

RASGOS FUNDAMENTALES PARA QUE LAS INNOVACIONES EN EDUCACIÓN SEAN EXITOSAS: ALGUNAS EXPERIENCIAS QUE LO CORROBORAN

Fundamental characteristics so that education innovations become successful: some experiences

José A. Pareja Fdez. de la Reguera

pareda@ugr.es

Jenifer Maciá Pardines

jenny22@correo.ugr.es

Rocío Serrano Molina

rocism@correo.ugr.es

Universidad de Granada (España)

Recibido: 01/12/2013

Aceptado: 20/12/2013

324

RESUMEN

La educación actual debe recapacitar en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje para ir encaminada a propulsar la innovación y la calidad educativa, con el afán de producir mejoras en los centros escolares. El presente artículo aborda esta temática y para ello, en primer lugar, compilamos una revisión bibliográfica donde definimos qué entendemos y no por innovación educativa al igual que recogemos los posibles elementos que la impulsan y los obstáculos que la frenan. También recalcamos la eminente importancia que juega el papel del profesorado a la hora de aflorar toda innovación. En segundo lugar, analizamos algunas experiencias de innovación confeccionadas en varios centros escolares por los diferentes puntos de la geografía española

para ratificar, por último, si existe un lazo de unión entre nuestro marco teórico y la praxis educativa.

ABSTRACT

Current education must be reconsidered so that teaching and learning processes can be directed to encourage innovation and educational quality, with the aim of bringing about improvements in schools. The present paper approaches this subject and for this, firstly we compile a literature review where we define what we think educational innovation is and where we collect the possible elements which could drive it and the obstacles which could slow it. We also emphasize the eminent importance that the role of teachers plays where all innovation appears. Secondly, we analyze several innovation experiences which were carried out in several schools all around Spain to ratify, finally, if there is a link between our theoretical framework and educational praxis.

Palabras clave: Innovación educativa, mejora, experiencias educativas, centros escolares.

Key words: Educative innovation, improvement, education experiences, school.

Aspectos introductorios

Dado que la “innovación” en el mundo educativo es en sí misma compleja de definir, cuando no de entender e identificar en la realidad cotidiana de los centros, hemos considerado oportuno estructurar este artículo en dos partes diferenciadas pero complementarias con el afán de recoger, en una primera, un marco de corte eminentemente teórico que nos sirva de soporte crítico y otra, en nuestra opinión más relevante, en la que se compilan “realidades” actuales, cercanas y concretas, donde se pueden identificar aquellos aspectos básicos recogidos previamente corroborando que se puede innovar de forma exitosa.

Antes de nada quisiéramos destacar –quizás sea algo obvio- la relación entre los “dilemas” educativos y escolares, cada vez más complejos y multivariados, y el momento histórico en el que se plantean, y cómo no suele otorgársele la oportuna relevancia a dicha relación por lo que termina todo desembocando, normalmente, en un análisis bastante débil, y “entre pasillos”, del estado de la cuestión y de los procesos que lo conforman.

El momento y el lugar suelen ser constitutivos de la educación institucional y, obviamente, si no tenemos en cuenta las consecuencias que tiene ese binomio, como por ejemplo que la estructura familiar, y social, ha mutado para adquirir unos parámetros impensables hace treinta años, no entenderemos –como ocurre en ocasiones- por qué los docentes no llegamos a estar a la altura de las circunstancias a la hora de “innovar para la mejora”. Y en este sentido, como suele escucharse a menudo ¿es porque cada vez se les exige más a los profesores y maestros, y a los centros escolares? Honestamente no podemos compartir esa afirmación; consideramos que ese no es el motivo o, al menos, no el más relevante. Está claro que las funciones y tareas que debe realizar un profesor en la actualidad son más, y distintas, que las que caracterizaban su labor hace años, pero también dispone de más recursos para desempeñarlas si bien el respaldo por parte de las familias no es el mismo.

Si ese es el modelo con que comparamos nuestro quehacer profesional, el cuantitativo, entonces sí estaríamos de acuerdo en que la variable “volumen de trabajo” es el gran obstáculo que encuentra la innovación educativa. Pero como anunciábamos, ese diagnóstico lo consideramos sesgado y la realidad es otra, y la labor del profesorado –por ende, su formación- debe estar acorde con ella a pesar de que sus estructuras y culturas de trabajo ralenticen las respuestas a estos cambios que es probablemente el escollo que debemos superar (Hargreaves, 1994; Bolívar, 2002; Pareja, 2007).

En esta línea, las políticas educativas vienen adoptando medidas que quieren revitalizar la institución escolar para responder a las demandas sociales, lo que exige otra cualificación de la docente antagónica al perfil instructor que lo caracterizaba antaño, razón por la que los actuales movimientos de cambio se han enfocado hacia amplias reformas estructurales vehiculando alteraciones en la autonomía de las escuelas, el currículum o los métodos de enseñanza... Es

interesante, por tanto, reflexionar sobre por qué, entonces, la práctica educativa en nuestro país no ha dado los frutos esperados, máxime con los esfuerzos efectuados en los últimos decenios tanto en formación permanente como en producción editorial, y cómo, aunque hoy en día contamos con un profesorado más cualificado, seguimos teniendo por norma general unos centros inmersos en procesos reproductivistas (Imbernón, 1995).

Con el afán de solucionarlo, hace tiempo que las políticas educativas vienen tomando la decisión de dar una nueva impronta a la educación formal para responder a las demandas de una sociedad que exige no sólo más cualificación profesional en los trabajadores sino, paralelamente, una ciudadanía competente a quien se le ofrezca una igualdad social y un desarrollo positivo (Louis, Tool y Hargreaves, 1998) pero aunque los actuales movimientos de cambio se han enfocado normalmente hacia amplias reformas estructurales¹ que han conducido a alteraciones a nivel macro parece que a un nivel de concreción menor lo que encontramos dista un tanto de lo que se pretendía desde los gobiernos. Pero, entonces cómo construir una escuela a la altura de las necesidades y demandas propias del tiempo en que vivimos.

Una alternativa es mediante los proyectos educativos innovadores que emerjan desde el propio centro escolar, es decir, por medio de propuestas orientadas a convertir nuestras escuelas en centros de desarrollo integral, centros de vida, centros de investigación, centros que aprenden... y en esta línea de trabajo, no cabe la menor duda, un factor decisivo es contar tanto con el apoyo del equipo directivo –lo demuestran algunas investigaciones² de las que somos partícipes- y del resto de la comunidad educativa. Sin este soporte, los proyectos difícilmente podrán prosperar. Los agentes involucrados deben aceptar la necesidad –y oportunidad- del cambio, y comprometerse con él (Murillo, 1999).

En la aproximación a esta pretensión -como ocurre con el resto de temas educativos- difícilmente podremos encontrar recetas mágicas, y universales. No obstante, sí que es posible discriminar ciertos presupuestos desde los que

¹ Con las controversias, vicisitudes, y resultados que esas políticas curriculares han conseguido alcanzar.

² *Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora. Prácticas y resultados en Secundaria*, EDU2010-16131, Ministerio de Educación y Ciencia.

iniciar la marcha hacia esta meta, lo que Ainscow (2001) designa como “ingredientes posibles” para una escuela más eficaz, y de calidad, para todo el alumnado. De este modo, parece estar consensuado el hecho de que un diagnóstico colectivo, llevado a cabo desde el “interior” de las escuelas, es una manera fiable para que los cambios innovadores, de mejora, sean rentables. Además, es fundamental, que en él, las prioridades, los agentes, los servicios, los recursos, las contribuciones y los documentos pertinentes queden perfectamente especificados al igual que su planificación, que debe determinar el proceso a perseguir, las fases, las personas participantes, el tiempo indispensable a la par que las dinámicas adecuadas para lograrlo (Murillo, 2002; Pareja y Pedrosa, 2009).

En definitiva, y para introducir el siguiente epígrafe, parece claro que propugnar una escuela innovadora es oponerse al inmovilismo ante los problemas y deficiencias que se detectan -en cada momento histórico- en los centros escolares, en la práctica de las aulas y en la política educativa y reaccionar a la inercia conservadora que sistemáticamente dirige las responsabilidades, y culpas, hacia “variables extrañas” (administración educativa, familias, propios alumnos, etc.).

1. Qué es, y Qué no, es innovación educativa.

Ante el conglomerado de factores, perspectivas y tendencias que han venido tratando esta temática, y para responder a la cuestión de base, nos remitimos a la sencillez de la propuesta de Zabalza (2000), innovar es introducir cambios justificados para la mejora; es decir, conocer el porqué del cambio. Acorde con lo expuesto, puede entenderse que su consecuencia más inmediata es asumir una evaluación diagnóstica que proponga, y justifique, dicho cambio. Para asegurarnos un cierto nivel de eficacia lo más apropiado es que se realice de forma colectiva. Además, en lo referente a las características del profesorado, reseñaba el autor, deben darse ciertas capacidades tanto endógenas como exógenas que le faciliten tanto la adaptación como el “constante” reciclado.

En la figura 1 se recogen algunas de estas ideas, y da pie a desmitificar ciertos tópicos erróneos que enturbian el concepto. Por ejemplo, innovar no es un simple cambio, no es hacer las cosas de modo diferente per se, toda

innovación requiere una mejora. Ni mucho menos es estar todo el tiempo cambiando, la innovación requiere de un tiempo y una planificación que permita asentar nuevas rutinas y sacarles el máximo partido. De igual modo, una innovación para “salir del paso” –por las exigencias de la Administración, o porque sea una cuestión de “moda educativa”- tampoco ha de ser la que caracterice este tipo de iniciativas, si así fuera, como ha ocurrido en infinidad de ocasiones es muy probable que no tenga éxito (Aubert et al. 2009). Dicho de otro modo, cuando la motivación de las innovaciones no surge de los propios docentes, sino que proviene exclusivamente de agentes externos –si bien es cierto que el auspicio de la Administración es necesario- es imprescindible llevar a cabo una serie de acciones para que estos hagan suyo el sentido del cambio (Pareja y Pedrosa, 2009). Así pues, coincidimos con Hargreaves (1995:49): “si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegará a implantarse en absoluto”.

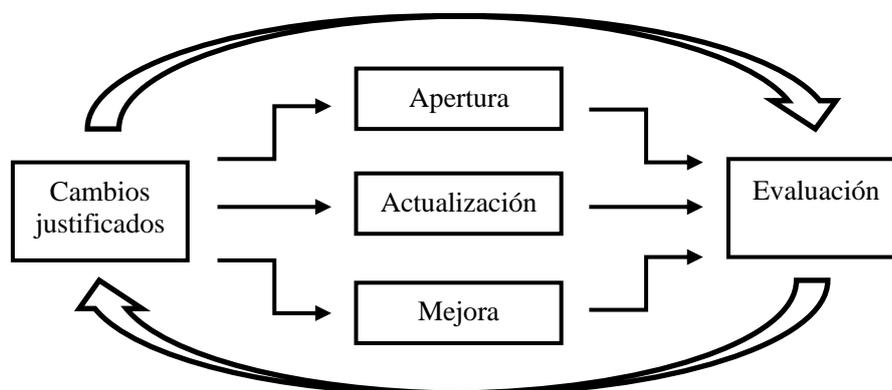


Figura 1. Qué es, y no es, innovación educativa

Acorde con lo anterior, algunos autores establecen las condiciones básicas para que el proceso innovador sea eficaz (Pérez, 2009; Zabalza, 2000). De este modo encontramos directrices las que siguen:

- Es necesaria una combinación de componentes doctrinales, personales, organizativos y culturales por cuanto innovar depende de una iniciativa que mejore las cosas, unas personas que la impulse al igual que disponer de unas condiciones institucionales

apropiadas. De este modo se requiere un liderazgo institucional, y distribuido, donde los agentes estén involucrados por igual.

- El carácter **visionario** que permite predecir acontecimientos y resultados siempre debe estar fundamentado en poseer saberes para paliar posibles problemas.
- La **practicidad** en las innovaciones es un requisito imprescindible, posibilidad efectiva de ser llevada a cabo e incorporación de componentes tangibles que tengan una aplicación debe regir el proceso.
- Nivel de **formalización**, aunque sea “light”: debe contar con un proyecto escrito donde se describa y pormenore el previsible desarrollo de la misma. En este sentido unas fases de creación, orientación y difusión donde se recojan los pasos justificados y delimitados es también muy necesaria.
- La **voluntad de cambio** en las cosas, en las personas y en la propia institución. Las innovaciones no se culminan con el hecho de “hacer cosas distintas”, hay que llegar a “pensar de forma distinta” y modificar la conducta hacia la mejora.
- Innovaciones deben estar incorporadas en el **currículum** y reflejadas en el proyecto educativo del centro para que éste se enriquezca y así, formará parte de toda la escuela. Es decir, debe tenerse una amplitud de miras que afecte también al medio social del centro.

Al reflexionar sobre lo anterior observamos que la variable “tiempo” no se recoge en ninguno de los aspectos citados, y sin embargo, es ésta precisamente la que más controversia ha suscitado en la conceptualización de *innovación educativa*, y los procesos que ésta conlleva. Así, encontramos autores que la consideran más como un proceso aislado, o puntual, en el que se insertan contenidos novedosos, nuevas metodologías y tecnologías en las rutinas diarias del aula; en tanto que otros la conciben como un proceso continuo que origina una nueva cultura afectando a toda la comunidad educativa.

Esta última percepción considera toda innovación como un cambio procesual, no lineal, y con una serie de etapas retroactivas –normalmente- que pueden

modificar algunas de las decisiones tomadas en fases previas. Se trata de un modelo *cíclico de mejora* formado por distintos *subciclos*. Murillo (2012) propone las siguientes fases o ciclos:

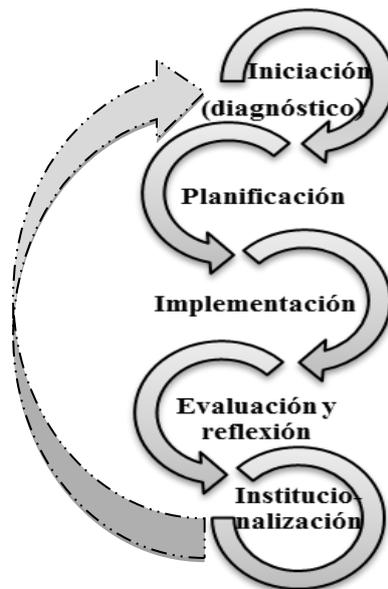


Figura 2. Proceso de cambio escolar (Murillo, 2012, p.28)

Lejos de querer evitar el conflicto, pero entendiendo que ese no es el leitmotiv de este trabajo, nos remitimos a Bolívar (2002) cuando atendiendo a esta controversia diferenciaba, y enfrentaba, los términos más comunes que recoge la literatura específica en torno a esta disyuntiva. En su trabajo, la variable “tiempo” también tiñe subliminalmente las relaciones y contingencias entre los distintos conceptos que recoge.

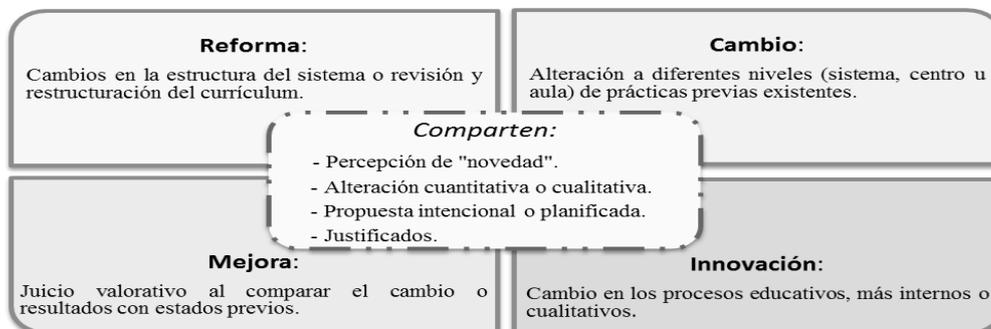


Figura 3. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, mejora e innovación (Bolívar, 2002, p. 39)

Conviene igualmente significar un término que muchas veces pasa inadvertido, y otras tantas se sobredimensiona: “experiencia innovadora”. Conceptualmente, destaca De la Torre (1994), que son cambios menos complejos o duraderos, esporádicos y concretos en sus objetivos, pero que es la exigencia de institucionalización/internalización -característica definitoria de la innovación según el autor- la condición, excluyente, que impide entender esas “experiencias” dentro del campo conceptual. No obstante, cabe resaltar que son un buen comienzo para desarrollar innovaciones, es más, muchas de ellas arrancan a partir de experiencias innovadoras previas al nivel de aula. De igual modo, Imbernón (1995), alude a cómo la innovación puede limitarse exclusivamente a una experiencia puntual, y no por ello resulta desdeñable. Caracterizará un momento y una realidad muy determinada pero siempre con un principio y un fin aislado.

Para concluir este apartado, debe reseñarse que esa última dinámica ha sido la más extendida en el mundo educativo, parafraseando a Hargreaves (1994) se podría decir que, aunque hemos aprendido mucho acerca de cómo crear islas excepcionales de cambio, sabemos poco acerca de cómo construir archipiélagos, y mucho menos todavía continentes enteros promotores del cambio y la innovación.

En cualquier caso, y más allá de estas “vicisitudes temporales”, presentamos un par de aportaciones para, con ellas, cerrar nuestro marco básico conceptual. Citamos a Tejada y De la Torre (1995:88) que consideran cómo “la innovación educativa es un proceso dinámico y complejo de cambio que tiene lugar en el tiempo y surge, la mayoría de las veces, de la confrontación de la realidad que tenemos y la deseada, o delante de situaciones problemáticas y la necesidad de solucionarlas”. Y en otro ámbito de concreción, Murillo (2002:19) la entiende como un “proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y cuyo lugar *natural* es el aula”.

2. Objetivos subsidiarios, y consecuencias, de toda innovación educativa

Si bien la piedra angular de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación (De la Orden, 2000), también es cierto que tiene otros objetivos subsidiarios que los procesos innovadores tienen aparejados. En este sentido, dichos procesos conllevan una serie de consecuencias, o réditos, que desembocan en el centro escolar y en sus estructuras. Junto con lo que nos proponen autores ya mencionados como Zabalza (2000) y Pérez (2009) podemos entender que los objetivos y consecuencias más relevantes de toda innovación serían:

- **Motivar al profesorado** a adquirir un rol de investigador en su praxis promoviendo una formación profesional continua para que sus propuestas educativas respondan a las demandas de la escuela.
- Crear una **cultura organizacional** en donde se fomente las relaciones interpersonales entre todos los componentes que conforman la comunidad educativa.
- **Adaptar el currículum** a las necesidades específicas del alumnado de una forma flexible, creativa y participativa tratando de originar un paraíso del aprendizaje.
- Dejar atrás las reticencias que, en ocasiones, existen entre las escuelas para construir redes de **intercambio de experiencias** y facultar de esta manera que se extienda su perímetro al medio social.

3. Factores que promueven y dificultan la innovación educativa

Aunque pudieran intuirse, falta en este marco donde estamos encuadrando el concepto de innovación, recoger aquellos factores que influyen en la implementación de sus procesos básicos. Para ello recogemos en la tabla 1 los que nos propone Carbonell (2001).

FACTORES DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	
La promueven y facilitan	La dificultan
<ul style="list-style-type: none"> - Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva. - Redes de intercambio y cooperación. - Innovación contextualizada. - Clima ecológico y rituales simbólicos. - Institucionalización de la innovación. - La innovación si no avanza, retrocede. - Vivencia, reflexión y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia y rutinas del profesorado. - Individualismo y corporativismo interno. - Pesimismo y malestar docente. - Efectos perversos de la reforma. - Paradojas del doble currículum. - Saturación y fragmentación de la oferta pedagógica. - Divorcio entre la investigación universitaria y práctica escolar.

Tabla 1. Factores que promueven y dificultan la innovación

En primer lugar, todos y cada uno de los agentes de la comunidad educativa (profesores, directivos y asesores) deben mostrar un cierto grado de aceptación y complicidad, compartiendo ideas y proyectos comunes en los que implicarse. Igualmente, una buena manera de que la innovación vaya más allá del propio centro escolar es mediante las redes de intercambio y cooperación que promueven un proceso de aprendizaje común, provocando que varios centros escolares de una misma zona urbana o rural trabajen al unísono (Bolívar Ruano, 2013; Bolívar, 2008). Para ello, resulta esencial compartir las mismas inquietudes para sentirse parte de ella. Con todo esto, se logra que las innovaciones y los cambios no se limiten a algunas actividades aisladas y esporádicas, sino que estas pasen a formar parte de la vida del aula, y de la dinámica y funcionamiento del centro.

Cabe resaltar la importancia de un seguimiento, valoración y evaluación que permitan detectar los resultados que se van obteniendo, los avances y retrocesos, y las diferentes variables que confluyen en la innovación porque identifican no sólo a los procesos, y progresos, sino que también la eficacia y el éxito de ésta.

Igualmente existen otros factores que dificultan, cuando no frustran, los procesos de innovación educativa. Tal vez la causa más convencional que

explica la resistencia a la innovación sea la rutinización de las prácticas profesionales. Además, como anunciábamos, si el profesorado no tiene la posibilidad de adaptar los resultados de otras experiencias exitosas a su propio contexto –por los motivos que sean- la innovación no será posible. En este sentido, la cultura del individualismo, que ha imperado en nuestra historia escolar, es otra de los escollos que deben superar los movimientos innovadores si bien es cierto que, en ocasiones el profesorado muestra su descontento -y cansancio- debido a la dificultad de los nuevos roles y tareas que un sistema escolar cambiante le viene otorgando. Reconocen que se sienten vulnerables e incómodos si se salen de las estrategias de enseñanza “controladas”, probadas y comprobadas (Hargreaves, 1988).

Por lo expuesto hasta aquí, y se recoge en los distintos trabajos citados, queda patente que en la figura –y rol- del profesorado recaen, corresponsablemente, muchas de las capacidades, virtudes y condiciones que, a la postre, determinarán el grado de éxito que se espera de una propuesta de innovación educativa. Tejada (2002) las recoge en la siguiente figura.

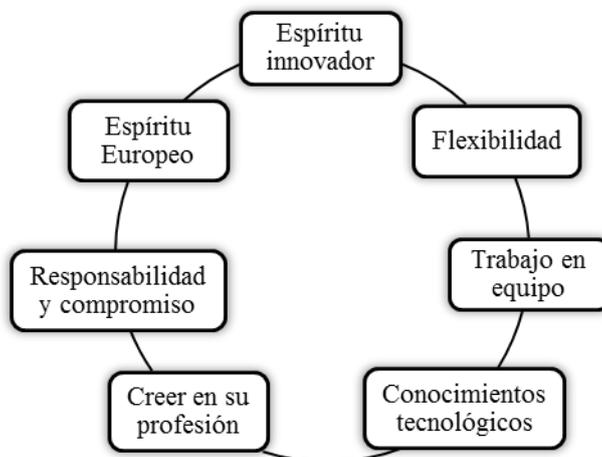


Figura 4. Características profesor innovador (Tejada, 2002, p. 52)

De igual modo, Trillo (1994) recogía en tres caricaturas la forma de proceder docente, y fundamentalmente su “relación” con la innovación escolar, y en esa misma línea, Tejada (1995) ofrecía los matices que distinguen cómo el profesorado puede modelar todo proceso de innovación.

EJECUTOR	IMPLEMENTADOR	AGENTE CURRICULAR
Desarrollar fidedignamente un proyecto.	Implementador activo del proyecto.	Sujeto que filtra y redefine proyectos.
Papel secundario: - Excluido del diseño - Instrumento de desarrollo - Consumidor de proyectos - Adoptante del proyecto	Papel secundario: - Excluido del diseño - Instrumento de desarrollo - Adaptante del proyecto	Papel primario: - Participa en el diseño - Rediseña - Reinterpreta en su contexto - Toma de decisiones - Construye la innovación
Relación jerárquico-burocrática: - Dependencia del experto - Avalado por experto	Relación de cierta dependencia: - No autonomía - Apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	Relación colaborativa: - Autonomía - Diferenciación funcional - Comunicación - Coordinación
Resistentes	Incapaces: - Nuevos roles: capacitación y creación de condiciones de éxito	Innovadores y capaces: - Cualificados profesionalmente

Tabla 2. Papel del profesorado en la innovación (Tejada, 1995, p.24)

4.1. Para concluir esta primera parte.

Recopilando lo expuesto en los epígrafes anteriores, parece haber quedado claro que innovar -para mejorar- es un principio que debe estar presente en cualquier acción educativa. Investigar cómo se plantean y funcionan los cambios, que se perciben como necesarios, es una obligación de quienes trabajamos en la Escuela. Defender una escuela innovadora hoy es, como decíamos, oponerse al inmovilismo. Una escuela innovadora es una organización que aprende puesto que aspira a la mejora progresiva de la enseñanza y, para ello, asume la responsabilidad de detectar, estudiar y afrontar con fundamento los problemas pedagógicos que se presentan en sus rutinas diarias.

De igual modo, quien innova, quien no es reacio a mejorar, quien aprende de su praxis para alcanzar mayor éxito, debe reaccionar ante la inercia

conservadora del dejar las cosas como están y que suele desviar, sistemáticamente, las responsabilidades hacia agentes exteriores (administración educativa, familias, propios alumnos, etc.); quien innova debe aceptar el protagonismo que le corresponde en el avance hacia mayores niveles de calidad en la enseñanza. Una escuela innovadora es pues aquella que reivindica ante “esos” otros agentes los cambios e iniciativas que cree indispensables, pero sin que ello conlleve hacer dejación de sus propios derechos y deberes ante los problemas de la enseñanza.

4. Experiencias de innovación educativa

Una vez se han revisado aquellas propuestas principales –y más generales- sobre lo que debe, o no, entenderse por innovación educativa; una vez se han recopilado aquellos aspectos y ámbitos que no pueden dejarse de lado cuando se pretende “innovar en la escuela” si se quiere ser exitoso; y revisadas – genéricamente- aquellas controversias y problemáticas que han acompañado por norma general este tipo de procesos, consideramos especialmente necesario corroborar si el marco que se ha diseñado tiene un reflejo más real que virtual en la praxis de los centros escolares.

Buscamos, por tanto, establecer una sintonía con todo aquello que fue tratado en esta primera parte del artículo, y desde esta óptica, se analizan a continuación una serie de “experiencias de innovación” con la pretensión de reflejar con ellas que –lejos de lo que aún puede pensarse “entre pasillos”- cada vez más estos procesos están dando sus frutos, y aunque se avanza lentamente estamos dejando atrás las pautas escolares propias de la *Modernidad*. De igual modo, esperamos que estas experiencias de innovación animen al lector a formar parte del colectivo de personas que luchan por conseguir un verdadero y ansiado cambio hacia una escuela de calidad para todos.

Un buen comienzo para llegar a una escuela de calidad es que se lleven a cabo experiencias de innovación en los centros escolares. Según nos señala Murillo (2004) las líneas de mejora en las que se está trabajando son: la escuela como comunidad de aprendizaje, el liderazgo distribuido, las culturas

escolares, las pedagogías para un nuevo aprendizaje democrático y la autoevaluación democrática.

Queda justificado, de este modo, que pasemos a recopilar y a analizar grosso modo algunas experiencias nacionales de innovación educativa. Se han seleccionado en función de las temáticas que suscitan más interés a la hora de aflorar una innovación, tales como: absentismo y riesgo de exclusión, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, violencia de género, TIC y medioambiente.

Absentismo/ Riesgo de exclusión

▪ Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas

Lugar	Baza (Granada)
Año	2008-2009
Etapa	Educación Primaria y Secundaria
Objetivo	Mejorar la convivencia en seis centros escolares con el fin de mitigar los procesos absentistas
Referencia bibliográfica	Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 13 (3), 273-297. [Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133COL1.pdf].

La experiencia (plan de acción) se desarrolla en la provincia de Granada, más concretamente en la ciudad de Baza. Se llevó a cabo durante el curso 2008-2009 en seis centros escolares de la ciudad (cinco de primaria y uno de secundaria). Esta experiencia piloto en la zona aspiraba a mejorar el clima en las aulas como factor potencial de riesgo en algunos procesos absentistas y, por ende, tenía como fin promover que cada alumno encontrara su lugar en el aula y que su sentimiento de pertenencia al ecosistema se acrecentara. En suma, poner en marcha una iniciativa fundamentada en un trabajo para y desde el profesorado cuyos resultados se formalizarán en un alumnado. Para ello, se ha trabajado desde un diagnóstico comunitario para identificar qué conductas problemáticas enrarecían el clima de clase y eliminarlas progresivamente fomentando en todo momento que “todos pueden aprender de todos”.

El plan de acción estaba basado en la intervención colaborativa del profesorado y se diseñó en torno a dos ámbitos: formación y asesoramiento. Para esto, el profesorado participante recibió unas sesiones tanto teóricas como prácticas comunes a todos los centros implicados para conocer las problemáticas y demandas. Este diagnóstico comunitario dio paso a la intervención en los centros, donde se concretó el plan. La pretensión primordial era conocer las demandas y necesidades de los participantes para ofrecer una formación continua basada en el aprendizaje cooperativo a la par que luchar contra aquellas conductas identificadas como problemáticas para los docentes mediante estrategias generadas desde dentro de cada centro.

Así, el primer paso de acercamiento y diagnóstico se realizó por medio de una ficha para la recogida inicial de datos pasada a los distintos micro-EDs por centro. La información recabada determinó que la problemática a trabajar sería aquella relacionada con el comportamiento. Teniendo como referencia los datos reportados hasta el momento y un conocimiento más detallado de la problemática y las necesidades básicas del centro se profundizó en aspectos como el clima de aula desde la perspectiva de los distintos actores, de ahí que para esta finalidad se utilizara otra ficha que recogía información relevante en torno a: relación alumnado-profesorado y viceversa, relación alumnado-alumnado, actitud del alumnado y profesorado en clase y organización del aula. Con esta información tan variopinta obtenida, se realizó un listado de conductas problemáticas (consensuadas por el grupo de trabajo) y se adaptó parte del material práctico que sobre convivencia en los centros facilitó la Junta de Andalucía. Con este otro nuevo cuestionario adaptado se quería averiguar -profesor por profesor- cuál era el nivel de gravedad que le otorgaban a ciertos comportamientos, como, por ejemplo: llegar tarde a clase continuamente, olvidar los deberes, pelearse con un compañero, etc. Una vez analizadas las respuestas se les mostró a los distintos docentes los resultados obtenidos y tras una reflexión conjunta se diseñó las pautas de trabajo comunes y acordes al nivel de gravedad de la acción. Para acabar este proceso de la experiencia, se elaboró un dossier donde los participantes plasmaron sus diversas estrategias de actuación a la hora de hacer frente a los comportamientos descritos en el cuestionario.

Si se revisan con más en detalle los resultados obtenidos en el transcurso de esta experiencia, vemos como lo que apuntaba Carbonell (2001) no era algo baladí, y que los factores que se presentan como escollos en la innovación educativa son reales. Sin embargo, pueden superarse tanto la falta de motivación por parte del profesorado y del alumnado, el individualismo, el pesimismo y malestar docente, como corrobora esta investigación-acción (tanto el profesorado como el alumnado asumen, y entienden, la especial importancia que tiene el contar con unas normas consensuadas entre todos ellos para favorecer así la convivencia en el centro).

▪ **Una experiencia con alumnado de entornos desfavorecidos**

Lugar	Córdoba
Año	2008-2009
Etapas	Educación Secundaria Obligatoria (2º ESO)
Objetivo	Contribuir en el desarrollo tanto académico como personal para que el alumnado continúe en el sistema escolar
Referencia bibliográfica	Asensio, D. y Marín, F. (2009). Una experiencia con alumnado de entornos desfavorecidos. <i>Innovación y experiencias educativas</i> , (21), 1-12.

En la ciudad de Córdoba, el IES “Trassierra” durante el curso académico 2008-2009 ha puesto en marcha esta experiencia para dar respuesta educativa a un perfil de alumnado de 2º ESO (absentista, problemas de convivencia, poca motivación...) que presenta graves dificultades para seguir los currículos de las distintas asignaturas y cuyo objetivo último es la obtención del título de graduado de la ESO. Este proyecto estriba en crear un grupo de alumnos (máximo ocho) adecuándoles las áreas curriculares a sus necesidades educativas especiales (capacidades, motivaciones e intereses) y la creación de varios talleres. Para ello, han participado una maestra de Educación Primaria - cuya misión era impartir varias materias instrumentales y asumir las funciones tutoriales- y además, otros profesores para el resto de áreas.

Para mejorar las conductas del alumnado en cada asignatura se utilizó un cuadrante conductual para recoger los progresos que iban alcanzando y así los alumnos que se comprometían obtenían al final de mes premios o diplomas. Por otro lado, para reducir el absentismo escolar se tenía un control exhaustivo de las faltas de asistencia a clase, y se hablaba tanto con ellos como con los

padres para saber su posible causa. En el caso de que acumulasen muchas faltas podían ser expulsados del proyecto.

Mencionar también que semanalmente se reunían para evaluar el desarrollo del proceso que iban teniendo estos alumnos y, mensualmente, se informaba a las familias de los logros que habían tenido sus hijos. Los docentes en todo momento estaban en contacto con sus familias para mantenerles al tanto de cualquier hecho significativo y, de este modo, hacerles partícipes del proceso educativo de sus hijos.

Esta experiencia ha logrado un aumento considerable en el número de asignaturas aprobadas, y un incremento cuantitativo y cualitativo del trabajo en el aula, ha disminuido el absentismo, se ha producido una mejora notable en la convivencia del centro y, lo más importante, se ha conseguido que este alumnado reciba una educación individualizada permitiendo que los alumnos que han formado parte de esta experiencia continúen dentro del sistema educativo.

Sin embargo, esta experiencia de innovación no acaba aquí, además de las mejoras conseguidas durante ese curso (2008-2009) debe tenerse en cuenta el resultado que se haya obtenido en los futuros cursos hasta acabar la etapa educativa de la ESO, ese es el fin último de la experiencia.

Comunidades de aprendizaje

▪ *Cómo integrar lingüísticamente al alumno inmigrante*

Lugar	Marbella (Málaga)
Año	2004-2005
Etapas	Educación Primaria
Objetivo	Desarrollar la habilidad lingüística del español en el alumnado inmigrante en el propio aula de referencia
Referencia bibliográfica	Morales, L. (2007). <i>Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante. Andalucía educativa</i> , (60), 34-36.

En el CEIP “El Chaparral” de Marbella (Málaga), en el curso 2004-2005, debido a la gran presencia de alumnado inmigrante (65%) en las aulas se incorporó el

apoyo del profesorado de ATAL. El profesorado involucrado en la experiencia alcanzó la mitad del claustro, y el fin que pretendían era enseñar al alumnado inmigrante la lengua española a la vez que aprendían valores y actitudes a través de un aprendizaje cooperativo entre el alumnado independientemente de su origen.

La manera de intervenir dentro del aula de referencia era a través de actividades en las que todo el alumnado participaba por igual para, así, favorecer la inclusión social y la confianza. Algunas de las estrategias que se promovían eran trabajar por parejas, o en pequeños grupos, intentando en todo momento propiciar un papel activo que permitiese sentirse protagonistas, a los niños, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar positivamente el error, enfatizar el componente lúdico, conseguir un buen clima y crear redes de apoyo dentro del aula. Igualmente, dado el elevado número de inmigrantes, el profesorado no podía ocuparse de las necesidades de todos y cada uno de ellos, por ello se optó por formar una escuela de madres y padres destinada a las familias del alumnado extranjero del primer ciclo de Primaria con el propósito de enseñarles a leer y escribir, y así, ayudar a sus hijos en sus casas con las tareas escolares.

Al finalizar el curso escolar se reunieron todos los tutores para evaluar la experiencia y gracias a la puesta en marcha de esta intervención se consiguieron unos resultados bastantes favorables, como por ejemplo que la integración del alumnado fuese efectiva, la autoestima aumentó, el grupo de clase está más cohesionado, y se ha producido un enriquecimiento mutuo entre diversas culturas en tanto que han mejorado las competencias lingüísticas del español y del inglés.

▪ **Una experiencia de huerto escolar enmarcada en huertos de ocio intergeneracionales**

Lugar	Cáceres
Año	2005-2006
Etapa	Educación Primaria
Objetivo	Enseñar los seres vivos a través de un huerto de ocio intergeneracional
Referencia bibliográfica	Conde, M ^a . C., Borrella, F. y Durán, G. (2009). Una experiencia de huerto escolar enmarcada en huertos de ocio intergeneracionales. <i>Aula de Innovación Educativa</i> , (183-184), 44-47.

Esta propuesta se desarrolló por la Universidad Popular de Cáceres durante el curso escolar 2005-2006 en esa misma ciudad. En ella participaron veinte

familias del Colegio Público de Prácticas, quince personas mayores y un educador ambiental. Gira en torno a la idea de huertos de ocio intergeneracionales que persigue conseguir un trabajo compartido entre la comunidad escolar y las personas mayores para que el alumnado de primaria conozca su entorno y los seres vivos de una manera práctica y significativa.

En esta experiencia se han planificado varias tareas que se distribuyeron en siete fases: preparación de la tierra, siembra y plantación, riego, escarda, elaboración de compost, control de plagas y recolección, donde, a su vez, se concretaron en una serie de actividades (laboreo, estercolado, siembra...).

Los adultos eran los encargados de enseñar al alumnado aspectos históricos y culturales del entorno de la ribera del Marco mediante cuentos y refranes. Además, las familias juegan un papel importante ya que por un lado colaboraban en las tareas del huerto, y por otro, eran un apoyo formativo al trabajar en casa los beneficios de consumir productos naturales del huerto.

Como colofón se optó por preparar una fiesta “fin de curso” donde se cocinaron, y compartieron, diversos platos con los productos del huerto y se visionó una proyección para mostrar la experiencia.

Gracias al diálogo entre las tres generaciones (personas mayores, familias y niños) y especialmente por la implicación e interés en participar en la puesta en marcha de este huerto escolar se convierte en una experiencia muy enriquecedora para el alumnado de Primaria contribuyendo eficazmente a la enseñanza-aprendizaje de competencias, y contenidos, sobre los seres vivos, el entorno y la conservación del medio ambiente, de una forma vivencial, afectiva y emotiva. Esta experiencia ha servido de modelo para promover otras actividades en el entorno de la ribera del Marco.

Escuelas democráticas

▪ *Diario de a bordo*

Lugar	Madrid
Año	2008
Etapas	Educación Primaria (1º Primaria)

Objetivo	Desarrollar los contenidos del currículum con una metodología de trabajo cooperativo por medio de proyectos de investigación
Referencia bibliográfica	Viña, I. de la (2008). Diario de a bordo. <i>Monográficos Escuela</i> , 21-23.

La experiencia “Diario de a bordo” se realizó con alumnado de 1º de primaria en el colegio público “La Navata” (Madrid). La tutora de este grupo promovía una metodología de trabajo cooperativo -en donde ella ejercerá simplemente como supervisora- con el propósito de que sus alumnos no sean meros espectadores pasivos de información sino protagonistas activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma de trabajar en esta clase consistía en que inicialmente el alumnado sentado en asamblea leía durante diez minutos de manera individual y silenciosa y posteriormente, se realizaba una rueda de intervenciones con una temática establecida para ese día.

El plan de trabajo estaba estructurado “por zonas”, y en primer lugar se consensuaba por el alumnado el tema del proyecto de investigación; en este caso el tema a investigar era el arco iris. A priori, para conocer las ideas previas sobre la temática, y adecuar las actividades a los distintos niveles, se desarrollaba “lluvia de ideas” en la que se recogía dicha información. Luego se trabajaba por cuatro zonas mediante actividades que desarrollaban algunas de estas áreas del currículum: Conocimiento del medio, Educación artística, Lengua y Matemáticas.

En el rincón de “Conocimiento del medio” los niños, mediante un experimento, pudieron contemplar un arco iris dentro de la propia aula con ayuda de un espejo. En el rincón de Educación Artística construyeron su propio arco iris con plastilina. En el rincón de Lengua aprendieron a escribir la palabra arco iris y en el de Matemáticas hicieron un pequeño juego que consistía en que tenían que formar parejas entre ellos buscando la forma de que unas tarjetas que se les facilitaron tenían que sumar siete. La profesora en todo momento les daba la libertad de poder trabajar con los compañeros que quisieran, y poder escoger la tarea por la que les apetecían comenzar. Finalmente, se acababa con una valoración personal en la que expresaban su grado de satisfacción sobre las tareas.

Las funciones que cada alumno debía realizar en el aula estaban plasmadas en la pared de clase y así cada niño conocía perfectamente la responsabilidad que le correspondía ese día. Las normas que debían cumplirse en esta asamblea estaban escritas de forma positiva para que de esta forma se desarrollase el autocontrol y el respeto al compañero.

La valoración personal que han realizado los alumnos, de forma global, fue bastante satisfactoria. Esta innovación supone un cambio puesto que deja a un lado la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional, instructiva, para propiciar una más enriquecedora para nuestro alumnado que promueve ante todo el trabajo cooperativo, la creatividad, la autonomía, la investigación, la ayuda entre iguales, el respeto, las responsabilidades compartidas, el aprendizaje significativo desde la zona de desarrollo próximo, entre otros.

▪ **Nuestra Junta Permanente**

Lugar	Madrid
Año	2008
Etapas	Educación Primaria
Objetivo	Analizar y solventar las problemáticas del centro mediante juntas peculiares
Referencia bibliográfica	Val, L., Cañas, I. et al. (2008). Nuestra junta permanente. <i>Monográficos Escuela</i> , 26-27.

En el CEIP “Palomeras Bajas” (Madrid) se desarrolló una experiencia de innovación que consistía en una reunión, mensual, de cinco profesores y dos padres, de cada clase, para identificar e intentar poner solución a aquellas situaciones problemáticas que iban surgiendo a lo largo del curso académico; de los representantes de las familias, uno era fijo y el otro rotaba.

El alumnado podía participar, aunque su presencia no era obligatoria. Además, la Junta se constituía en cuatro comisiones (convivencia, comedor, biblioteca y educación) que informaban sobre las novedades, problemas y propuestas para acometer, en ese mes, después de alcanzar el consenso entre todos. En este sentido, dicho consenso no se alcanzaba por votación, donde “la mayoría” no siempre legitima la equidad; se intentaba llegar a un pacto mediante el debate hasta llegar a puntos de unión. Los temas a tratar eran públicos (se ponían días antes en el tablón de anuncios del colegio) de tal modo que quien estuviese

interesado pudiera dar su punto de vista en la reunión. Igualmente, el secretario de la Junta se encarga de publicar, por este mismo medio, el acta de la reunión para que todos los agentes implicados estén siempre informados sobre las decisiones tomadas.

Con esta junta permanente se ha logrado que todas las decisiones, que trascienden de lo académico, se resuelvan teniendo en cuenta no sólo las opiniones de los órganos unipersonales sino las de toda la comunidad educativa.

Aunque esta metodología se venía trabajando desde siempre en “Palomeras Bajas”, ha sido hace unos años cuando ha trascendido, poniendo en valor el hecho de institucionalizar este tipo de experiencias –aludíamos a ello al citar a Murillo (2012)-. De este modo, y con el paso del tiempo esta junta ha ido estructurándose, y ganando relevancia, convirtiéndose actualmente en un instrumento fundamental en la vida del centro en el que se concentra la representación y “autoridad” de la comunidad educativa.

Violencia de género

▪ *Nàïades. Asociación joven de mujeres feministas*

Lugar	Barcelona
Año	2005
Etapa	Educación Secundaria
Objetivo	Cambiar la mentalidad de los jóvenes para erradicar la violencia de género
Referencia bibliográfica	García, E. (2012). <i>Nàïades. Asociación joven de mujeres feministas. Comunidades de Aprendizaje Escuela</i> , (5), 5-6.

“Nàïades”, es una asociación que defiende un feminismo dialógico, e inclusivo, desde la igualdad de las diferencias y la solidaridad femenina. La asociación defiende la idoneidad de trabajar la violencia de género desde edades tempranas, y de este modo, sembrar paulatinamente la semilla de la prevención. La experiencia gira en torno a diferentes talleres que se desarrollan en distintos centros de Educación Secundaria en la provincia de Barcelona.

Fueron, fundamentalmente tres los talleres llevados a cabo:

- a. El titulado “Pongamos ritmo al amor” donde se analizaba, reflexionaba y discutía sobre las relaciones afectivo-sexuales que aparecían en las letras de las canciones. La actividad principal consistía en subrayar en diferentes colores las frases de la canción que expresaban una verdadera relación de amor, y las que no, para debatir posteriormente sobre ello.
- b. Otro taller era un forum sobre la violencia de género que suele acontecer en las discotecas. Con este taller se pretende alertar a los jóvenes sobre las situaciones de peligro que pueden correr en los tiempos y espacios de ocio.
- c. En el tercer taller, relacionado con la red social Fotolog, se trabajaba en torno a la identificación de las conductas violentas que pueden darse en las relaciones adolescentes en un espacio virtual. Mediante el análisis de casos reales se intenta concienciar a los participantes sobre lo que ellos mismos pueden haber vivido, o presenciado, en alguna ocasión.

Con esta experiencia se perseguía que el alumnado conociera cómo una “relación” debe estar basada, principalmente, en el respeto mutuo, la libertad, la comunicación además de la pasión y el deseo.

A pesar de lo esporádico de estos talleres, la experiencia ha tenido una buena acogida por propiciar el debate entre el alumnado y el aprendizaje dialógico en torno a un tema tan importante –máxime a esas edades- como es la violencia de género.

Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

▪ Algunas experiencias con herramientas de la web 2.0.

Lugar	Barcelona
--------------	-----------

Año	2007-2008
Etapas	Educación Secundaria
Objetivo	Emplear las nuevas tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje
Referencia bibliográfica	Haro, J. J. de la (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. <i>Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura</i> , (185), 71-92.

Esta experiencia que se desarrolla en el colegio “Amor de Dios” (Barcelona) presenta una serie de tareas, dentro del ámbito de las nuevas tecnologías, que se desarrollan en las etapas de secundaria y bachillerato. Las herramientas que usan son los blogs, las wikis y las redes sociales.

Los “edublogs” se utilizaron concretamente para las asignaturas de Matemáticas, Música e Informática tanto por el profesorado como por el alumnado, y perseguían la finalidad de establecer –cuando no mantener- un lazo de unión entre ellos, un medio diferente de trabajar los contenidos de las materias de forma colaborativa (diario de clase, deberes, exámenes, trabajos elaborados por los propios alumnos, etc.). Los edublogs seleccionados fueron Blogger y Wordpress.

Las wikis se han empleado primordialmente para la elaboración de trabajos más extensos y, fundamentalmente, como almacén de recursos para el alumnado (ejercicios, teoría, apuntes o documentos) y en las mismas asignaturas que los edublogs durante el curso 2007-2008. El wiki usado fue el Wikispaces.

Cabe resaltar la importancia de la combinación tanto de edublogs como de wikis en el aula y que se llevase a cabo en las asignaturas de Informática y Matemáticas, a la par, obteniendo unos resultados muy positivos. La consecuencia más relevante es que se sigue ampliando la experiencia con nuevos contenidos.

Las redes sociales eran utilizadas para permitir agrupar clases enteras con su respectivo profesor, para crear grupos de trabajo. Es un medio muy efectivo para mantener el contacto con el alumnado, dejar tareas, deberes y

comentarios. En este caso, las asignaturas que empleaban esta herramienta (Ning) eran Matemáticas, Lengua castellana, Música y Ciencias de la tierra.

El principal beneficio que se ha alcanzado con la puesta en marcha de esta

Lugar	Murcia
Año	2012
Etapas	Educación Primaria (2º Primaria)
Objetivo	Utilizar el edublog como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje beneficiando la inclusión educativa
Referencia bibliográfica	Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. <i>Etic@net</i> , 1 (13), 14-29. [Disponible en: http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/view/16/19].

experiencia es que se ha demostrado que el uso de herramientas de la web 2.0. (blogs, wikis y redes sociales) es un método eficaz para progresar en la metodología tradicional puesto que contribuye a trabajar y aprender de una manera diferente convirtiéndose en nuevos medios de enseñar los contenidos y estar en pleno contacto con el alumnado.

▪ **Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa**

El alumnado de 2º de Educación Primaria, de un centro de la Región de Murcia, ha sido partícipe en una experiencia en la que se diseña una programación didáctica, usando TIC, con la intención de promover el cambio que dé cabida a una educación inclusiva con la que, más allá de adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado, potencie la motivación en sus quehaceres escolares. En concreto, participaron 26 alumnos (12 niños y 14 niñas), uno de ellos presenta hipoacusia –leve- y otro posee un gran talento para la música.

Esta propuesta de innovación ha optado por la creación de un edublog llamado “Avión con destino...” cuya estructura básica tiene tres pilares: atención a la diversidad, música y TIC.

En la asignatura de música –durante un periodo de siete sesiones- se han realizado catorce actividades usando una de las herramientas del edublog

diseñada para este fin. Todo el material didáctico indispensable para el desarrollo de estas actividades está allí ubicado.

Las catorce actividades propuestas en esta programación didáctica son las siguientes: una actividad introductoria para tener una primera toma de contacto con el edublog “Avión con destino...” donde el alumnado trabajaba en grupos heterogéneos, luego se hace una interpretación de la canción Guten Morguen, seguidamente se introduce al alumnado en el género de la ópera mediante una lectura para, acto seguido, realizar un trabajo grupal sobre la ópera Carmen y, después, exponerlo en grupo al resto del aula. La sexta actividad consiste en una audición de la “Habanera” de la ópera Carmen (Bizet), otra es una interpretación con flauta dulce y canto del Aria de la ópera Rigoletto “La donna è mobile”; en ella se introduce la traducción de su letra original al español de modo que pueda reflexionarse sobre su contenido y trabajar los valores.

De igual modo, interpretaron y grabaron el canon a dos voces “Tarantella & Tagliatella” en tanto que la décima actividad fue una lectura sobre los instrumentos de percusión. En las últimas sesiones se completa una ficha de autoevaluación, y para finalizar se interpreta nuevamente la canción Guten Morguen con la salvedad de que, en esta ocasión, es en el patio del colegio teniendo como público el resto de cursos.

Con objeto de recabar información que permita valorar la experiencia se pasa un cuestionario final. Se constató, por un lado, que la mayoría del alumnado (82%) prefieren trabajar con el mismo grupo de compañeros, y por otro, que a un porcentaje elevado de sujetos (94%) prefieren –es más atractiva para ellos– una metodología basada en TIC a una metodología basada exclusivamente en libros de texto.

Esta experiencia, en particular, ha conseguido alcanzar todos los objetivos iniciales, es decir, el alumnado ha mejorado su inclusividad en el aula gracias al uso de las TIC (edublog) y se ha logrado, también, tanto incrementar su motivación como una notable mejoría en la metodología de enseñanza-aprendizaje al incorporar contenidos curriculares en la red.

Medioambiente

▪ **La ecoauditoría en el aula: educando para una ciudadanía responsable con el medioambiente**

<i>Lugar</i>	Sant Joan Despí (Barcelona)
<i>Año</i>	2003-2004
<i>Etapas</i>	Educación Primaria (3º Ciclo)
<i>Objetivo</i>	Concienciar al alumnado de la importancia de conservar el medioambiente
<i>Referencia bibliográfica</i>	Rubio, L. y Arroyes, A. (2009). La ecoauditoría en el aula: Educando para una ciudadanía responsable con el medio ambiente. <i>Aula de Innovación Educativa</i> , (186), 48-50.

Esta propuesta de innovación fue llevada a cabo durante el curso 2003-2004 con alumnado del ciclo superior de primaria de seis centros (CEIP La Unió, CEIP Pasqual Cañís, CEIP Espai 3, CEIP Pau Casals, CEIP Joan Perich Valls y CEIP Sant Francesc d'Assis) y fue propuesta por el Ayuntamiento de Sant Joan Despí (Barcelona) y el Centro Medioambiental Arrel. La finalidad era trabajar el respeto y la importancia de preservar el medioambiente a través de una serie de acciones concretas de carácter medioambiental.

Se desarrollaron dos etapas y seis tareas; la primera de aquéllas consistió en la presentación del proyecto a los diferentes centros de la población. La segunda etapa giró en torno al trabajo con el alumnado. Aquí, dos educadores del Centro Medioambiental Arrel elaboraron diferentes sesiones para introducir el concepto de sostenibilidad y analizar algunos indicadores ambientales de cada uno de los centros. Esta etapa estaba compuesta en diferentes tareas.

- a. En la fase de sensibilización y organización, se trabajó el concepto de sostenibilidad mediante actividades dinámicas y participativas.
- b. Durante la tarea de investigación y diagnóstico, el alumnado buscó información y recopiló datos relacionados con el medioambiente.
- c. En la tarea de comunicación y plan de acción, el alumnado se encargó de proponer medidas correctoras comprometiéndose a ponerlas en práctica.

Tras realizar el plan de acción se propusieron, también, tareas de difusión y sensibilización (distribución de carteles para disminuir el consumo energético y el envío de instancias a la Concejalía de Medio Ambiente) que eran desarrolladas por el alumnado de los diferentes centros convirtiéndose en protagonistas de su aprendizaje. La última sesión fue la de recordatorio y evaluación del trabajo llevado a cabo; era un tiempo para revisar los aprendizajes alcanzados, pero también para revisar los compromisos adoptados por el grupo.

Para terminar el proceso se organizó una “fiesta de clausura” donde el alumnado de los distintos centros involucrados intercambió las propuestas implementadas en sus colegios. Atendiendo a la amplitud de miras –de la que se hablaba en la primera parte del artículo- al festejo también acudió el resto de la población para “afectar” también al medio social del centro.

Las mejoras que se han obtenido con esta innovación se han visto reflejadas sobre todo en el descenso de consumo en el agua y en la implicación, y trabajo colaborativo, que ha surgido entre el ayuntamiento, los centros escolares y los adolescentes.

6. A modo de conclusión

A la luz de lo expuesto son algunas las reflexiones que nos surgen naturalmente. En primer lugar, puede asegurarse que contando con un núcleo de profesionales motivados –y con valor- es factible propiciar una experiencia de innovación con altas expectativas de éxito. Probablemente esto pueda parecer tan obvio como las aseveraciones con las que arrancábamos en este artículo, sin embargo, consideramos que no es una cuestión baladí.

Como hemos visto reflejado en la segunda parte del artículo, en la mayoría de las experiencias innovadoras suele participar un reducido grupo de profesorado, cuando no uno sólo; rara vez colaboran, al unísono, más agentes de la comunidad educativa. Parece que aún “la innovación educativa” es sobre todo un compromiso individual y vocacional.

No obstante, aunque a fecha de hoy parece impensable pretender involucrar a la totalidad del claustro, puede comprobarse cómo la iniciativa de unos cuantos sirve de acicate, e impulso, para vislumbrar el cambio en las dinámicas de los centros escolares.

En más ocasiones de las deseadas, el equipo directivo de los centros tiene otras prioridades de corte administrativo y burocrático –por las razones que sean- que suelen ser incompatibles con el desarrollo e involucración directa, del equipo, en este tipo de propuestas de cambio. Estas condiciones, laborales y de micropolítica, conllevan que haya veces en las que el profesorado tenga que actuar por su “cuenta y riesgo” al contar con escasos apoyos.

Para catalizar este tipo de acciones, identificamos la necesidad de solucionar alguna situación problemática (absentismo, violencia de género, conciencia medioambiental...) y, también, el salir de la rutina por la propia iniciativa de aquel profesorado comprometido con otros tipos de aprendizaje y prácticas exitosas (TIC, huerto escolar, proyecto de investigación...). Además, sería idóneo -como apunta el principio de amplitud de miradas de Pérez (2009)- que toda innovación amplíe su ámbito de influencia más allá de la propia institución llegando a afectar al medio social en el que se encuentra. Una ventana, esta, que permite transmitir experiencias y el enriquecimiento mutuo propio del intercambio además de facilitar la motivación de los agentes implicados.

En otro orden de cosas, es imprescindible que el centro destine horas a la transferencia de conocimientos, a la formación, al debate, a la reflexión y a la puesta en común de percepciones individuales. Si no se dedica el tiempo y el espacio necesarios para ello, las innovaciones fracasarán o quedarán reducidas a un núcleo insignificante de profesorado y resultados.

No podemos desanimarnos con las primeras vicisitudes que se crucen en nuestro camino, y aunque suene demasiado prosaico, debemos dedicar tiempo a contemplar los pequeños progresos porque serán estos los que impulsen nuevas ilusiones.

Queremos terminar estas reflexiones finales con unas palabras del maestro Freinet, él mejor que nadie supo comprender cuál eran los factores que determinaban el cambio hacia la mejora:

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos. (Freinet, 1996, p. 202).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Asensio, D. y Marín, F. (2009). Una experiencia con alumnado de entornos desfavorecidos. *Innovación y experiencias educativas*, (21), 1-12.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (2ª ed.). Barcelona: Hipatia.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora [educativa](#). *Etica@net*, 1 (13), 14-29. [Disponible en: <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/view/16/19>].
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bolívar, A. (2008). "Otra alternativa de innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje". Ponencia en XIII Congreso de UECOE (Educar: Innovar para la transformación social). Gijón 22-24 octubre 2008.
- Bolívar, M^a. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Boletín 62/1.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Conde, M^a. C., Borrella, F. y Durán, G. (2009). Una experiencia de huerto escolar enmarcada en huertos de ocio intergeneracionales. *Aula de Innovación Educativa*, (183-184), 44-47.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- García, E. (2012). Nàiades. Asociación joven de mujeres feministas. *Comunidades de Aprendizaje Escuela*, (5), 5-6.

- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (3), 251-266.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teacher, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (Trad. cast.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1997, 2ª ed.).
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 35, 49-61.
- Haro, J. J. de la (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (185), 71-92.
- Imbernón, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.
- Louis, K. S., Toole, J. y Hargreaves, A. (1998). Rethinking School Improvement. En K. Leithwood y K. S. Louis, (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 251-276). Lisse: Swets y Zeitlinger Publishers.
- Morales, L. (2007). Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante. *Andalucía educativa*, (60), 34-36.
- Murillo, F. J. (1999). Claves para la mejora de la eficacia escolar. *Crítica*. 866, 34-38.
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la escuela": Concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada*. (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Murillo, F. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Orden, A. de la (2000). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 7-20). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pareja, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-19. [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>].
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 273-297. [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133COL1.pdf>].

- Pérez, R. (2009). Análisis de las instituciones educativas y técnicas para la transformación continua. Estudios de casos de escuelas y prácticas innovadoras. En A. Medina (Coord.), *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 81-119). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Rubio, L. y Arroyes, A. (2009). La ecoauditoría en el aula: Educando para una ciudadanía responsable con el medio ambiente. *Aula de Innovación Educativa*, (186), 48-50.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, 19-32.
- Tejada, J. (2002). El docente innovador. En S. de la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio* (pp. 47-61) (2ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. y Torre, S. de la (1995). La innovació als centres educatius de Catalunya. *Educar*, 19, 87-105.
- Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Val, L., Cañas, I., et al. (2008). Nuestra junta permanente. *Monográficos Escuela*, 26-27.
- Viña, I. de la (2008). Diario de a bordo. *Monográficos Escuela*, 21-23.
- Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.