 151-162.
- Cortizas, C. y Rivas, I. (1994). Una experiencia intergeneracional, *Innovación Educativa*, 4, 173-177.
- Pino, M. (1995). Metodología de los contenidos transversales. *Innovación Educativa*, 5, 11-18.
- Arconada, M. A. (1995). Creciendo en la sociedad de consumo. *Innovación Educativa*, 5, 19-43.
- Vega, A. (1995). Alcohol y otras drogas: Hacia una política educativa coherente. *Innovación Educativa*, 5, 45-54.
- Rosales, C. (1995). Educación para la convivencia a partir de la superación de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, 5, 83-95.

- Barrueco, A. (1996). Proyecto “Viva a escola” *Innovación Educativa*, 6, 125-141.
- Alzate, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, 7, 107-122.
- Rosales, C. (1997). La educación moral en el currículo escolar. *Innovación Educativa*, 7, 173-194.
- Muñoz, M. (1997). La educación para la salud en las escuelas de formación del profesorado de Galicia. *Innovación Educativa*, 7, 195-201.
- González, M. (1997). Estereotipos de género, diversidad y coeducación. *Innovación Educativa*, 7, 203-207.
- Rodríguez, F. (1997). La Geografía en el nuevo bachillerato: Su valor formativo como disciplina y su contribución a la transversalidad. *Innovación Educativa*, 7, 209-224.
- Pino, M. (1977). Los contenidos transversales como dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: Relato de una experiencia. *Innovación Educativa*, 7, 225-232.
- Muñoz, M. (1998). La educación afectivo-sexual y las N.E.E. en una escuela para la diversidad. *Innovación Educativa*, 8, 217-226.
- Oliveira, M. (1998). A educación afectivo-sexual na adolescencia. Unha proposta. *Innovación Educativa*, 8, 227-241.
- Vega, A. (1998). La problemática del alcohol también pide respuestas a la escuela. *Innovación Educativa*, 8, 249-261.
- López, R. (1999). La investigación de problemas ambientales orientada a la resolución de los mismos, como un posible modelo de incorporación de la educación ambiental en el currículum. *Innovación Educativa*, 9, 269-280.
- Nogueiras, L., Delgado, J., Díaz, M. y Fernández, J. (1999). A transversalidade no currículo. Prevención de alcoholismo e tabaquismo en escolares galegos. *Innovación Educativa*, 9, 281-289.
- Furlán, A. y Alterman, N. (2000). La indisciplina en la escuela. *Innovación Educativa*, 10, 167-187.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar, M.L. (2000). La educación vial como contenido transversal. *Innovación Educativa*, 10, 255-264.
- Martínez, A. (2001). La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación. *Innovación Educativa*, 11, 61-83.
- Albero, A. (2001). El tratamiento de las actividades en la naturaleza, en el sistema educativo; todo un reto. *Innovación Educativa*, 11, 201-205.
- López, R. y Jiménez, M. P. (2002). Evolución de la educación ambiental en Galicia. *Innovación Educativa*, 12, 47-87.
- Gradaílle, R. y Vargas, G. (2002). Perspectivas educativas para una convivencia multicultural. *Innovación Educativa*, 12, 233-240.
- Fernández, J. R. (2002). Educación e igualdade de oportunidades entre os sexos. Situación actual e liñas de actuación no marco do ensino primario ourensán. *Innovación Educativa*, 12, 373-379.
- Varela, D. et al. (2002). A educación para a igualdade como tema transversal. Unha proposta para traballar na titoría. *Innovación Educativa*, 12, 421-433.
- Rosales, C. (2003). Normas y culturas en la escuela. ¿Cómo fomentar la convivencia? *Innovación Educativa*, 13, 11-24.
- Caballero, K. (2003). Un caso de investigación-acción: Iniciación a la participación y comunicación en el aula. *Innovación Educativa*, 13, 57-71.

- López, R. y de la Caba, M. (2003). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria. *Innovación Educativa*, 13, 73-84.
- Sandoval, M. y Simón, C. (2003). Hacia la participación educativa de los alumnos con problemas conductuales y emocionales. *Innovación Educativa*, 13, 85-97.
- De Fátima, G. (2003). A importância da educação e promoção da saúde na construção do projecto de vida pessoal da criança e do jovem. *Innovación Educativa*, 13, 195-205.
- González, P. (2003). Una escuela abierta al entorno. *Innovación Educativa*, 13, 207-215.
- Mosteiro, J. (2003). Estudio de los valores de los estudiantes de ciencias de la educación de la universidad de Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, 13, 257-70.
- López, R. y Jiménez, M. P. (2004). ¿Hace el profesorado verdaderamente educación ambiental cuando cree que la hace? Análisis de algunas claves para responder a esta cuestión. *Innovación Educativa*, 14, 149-170.
- Mariño, C. (2004). Educación para la ciudadanía europea y la comunicación. *Innovación Educativa*, 14, 171-189.
- Rosales, C. (2005). La catástrofe del "Prestige" en la enseñanza. *Innovación Educativa*, 15, 11-19.
- Rodríguez, F. (2005). Inmigración e escola en Galicia. *Innovación Educativa*, 15, 21-44.
- Rubio, A. M. (2005). Educación del consumidor. Relevancia, situación actual y desarrollo en los centros de educación primaria de Galicia. *Innovación Educativa*, 15, 54-52.
- Casado, D. (2005). Las posibilidades de una ciudadanía europea en el currículo escolar. *Innovación Educativa*, 15, 53-63.
- Rodrigues, J. W. (2005). Educação e convivência: possibilidade de saberes em suas aplicações curriculares. *Innovación Educativa*, 15, 65-74.
- Santos, M. A. (2005). Aprendizaje, ecología y dimensión moral de la educación superior. *Innovación Educativa*, 15, 159-167.
- Pereira, M. C. y Pino, M. (2006). La intervención pedagógica con inmigrantes. Un programa de educación para la salud. *Innovación Educativa*, 16, 285-298.
- González, E. (2006). El papel de la USC en la promoción de la salud de los estudiantes. Un estudio de los servicios universitarios a través del análisis de sus documentos y de las entrevistas a los responsables de los mismos. *Innovación Educativa*, 16, 311-327.
- Sánchez, A. (2007). La escuela en la cultura global ¿Qué concepto de ciudadanía enseñar? *Innovación Educativa*, 17, 27-35.
- Barba, J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61.
- Rodrigues, J. W. (2007). Currículo e diversidade cultural. Inflexões para a formação de professores/as. *Innovación Educativa*, 17, 79-92.
- Rosales, C. (2007). Algunas ideas para la renovación de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 17, 241-264.
- Rosales, C. (2007). La educación para la salud como indicador de calidad en la enseñanza universitaria en el marco del EEES. *Innovación Educativa*, 18, 189-201.
- González, E. (2009). Intervención de la universidad en la promoción de la salud de sus estudiantes. *Innovación Educativa*, 19, 247-260.

- Mendes, C. (2010). As dimensións relacionais que resultam das narrativas escolares. *Innovación Educativa*, 20, 203-216.
- Martínez, E. (2010). La educación ambiental con el recurso on-line “Climántica” (Xunta de Galicia). *Innovación Educativa*, 20, 247-259.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación Educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/724/706>
- Rosales, C. (2014). Salud y estilos de vida de alumnos de educación primaria. *Innovación Educativa*, 24, 289-303. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/2047/2407>