

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

31

José Palos (Coord.)
Dolors Casas - Gemma Domènech
Carmen García - Conrad Jiménez
Elisabet Quesada
Montserrat Santacana - Josep Vilaró

**ESTRATEGIAS
PARA EL
DESARROLLO
DE LOS TEMAS
TRANSVERSALES
DEL CURRÍCULUM**

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: Octubre 2000

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.

Editorial Horsori. c/ Roger de Flor 77-79, 2.º, 3.ª (08013) Barcelona

© José Palos (Coordinación), Dolors Casas, Gemma Domènech,

Carmen García, Conrad Jiménez, Elisabet Quesada, Montserrat Santacana,

Josep Vilaró, cada uno de sus capítulos correspondientes.

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B. 42.146-2000

I.S.B.N.: 84-85840-84-4

Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

INDICE

1. INTRODUCCIÓN. SOBRE LA ACTUALIDAD DE LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES Y CÓMO FACILITAR SU DESARROLLO EN LOS PROYECTOS DE CENTRO	
Grup Eixos Transversals. ICE. de la U.B.	9
• Mapa conceptual que relaciona el contenido del libro	13
2. LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES: CAMBIAR O REINTERPRETAR EL CURRÍCULUM	
José Palos	
• Ideas principales	15
2.1. Marco conceptual e importancia educativa	16
2.2. Temas transversales y educación en valores	18
2.3. Objetivos generales de los temas transversales y campos de implicación	22
2.4. Los Temas transversales y los Proyectos de centro .	24
2.4.1 Un proceso deductivo	25
2.4.2 Un proceso inductivo	31
2.5. Líneas y estrategias metodológicas de los temas transversales	33
2.6. La evaluación de los temas transversales	37
2.7. Algunas reflexiones sobre la impregnación o elaboración de un proyecto de centro a partir de los ejes transversales (Elisabet Quesada)	38
2.8. Experiencia de elaboración de un Proyecto Educativo desde la perspectiva transversal (Josep Vilaró)	44
• Mapa conceptual del capítulo	52

3.	LA PRESENCIA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA VIDA COTIDIANA DEL CENTRO	
	Montserrat Santacana	
	• Ideas principales	53
3.1.	Temas transversales y curriculum oculto	54
3.2.	Hacia el profesional reflexivo-activo	55
3.3.	Situaciones o momentos educativos más frecuentes ..	57
3.4.	El método de resolución de casos como estrategia para trabajar sobre los temas transversales en situaciones educativas cotidianas	61
	– Análisis de algunos ejemplos extraídos de la práctica	62
	• Mapa conceptual del capítulo	77
4.	LA PRESENCIA DE LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES EN LOS MATERIALES. LA AUDITORIA DE LOS LIBROS DE TEXTO	
	Conrad Jiménez	
	• Ideas principales	79
4.1.	Introducción	79
4.2.	Características de la auditoría	83
4.3.	Descripción de los ítems de la auditoría para cada uno de los temas transversales	87
4.4.	Sugerencias para aplicar la auditoría	94
4.5.	Criterios para la elección de libros de texto desde una perspectiva transversal	96
	• Mapa conceptual del capítulo	98
5.	LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE TEMAS MONOGRÁFICOS	
	Gemma Doménech	
	• Ideas principales	99
5.1.	Definición y características del “trabajo por temas monográficos”	100
5.2.	Elementos a tener presentes en el desarrollo de “temas monográficos”	103
	– Tema monográfico: “La alimentación”	107
	– Los monográficos en E. secundaria. El Crédito de Síntesi: “La calidad de vida”	120
	• Mapa conceptual del capítulo	129

6.	LA IMPREGNACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PREVIAMENTE ELABORADAS	
	Carmen García	
	• Ideas principales	131
6.1.	Introducción	132
6.2.	La impregnación de unidades didácticas	132
6.3.	La impregnación de unidades didácticas ya elaboradas	134
	– Unidad didáctica: “Los árboles y el bosque”	139
	– Unidad didáctica: “El aire, el agua y la tierra”	150
	• Mapa conceptual del capítulo	156
7.	LOS TEMAS TRANSVERSALES COMO ORGANIZADORES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	
	Dolors Casas	
	• Ideas principales	157
7.1.	Introducción	158
7.2.	Proceso de elaboración de unidades didácticas centradas en temas transversales	159
	– Unidad didáctica: “Tiempos de hoy, gente de ayer: nuestros abuelos y abuelas”	163
	• Mapa conceptual del capítulo	175
8.	LA IMPREGNACIÓN DE LAS ÁREAS CURRICULARES CON LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES	
	Carmen García y Conrad Jiménez	
	• Ideas principales	177
8.1.	Introducción	177
8.2.	Método y criterios para impregnar	179
8.3.	La impregnación de áreas curriculares. Ejemplos	181
	• Mapa conceptual del capítulo	187
9.	HACIA UN NUEVO CURRÍCULUM ORGANIZADO POR LOS TEMAS TRANSVERSALES. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA	
	José Palos	
	• Ideas principales	189
9.1.	Características del currículum	190
9.2.	Los objetivos y contenidos del currículum	193
	• Mapa conceptual del capítulo	208

10. EJES O TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM: EDUCAR PARA UN DESARROLLO HUMANO Y UN FUTURO MÁS JUSTO Y SOSTENIBLE	
José Palos	
• Ideas principales	209
10.1. Educación, desarrollo y globalización	210
10.2. Educar para un desarrollo sostenible y global a través de los temas transversales	212
10.3. Temas transversales: educación para una nueva ciudadanía	216
10.4. Socialización en contextos democráticos y educación para un nuevo modelo de desarrollo	217
10.5. Reinterpretar y cambiar el currículum	219
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

CAPÍTULO 1

Introducción

SOBRE LA ACTUALIDAD DE LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES Y CÓMO FACILITAR SU DESARROLLO EN LOS PROYECTOS DE LOS CENTROS

GRUP EIXOS TRANSVERSALS
I.C.E. DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA¹

Los ejes o temas transversales del curriculum, es una de las cuestiones de gran interés para el profesorado, pero cuya introducción en los centros educativos aún presenta algunos interrogantes e inconvenientes a solucionar. Los temas transversales interesan en tanto que se centran directamente en el para qué, el qué y el cómo de la educación, interrogantes centrales en la actividad cotidiana de los centros educativos y del profesorado. Estos temas abiertos y cambiantes, como manifestación de las problemáticas más relevantes de nuestra sociedad, se presentan en los centros en forma de problemas o conflictos de actualidad, y en forma de actitudes, comportamientos y valores especialmente de los alumnos, pero también del resto de colectivos implicados. De esta forma se evidencia, por un lado, su vigencia permanente, tanto más cuando como expone Miquel Martínez

1. El Grup d'Eixos Transversals está formado por: Dolors Casas Gómez; Gemma Domènech Burjachs; Carmen García Barragan; Conrad Jiménez Quintana; Martina Malo Herranz; Elisabet Quesada Mars; Montserrat Santacana Fabrè; Josep Vilaró Camps; José Palos Rodríguez (Coord.)

(1999) los actuales indicadores sociales, económicos y políticos indican una creciente dificultad para acercarnos a modelos de justicia, equidad y respeto a los derechos humanos. Por otra parte, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar la dimensión ética del curriculum, y la necesidad de renovación e innovación pedagógica.

Los ejes transversales, más de diez años después de la LOGSE que en sus principios ya acentúa la necesidad de educar en estas temáticas, se puede decir que no son temas que estén de moda, pero sí de actualidad. Su introducción en los centros y en las aulas está siendo condicionada, en gran parte, por las continuas nuevas demandas que se le hacen a la escuela, por la incorporación de nuevas tecnologías, por la situación profesional del profesorado, por los recursos con que cuenta la escuela, por el escaso apoyo e interés de las administraciones educativas, etc., es decir por la presión de otros temas o cuestiones educativas más inmediatas que el profesorado necesita resolver prioritariamente. Se podría pensar que el movimiento o impulso necesario está latente y que es subsidiario a la clarificación o resolución de la encrucijada en que se encuentra la educación, en la que elementos y factores organizativos, económicos, tecnológicos, demográficos, etc. eclipsan y postergan a los pedagógicos. Pero los ejes o temas transversales del curriculum continúan siendo un importante referente, y así se manifiesta en los encuentros de reflexión y trabajo sobre ellos, que recuerda al profesorado la necesidad de un cambio en los contenidos, de una renovación y transformación de la educación, así como la necesidad imperiosa de educar en valores. Y de acuerdo con R.Yus (1997), si es posible, hacerlo tomando como fuente principal los temas transversales puesto que implican un cambio en la perspectiva del curriculum aportando elementos éticos, sociológicos, metodológicos y organizativos, más allá de las áreas o disciplinas.

La conciencia sobre el hecho de que estas problemáticas sociales han de tener un protagonismo central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos sitúa ante la necesidad de aportar el máximo de materiales y propuestas concretas de trabajo para acercar los ejes o temas transversales al profesorado y a los centros con el objetivo de facilitar su desarrollo. Los autores de este libro, profesores en activo de los diferentes niveles educativos, pretenden este objetivo, aportar elementos de reflexión sobre la presencia de los temas transversales, y los valores implicados, en la actividad educativa cotidiana y aportar estrategias ejemplificadas que faciliten su incorporación y desarrollo. Este trabajo se centra en un enfoque de los ejes transversales de forma globalizada aunque las estrategias y procesos que se presentan se puedan aplicar por separado a cada uno de los ejes o temas que se quieran priorizar. Así también presenta estrategias generales que ata-

ñen a una gran parte del colectivo o a actividades que pueden implicar a la mayoría. No se desarrollan estrategias más específicas de aula aunque sí quedan recogidas como orientaciones metodológicas y como contenidos procedimentales.

Se presenta un primer capítulo de contenido conceptual en el que además se aportan elementos de reflexión, orientación metodológica y dos experiencias sobre modelos de introducción de los temas transversales en los proyectos educativos de los centros. Es un capítulo de síntesis y que se puede ampliar con otras publicaciones recogidas en el apartado de bibliografía. Los 6 capítulos siguientes se centran en la aportación de diferentes estrategias o materiales que pueden clarificar o facilitar la introducción o el desarrollo de los ejes transversales en los centros educativos. Así, un capítulo reflexiona y presenta ejemplos de análisis sobre la presencia de estos temas en la actividad cotidiana, otro expone como tratar los ejes transversales a través de temas monográficos. El cuarto capítulo presenta unos materiales que permiten realizar un análisis del tratamiento que dan los libros de texto a estos temas y con la intención de facilitar la elección de estos materiales por parte del profesorado. Los siguientes capítulos se centran en los procesos de impregnación de las unidades didácticas o áreas curriculares con los contenidos de los temas transversales con aportación de ejemplos de unidades impregnadas y unidades centradas en temas transversales. Los dos últimos capítulos hacen una aproximación, con aportación de elementos curriculares, a lo que podría ser un currículum organizado por los contenidos comunes de los ejes transversales, y una reflexión sobre la importancia de educar en estos temas para la construcción de un futuro más justo y sostenible.

La extensión de los materiales elaborados hace que sea imposible la inclusión en su totalidad (GRUP EIXOS TRANSVERSALS, 2000). Por ello, los ejemplos que se presentan se pueden ampliar a partir de la página WEB del Programa de Educación en Valores del ICE de la Universidad de Barcelona. En esta WEB se pueden consultar como material complementario de este libro: [<http://www.wb.es/iceev/cat/catframe.htm>]

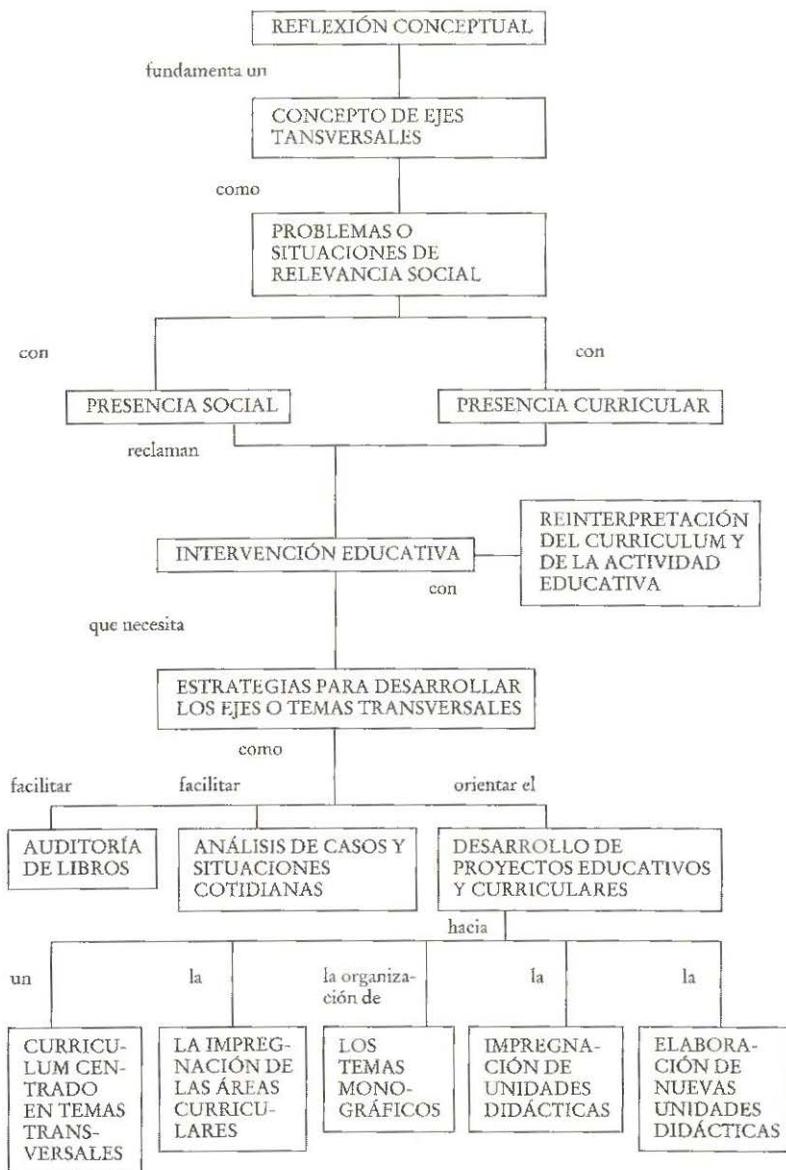
- Casos de situaciones de la vida cotidiana de un centro educativo que se pueden utilizar como recurso para la educación en temas transversales.
- Análisis de la presencia de los temas transversales en el Currículum de E. Primaria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Impregnación de las diferentes Áreas curriculares.
- Relación de los Objetivos comunes a los temas transversales con sus contenidos.

El contenido del libro, dirigido al profesorado, tiene diversidad de destinatarios. La temática que se trata puede ser de interés para los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación de Adultos así como para Formadores de Profesorado. Los ejemplos y referencias que van apareciendo se refieren a los tres primeros niveles, pero cada una de las situaciones que se presentan puede ser extrapolable entre sí, siempre con la correspondiente contextualización. Aunque se apuesta por un desarrollo global de los ejes o temas transversales, el abanico de estrategias y de posibilidades para tratar los temas transversales es bastante amplio con la intención de fomentar su integración, con diferentes ritmos e intensidades, a los proyectos educativos. Así, los criterios que se priorizan en cuanto a las estrategias son:

- Fomentar cualquier estrategia o experiencia que acerque a la escuela la comprensión crítica de la realidad y de las problemáticas más relevantes.
- Vincular, de forma progresiva, las experiencias al Proyecto Educativo de Centro.
- Priorizar las estrategias que impliquen a la mayor parte de la colectividad y el máximo de temáticas transversales.

Porque en definitiva, educar en los temas transversales responde a una concepción del para qué de la educación, que lleva a nuevos planteamientos metodológicos. Se pretende formar ciudadanos autónomos, con sentimiento de pertenencia (Touraine, A. 1994), críticos, con criterio moral propio y con capacidad de hacer frente a los problemas que se plantean en nuestra sociedad. Esto supone un compromiso moral del profesorado y de los ciudadanos con el presente y el futuro. Como dice M. Martínez (1999) es necesario potenciar otras dimensiones de la persona que favorezcan su implicación en proyectos colectivos y la toma de conciencia de su dimensión pública y política como ciudadanos. Este libro quiere ser una aportación más en la consecución de estas pretensiones.

MAPA CONCEPTUAL QUE RELACIONA EL CONTENIDO DEL LIBRO



CAPÍTULO 2

LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES: CAMBIAR O REINTERPRETAR EL CURRÍCULUM

JOSÉ PALOS RODRÍGUEZ

Ideas principales

- *A la escuela se le pide que intervenga para prevenir o solucionar las problemáticas sociales que genera el modelo de desarrollo social y económico.*
- *Los ejes transversales son temas determinados por estas situaciones de relevancia social, que atraviesan o/y globalizan el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión y reinterpretación ética.*
- *El objetivo de educar en los ejes transversales es la construcción de un sistema de valores referentes necesarios para una convivencia en nuestro planeta y para un nuevo modelo de desarrollo.*
- *La decisión de educar en estos temas transversales supone una reflexión y una reinterpretación del “para qué” y del “qué” enseñar. Es decir, reinterpretar la sociedad, el conocimiento y la educación desde un nuevo paradigma.*
- *Los temas transversales son el contexto y la demostración de la necesidad de educar en valores.*
- *Para que la educación en temas transversales sea totalmente efectiva necesita de la intervención desde otras instancias de poder.*
- *Los objetivos de la Educación en ejes o temas transversales tienen implicaciones en todos los campos y ámbitos de la actividad*

educativa de un centro: contenidos, metodología, organización y recursos.

- *La metodología de los temas transversales ha de tender a contextualizar los contenidos, tratarlos de forma globalizadora e interdisciplinar, potenciar la interacción, el dialogo, la reflexión y el análisis, la participación y la resolución.*
- *Para desarrollar los ejes o temas transversales en los proyectos de centro se puede seguir el proceso deductivo y el proceso inductivo.*
- *Algunas estrategias que pueden facilitar y ayudar en el desarrollo de los temas transversales en los proyectos van dirigidos al análisis de los libros de texto, al análisis de situaciones cotidianas, al diseño o impregnación de unidades didácticas, al trabajo sobre temas monográficos o a la impregnación de Áreas curriculares.*
- *La evaluación de los temas transversales debe seguir los criterios establecidos en los ciclos o en las unidades de programación una vez realizado el proceso de transversalización, pero debe incidir de forma específica en los objetivos y contenidos transversales priorizados.*

La sociedad actual y el modelo de desarrollo en que se fundamenta está generando un conjunto de problemáticas de gran relevancia social, tales como violencia, conflictos bélicos, desigualdades económicas, marginación, contaminación, etc., y que necesitan urgentemente de una atención prioritaria desde diferentes ámbitos y agentes de intervención social. Hace tiempo, pero en la última década se hace con más insistencia y con mayor cantidad de problemáticas, se le pide a la escuela que se encargue de solucionar estas problemáticas a través del proceso de educación en las aulas. Así, la escuela se siente cada vez más asediada por estas problemáticas aparentemente ajenas a ella, pero que en su actividad educativa se viven de forma muy intensa al conjugarse su presencia directa en los centros, con la conciencia de gran parte del profesorado de que es necesario intervenir de alguna forma. Pero, por un lado, los currícula de las diferentes áreas o disciplinas y la infinidad de propuestas para que se desarrollen programas que frenen o solucionen estas problemáticas, que por cierto la escuela no ha creado, dificulta cualquier intento serio de hacer frente de forma consistente al tratamiento de estas problemáticas desde la educación.

2.1. Marco conceptual e importancia educativa

Desde la educación, por su función social y transformadora, se debería intervenir potenciando la concienciación de los alumnos sobre estas problemáticas y ayudando a construir unos valores que contrarresten las actitudes y valores socialmente dominantes, como

el utilitarismo, la explotación, la desigualdad, el sexismo, el etnocentrismo, el individualismo, etc. que han generado los problemas más acuciantes de nuestra sociedad. La urgencia de esta intervención ya se recogió en la misma LOGSE (Art. 1 y 2), aunque el desarrollo de estas temáticas en las aulas no es nada nuevo. Lo que sí es nuevo es que se definan como contenidos curriculares obligatorios y de gran importancia en la formación de los futuros ciudadanos. Todas las administraciones autonómicas en mayor o menor grado han recogido estos principios y las problemáticas con las que se interrelacionan, tal como la ambiental, la salud, la violencia, el consumo, la sexualidad, el desarrollo, etc. y las han agrupado en los llamados ejes transversales del Currículum. Desgraciadamente, la falta de concreciones en cuanto a contenidos, metodología, estrategias y forma de conjugarlos con los contenidos disciplinares, los ha dejado durante bastante tiempo en simples declaraciones de principios. A pesar de que se han definido en muchas ocasiones, se debería resaltar su presencia y contenido social, la dimensión ética de estos contenidos y su enfoque transversal y globalizador del currículum. De esta forma, una definición de los ejes transversales, ya expuesta en otros escritos, (PALOS, J., 1998) diría que:

«son temas determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o/y globalizan el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, en toda su complejidad conceptual y desde una dimensión y reinterpretación ética».

Esta concepción de la transversalidad deja abierta la puerta a nuevos problemas de relevancia social que sin dudar irán apareciendo en nuestra sociedad. Así como ejemplo, en algunos ámbitos relacionados con la educación se empieza a hablar de la necesidad social de educar para el ocio o educar para la seguridad individual y colectiva. Como se ha mencionado anteriormente, la agrupación y el tratamiento que se ha dado a cada uno de los ejes transversales es diferente, aunque todos coinciden en las mismas problemáticas. Actualmente, los ejes transversales que se consideran en las diferentes Autonomías o por diferentes equipos de trabajo que se dedican a ello son los siguientes:

Educación ambiental	Educación para la paz
Educación moral y cívica	Educación sexual
Educación vial	Educación para la igualdad
Educación para la salud	Educación del consumidor
Educación audiovisual y tecnológica	Educación para el desarrollo
Educación para los derechos humanos	Educación intercultural

Pero es evidente que la solución de estas problemáticas no es posible tan sólo con la intervención educativa sino que es necesaria la intervención desde instituciones u organizaciones con capacidad educativa a través de sus proyectos, con la aportación de infraestructuras o a través de su poder legislativo. Por ello, además de la construcción de conciencia social, de conocimientos y de hábitos desde la escuela, desde la familia, desde las empresas, los ayuntamientos, las ONG, las asociaciones culturales, y desde los partidos políticos y gobiernos, se debería intervenir con políticas y medidas preventivas, paliativas y constructoras de valores diferentes de los que subyacen y presiden estas problemáticas.

Si después de analizar el mundo en que vivimos, se detecta este tipo de problemáticas y se considera que se ha de intervenir urgentemente desde todos los frentes posibles, pero con especial incidencia desde la educación para crear conciencia social y construir unos valores alternativos en los futuros ciudadanos, se puede decir que estamos interpretando la sociedad y la educación desde un paradigma diferente al dominante. Desde un paradigma o esquema de pensamiento humanista, crítico y ecológico que entre otras características sitúa al ser humano en el centro de todas las actividades; que considera la sociedad como una construcción resultado del proceso y tensiones sociales y, por tanto, susceptible de ser alterada mediante la intervención y participación ciudadana; y que considera necesarios cambios en la concepción del modelo de desarrollo. Un nuevo modelo de desarrollo que se define a grandes rasgos por lo contrario de lo que es. Así, debería ser socialmente justo, solidario y respetuoso con éstas y con las futuras generaciones, viable económicamente, pacifista y universal en su aplicación. También debería potenciar nuevas alternativas al consumismo, a la utilización de recursos y energías, a la aplicación de las tecnologías, a la solución de las desigualdades entre Norte y Sur, y en definitiva a la misma planificación del desarrollo.

Por esto, y de forma resumida, decimos que los temas transversales tienen una gran importancia pedagógica en tanto que ayudan a crear conciencia social, por centrarse en el proceso didáctico de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales, por su incidencia en la revisión de los interrogantes básicos de la educación y su aportación al desarrollo de un pensamiento social y crítico.

2.2. Temas transversales y educación en valores

Así, cuando se manifiesta la necesidad de desarrollar los temas transversales desde la educación lo estamos haciendo desde el convencimiento que se han de cambiar los valores referentes que han generado todas estas problemáticas. Por tanto, estamos priorizando

otros valores o contravalores (a los dominantes) que se podrían considerar como el marco “utópico” hacia el que creemos que se ha de dirigir nuestra intervención educativa. Este conjunto de valores referentes que se pueden deducir del análisis de los problemas de mayor relevancia de nuestra sociedad recogen los que la LOGSE ya prioriza en su artículo 1º (tolerancia, libertad, respeto, paz, cooperación y solidaridad) y en su artículo 2º cuando se refiere a los principios de igualdad entre sexos, respeto por la diversidad de culturas, respeto al medio ambiente, desarrollo del espíritu crítico y fomento de los comportamientos democráticos. Así también hacen referencia a los Derechos Humanos o a los valores que Adela Cortina (1996) considera de una “ética cívica” o de una “ética de mínimos” como los denomina Fernando G. Lucini (1994). En realidad nos estamos refiriendo a un sistema de valores referentes necesarios para la convivencia y para la construcción de un nuevo modelo de sociedad y que supone por tanto un principio de “contrasocialización” respecto a los valores dominantes. Como se ha propuesto en otros escritos, estos valores referentes podrían actuar como organizadores de los contenidos en valores de todos los temas transversales recogidos en un eje organizador que podría denominarse «Educación en una ética para la convivencia» (Palos, J. 1995; 1998)). Podríamos matizar que la convivencia debería ser justa, solidaria, respetuosa, etc., pero también se debería especificar que la convivencia se da en un planeta limitado y cada vez más globalizado.

Por tanto, se puede decir que la decisión de tratar los temas transversales supone una reflexión sobre el “para qué” enseñar. En este sentido se pretende dar una reinterpretación ética al conocimiento y a los actos humanos en cuanto ambos inciden en la convivencia humana y nos ayuda a orientar la educación hacia el marco de valores referentes en que nos hemos situado: desarrollo humano sostenible, valoración de la persona y del ciudadano como objeto y como objetivo central de la actividad social e implicación en la solución de problemas de desigualdad e injusticia. (Palos, J. 1998). Así, desde esta perspectiva ética, que sitúa a los temas transversales en el ámbito de la educación en valores, se pueden plantear a grandes rasgos los objetivos o finalidades que se persiguen:

- (a) Identificar, interpretar y criticar situaciones de injusticia en la realidad y en las normas sociales.
- (b) Construir de forma autónoma, racional y dialogante unos principios y una escala de valores que favorezcan la convivencia desde una perspectiva crítica.
- (c) Tomar iniciativas y participar activamente en la construcción de formas de vida más justas tanto a nivel personal como colectivo.

Como se puede observar, estos objetivos se refieren a la construcción de conocimientos sobre contenidos de tipo actitudinal y de valores, de tipo procedimental, que indican la forma de hacerlo, y los de tipo conceptual, que sirven de base y demostración de la necesidad del cambio de actitudes y de valores. También se puede comprobar que cuando se habla de educar a partir de los temas transversales estamos implicando dos niveles de construcción de conocimientos, uno personal y otro social y colectivo. Por ello, cuando se dice que educar en temas transversales supone en última instancia educar en valores individual y colectivamente también se está afirmando que la educación en estos temas conlleva una dimensión proyectiva del individuo en el contexto social, como elemento transformador. Y por esto mismo no se puede disociar el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral del individuo como son: el autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, las capacidades de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y la perspectiva social, las habilidades sociales para la convivencia, y el razonamiento moral (Buxarrais, M.^a R.; Martínez, M.; Puig, J. M.^a; Trilla, J. 1990) del desarrollo de los temas transversales. Estas dimensiones de la personalidad moral son básicas para que los alumnos y futuros ciudadanos puedan conseguir los objetivos que persiguen los temas transversales que actúan como marco y contexto en la construcción de estas dimensiones morales. Los temas transversales del currículum son el contexto, lógico y coherente con el “para qué de la educación en valores”, que recogen un conjunto de problemáticas sociales, motivadoras y de actualidad, que permiten el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral que, por otro lado, el currículum, en su gran mayoría, deja como capacidades generales que supuestamente se irán construyendo a lo largo del proceso educativo. Un ejemplo de las posibles relaciones de algunas de estas dimensiones con los objetivos globalizados de los ejes transversales se recogen en el siguiente cuadro. Las otras dimensiones de la personalidad que no aparecen en el cuadro como son: comprensión crítica, conocimiento de los otros, el desarrollo del juicio moral y la toma de conciencia, tienen una relación directa con casi todos los objetivos globalizados de la Educación en ejes transversales.

DIMENSIÓN DE LA PERSONALIDAD	IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN EN TEMAS TRANSVERSALES
AUTOCONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Tener seguridad personal ante el colectivo. • Plantear hipótesis. • Identificar y contrastar señas de identidad. • Valorar la diversidad como un enriquecimiento personal. • Dialogar, argumentar y hacer propuestas. • Crear contextos de equilibrio en las relaciones personales. • Manifestar espíritu crítico. • Ajustar las propias actuaciones a las normas de la comunidad. • Participar. • Construir criterios propios.
AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Crear contextos de equilibrio en las relaciones interpersonales basadas en la tolerancia, el respeto y el rechazo a la violencia. • Solidarizarse y cooperar en el bienestar de otras personas. • Modificar o evitar conductas individuales o colectivas cotidianas que alteran el medio. • Respetar. • Ajustar las propias actuaciones a las normas de la comunidad. • Participar. • Relacionar prácticas individuales y sociales con las repercusiones en medio ambiente, salud, convivencia, etc. • Adquirir y utilizar criterios favorecedores de la salud personal, colectiva y del equilibrio medioambiental. • Analizar la incidencia en la mejora de las condiciones de vida de las intervenciones realizadas. • Reconocer, analizar y respetar elementos y factores que intervienen en la formación de la identidad cultural.
HABILIDADES DIALÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir la diversidad como un enriquecimiento personal y colectivo. • Incorporar las experiencias personales al proceso de aprendizaje. • Relativizar las opiniones e ideas propias. • Aceptar la posibilidad de diversidad de soluciones a los problemas sociales. • Crear un contexto de equilibrio y de comunicación basado en respeto mutuo. • Manifestar espíritu crítico. • Respetar de forma crítica la diversidad. • Utilizar el diálogo como forma de solucionar los conflictos. • Participar en la construcción social y en la consecución de la equidad. • Adquirir nuevos criterios. • Argumentar • Reconocer y analizar los elementos y factores que intervienen en la formación de la identidad cultural.

2.3. Objetivos generales de los temas transversales y campos de implicación

De lo expuesto hasta ahora, en cuanto al concepto de ejes transversales o temas transversales del currículum y su relación con los valores, se pueden establecer los que podríamos considerar objetivos generales o intenciones de la educación en temas transversales que se refieren sobre todo al para qué de la educación:

- (a) Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- (b) Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores
- (c) Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- (d) Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.
- (e) Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.
- (f) Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- (g) Desarrollar un modelo de persona humanística.

Si observamos el contenido de estos objetivos generales se comprueba que su consecución tiene implicaciones en todos los campos desde los que se interviene en la educación de los alumnos.

Un primer campo es la **selección de contenidos y su relación con las áreas o disciplinas curriculares**. La selección de contenidos tiene relación con los temas transversales que el centro considera prioritarios y que generalmente está ligado al análisis del contexto social y de los valores y actitudes que el profesorado considera necesario trabajar en el centro. Esta opción sobre los valores y actitudes más urgentes a construir a través del desarrollo de los temas transversales debería impregnar todos los contenidos curriculares y en general toda la actividad educativa. Es por ello que tanto el conjunto de valores como los temas transversales a desarrollar deberían estar recogidos en los diferentes proyectos educativos. Respecto a su relación con las áreas o disciplinas se puede decir que gran parte de los contenidos de los temas transversales se refieren a problemáticas sociales (desigualdades económicas, salud, consumo, contaminación, etc.). Incluso los contenidos relacionados con el medio natural (erosión, extinción de especies), o la tecnología (medios de comunicación, transporte, ingeniería genética, etc.) tienen una implicación social en cuanto que su antropización ha supuesto un peligro o una degradación de la convi-

vencia en nuestro planeta. Pero ello no supone que su tratamiento curricular se haya de hacer tan sólo desde las Ciencias Sociales en general o de forma aislada desde cada una de ellas (Geografía, Historia, Economía) a pesar que desde esta Área se podría tratar gran parte de estas problemáticas. Los temas transversales son problemáticas de carácter globalizador cuya solución y comprensión conceptual implica a diferentes campos del conocimiento. Por otro lado, cuestionan el “para qué de la educación y de los contenidos que se enseñan y aprenden” y por tanto implican a todas las áreas disciplinares y a todo el proceso educativo

Otro campo de actuación es la intervención educativa desde la **metodología**. Partiendo del principio expuesto que los temas transversales no han de ser más contenidos, sino una reinterpretación y como máximo una matización o complementación de los ya existentes, no se puede pensar en una metodología diferenciada de las áreas curriculares. Es evidente que la introducción de temáticas de relevancia social, muy cerca de la cotidianidad de los alumnos, para su comprensión y transformación mediante la reflexión y la construcción de conocimientos, de nuevas actitudes y valores, excluye de entrada modelos magistocéntricos y procesos de enseñanza aprendizaje en los que el aula sea el único contexto educativo.

Un tercer campo es el correspondiente a la **metodología, estrategias y actitudes del profesado** que debería tener una coherencia con los principios metodológicos, con la selección de contenidos priorizada y con el sistema de valores propuesto por el colectivo como proyecto de centro. Las intervenciones didácticas, actitudes y comportamientos del profesorado son muy importantes, especialmente para los alumnos más pequeños para los que el profesorado representa el modelo que les ayuda a analizar e interiorizar las normativas o proyectos de carácter más global. En este sentido, el análisis del currículum oculto es una estrategia necesaria y muy útil para llevar a cabo el desarrollo de los temas transversales en los centros y los valores que se desprenden de ellos. Un currículum que se transmite, que-ramos o no, desde la diversidad de actividades educativas que se realizan empezando por los comportamientos individuales del profesorado, o cualquier otro personal del centro hasta con aspectos organizativos aparentemente tan lejanos de la actividad del aula, como puede ser la distribución del presupuesto.

Otro campo de intervención es la **organización del centro y del aula** que deberá recoger las necesidades derivadas de la decisión de introducir los temas transversales. Aunque no lo parezca, la organización del centro y del aula presentan situaciones cotidianas que actúan como marco y contexto en el que se realizan todas las actividades y que a la vez aportan información, modelos y valores a los

alumnos que lo utilizan. Por tanto, las contradicciones entre proyecto y práctica pueden ser a veces evidentes pero, educativamente más efectivas en cuanto a contravenir nuestros objetivos por su mensaje oculto y permanente. En este sentido volvemos a señalar, como ya hizo J. Gimeno (1985) la función educativa de la organización escolar.

Por tanto, en atención a los objetivos que se persiguen con la educación en temas transversales y teniendo en cuenta que implican a toda la comunidad educativa y a los diferentes campos desde los que se intervienen consideramos imprescindible la aportación de estrategias para acercar y hacer evidente al profesorado la importancia social y pedagógica de estos temas.

2. 4. Los Temas transversales y los Proyectos de centro

Llevamos aproximadamente una década de tímida difusión de los ejes transversales del curriculum, según terminología de la LOGSE, o “temas transversales” del curriculum desde una denominación que pretende salvar las modas o las innovaciones terminológicas y estar abierta a la incorporación del contexto social al curriculum escolar, mientras éste no sea su núcleo organizador. Una cuestión ciertamente terminológica pero que con vistas al futuro, mantiene los dos elementos fundamentales del enfoque, las temáticas de relevancia social, que siempre estarán de actualidad, y la transversalidad curricular, que aporta un enfoque globalizador y sistémico de la educación. Los dos conceptos cuestionan el para qué de la educación y actúan de catalizadores de la innovación educativa reforzando su función.

En esta década, los avances han sido lentos debido a una serie de factores que han actuado de resistencia y en contra de la generalización de estos temas en la práctica de los centros y aulas. A pesar de ello, la mayoría del profesorado continúa considerando, al igual que la LOGSE, que estos temas son fundamentales para la educación de sus alumnos. Algunas de las reflexiones y aportaciones de diversos autores, tales como F. G. Lucini (1994), Hegoa (1995) o R. Yus (1997) y J. Palos (1995, 1998) sobre los motivos de estas resistencias apuntan a la concepción de los temas transversales como nuevos contenidos a incluir en las áreas o en forma de otra asignatura, como temas que dificultan acabar las programaciones temas que les “tocan a las áreas de Sociales y Naturales” o que son contenidos de valores y son muy difíciles de enseñar y evaluar, o que suponen una dinámica colectiva muy lenta y es imposible llevarla a la práctica, o sencillamente que es “otro concepto más de la reforma” que si la administración no se ha preocupado de potenciarlo debe ser porque no es im-

portante. Pero lo cierto es que en los últimos años la preocupación por los temas transversales o por desarrollar experiencias en el marco de los “ejes transversales del currículum” está siendo cada vez mayor. Cursos de post-grado, asignaturas de cursos de doctorado, cursos de formación de profesorado, planes de formación de ONG, cursos sobre temas transversales específicos, asesoramientos, grupos de trabajo, etc. los van consolidando como un elemento clave en la educación. Un aspecto a tener en cuenta es que cada vez se hace más patente la relación que tienen con la intencionalidad del centro o del profesorado en educar en valores y por otro lado su utilidad como estrategia o como medio para hacerlo. Una estrategia que permite un enfoque global de la educación en valores a partir de problemáticas sociales relevantes y significativas en el contexto curricular y en la vida cotidiana de los alumnos, a la vez que también permite proyectos globales e intervenciones de iniciativa personal. Ante estas resistencias y las perspectivas que se van abriendo creemos que se hacen imprescindibles estrategias de acercamiento que faciliten la comprensión de estos temas y orienten sobre formas de introducir los temas transversales en los centros.

Al organizar la introducción de los temas transversales en los proyectos de centro normalmente se suele plantear una cuestión, a veces previa y otras veces como resultado de la experiencia. La cuestión es decidir qué proceso es el más acertado, si el método deductivo que llevaría del PEC a las unidades de ciclo o aula, o si el método inductivo que partiendo de la práctica y experiencias concretas de aula se convertirían progresivamente en proyectos globales de centro.

2.4.1. Un proceso deductivo: del diseño del Proyecto Educativo a las actividades del aula

El proceso deductivo que parte de lo general (Diseño Curricular Base de las administraciones) y se va concretado posteriormente en los Proyectos Curriculares de Centro y de aula, es el que permite secuenciar los objetivos y contenidos de los temas transversales de forma integrada y coherente en los objetivos y contenidos generales del centro. Este proceso supone un análisis del contexto del centro y de las necesidades educativas que se derivan, así como una reflexión colectiva inicial en la que se dé una clarificación conceptual y se defina el profesorado respecto al posible proyecto.

Un posible guión del proceso a seguir para la elaboración de un proyecto en educación en temas transversales en un centro sería el siguiente:

1. Fase de reflexión y sensibilización. En esta fase se trataría de definir a grandes rasgos el modelo de educación y de ciudadano que se estima deseable para lo que se debería tener presente las características del entorno. Sería recomendable lecturas que ayudasen a clarificar los indicadores socioculturales que reclaman una educación en temas transversales y valores.
2. Fase de definición del proyecto pedagógico en la que se llevaría a cabo:
 - Una definición de la señas de identidad del centro.
 - Una definición o reelaboración de los objetivos generales del centro con atención a los ejes o temas transversales.
 - Un diagnóstico del centro respecto a estos objetivos o intenciones: nivel de consenso, capacitación, etc.
 - Definición o revisión de la organización del centro: reglamentos, planes de formación, presupuestos, horarios, etc.
3. Fase de diseño de la intervención en la que se debería decidir sobre:
 - Temas transversales a desarrollar
 - Secuencia y organización de objetivos y contenidos
 - Estrategias o formas para desarrollar el proyecto: actividades sistemáticas, monográficos, proyectos, unidades didácticas específicas, impregnación de unidades, impregnación de áreas, estrategias organizativas, etc.
 - Colectivos implicados
 - Fases organizativas, planificación de la intervención y responsables de coordinación y seguimiento del desarrollo de la intervención.
 - Metodología.
 - Materiales y recursos disponibles, idoneidad y necesidades.
 - Evaluación.

Uno de los inconvenientes del proceso deductivo, y quizá el más importante, es que este proceso necesita una dinámica de discusión y reflexión colectiva que no siempre es posible o suficientemente eficaz y motivador. Para hacer frente a esta situación es recomendable un trabajo previo realizado por comisiones que ahorren horas de discusión para elaborar documentos básicos de trabajo inicial, o comisiones que debatan y desarrollen temas específicos, etc., en definitiva organizar el trabajo colectivo de forma que las sesiones plenarias se reúnan en los momentos decisorios. Otra de las dificultades es que una vez consensuadas y aprobados los correspondientes proyectos educativos por falta de tiempo, de materiales o de orientaciones prácticas, éstos puedan quedar archivados y los temas transversales no lleguen a las aulas. Para prevenir esta situación se podría pensar en unas sesiones de control en las que se revisen los acuerdos tomados

en los Proyectos Educativos, se contraste con las programaciones y la práctica del profesorado y se realicen las adecuaciones que correspondan. Una experiencia siguiendo este método es el de la Escuela "El Carlit" de Barcelona que se incluye al final del capítulo.

Intentaremos desarrollar algunos aspectos más de este proceso puesto que nos ayudará a tener una visión más detallada del proceso (aplicado a las fases de elaboración del currículum escolar) y nos permitirá ver la necesidad de ciertas estrategias a las que se dedica alguno de los capítulos siguientes.

Los ejes o temas transversales en la elaboración del PEC

El proceso deductivo se debería iniciar con la elaboración o revisión del Proyecto Educativo de Centro (fase 1 y 2 de las propuestas anteriormente) que más que documento es un contrato que compromete y liga a todos los miembros de la comunidad escolar. Su elaboración es una oportunidad de debatir, revisar y reflexionar sobre las concepciones y las propuestas formativas y organizativas del centro (Antúñez, S. y otros, 1992). Este documento ha de definir la identidad del centro, ha de recoger los objetivos que pretende incorporando el análisis del contexto del centro y las ideas, y ha de presentar la estructura organizativa de la que se ha de dotar para llevarlo a cabo. Por tanto, es en este proceso de reflexión colectiva donde se enmarca el debate y la decisión de educar en los temas transversales; puesto que como dicen J. Escámez y B. Martínez (1993) el Proyecto Educativo, entre otras funciones, debe reflejar los valores comunes y consensuados, ha de definir el modelo de persona y ciudadano que se desea y también ha de servir para concienciar que el centro educativo es un marco pertinente para ello.

En el momento de analizar el contexto es recomendable recordar que los temas transversales no han de ser más contenidos sino una reinterpretación de los que ya están en los Diseños Curriculares desde esta dimensión ética de los conocimientos de las disciplinas. Esta dimensión llevará al profesorado a una visión globalizadora de los contenidos y, en este sentido, es recomendable que también se haga con los temas transversales en tanto que muchos de los objetivos y contenidos de los diferentes temas son comunes.

En el proceso de decisión sobre estos contenidos del PEC es el momento de perfilar cuál será el grado de capacidad organizativa que van a tener los temas transversales sobre los contenidos del currículum oficial.

También hemos de recordar que desde la concepción de la educación en temas transversales del currículum que se plantea, éstos tie-

nen incidencia en todo el proceso educativo. Así, en la elaboración del PEC se debería asegurar que estos temas estarán presentes en la organización del centro, en los diferentes órganos y en los mecanismos con que el centro se dota para llevar a cabo su intervención educativa y se pueden conseguir los objetivos propuestos (horarios, recursos, organización de fiestas, implicación de la AMPA, del personal no docente, implicación de los alumnos, proceso de elaboración o revisión del RRI, etc.). A modo de ejemplo, las características organizativas de una comunidad escolar que favorezca al máximo el desarrollo de los temas transversales podrían quedar recogidas por los principios rectores de la “comunidad escolar justa” de Kolberg, que se podría resumir con la idea de que para crear un clima totalmente democrático se debe promocionar una estructura organizativa en la que las responsabilidades estén compartidas. (Puig, J. M. y Martínez, M., 1988).

Una vez que se ha concretado el PEC, el modelo deductivo que seguimos nos llevaría al diseño de la intervención con la elaboración de los Proyectos Curriculares en los que se debería concretar los principios consensuados en Proyecto Educativo. Por tanto, la elaboración de este documento es fundamental para asegurar que los temas transversales se conviertan en actividades concretas de enseñanza-aprendizaje. En el proceso de elaboración se debería asegurar la participación de todo el profesorado y la integración de la mayor parte de ideas y propuestas individuales el que se hagan en un marco general y colectivo, especialmente para evitar bloqueos o situaciones de conflicto que puedan surgir a posteriori.

Los temas transversales en la elaboración del PCC

Así, para el desarrollo del PCC a partir del PEC, en que tendrían que haber quedado recogidas las opciones sobre los temas transversales se deberían realizar determinadas acciones de forma colectiva. Éstas suponen dar respuesta desde los temas transversales a las preguntas básicas de la acción de enseñar: qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar y que están ampliamente desarrollados en J. Palos, (1998). No obstante, expondremos de forma resumida el proceso:

(a) Concretar los objetivos generales del centro y de las diferentes etapas (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato) para lo que el centro deberá contextualizar los objetivos del DCB a los principios que han recogido en su PEC. Para ello se puede seguir una serie de orientaciones sobre formas de contextualización de los Objetivos Generales de la Etapa (Antúnez, S. y otros, 1992) y (Yus, R. 1996).

(b) Concretar los objetivos generales y los contenidos de cada Área curricular o disciplina. Para esto se deberá contextualizar y adecuar los objetivos y contenidos de las áreas del DCB a los principios recogidos en el PEC. En esta fase se deberían tener, literalmente a mano para poder consultar, los objetivos y contenidos de los temas transversales que se han decidido trabajar. Éstos pueden ser de forma global, para lo que se puede contar con el apartado correspondiente en el capítulo 9, o tan sólo los priorizados para lo que se pueden consultar diversidad de publicaciones específicas o la síntesis recogida en J. Palos (1998). Es posible que el centro decida priorizar los contenidos de los temas transversales como organizadores y que los contenidos de la Áreas estén al servicio de éstos. Pero la práctica nos dice que la opción que se impone es que los contenidos del DCB sean los organizadores de todos los contenidos y, por tanto, los temas transversales los impregnan. Lógicamente se debería intentar que todas las Áreas impregnen (añadir, completar, matizar) sus objetivos y contenidos con los de los temas transversales priorizados, pero también puede suceder que tan sólo se impregnen los objetivos y contenidos de las Áreas o disciplinas que se consideren más afines.

(c) Concretar la secuenciación, por ciclos, de los objetivos generales y contenidos de cada Área poniendo especial atención en que los contenidos transversales se secuencien tanto horizontalmente en cada ciclo como verticalmente a lo largo de los diferentes ciclos de la etapa. Algunos criterios básicos de secuenciación que se pueden aplicar también para los contenidos de temas transversales son los que proponen S. Antúnez y otros (1992).

Resumimos algunos de ellos:

- Que se adecuen al desarrollo evolutivo de los alumnos.
- Que mantengan una coherencia con la lógica del área o disciplina y con el contenido transversal.
- Que los nuevos contenidos se adecuen o relacionen con los conocimiento o ideas previas de los alumnos.
- Que se concreten las prioridades de contenidos a través de los objetivos.
- Que se dé continuidad y progresión a la secuencia de los contenidos a lo largo de los diferentes ciclos y etapas.
- Que se asegure la interrelación entre los diferentes tipos de contenidos de una misma Área y entre diferentes Áreas para favorecer un aprendizaje significativo y una comprensión global.

En esta fase se debería prever la necesidad de recursos y la temporización de las unidades de programación que se establezcan.

También es muy útil la definición de ideas-eje de los temas transversales que ayudarán a presentar una perspectiva global e interdisciplinaria de sus contenidos y a secuenciarlos en los diferentes ciclos.

Creemos que la impregnación de un Área es una estrategia de gran contenido transformador. Es por ello que uno de los capítulos de este libro está dedicado al proceso de impregnación de un Área curricular aportando los matices o nuevos contenidos que tendría desde la perspectiva de los temas transversales.

(d) Definir las orientaciones metodológicas básicas. La metodología se considera plural, pero tiene una estrecha relación con los objetivos o intenciones que se tengan. En este sentido, la inclusión de objetivos y contenidos procedimentales y actitudinales así como la impregnación de las Áreas con contenidos transversales dejan poco lugar a los métodos transmisivos y abre el campo a las metodologías interactivas en las que se dé un proceso de construcción de conocimientos. Para ello, y los temas transversales facilitan esta relación, se han de proporcionar situaciones en las que los alumnos encuentren la funcionalidad de lo que están aprendiendo y en las que puedan relacionar sus conocimientos previos sobre estos temas de gran contenido social. Por otro lado, un enfoque globalizador de los contenidos, y en este caso los temas transversales como problemáticas sociales, cumple esta característica, permitiendo un mayor grado de motivación y significatividad puesto que facilitan la relación entre los conocimientos previos y los nuevos a tratar. No obstante, en otro apartado de este capítulo se desarrollan más algunas cuestiones específicas de la metodología de los ejes o temas transversales del currículum.

(e) Definir los criterios de evaluación.

Siguiendo el proceso deductivo que estamos planteando, la última fase trataría de establecer los criterios de evaluación. De forma específica pensar el objeto de evaluación, los momentos, instrumentos y sobre todo los criterios básicos teniendo en cuenta la impregnación o transversalización de las Áreas que se ha realizado. Desde la presencia de los temas transversales se debería remarcar la importancia de la evaluación cualitativa y que su finalidad ha de ser la mejora y la regulación del proceso. Esto supone la necesidad de realizar evaluaciones iniciales sobre los conocimientos de los alumnos, evaluaciones procesuales de carácter formativo y evaluaciones finales o sumativas para comprobar el progreso de los alumnos.

Hasta aquí hemos esbozado la secuencia de las acciones a realizar si se sigue el proceso deductivo en el que se debería asegurar que se desarrollan los objetivos y contenidos de los diferentes temas trans-

versales. Para ello, el colectivo previamente debería definir y reflexionar sobre los temas transversales que se priorizan, los objetivos y contenidos a trabajar y sobre las implicaciones que tendrán en todos los ámbitos educativos del centro. Pero este proceso es lento y se corre el riesgo de bloquearse o de que los documentos que se elaboren sean representativos de un pequeño colectivo y se queden archivados como declaraciones de principios.

También puede ser que el centro utilice un proyecto curricular de una editorial y, por tanto, éste se debería revisar desde las decisiones que se han tomado en el Proyecto Educativo hasta los libros de texto que se utilizan.

2.4.2. *Un proceso inductivo: de las actividades y experiencias de aula al Proyecto de Centro*

Se debe pensar también, no sólo como alternativa sino como método inicial, en el proceso inductivo que nos llevaría de la experiencia y práctica en el aula a proyectos más amplios que implicasen progresivamente a un mayor colectivo de profesorado. Es difícil establecer pautas ya que se parte de la realidad experiencial de cada centro. No obstante, aportaremos algunas ideas relacionadas con el proceso a seguir, que creemos que pueden ser útiles:

- Sería necesaria una primera reunión de todo el colectivo en la que una pequeña comisión informase o pusiera el tema a debate. En esta primera sesión o en otra posterior se debería reflexionar sobre la necesidad de educar en estos temas transversales e informar sobre las experiencias que se están haciendo en el centro por iniciativa de algún profesor en particular o de algún ciclo. Esta pequeña comisión, susceptible de ser modificada, debería haber realizado un vaciado de las diferentes experiencias realizadas o en proceso.
- Esta comisión, durante un determinado tiempo, debería actuar de dinamizadora intentando recoger el máximo de información sobre las experiencias y agrupándolas por temas, problemáticas, niveles, etc., de tal forma que sirva como esqueleto de un posible proyecto. Así se pueden ver las experiencias de un ciclo o se pueden ver todas las experiencias relacionadas con medio ambiente o cualquier otro tema transversal. A largo plazo se trataría de ver cómo se puede ir rellenando o completando el esquema.
- Se debería organizar la información sobre las actividades que se realizan de forma que se hagan evidentes los huecos, repeticiones, contradicciones, facilidad de dar un mínimo de coherencia interna a lo que se hace de forma dispersa, etc.

- La comisión debería informar y consensuar periódicamente las propuestas.
- Los objetivos que se deberían marcar deberían ser posibles y a corto plazo.
- Durante el proceso, la comisión podría hacer propuestas de actividades puntuales relacionadas con temáticas transversales, con la intención de amalgamar y cohesionar las actividades curriculares (participación en fiestas tradicionales, celebración del día de..., salidas de trabajo interdisciplinares, exposiciones, debates y conferencias, etc.).
- Los proyectos y actividades que se van realizando de forma consensuada por pequeños colectivos se pueden incorporar a los diferentes proyectos (RRI, Objetivos y contenidos de Ciclo en el Proyecto Curricular Centro, organización del centro, etc.).
- Al final de curso se debería hacer una síntesis y una evaluación colectiva de los progresos realizados en cuanto a la construcción de un proyecto común y marcar las posibles líneas de continuación.
- Es aconsejable y útil que el profesorado realice algún tipo de lecturas específicas, se conozcan experiencias de otros centros o se pida algún tipo de asesoramiento si se cree conveniente en algún momento del proceso.

Éstas son algunas sugerencias, pero será la realidad de cada centro la que indicará sobre la orientación más adecuada. El proceso inductivo también es lento, pero tiene la ventaja de ser más motivador que el deductivo puesto que se realiza a través de la actividad cotidiana del profesorado y se ve la relación directa de los objetivos propuestos con la programación del profesorado. Una experiencia que sigue este modelo inductivo es la que se incluye al final de este capítulo.

Elaboración e impregnación de unidades didácticas

Una de las actividades más inmediatas del proceso inductivo es la elaboración de unidades didácticas, aunque también podría ser la fase final del método deductivo. Como fase del método deductivo se trataría de elaborar unidades didácticas en las que queden recogidas los objetivos y contenidos de los diferentes ciclos. Como fase del método inductivo, las unidades son las que se aplican en cada ciclo y nivel y que corresponden a las programaciones de los ciclos o sencillamente a las de los libros de texto que se utilizan. Tanto en un caso como en otro se pueden dar dos situaciones:

- Que la unidad didáctica no esté elaborada desde la perspectiva de los temas transversales y se haya de impregnar.

- Que la unidad didáctica se quiera elaborar totalmente de nuevo tomando como contenido central los temas transversales.

La elaboración o impregnación de unidades didácticas es la fase más directa en la que se ha de asegurar que los contenidos transversales se convierten en actividades de enseñanza-aprendizaje. También es el momento de la programación más recursivo que todo el profesorado utiliza de una forma u otra y permite ser modificada sin demasiada dedicación. Por ello hemos dedicado dos de los capítulos del libro como estrategias para facilitar la introducción de los temas transversales en las aulas. Relacionado con la aplicación de las unidades didácticas ya elaboradas por las editoriales se ha diseñado un material que permite el análisis del contenido de las diferentes unidades desde los temas transversales que se hayan decidido y que permitirá decidir sobre la idoneidad de los libros.

2.5. Líneas y estrategias metodológicas de los temas transversales

En primer lugar se ha de recordar que la metodología general de un centro está condicionada por factores como las finalidades que se haya planteado el colectivo, el contexto social, las prescripciones del diseño curricular, el pensamiento y experiencia del profesorado, el carácter interactivo y dialógico del proceso de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje como una construcción de significados. Todos estos factores atañen e inciden directamente en la decisión de trabajar los temas transversales, tanto si es una decisión colectiva como si es una decisión particular de un profesor.

Así, los principios o líneas metodológicas para desarrollar los temas transversales, tal como hemos comentado en apartados anteriores, no han de ser diferentes de los que el centro haya establecido. En todo caso, si partimos de que el centro ha recogido en sus proyectos educativos su intención de educar en los temas transversales esto tendrá implicaciones en las líneas metodológicas generales del centro también recogidas en sus proyectos. Esto no es porque por definición los temas transversales tengan unas metodologías específicas, sino por los objetivos y contenidos de estos temas que impregnan toda la actividad educativa y por algunas de sus características. Teniendo presente esto se pueden apuntar algunos aspectos básicos de su metodología (Palos, J. 1998).

De base sociológica

- Contextualizar los objetivos y contenidos.
- Tratar los contenidos curriculares desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar.

- Potenciar el conocimiento del medio natural y social, incorporarlo como recurso y propiciar que el proceso de enseñanza-aprendizaje incida en su mejora.
- Incorporar las experiencias y conocimientos personales como fuente de aprendizaje.
- Plantear situaciones en que se relacione la realidad local con la mundial con la intención de que los alumnos puedan pensar globalmente y actuar localmente.
- Proporcionar situaciones de análisis y de resolución de problemas relacionados con los temas más relevantes de la sociedad para ayudar a interpretarlos y solucionarlos.
- Proporcionar situaciones que desarrollen la reflexión y la participación en la construcción de la sociedad.
- Promover los valores y las actitudes favorecedoras de la convivencia.
- Proporcionar situaciones que desarrollen la autonomía y la capacidad de utilizar toda la diversidad de recursos que ofrece la sociedad.

De base psicopedagógica

- Partir del nivel de desarrollo y de los aprendizajes y concepciones previas sobre los temas de relevancia social.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos, favorezcan el aprendizaje significativo y sean motivadoras.
- Posibilitar la participación y la autonomía de los alumnos en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Promover la interacción en el aula.
- Promover situaciones para desarrollar la sociabilidad en diferentes ámbitos y escalas.
- Proporcionar situaciones de reflexión en las que el alumno analice el proceso y su progreso en el aprendizaje.
- Proporcionar situaciones de reflexión y evaluación del proceso de intervención del profesorado y de sus resultados.

Las estrategias didácticas responden más a la concreción de la intervención de los profesores en sus aulas, aunque en la mayoría de los casos éstas ya están muy definidas por las líneas metodológicas generales. Las estrategias que el profesor utiliza en el aula para desarrollar los temas transversales, además de tener los condicionantes generales de la metodología, deben tener presente otros factores tales como las características y madurez de los alumnos, los objetivos y contenidos de las unidades de programación, los materiales y recursos (Antúnez, S.

y otros, 1992) y las situaciones emergentes y cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posiblemente, las estrategias didácticas más adecuadas para los temas transversales en términos generales son las integradas en los métodos interactivos o que también podríamos considerar como de “globalización” (Zabala, A. 1999). Algunas de las más representativas son (Palos, J. 1998):

- Estudios de casos y de resolución de problemas.
- Trabajo de campo.
- Trabajos por proyectos, centros de interés y temas monográficos.
- Simulaciones y dramatizaciones.
- Clarificación de valores (debates, análisis de valores).
- Resolución de dilemas morales.
- Análisis y construcción conceptual a partir de la clarificación de valores.

El hecho de que sólo se apunten éstas no quiere decir que otras estrategias que se puedan derivar de los métodos expositivos no sean útiles, sino que para los temas transversales no son prioritarias y en todo caso siempre serían complementarias de las estrategias anteriores. Incluso las que aquí se presentan se pueden utilizar de forma complementaria entre ellas, por ejemplo ante la resolución de un problema. Si estudiamos las posibilidades de cada una de estas estrategias podemos observar que en su desarrollo podemos utilizar la gran mayoría de los contenidos procedimentales que se han expuesto anteriormente o la mayoría de cualquier área curricular. No se hace mención de la más común que es la enseñanza programada en forma de unidades didácticas, pero que desde nuestro planteamiento responde más a una forma de organizar los contenidos que a una estrategia. En todo caso se debería ver las propuestas didácticas de los autores de los libros de texto. Si se desea ampliar más sobre las estrategias relacionadas con la educación moral se puede consultar otros autores como M. Martínez y J. M. Puig (Coord.), (1991) y M. R. Buxarrais y otros (1995) o directamente a la “web” del “Programa de Educación en Valores” del ICE de la Universidad de Barcelona.

La selección de materiales y recursos

Una implicación importante de las líneas metodológicas de los temas transversales se da en la selección de los materiales y recursos. Es sabido que la elaboración de materiales y recursos que sean totalmente coherentes y que estén en la línea que el centro ha definido en sus proyectos educativos es muy difícil y laborioso para el profesorado.

Es por ello que los profesores, ante la presión e inmediatez de las actividades con sus alumnos, recurren a los libros de texto de la diversidad de editoriales del mercado, la mayoría muy lejos de lo que se ha propuesto en los proyectos del centro. En muchas ocasiones, al profesorado no le acaba de convencer el tratamiento que el libro de texto que utilizan hace (o no hace) de muchas de las temáticas relacionadas con los temas transversales y ante la inmediatez de su intervención sobre el tema y la imposibilidad de realizar nuevos materiales, decide no tratarlo o hacerlo a medias. Ante este hecho creemos que es importante una tarea, que en un principio debiera ser colectiva, que es el análisis de los libros de texto u otros materiales editados. El objetivo será comprobar la coherencia con los objetivos del centro en general y de los ciclos o etapas de forma más concreta, en relación con los temas transversales (Palos, J., Tribó, G. 1996). Una pauta para realizar el análisis de los libros de texto nos llevaría a :

- Comprobar los objetivos del material (si es necesario en las guías didácticas de la editorial) y contrastarlos con los objetivos que pretendemos en relación con los temas transversales.
- Revisar los contenidos en relación con los temas transversales y decidir si se han de reinterpretar o/y completar.
- Analizar la secuencia y progresión de los contenidos tanto desde la lógica del tema transversal como desde la lógica psicológica del alumnado.
- Analizar la idoneidad de las actividades en relación con los objetivos propuestos y decidir si es necesario hacer alguna adaptación, completarla o diseñar otras nuevas.
- Decidir cómo se utilizará el libro de texto u otros materiales analizados.

Pero este análisis quizá tiene más sentido en los materiales que el profesorado y alumnado ya utilizan. Sería necesario un análisis previo a la decisión de comprar el material, por ejemplo los libros de texto, y que generalmente se suele hacer a final de curso para tenerlos disponibles a principio del curso siguiente. Supongamos que una de las prioridades del centro es la educación en los temas transversales, de forma global o de forma específica sobre uno o dos temas. Decidir entre la diversidad de editoriales del mercado puede ser lento y a veces desalentador por falta de pautas o criterios, pero creemos que es totalmente necesario desde los objetivos que nos planteamos con la educación en los temas transversales (Jiménez, C., 1999). Un material muy útil, con orientaciones y criterios para realizar este análisis de forma bastante rápida es el que se aporta en uno de los siguientes capítulos.

Por último, no podemos olvidar que la metodología de los temas transversales también tiene implicaciones en la gestión y organización del centro y en el análisis del curriculum oculto que tratamos en el apartado anterior sobre “temas transversales y proyectos de centro” y en otros capítulos.

2.6. La evaluación de los temas transversales

Si consideramos que los temas transversales, como organizadores de los contenidos curriculares o impregnando estos contenidos, forman parte de un proyecto de centro o de un Área que ha quedado impregnada, entonces no tiene lugar hablar de una evaluación específica de los temas transversales. Es decir, la evaluación será la que corresponda a los objetivos de las unidades de programación del Ciclo o de la Etapa cuando se considere que el proceso de transversalización se ha realizado. En todo caso se ha de remarcar la necesidad de asegurar que la nueva interpretación de los contenidos curriculares mediante la impregnación se evalúa puesto que muchas veces los matices conceptuales o incidencias éticas a la hora de evaluar, inconscientemente, se pueden considerar como de segundo orden. En los casos en que los temas transversales se han trabajado de forma puntual (una unidad didáctica, un monográfico, etc.), es conveniente evaluar todos los contenidos, pero de forma especial los conceptuales en los matices o concreciones que pretendemos que ayuden a construir una escala de valores diferente. Siempre será lícito, como dice R.Yus (1996) plantear nuevos criterios de evaluación de acuerdo con los nuevos objetivos y contenidos que surgen de la adecuación de los Objetivos Generales de Etapa o Ciclo.

Esta sugerencia es importante puesto que los objetivos relacionados con el cambio de valores y de actitudes sólo serán comprobables a largo plazo. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se deberían utilizar instrumentos de evaluación para observar los comportamientos y actitudes que puedan apuntar a una tendencia al cambio tal como la observación o de forma especial la capacidad de argumentación. Algunos de los instrumentos más adecuados para la evaluación de los temas transversales son:

- Observación y registros documentales (texto, magnetófono, foto, vídeo).
- Cuestionarios de autoevaluación.
- Pruebas de preguntas abiertas o cerradas y/o de elección valoración de respuestas.
- Análisis de producción de trabajos y de representaciones.

- Elaboración y desarrollo de proyectos.
- Diálogos y debates.
- Entrevistas y encuestas.
- Dilemas morales.
- Resolución de problemas.

Finalmente siempre se debería considerar la evaluación como un proceso en que los alumnos y alumnas realizan un progreso global y la necesidad de que esta sea colegiada. Estos dos criterios pueden ayudar a resolver posibles dudas como puede ser el peso que debería tener un objetivo relacionado con las actitudes en la evaluación de los temas transversales.

2.7. Algunas reflexiones sobre la impregnación o elaboración de un proyecto de centro a partir de los ejes transversales

A cargo de Elisabet Quesada, profesora del centro

La elaboración de un Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva que contemple los ejes transversales –entendidos como un conjunto de ámbitos de reflexión sobre los que construir el desarrollo del conocimiento– proporciona un planteamiento marco que permite dar respuesta global y coherente a las necesidades sociales del Sistema Educativo actual. Por ello, los Proyectos Educativos de Centro que tienen como marco los ejes transversales facilitan el cumplimiento de la LOGSE.

De todos modos, es preciso tener en cuenta que los modelos educativos que se desarrollan en los Centros educativos están determinados por:

1. El currículum explícito definido en el Proyecto educativo y en su posterior desarrollo a partir del Proyecto Curricular de Centro que determinará, a través de las áreas curriculares y de la planificación concreta de aula, las actividades, los recursos, la elección de materiales, etc.
2. El currículum oculto del profesorado. Este currículum, que se manifiesta a través de las pautas de conducta, de las expectativas y de las interacciones que el profesorado tiene sobre el alumnado reproduce, querámoslo o no, las pautas dominantes en la sociedad.

Así, la decisión de incorporar de forma consciente a los proyectos estos temas con carácter transversal debe significar siempre, a partir de la reflexión del profesorado, una manera de entender los conteni-

dos que supone cuestionar el para qué y el qué enseñar, un cambio de actitudes y de organización y una perspectiva de análisis y construcción del curriculum.

2.7.1. *Un Proyecto Educativo de Centro de carácter transversal. La experiencia en un centro público*

La experiencia se lleva a cabo en el CEIP Carlit de Barcelona, de una sola línea que en la actualidad cuenta con 14 docentes. La escuela está ubicada en pleno centro de Barcelona y su población media corresponde a niños y niñas pertenecientes a familias con una capacidad adquisitiva y cultural media. No obstante, asisten una minoría de niñas y niños en condiciones socioculturales muy precarias.

La Escuela Pública Carlit inicia su actividad como escuela pública el año 1987, como la mayor parte de los centros que formaban el CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per a una Escola Pública Catalana), después de un largo y difícil proceso por integrarse en la red pública. Este hecho ha marcado considerablemente, a pesar de los muchos cambios que se han producido desde entonces, el talante de trabajo del centro.

La escuela partía de un Proyecto educativo de Centro que se había consensuado bastantes años antes de la promulgación de la LOGSE y en el que se plasmaban objetivos como la coeducación, el medioambiente, el respeto a la pluralidad o el carácter democrático de la gestión, a la vez que se insistía en la necesidad de una metodología activa que hiciera posible la consecución de esos objetivos.

El año 1990, el consejo Escolar de Centro elaboró y aprobó un RRI que, bajo el título "Criterios de convivencia" pretendía concretar tanto las normas de funcionamiento como los mecanismos de comunicación y participación de los diferentes estamentos que forman la Comunidad educativa del Centro.

La aprobación de la LOGSE creó una situación bastante contradictoria: mientras, por una parte, se legitimaba la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del Claustro, por otra, se burocratizaba la dinámica interna al trabajar bajo el desasosiego constante que suponía la exigencia de tener que elaborar más y más documentos o bien adecuar los ya existentes a la nueva legislación.

El resultado fue la entrada en un período de reflujo en el que la reflexión perdía protagonismo, la priorización del día a día diluía el referente de actuación y el entusiasmo daba paso a un cierto desaliento colectivo.

2.7.2. Las líneas básicas del proyecto

En el curso 1996/97 se configuró un nuevo equipo directivo que compartía en buena medida la ilusión por trabajar para una escuela que ayude a las niñas y niños a construir unos valores y unas actitudes sociales y personales que les permitan aprender de forma crítica y permanente.

El Proyecto de Gestión, para un período de cuatro años, presentado por este equipo recogía en sus objetivos generales el siguiente texto.

“El objetivo central de la educación debería ser, desde nuestro punto de vista, el de educar al alumnado en una ética para la convivencia. Esto significa que el profesorado debería ser capaz de ayudar a las niñas y niños, a las chicas y chicos, a construir unos valores y unas actitudes sociales y personales que, a partir del diálogo, les hicieran posible avanzar, interpretar y posicionarse en un mundo que es cada vez más cambiante.

Para que ello sea posible creemos que es necesario que el Sistema educativo, en nuestro caso la Escuela, ofrezca al alumnado una cultura básica, sólida y polivalente. Para ello, el profesorado debe ayudar a construir unos contenidos significativos y útiles, unas habilidades para aprender de forma crítica y permanente y unos valores que sirvan para vivir de manera feliz y armónica y convivir en una sociedad democrática, contradictoria y cambiante.”

En el mismo se explicitaba que, en el marco de los principios enunciados, la función del Equipo Directivo debía basarse en considerarlo como un equipo que trabaja a partir de una visión global de la Escuela en todos sus ámbitos, que planifica y dinamiza los acuerdos tomados por el conjunto de la Comunidad Educativa del Centro.

En coherencia con la definición de los principios de identidad recogidos en el texto anterior, tal como educar para la convivencia, o educar en unos valores democráticos, o para una sociedad cambiante, el proyecto de gestión planteaba también la necesidad de establecer una dinámica positiva de trabajo, de la que nadie se sintiera excluido y en la que todos los estamentos pudieran plantear su punto de vista libremente. Por ello se intentó partir de una concepción que huyera de las verdades absolutas y de las personas y de los métodos perfectos a la vez que se pretendía tener en cuenta las dificultades reales para no caer en una visión idílica de la realidad.

El Proyecto de Gestión incluía distintos ámbitos de actuación que se presentaron como útiles para la concreción de los ejes transversales. En su conjunto esos ámbitos tenían como objetivo impulsar la estructura participativa del centro. Estos objetivos abarcaban tanto el funcionamiento cotidiano de las clases como la coordinación del pro-

esorado, la relación con las familias, el contacto con aquellos estamentos externos (AAVV, organismos como el Marco Unitario de la Comunidad educativa, etc.) la gestión económica o la evaluación.

Siguiendo un proceso deductivo, las líneas básicas de este proyecto dieron paso posteriormente a la reelaboración del Proyecto Educativo de Centro que fue una de las primeras tareas que se planteó el equipo directivo una vez constituido. Se pretendía actualizar el proyecto de centro inicial con el fin de adecuarlo a las necesidades que planteaba el nuevo Sistema Educativo, partiendo de considerar los ejes transversales como verdaderos ejes vertebradores del currículum y no como una lista de temas atomizados que añadir al mismo.

Teniendo en cuenta la situación de reflujó de la que se partía, se creyó importante no caer en el pesimismo y aprovechar todo el bagaje común que la Comunidad Educativa del Centro había ido acumulando. Así, bajo la concepción global de trabajar por una educación no discriminatoria y para la convivencia se consideró que desde la escuela se debería incidir en los siguientes ejes transversales:

- Coeducación
- Educación Intercultural
- Educación medioambiental, para el desarrollo y el consumo
- Educación por la paz
- Educación cívica

Hay que tener en cuenta que la elección de estos ejes no fue aleatoria puesto que surgieron de la recopilación de las decisiones tomadas en los últimos años.

2.7.3. Estructura y fases del proyecto

El proyecto se estructuró básicamente en dos grandes apartados:

1. Identidad del Centro
2. Estructura organizativa

En las señas de identidad se explicitaban los principios éticos del PEC que deben orientar y matizar las actuaciones educativas del Centro sin olvidar, por supuesto, los contenidos conceptuales del currículum del alumnado. El segundo apartado desplegaba la estructura organizativa que se consideró pertinente para hacer posible la aplicación de los principios o ejes planteados en el apartado referente a la identidad del centro.

A. Proceso de elaboración de las señas de identidad

Durante el primer trimestre del curso 1996/97, se elaboró un documento de trabajo cuyas líneas principales pretendían impregnar el PEC con la idea que el desarrollo del Currículum supone el análisis y la toma de decisiones sobre una serie de situaciones problemáticas que rodean la realidad social y que se han agudizado en los últimos años. Éstas hacen referencia a los ejes transversales mencionados anteriormente.

Se puso mucho énfasis en potenciar la participación del conjunto de la Comunidad Educativa. Por ello este documento base fue distribuido a todas las personas del Consejo Escolar de Centro, al Claustro, a la Junta de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y al Personal no Docente (PAS). Durante el segundo trimestre se estableció un calendario de discusión de los distintos estamentos y finalmente del Consejo Escolar como órgano máximo de representatividad y se recogieron las enmiendas al documento base.

El documento final se aprobó por unanimidad en el Consejo Escolar de Centro a finales del segundo trimestre del curso 1996/97.

Llegar hasta aquí fue relativamente fácil. En general, el documento inicial presentado por el Equipo Directivo fue poco polémico puesto que reflejaba en buena medida muchos de los objetivos planteados a lo largo de una serie de años de trabajo en común.

El problema, la dificultad real, consistió en desplegar el PEC para conseguir que tanto el PCC como las programaciones de aula plasmaran en la práctica el conjunto de declaraciones de intención que es en definitiva un Proyecto Educativo de Centro.

B. Proceso e incidencia en la organización

Además del Claustro había que tener en cuenta también al resto de la Comunidad Educativa de manera que toda la organización así como la distribución de los recursos estuviera impregnada de los objetivos transversales del PEC. Por eso se consideró primordial revisar los criterios de organización del centro plasmados en el Reglamento de Régimen Interno. Se valoró la validez y actualidad del documento existente, dado que en esencia estaba impregnado del objetivo central de favorecer la convivencia y desplegaba un conjunto de medidas que lo posibilitaban.

Estas medidas se referían a la adecuación de los espacios, a los cargos y responsabilidades tanto del profesorado como del alumnado, a las normas de funcionamiento o a los mecanismos de comunicación y

participación de los diferentes colectivos así como a los derechos y deberes de cada estamento de la Comunidad educativa.

C. Hacia el desarrollo e impregnación del PCC

Impregnar el currículum desde la opción de los diferentes ejes transversales consensuados en el PEC, supone la selección y la adecuación de los objetivos y los contenidos tanto de Etapa como de Área y de Ciclo.

Con el fin de facilitar esta tarea se solicitó el apoyo de un asesor externo a partir del Plan Unitario de Formación Permanente del Profesorado y durante dos cursos se realizó un seminario, con la participación de todo el Claustro, en el que se discutieron los criterios teórico-prácticos para desplegar el PCC, las programaciones de Área y de Ciclo y finalmente las de aula.

Paralelamente a este trabajo hay que señalar que en las distintas Programaciones Anuales del Centro se han establecido una serie de acciones explícitamente relacionadas con los ejes transversales que implican a toda la Comunidad Educativa y que aseguraban que los mínimos establecidos en el PEC se llevarían a término.

2.7.4. *Consideraciones finales*

Como se ha señalado al principio de este capítulo los modelos educativos que se desarrollan en los centros están determinados por el currículum explícito definido en el Proyecto educativo y por el currículum oculto del profesorado, que se manifiesta a través de las pautas de conducta, de las expectativas y de las interacciones sobre el alumnado.

La descripción que se ha hecho hasta ahora de la experiencia de impregnar un PEC a partir de los ejes transversales ha tenido en cuenta sólo el currículum explícito. Del currículum oculto del profesorado no se ha hablado demasiado. No obstante, éste es el punto más difícil de abordar.

Ciertamente, en la medida que se establecen cambios en los objetivos y contenidos del currículum, se está también favoreciendo un cambio de actitudes en el profesorado, muchas veces de manera inconsciente, puesto que la reflexión necesaria para establecer la adecuación explícita ya está presentando nuevos retos y esfuerzos a los que se habrá de responder de alguna forma. Pero es preciso reconocer que, a pesar de las medidas prácticas establecidas, el desarrollo del PEC necesita de una radiografía de las interrelaciones entre el profe-

sorado y el alumnado que tenga presente las actitudes y expectativas del profesorado y que aporte seguridad y claridad al desarrollo del proyecto curricular.

Los motivos tienen su origen en las características propias de la escuela pública. Durante el proceso se han producido una serie de interferencias que dificultan enormemente realizar una evaluación ponderada del mismo. Entre ellas se podría señalar la variación de la plantilla (por razones muy diversas, que van desde el abandono de la docencia, al traslado voluntario o forzoso o a las bajas por enfermedad) como la interferencia que más ha dificultado avanzar. No es la única. Las resistencias personales al cambio, la burocratización general de las tareas docentes, la pérdida del entusiasmo ligada a un victimismo cada vez más en auge en el sector, así como las dificultades reales para llevar a cabo una tarea cada vez más compleja y cambiante son indicadores suficientemente importantes como para tenerlos en cuenta.

Una lectura de otros indicadores nos permite apuntar elementos positivos y de continuidad para no caer en un pesimismo que siempre resulta inmovilizante. Por ejemplo, la variación de la plantilla en algunos casos ha resultado ser un revulsivo importante con la incorporación de nueva savia. Por otro lado, el centro goza de un reconocimiento importante en la zona, con una demanda que excede considerablemente la oferta de plazas de alumnado que puede ofrecer, lo que hace suponer que el proyecto, aunque no totalmente desarrollado, tiene buena aceptación. Una suposición que queda reforzada por el hecho de que la colaboración de la Asociación de Madres y Padres ha sido, y se mantiene, muy estrecha durante todo el proceso.

Otro aspecto positivo ha sido comprobar la necesidad de diseñar, a corto plazo, instrumentos de análisis y evaluación del proceso y de los resultados del proyecto. Así, las líneas de actuación en el futuro son el desarrollo del PCC, como un documento de reflexión y aplicación, y el diseño y aplicación de instrumentos, para valorar y adecuar el proceso. Quizá, después de realizar esta radiografía del “pensamiento” del profesorado, se haya de recurrir a un trabajo inductivo que recoja las experiencias del profesorado sobre los ejes transversales y se incorporen como aglutinantes del proyecto.

2.8. Experiencia de elaboración de un Proyecto Educativo desde la perspectiva transversal

A cargo de Josep Vilaró i Camps, profesor del centro

Experiencia llevada a cabo en un centro de Educación Secundaria de un municipio de la periferia de Barcelona. Es un intento de elabo-

ración de un Proyecto Educativo impregnado con las temáticas transversales a partir de las experiencias y de la actividad cotidiana del profesorado.

El IES Pallejà inició su actividad docente el curso escolar 1994/95 con alumnos de tercero de ESO y fue completando los diferentes niveles en los cursos posteriores. En la actualidad se imparte enseñanzas de ESO y de Bachillerato de Ciencias, Tecnológico y Humanístico. Como todo centro docente ha tenido que definir su ideario educativo y este breve apartado es una reflexión de una parte del proceso de búsqueda de la identidad del Centro.

La variedad de circunstancias personales y de formación del profesorado de nuestro centro nos llevó a plantearnos seguir un proceso inductivo-deductivo. Ésta es la principal característica de nuestro planteamiento. Iniciar la reflexión a partir de la práctica diaria de diferentes colectivos, para llegar a un proyecto unificado y común en el que los ejes transversales fueran el armazón de todo el proyecto.

2.8.1. Fases de la experiencia

Como en todo centro que empieza su actividad docente, tuvimos la necesidad de definir sus principales rasgos de identidad. Aprovechando esta circunstancia se pensó en la posibilidad de integrar los ejes transversales del Curriculum en el proyecto de centro. Como en gran parte de los Centros docentes que comenzaron la Reforma Educativa en el nuestro conviven tres modelos educativos diferenciados, representados por la tipología del profesorado, con sus tics y sus cualidades formadas a través de muchos años de experiencia docente.

- Una parte es antiguo profesorado de F.P. con experiencia de inserción del alumnado en el mundo laboral y con un alumnado considerado tradicionalmente difícil.
- Otros provienen del Bachillerato con una gran experiencia en preparar alumnos para la selectividad e impartir un buen nivel académico a un alumnado seleccionado.
- Finalmente otro colectivo importante es profesorado de EGB, con una amplia experiencia en docencia en los últimos cursos de la antigua EGB.

Tres filosofías educativas diferentes con planteamientos diferentes sobre la educación y sus prioridades. Las tres aportaban también métodos en el hacer que convenía unificar y que presentaban de entrada algunas dificultades para integrarse. Éste fue el punto de partida común a una gran mayoría de centros docentes.

Nuestro centro tuvo diversos intentos de elaborar un método, un sistema que nos llevase a la elaboración de un P.C.C. que integrase todas las experiencias y estrategias didácticas del centro, pero de una forma coherente.

- En su primer año se funcionó con un cierto desorden docente fruto del inicio de una actividad en la que la mayoría del profesorado era totalmente profano. No se conocían ni la nueva terminología ni se tenía clara su evaluación.
- Posteriormente cada departamento realizó un amplio proceso de decisión sobre su Proyecto Curricular de Área. El resultado fueron un conjunto de documentos inconexos y de difícil aplicación.
- Finalmente llegamos a la conclusión de que teníamos que llegar a unos consensos básicos:
 - Apoyarnos en la experiencia y en el hacer diario de cada departamento.
 - Integrar en ellos a los ejes transversales como armazón unificador de todo el proceso.

Algunas conclusiones a las que se llegó son que faltaba definir de forma colectiva lo más básico: de dónde partimos y hacia dónde vamos, es decir, crear un método común de trabajo. Además también se vio, que era necesario reducir el número de personas que elaborasen las propuestas y los criterios básicos para ser consensuadas posteriormente. Como consecuencia de ello, se creó una comisión compuesta por la Coordinación Pedagógica y por cuatro Jefes de Departamento (Lenguas, Expresión, Ciencias y Ciencias Sociales). Esta comisión fue la dinamizadora de la experiencia a partir de 1998. La decisión básica fue buscar un método en el que los pasos a seguir estuvieran marcados por la experiencia de los tres últimos años. Es decir, partir de la práctica de aula para insertarla, a la vez que se construye un proyecto más global de centro.

El proceso, que en líneas generales se iba vislumbrando, llevó a plantear inicialmente una serie de preguntas básicas, relacionadas con la práctica diaria de cada profesor y seminario, a las que había de dar respuesta. Preguntas como:

- ¿Qué hacemos en cada seminario y en cada crédito?
- ¿Qué puntos de contacto tenemos y qué divergencias tienen los diferentes Proyectos Curriculares de Área?
- ¿Qué elementos educativos podemos considerar como definitorios de nuestro centro?
- ¿Qué ejes transversales requieren una dedicación especial?

Era prioritario generar desde el principio una dinámica que implicase a la mayoría del colectivo. Para ello se diseñó un gran panel de corcho en el que se debería ir dando respuesta a estas preguntas. La primera información que se consideraba oportuna obtener fue a título individual, de cada profesor, sobre su programación y lo que hace en su materia. Por tanto, de forma libre, cada uno iba rellenando los paneles con la información que quedaba organizada según el curso y el área de conocimiento. Cuando todos han expuesto la información, se trata de analizarla y comparar lo que hace cada profesor y seminario con lo que hace el resto de la comunidad educativa para extraer los elementos coincidentes que pueden definir al centro. En este sentido, los ejes transversales no aparecían como tal de forma específica, aunque sí se trataban muchas temáticas a través de los contenidos incluidos en las programaciones.

De forma paralela era necesario elaborar una serie de documentos para que el profesorado pudiese participar en la elaboración de los diferentes proyectos del centro: el PEC, el PCC y el PCA. Era una participación que se podía hacer desde la práctica de aula y desde las conclusiones a las que se iban llegando después de analizar la información de los murales. Estos documentos son los siguientes:

1. MODELO DE HOJA PARA SUGERIR LOS CAMBIOS QUE SE CONSIDEREN OPORTUNOS EN LOS PCA-PCC-PEC (anexo 1). En él se recogen todas las aportaciones y reflexiones que realizan a nivel personal o colectivo sobre aspectos determinados del curriculum
2. MODELO DE HOJA RESUMEN PARA RECOGER LOS DIFERENTES ACUERDOS QUE TIENEN RELACIÓN CON EL PEC, PCC, PCA (anexo 2). Se recogen los acuerdos ya consolidados.
3. PLANTILLA CON LA RELACIÓN DE PROYECTOS EDITORIALES ESCOGIDOS (anexo 3). Es un archivo de todos los diferentes proyectos editoriales que son el punto de partida de la elaboración de PCC de Centro.
4. PLANTILLA CON LA RELACIÓN DE MODIFICACIONES A LOS PROYECTOS EDITORIALES ESCOGIDOS (anexo 4). Recoge las modificaciones establecidas por el centro a los materiales de editoriales.

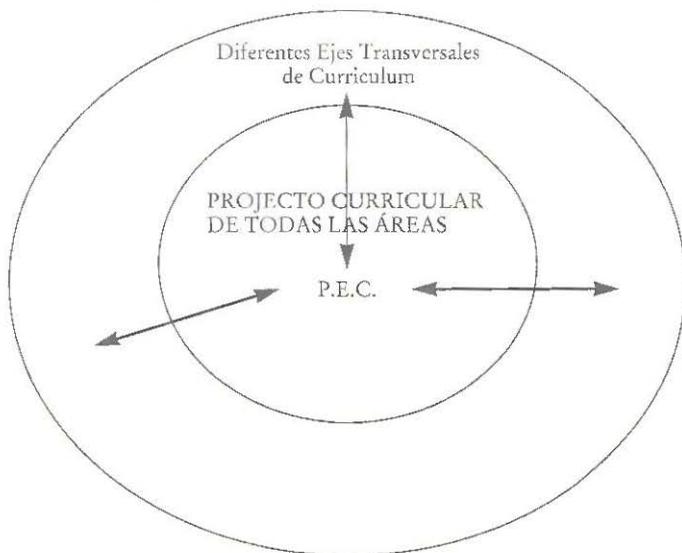
Estos documentos pretenden ser un instrumento de trabajo individual y colectivo y un elemento de participación y de reflexión de toda la comunidad educativa. En su elaboración se deberían:

- Evitar un sentido crítico destructivo, dándole una formulación positiva.

- Favorecer la participación de todos.
- Descubrir las incoherencias existentes entre los diferentes P.C.A. y el P.E.C
- Ayudar a reflexionar a todos los sujetos del proceso educativo de una forma global.

Durante este proceso también son necesarias algunas orientaciones al profesorado para que las aportaciones a los diferentes proyectos, al PCC y al PEC no representen demasiado sobre esfuerzo y con especial atención a las aportaciones que les den una perspectiva transversal. Así, se sugiere que se piense directamente en la posibilidad de transversalizar las materias concretas o algunas de sus unidades, identificar repeticiones y aportar actividades que se puedan realizar conjuntamente con otros departamentos, de qué forma se pueden realizar trabajos en grupo, identificar elementos de tipo organizativo que pueden reforzar algunos objetivos planteados desde las áreas o disciplinas.

Así, todas las sugerencias aportadas a la elaboración de los diferentes proyectos se recogen en un documento resumen (en forma de gran mural) con la intención de que todo el profesorado compruebe dónde se enmarca su aportación al tiempo que tiene una perspectiva global de las aportaciones de mayor consenso. Este documento recoge los elementos más significativos y que aportan mayor cohesión a los diferentes proyectos del centro.



Toda la documentación del Centro está definida por la presencia de unos ejes transversales explicitados en el P.E.C.

Un elemento de gran implicación en la metodología del profesorado y que aporta o quita fuerza de forma inmediata a todas las decisiones que se van tomando son los libros de texto que se utilizan. Desde el proceso inductivo que se ha seguido se trata de recoger y analizar los diferentes proyectos editoriales que se trabajan y las propuestas de modificaciones a realizar teniendo en cuenta las líneas generales, acuerdos o conclusiones a las que se van llegando. Es cierto que no existe ningún libro de texto perfecto, pero sí que existen algunos que se aproximan más a nuestro proyecto didáctico. Para recoger toda esta información se elaboraron dos documentos (Anexo 4)

El proceso sigue con cambios de intensidad. Durante el curso escolar 1999-2000 el proyecto ha entrado en fase de recogida de información de los criterios básicos para la acreditación de los alumnos de primer y segundo ciclo. Los seminarios ya han presentado sus programaciones y falta la discusión globalizadora de todo el proceso y la introducción las correcciones pertinentes.

ANEXO 1.

Modelo de hoja para sugerir los cambios que se estimen oportunos en el PCC y el PCA

DEPARTAMENTO QUE HACE LA PROPUESTA	
PERSONA QUE HACE LA PROPUESTA	
LUGAR	
PROBLEMA DETECTADO	
POSIBLES IMPLICACIONES CON OTROS CRÉDITOS	
SOLUCIONES PROPUESTAS	
TRATAMIENTO DE LA TRANSVERSALIDAD	

ANEXO 2.

Modelo de hoja resumen para recoger los diferentes acuerdos que tienen relación con PEC, PCC, PAC

ACUERDOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
EQUIPOS DOCENTES				
CICLOS	PRIMERO		SEGUNDO	
ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN NIVELES	PRIMER NIVEL		ACREDITACIÓN	
EVALUACIÓN				
PROCEDIMIENTOS				
ACTITUDES, VALORES Y NORMAS				
TRATAMIENTO DIVERSIDAD				
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES				
EJES TRANSVERSALES				
SALIDAS EXTRAESCOLARES				
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA				
PLAN ACCIÓN TUTORIAL				
REGLAMENTO RÉGIMEN INTERIOR				

ANEXO 3.

Modelo de plantilla de los proyectos editoriales del centro

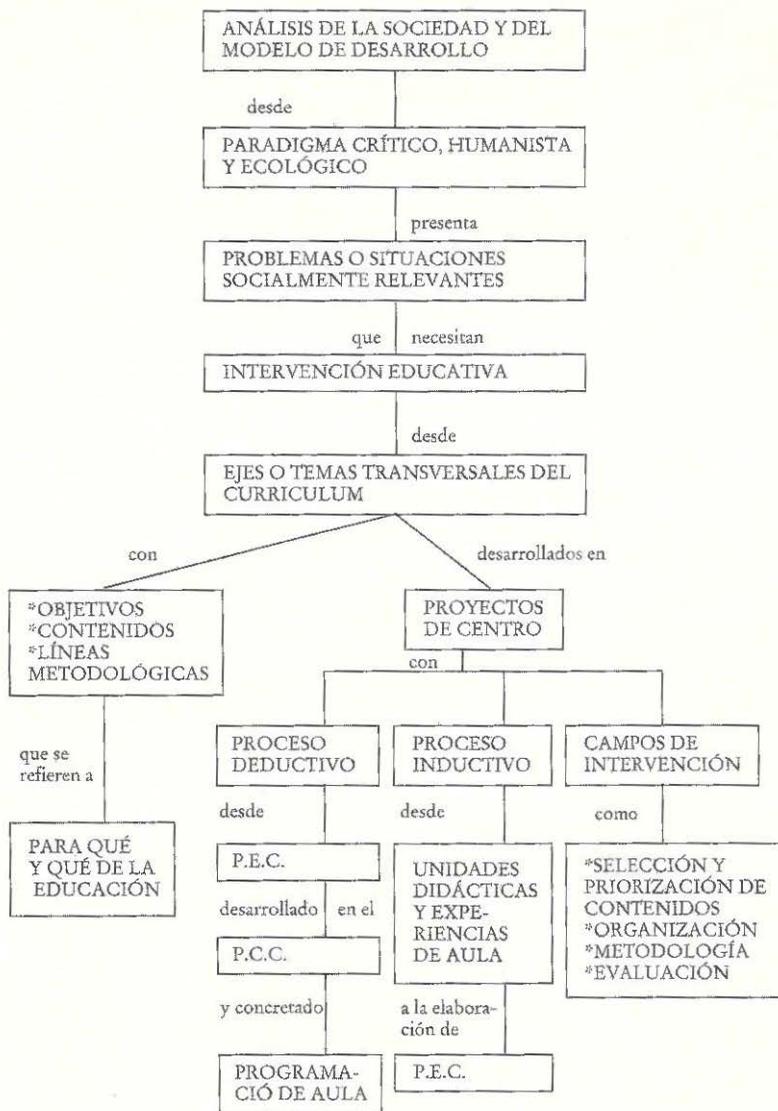
PROYECTOS EDITORIALES UTILIZADOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
ASIGNATURAS				
PLÁSTICA				
MÚSICA				
E. FÍSICA				
FRANCÉS				
INGLÉS				
CATALÁN				
CASTELLANO				
RELIGIONES				
SOCIALES				
FILOSOFÍA-ÉTICA				
EXPERIMENTALES				
MATEMÁTICAS				
TECNOLOGÍA				

ANEXO 4.

Modelo de plantilla de modificaciones presentadas a los proyectos editoriales

MODIFICACIONES HECHAS A LOS PROYECTOS EDITORIALES UTILIZADOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
ASIGNATURAS	Capítulo a modificar o substituir			
PLÁSTICA				
MÚSICA				
E. FÍSICA				
FRANCÉS				
INGLÉS				
CATALÁN				
CASTELLANO				
RELIGIONES				
SOCIALES				
FILOSOFÍA-ÉTICA				
EXPERIMENTALES				
MATEMÁTICAS				
TECNOLOGÍA				

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 3

LA PRESENCIA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA VIDA COTIDIANA DEL CENTRO

MONTSERRAT SANTACANA FABRÉ

Ideas principales

- *Toda práctica educativa está enmarcada en una forma de concebir el mundo y la educación.*
- *En la vida cotidiana de un centro y a lo largo del curso se practican hábitos y rutinas que pocas veces son motivo de reflexión y análisis.*
- *Cuando la práctica educativa se realiza de forma difusa a través de modalidades organizativas y de rutinas se dice que se está educando a través de un currículum oculto.*
- *El currículum oculto no es fruto de ninguna planificación escolar, pero su incidencia da como resultado la reproducción de los valores imperantes en la sociedad.*
- *Trabajar de forma explícita sobre los ejes o temas transversales supone desvelar el currículum oculto presente en muchas situaciones cotidianas.*
- *En el desarrollo de los ejes o temas transversales en un centro, el profesorado debe situarse en un enfoque crítico, reflexivo-activo, y aceptar la existencia del currículum oculto.*
- *El análisis de las situaciones cotidianas evidencia la importancia de plantear la educación en los ejes o temas transversales a través de un proyecto global.*
- *El método de análisis de casos es una estrategia para el estudio de los ejes transversales a partir de las situaciones cotidianas.*

En un centro educativo, en el día a día, y a lo largo de todo un curso, se deciden una multiplicidad de aspectos, se practican hábitos y rutinas de diversa índole, pero pocas veces estas prácticas cotidianas son motivo de reflexión y análisis: la falta de tiempo, la urgencia, el sentido de eficacia, las costumbres y tradiciones del centro, etc., hacen que a menudo se lleven a cabo prácticas y se tomen decisiones sin analizarlas y con el convencimiento de que son neutras. Sin pretenderlo, podemos poner en práctica actuaciones discriminatorias, sexistas, poco respetuosas con el medio, a la vez que incívicas. Si no disponemos de una voluntad explícita para cambiar la práctica cotidiana y de un tiempo de reflexión para analizarla, acabamos reproduciendo, de una manera más o menos sistemática, los valores predominantes en el contexto social que nos envuelve, que a menudo son discriminatorios y dan preferencia a ciertos grupos sociales. Plantearse el trabajo de los ejes transversales en un centro, supone la voluntad de reflexionar sobre la práctica educativa para disminuir la distancia existente entre los valores teóricos que defendemos y su concreción a la realidad.

3.1. Temas transversales y curriculum oculto

La institución escolar es un lugar donde niños y adolescente pasan muchas horas de su vida recibiendo una formación. Esta formación, según la LOGSE, ha de ser *integral*. Desde la implantación de esta ley, se ha visto la necesidad de tratar de forma obligatoria ciertos temas de relevancia social llamados ejes transversales. Ésta es una gran novedad en relación con el antiguo sistema, ya que se refleja la necesidad de incorporar el trabajo de los valores en el curriculum. Esto no quiere decir que se tengan que añadir nuevos contenidos a los existentes, sino que lo que hace falta es hacer una interpretación crítica del curriculum. Los ejes transversales del curriculum, desde siempre, han estado presentes de una manera u otra en la vida cotidiana de los centros, por pasiva o por activa, fomentando unos valores u otros, explicitándolos con más o menos medida (Palos, J., 1998). Cualquier decisión o práctica educativa está enmarcada dentro de un paradigma u otro, es decir, en una forma de pensar, de concebir y hacer el mundo y la educación, aunque la mayor parte de veces no somos conscientes. Es lo que llamamos *curriculum oculto*.

La escuela lleva a cabo su papel no siempre de una forma explícita, sino de manera difusa, a través de modalidades organizativas y de rutinas que imperan en los centros y las aulas. Esto es lo que W. Jacson llama *curriculum oculto* o aprendizaje colateral, que puede acabar teniendo a la larga tanta o más importancia que los efectos del curriculum explícito (Torres, J., 1994).

Estudios etnográficos constatan como las reglas y rutinas que gobiernan la vida en el interior de los centros y aulas escolares, no acostumbra a verbalizarse de manera clara, ni tampoco a razonarse, sino que más bien se establecen y asimilan por interacciones que tienen lugar en este sistema. Esto se evidencia claramente cuando vamos a trabajar en un centro por primera vez y observamos cómo se practican rutinas que pueden llegar a sorprendernos; pero para los que hace tiempo que trabajan, les resulta naturales e incuestionables. Forman ya parte de las “costumbres de la casa”.

El análisis del *currículum oculto* nos permitirá capturar un significado de las prácticas y rutinas que hasta el momento podían haber pasado desapercibidas. Ése no llega a hacerse explícito en ningún momento en la mente ni en las intenciones del profesorado. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, interacciones, tareas escolares. No es fruto de ninguna planificación del colectivo docente, pero da como resultado la reproducción de unos sistemas de valores imperantes en la sociedad. (Torres, J., 1994).

La decisión de trabajar los ejes transversales del currículo de forma explícita, supone desvelar el *currículum oculto* presente en muchas situaciones cotidianas y decisiones que se toman a lo largo del curso escolar. Una vez analizado, nos permitirá optar por su revisión o transformación.

3.2. Hacia el profesional reflexivo-activo

El rol del profesorado en este enfoque crítico del proceso educativo a través del filtro de los temas transversales es clave. Hay que tender hacia el perfil de profesorado reflexivo-activo sobre la práctica diaria. El profesional que reflexiona sobre la práctica, que la analiza para intervenir de una forma más coherente con los valores que pretende, que intenta desvelar el *currículum oculto* para dar respuesta a las necesidades de los diferentes grupos sociales que conviven en un mismo centro... está trabajando los ejes transversales.

La última reforma educativa propugna un modelo de profesorado reflexivo, con un peso importante en el terreno de la psicología de los individuos, pero el papel e importancia de los contextos sociales han quedado poco reforzados. En su aplicación, los problemas sociales quedan a menudo fuera del alcance educativo y, por lo tanto, los niños y niñas de origen social deprimido, seguirán siendo incomprensidos para las escuelas.

Para trabajar los ejes transversales en un centro, los profesionales han de situarse desde un enfoque crítico, reflexivo-activo, aceptar la existencia del *currículum oculto*, para analizarlo y decidir transfor-

mar la realidad.¹ Estos temas transversales del curriculum, tienen un gran potencial transformador de la educación, ya que fomentan la revisión y la reflexión colectiva, sobre el “para qué” y el “qué” enseñar. Con su planteamiento, se favorece la formación del *pensamiento crítico*, tanto por parte del profesorado, como del alumnado, ya que éstos son considerados como agentes de su propia formación y son los primeros en beneficiarse de un modelo de participación.

Pero cuando un centro se propone trabajar los temas transversales, el reto está en integrar dentro de todo el proceso educativo esta intencionalidad crítica y después de un proceso de discusión y consenso de los agentes educativos, un sistema de valores compartidos. Este proceso puede generar dos tipos de modelos de intervención:

- (a) *Un modelo deductivo*, que parte del análisis y reflexión de principios y valores para elaborar o modificar los documentos pedagógicos y organizativos de un centro y posteriormente impregnar la práctica con los temas transversales.
- (b) *Un modelo inductivo*, que parte del análisis y reflexión de la práctica diaria, para desvelar el curriculum oculto y que al final puede llegar a la elaboración o modificación de los documentos de un centro. La estrategia que se desarrolla a continuación se enmarca en este proceso inductivo. A partir de situaciones y casos reales que se dan a lo largo de un curso en los centros educativos, es posible intervenir desde una perspectiva de transversalidad educativa.

Trabajar desde un modelo inductivo tiene sus ventajas, ya que favorece la participación de los agentes educativos de un centro, suele generar dinámicas de cambio y entra en la vida cotidiana de los centros. Es un modelo que potencia la implicación de las personas, pues se actúa directamente sobre la realidad inmediata.

La actividad cotidiana en los centros presenta infinidad de situaciones en las que el curriculum oculto actúa de forma permanente y muchas veces con gran eficacia. A continuación se presenta un conjunto de situaciones escolares en las que la toma de decisiones en un sentido u otro puede potenciar o desarrollar unos valores muy diferentes. Éste es el resultado del análisis de las situaciones educativas más comunes en un curso escolar. En estos casos se está lejos de tomar decisiones ecuanímes y objetivas, ya que detrás de estas situaciones es-

1. “El colectivo docente es intelectual, agente activo de la producción y difusión de la cultura en la sociedad, por esto tiene una situación privilegiada para acceder y dar a conocer concepciones de la vida y del mundo alternativas a las que se muestran como únicas y definitivas por el poder”. Marta Jiménez Jaé. Cuadernos de Pedagogía, n.º 220.

tán presentes y activos unos valores muy distintos a los que individual o colectivamente hemos decidido potenciar. A menudo, estas prácticas se llevan a cabo de forma rutinaria, poco reflexionada, hasta que surge algún conflicto que exige la revisión de criterios y acuerdos. En estas situaciones cotidianas es donde se evidencian las posibilidades de intervención desde un proyecto colectivo en temas transversales.

3.3. Situaciones o momentos educativos más frecuentes

(A) ÁMBITO CURRICULAR, PEDAGÓGICO Y ORGANIZATIVO:

- Elaboración y/o revisión de proyectos educativos. Principios de identidad de un centro.
- Elaboración y/o revisión de programaciones de ciclo.
- Elección de libros y materiales escolares.
- Elaboración y evaluación del Plan Anual.
- Criterios de elaboración de horarios.
- Definición de los criterios de promoción del alumnado.
- Planificación de colonias y viaje de fin de curso. Función del profesorado.
- Planificación, organización y celebración de fiestas tradicionales y semanas culturales.
- Propuesta de actividades y deberes de vacaciones.*
- Diseño de pruebas y actividades de evaluación.
- Diseño de los informes del alumnado.
- Distribución y uso de los espacios generales.
- Organización del espacio en el aula.
- Criterios de agrupamiento de alumnos/as.
- Tratamiento de la diversidad.
- Organización de departamentos, ciclos, comisiones y dinámica de las coordinaciones.
- Definición y organización de los espacios de relación.
- Plan de acogida del alumnado al principio de curso y del alumnado de incorporación tardía.
- Traspaso de información del alumnado entre el profesorado.
- Concreción de normas internas generales y de clase.
- Criterios de elección de responsabilidades de clase.
- Normas y pautas de trabajo conjunto.
- Organización de los mecanismos participativos de los diferentes colectivos.
- Vigilancia de patios.
- Criterios de organización de guardias y sustituciones.

- Organización y desarrollo de las reuniones de padres y madres.
- Participación en actividades de barrio o pueblo.

(B) ÁMBITO ADMINISTRATIVO:

- Criterios de elaboración de cuotas a pagar por los familiares.*
- Distribución y aprobación de presupuestos.
- Distribución de recursos y materiales.
- Mantenimiento del centro.
- Elaboración de listado de alumnos/as.
- Definición y organización de canales de comunicación entre distintos colectivos.*

(C) ÁMBITO DE GOBIERNO Y RELACIÓN INSTITUCIONAL:

- Criterios de elección de los equipos directivos.
- Organización de la dinámica y participación de los órganos de gobierno.
- Definición de relaciones con instituciones y organismos locales.

(D) ÁMBITO DE SERVICIOS:

- Programación y evaluación de actividades extraescolares.
- Elaboración de normas de comedor
- Funciones y responsabilidades de monitores en tiempo escolar.*

(E) ÁMBITO DE RECURSOS HUMANOS:

- Recepción de nuevo profesorado. Decisión sobre la información que se les da.
- Adscripción del profesorado: criterios.
- Participación en cursos de formación permanente.
- Elección de monitores de comedor y actividades extraescolares.*
- Funciones de PAS.

Esta clasificación de situaciones educativas es una de muchas posibles. En ella, lo más importante es el contenido y su relación con los ejes transversales, más que la forma de agruparlas y la cantidad de situaciones enumeradas. Los casos que a continuación se exponen tienen relación con la diversidad de situaciones educativas que se han relacionado. En la mayoría de estos casos su relación con los temas transversales del curriculum es directa. Por ejemplo, el caso nº 1 sobre *discriminación por cuestión de sexo y capacidades físicas*, en que la AMPA organiza unas jornadas deportivas que fomentan la discrimi-

nación de género y la marginación de personas con incapacidades físicas, se podría enmarcar en la situación “*programación y evaluación de actividades extraescolares*”. Si el centro hubiese definido unos criterios en la organización de actividades extraescolares, que tuviesen en cuenta la integración del alumnado con discapacidades y la igualdad entre niños y niñas no se hubiera dado el caso que se relata.

Creemos que en alguna de las situaciones podría no entenderse su relación con los temas transversales, por lo que se comentan a continuación. Estas clarificaciones pueden ayudar a entender el significado y contenido de las otras relacionadas.

* *Actividades y deberes de vacaciones:*

En esta situación educativa tendemos a generalizar un tipo un modelo estandarizado de familia y de manera de pasar las vacaciones. A menudo, olvidamos que una parte de nuestro alumnado no puede ir de vacaciones, ni viajar ni hacer actividades alternativas a las del resto del año. Es importante proponer actividades vacacionales que no aumenten aún más las diferencias entre nuestro alumnado, que no ofrezcan modelos excluyentes y estandarizados. Es importante seleccionar un tipo de material que esté al alcance de todos, que ofrezca actividades asequibles y modelos no consumistas, con diversidad de opciones. Sería interesante ofrecer posibilidades reales del entorno tal como pasear, jugar con los amigos, ir en bici, leer, ir de campamento, etc., actividades que están al alcance de la mayoría.

* *Criterios de elaboración de cuotas de material para las familias:*

Un centro puede favorecer o discriminar aún más a las familias de clases sociales deprimidas, según qué criterios adopte a la hora de elaborar las cuotas de materiales. Hay centros que han ideado fórmulas para que las desigualdades económicas de las familias no sean motivo de discriminación en las actividades educativas del centro. Diferentes soluciones como colectivizar materiales, fraccionar las cuotas, reducirlas en caso de necesidad o incluso subvencionarlas a partir de ayudas del Ayuntamiento, de Asistencia Social u otros padres, haciendo un fondo común... son algunas de las soluciones que se practican en algunos centros. Para no diferenciar al alumnado que no puede costear estas cuotas, siempre es mejor distribuir el material colectivamente, por grupo-clase o por necesidades, que individualmente. De esta manera se favorece la integración de este tipo de

alumnado a las actividades del centro con igualdad de oportunidades.

La prioridad de gastos también dirige mucho el tipo de actividades que se puedan realizar (material de plástica, música, excursiones, etc.)

** Definición y organización de los canales de comunicación con los distintos colectivos:*

Un centro que quiera realmente potenciar la participación del alumnado y las familias en la dinámica del centro, define y organiza los canales de comunicación entre ellos, de una manera muy distinta a como lo haría en caso contrario. Si se quiere facilitar la organización de dichos colectivos, es necesario ofrecerles una serie de condiciones y facilidades como: elección de representantes, un espacio para reuniones, un presupuesto para actividades, unos canales de comunicación y cooperación. Es importante que todos los colectivos que intervienen en el centro se sientan representados y puedan participar, pero para conseguirlo hace falta que el centro proporcione las condiciones necesarias.

** Elección de monitores de comedor:*

Si un centro concibe el espacio-tiempo del comedor escolar como formativo, tendrá unos criterios pedagógicos y organizativos a la hora de elegir los monitores y programar las actividades, hábitos y normas de dicho espacio. Pero, a menudo, estos espacios quedan exentos de cualquier criterio y programación, cosa que provoca una falta de coherencia con lo que a menudo se trabaja en el currículum de las horas lectivas o se pretende en los proyectos educativos. Un centro que se plantee la coherencia en todas sus actividades educativas, intervendrá en estos espacios, priorizará unos criterios pedagógicos y formativos a la hora de escoger los monitores en detrimento de otros criterios como el económico.

Así pues, después de ejemplificar situaciones cotidianas educativas, comunes en todos los centros, se evidencia que las decisiones tomadas en un sentido u otro, pueden favorecer o no un proyecto de intervención en temas transversales. El análisis de estas situaciones educativas se puede hacer a partir del estudio o resolución de casos relacionados con cada una de estas situaciones.

3.4. El método de resolución de casos como estrategia para trabajar los ejes o temas transversales en las situaciones educativas cotidianas

El método del caso consiste en presentar un determinado caso o problema extraído de la vida real, en el que entran en juego un conjunto de hechos y opiniones que pueden ser conflictivos. El problema se presenta con la finalidad de que sean analizados y discutidos en grupo para sacar las conclusiones oportunas o la mejor solución posible. Hay que tener claro que la mayoría de casos no tienen una solución única, sino diversas soluciones y tiene que ser un método de trabajo activo y participativo. Es un método que no busca soluciones o verdades definitivas, sino que se centra más en el proceso de resolución y en las pautas de intervención.

Objetivo del método:

Consistiría en situar a los miembros del grupo en contacto con ideas diferentes, incluso contrarias a las suyas. En cualquier discusión de grupo, una persona acaba descubriendo más de lo que habría visto por sí sola. Cada uno ha de comprender a las otras personas del grupo. Lo importante es expresar las propias opiniones y tener la posibilidad de analizar críticamente la propia experiencia. Este método favorece la construcción del conocimiento social y el desarrollo del *pensamiento crítico*, ya que posibilita la participación y la implicación de las personas a la hora de resolver el caso. La confrontación de visiones y argumentos ayuda al planteamiento de los propios esquemas.

Etapas:

- (a) Información del caso
- (b) Tratamiento del caso:
 - Se sintetizan y se aportan el mayor número de soluciones plurales al caso.
 - Se analizan los medios disponibles
 - Descubrimiento y análisis de las posibles soluciones
 - Estudio del plan de puesta en marcha de las posibles soluciones.
- (c) Puesta en común:
 - Hacer una reflexión en común de los/las participantes.

Este método de trabajo podría ser uno de los posibles para iniciar el trabajo de los ejes transversales en un centro educativo. A partir de

casos extraídos de la propia realidad del centro, el Equipo Educativo puede generar reflexiones y pautas de intervención enmarcadas en un *paradigma humanístico y crítico del currículum*. Esta metodología de trabajo tiene la ventaja de que la reflexión y el problema que se analiza es de utilización inmediata y muy próximo al contexto del centro. Además, proporciona al profesorado un apoyo de los compañeros/as, necesario en situaciones conflictivas y dilemas que nos ofrece la práctica cotidiana. Siempre es más fácil y recomendable trabajar con casos reales, pero cambiando el nombre y algunos detalles identificativos, para que las personas que intervienen en la resolución y estén implicadas en ellos, no se sientan juzgadas por su actuación. Sería preferible que los casos que se traten estén en proceso de resolución, para poder actuar adecuadamente.

Análisis de algunos ejemplos extraídos de la práctica

Introducción

A continuación se detallarán un conjunto de casos extraídos de la realidad educativa donde se ejemplifican una serie de situaciones que se pueden dar en cualquier centro educativo y en los que la intervención en un sentido u otro fomenta el trabajo de los ejes transversales del currículum desde un modelo inductivo.

Las pautas de intervención que se proponen quieren ser una muestra de posibles actuaciones cotidianas que podemos desarrollar, basándonos en unos valores humanistas y ecológicos para favorecer la convivencia en los centros. Pero, cada centro, tiene que conocer su propia dinámica interna y modificar las intervenciones para ajustarlas a su realidad.

En las pautas de intervención propuestas, cabe diferenciar tres niveles de actuación: familias, profesorado y alumnado, además del Consejo Escolar como órgano representativo de toda la comunidad. El equipo educativo ante la resolución de un caso tiene que analizar las posibilidades reales de su centro o entorno, y el alcance de transformación que pretende. Cabe tener presente que las intervenciones puntuales y en pequeño ámbito, no tienen demasiado poder transformador; mientras que las intervenciones colectivas, que actúan en ámbitos más amplios tienen un mayor efecto a largo y corto plazo. En casos especiales se incidirá también en otras instituciones educativas o sociales que intervienen en los centros, como son los representantes de los Ayuntamientos, PND, centros del barrio, etc. Cabe insistir en la importancia de actuar en la estructura organizativa que hay en los centros: comisiones, equipos docentes, claustros, junta directiva ya

que es desde donde se regulan las relaciones de poder en la actividad cotidiana y desde donde es más eficaz llevar a cabo dinámicas de transformación de las prácticas educativas.

Los casos que se expondrán son situaciones extraídas de la realidad de distintos centros educativos. Aparentemente no parecen tener relación con las áreas curriculares, pero la intervención educativa desde una perspectiva de transversalidad proporcionará modelos para trabajar aspectos integrados en el curriculum. Dada la multiplicidad de casos que podríamos exponer y que todos los profesionales de la educación han observado desde su experiencia, hemos hecho una selección que intenta ser representativa de cada tipología de ejes transversales, pretendiendo dar unas pautas abiertas de intervención.

La estructura en que se presentan los casos sigue la siguiente pauta:

- Título del caso
- Tema o problemática transversal
- Descripción del caso
- Interrogantes que plantea
- Pautas de intervención desde un enfoque transversal
- Alumnado/profesorado/familias/Consejo Escolar

CASO N.º 1

TÍTULO: “*Los niños corren más que las niñas*”

TEMA: DISCRIMINACIÓN POR CUESTIÓN DE SEXO Y CAPACIDADES FÍSICAS.

DESCRIPCIÓN:

En una escuela pública, la AMPA organiza una jornada de Cross Escolar en un sábado. Hay distintas pruebas según la edad de los niños y niñas. En Parvulario, la prueba consiste en correr 100 metros, a los tres primeros ganadores se les obsequia con una medalla y a todos los participantes con un pequeño regalo. El lunes por la mañana, los niños y niñas de la clase de P-4 hacen conversación y el tema es la carrera del sábado. Comentan quién ganó la carrera, quién subió al podium, quién no pudo subir...

Algunos diálogos se expresan de la siguiente manera:

– ¡Yo siempre gano!

– ¡Nosotros somos los ganadores!

– ¡Tú fuiste el último!

– Hicimos dos carreras, una para niños y otra para niñas. Yo corrí en la de las niñas porque las niñas corren más poco...”

Los niños y niñas que corrieron pero no ganaron, aunque enseñen el trofeo, no tienen ganas de hablar del tema.

Una niña del grupo con limitaciones físicas, en el último momento no quiso correr, aunque estaba inscrita desde el primer momento y su madre era organizadora de la jornada.

INTERROGANTES QUE PLANTEA:

- ¿Cómo hacer reflexionar a los niños y niñas que la propia satisfacción por la actividad es tan importante como el premio recibido?
- ¿La competencia es un elemento inherente en la sociedad actual que tenemos que potenciar o neutralizar?
- ¿Cómo responder a la niña que ha llegado a la conclusión que la separación entre niños y niñas se hace por una cuestión de inferioridad física?
- ¿Cómo hacer participar a la niña con limitaciones físicas de las actividades en que ella tiene limitaciones?

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL.

ALUMNOS/AS	PROFESORADO	AMPA
<ul style="list-style-type: none"> • En la hora de tutoría se hablará de las diferencias físicas entre niños y niñas y de las limitaciones físicas de algunas personas, relacionando el tema con el <i>cuerpo humano</i>. • Se realizarán en clase diferentes actividades de psicomotricidad, lectoescritura, razonamiento, etc. donde se evidencie que cada alumno/a tiene distintas capacidades, independientes del sexo. Los/las profesores/as remarcarán las diferencias como un rasgo positivo y enriquecedor. • Contar el cuento <i>El patito feo</i> para trabajar las diferencias físicas como fuente de discriminación.² • Apuntar en un mural, durante todos los días de la semana, quién hace mejor cada actividad, de forma que a lo largo de la semana todos los/las alumnos/as estén apuntados en alguna actividad y todo el mundo haya podido experimentar el hecho de tener cualidades y su valoración pública. Al final de la semana hacer una reflexión conjunta en la que los alumnos expliquen cómo se han sentido cuando han sido valorados positivamente y cómo se sienten cuando se les ignora. • Durante los juegos del patio y en otros momentos de juego libre, proponer actividades lúdicas no competitivas ni sexistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El/la tutor/a expone al ciclo y al Equipo Directivo el caso y plantea la necesidad de fomentar desde la escuela los juegos participativos y no competitivos como alternativa a los juegos de competición. También propone intervenir en la organización del juego en el recreo, para que haya actividades alternativas a las dominantes. • Cada clase podría ser la responsable de organizar juegos alternativos para el resto, cada día de la semana, y dejar un día libre sin organizar nada para que los alumnos puedan escoger los juegos que más deseen. • Plantear, en el Consejo Escolar y al AMPA, la intención de fomentar en la escuela valores no discriminatorios, ni sexistas y la necesidad de organizar actividades no competitivas. Replantear el tema de los premios. • Introducir en el PEC los principios que se quieren fomentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el Equipo Directivo comunicar al AMPA la necesidad de trabajar conjuntamente actividades que fomenten la integración y no la discriminación. • Ofrecerse a ayudar en la próxima organización de actividades extraescolares para introducir cambios en este sentido. • Comunicar los principios introducidos en el PEC del centro para intercambiar opiniones sobre ellos e incorporar visiones nuevas. • Organizar charlas y/o conferencias sobre los ejes transversales y el trabajo de valores en la escuela para compartir puntos de vista y reforzar aspectos conjuntamente con las familias.

2. El cuento de *El patito feo* puede trabajarse a partir de las pautas expuestas en el libro de MARTINEZ, M. y PUIG, J. y otros, *Ètica i escola*. Ed. Rosa Sensat. Barcelona.

CASO N.º 2

TÍTULO: “*Los gitanos son sucios*”

TEMA: ESTEREOTIPOS RACISTAS.

DESCRIPCIÓN:

Pablo es un niño de etnia gitana que asiste a la escuela pública de su pueblo. Tiene 8 años y en su clase es el único niño gitano. La escuela está configurada por un alumnado de clase media y Pablo no es una excepción. Su familia hace tiempo que vive en el pueblo, sin problemas de convivencia aparentes, pero no tienen mucha relación con las otras familias de la escuela.

La tutora del grupo se ha dado cuenta de que algunos de sus alumnos a menudo no van muy limpios: No se bañan diariamente, llevan el pelo sucio, las uñas sin cortar, etc. Seguramente –comenta la maestra– los padres y madres llegan tarde de trabajar y no tienen demasiado tiempo ni ganas de discutirse cada día con sus hijos.

Pablo es uno de los niños que va bastante limpio a la escuela. Lleva el pelo largo pero limpio y observa que lo bañan a diario.

Un día la monitora de comedor comenta a la maestra que Pablo va sucio, que tendría que avisar a los padres. La maestra objeta que precisamente Pablo no es el caso representativo de las familias que no practican hábitos de higiene con sus hijos. Le intenta demostrar su observación, pero la monitora insiste y dice que ha oído comentarios de otras madres.

INTERROGANTES QUE PLANTEA:

- ¿No es cierto que tenemos tendencia a asociar a determinadas culturas ciertos estereotipos y en cambio estos mismos nos cuesta verlos en personas de nuestra propia cultura?
- ¿No es cierto que a menudo tendemos a dar lecciones paternalistas a las personas de otras etnias y no se nos ocurre hacerlo con las de nuestra misma cultura?
- Los hábitos de higiene y salud, ¿no son un aspecto a trabajar en la totalidad del alumnado, en todos los sectores sociales?

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL

ALUMNOS/AS	PROFESORADO	AMPA/FAMILIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar los hábitos de higiene y salud en las áreas de conocimiento del medio. Resaltar la importancia de unos buenos hábitos de higiene para mantenerse sano y aplicarlos en todo momento. • Durante el tiempo en que se introduce y trabaja el tema, analizar y valorar los hábitos de higiene básicos del grupo. Se podría hacer un mural en el que hubiese todos los niños y niñas del grupo y donde constase una valoración diaria del nivel de higiene personal. Al final del tema se haría una reflexión en grupo sobre la evolución. • Introducir en la agenda personal del alumno la valoración semanal de la higiene personal, de tal forma que ésta llegue a la familia y pueda leerla y añadir comentarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutora hablaría con la monitora que ha hecho el comentario, sobre la falta de higiene de algunos de sus alumnos. La acompañaría en sus observaciones y compararían la higiene de diferentes alumnos, incluso de Pablo. • Determinar un plan de actuación conjunto para mejorar los hábitos de higiene del grupo. • Conversar sobre la tendencia que tenemos de asociar a determinadas culturas ciertos estereotipos que no son propios sólo de éstas. • En la próxima reunión de ciclo contrastar las observaciones de los distintos profesores/as para planificar conjuntamente el trabajo de hábitos de salud e higiene. • Presentar la propuesta al Claustro para que los demás ciclos puedan incorporarse si lo creen necesario. • Revisar el PEC e introducir aspectos nuevos consensuados por el claustro sobre la Salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutora, en las entrevistas individuales con las familias, insistirá en la importancia de los hábitos de higiene y salud e intentará orientarlos en las dificultades que expongan los padres. • En las reuniones colectivas de clase, la tutora y el equipo docente implicarán a las familias en el trabajo de los hábitos. • La tutora explicará el funcionamiento de la agenda personal en la que cada niño/a será valorado semanalmente sobre su higiene y la práctica de hábitos saludables. Las familias tienen que colaborar leyéndola y anotando los comentarios pertinentes. • Organizar ciclos de charlas o conferencias sobre temas de interés solicitados por las familias y relacionados con el tema de <i>Educación para la salud</i>.³

3. En algunas instituciones públicas: Ayuntamientos, Generalidad de Cataluña, Diputaciones... se han llevado a cabo programas de Educación para la Salud. Se puede solicitar especialistas de salud para charlas y conferencias con las familias. Para el alumnado, también se puede recurrir al centro de Salud Primaria de la zona, ya que generalmente tienen previstos los programas de Educación para la Salud en los centros educativos.

CASO N.º 3

TÍTULO: *¡A ver quién lleva el mejor regalo de aniversario!*
TEMA: SALUD Y CONSUMO.

DESCRIPCIÓN:

En el Parvulario se acostumbran a celebrar los aniversarios de los niños y niñas del grupo-clase. Cada escuela tiene sus formas de celebrarlo, y lo común es que el niño o niña sea el protagonista de la actividad. Ultimamente se ha generalizado en la clase, el llevar grandes bolsas de golosinas individuales, o bien pequeños juguetes de obsequio para todo el grupo. Hay quien también organiza fiestas en casas o locales especializados, invitando a algunos de sus compañeros. No todos los niños de la clase pueden hacer tales invitaciones, con lo cual tienden a sentirse inferiores.

A menudo se oyen comentarios sobre cuál fue la mejor fiesta o el mejor obsequio, ya que los niños y niñas tienden a entrar en esta escalada consumista y se comparan.

INTERROGANTES QUE PLANTEA:

- Si la escuela quiere fomentar hábitos de salud, ¿no es una contradicción dejar que lleven golosinas?
- ¿Qué alternativas podríamos encontrar para no fomentar el consumismo y la discriminación por razones económicas?

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL

ALUMNOS/AS	PROFESORADO	AMPA/FAMILIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad y la imaginación ideando regalos que no se compran para los compañeros. En las sesiones de plástica cada alumno/a hace un regalo para otro de la clase. Se valorarán a partir de criterios de dificultad y originalidad. • En las sesiones de asamblea de clase, la tutora remarcará la importancia de los aniversarios como un día especial en el que se celebra el día del nacimiento, en el que somos los protagonistas y la gente nos felicita. También ayudaría a reflexionar sobre los inconvenientes de algunos regalos o alimentos con los que acostumbra a invitar, así como sobre posibles alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra propone en la próxima reunión de ciclo y en el claustro las reflexiones anteriores sobre la celebración de los aniversarios de forma consumista y se abre el diálogo en torno a los valores que la escuela tendría de potenciar. Se añade en el PEC los principios y valores que se consensúan. • Se acuerda una alternativa a la celebración de los aniversarios que propulse valores no consumistas y saludables: por ejemplo, los alumnos podrán llevar desayuno o merienda casera para el resto del grupo. • El resto de la clase podrá obsequiarle conjunta o individualmente con un regalo hecho por ellos mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutora informa en una reunión de clase sobre los acuerdos que el centro ha llegado acerca de la celebración de los aniversarios. Se puede fomentar el diálogo sobre la necesidad de trabajar valores alternativos al consumismo. Se informa de la propuesta de celebración alternativa que ha hecho el claustro y se introducen nuevas ideas o aportaciones de las familias. • Las fiestas navideñas son un buen momento para informar desde la escuela, de los juguetes apropiados para cada edad desde el punto de vista formativo, y ayudar a las familias a escoger adecuadamente entre tanta oferta consumista del mercado.

CASO N.º 4

TÍTULO: *¡Vamos a ver quién gana la pelea!*

TEMA: VIOLENCIA EN LOS CENTROS.

DESCRIPCIÓN:

Es la hora del patio y los profesores de guardia perciben un ambiente tenso. Los chicos y chicas están nerviosos: gritan, corren, se forman grupitos que se hacen y deshacen rápidamente. En general, los alumnos parecen más agresivos que de costumbre. De pronto una alumna avisa a un profesor sobre la existencia de una pelea en un rincón del patio escondido. Cuando los profesores llegan se encuentran con un gran corro de alumnos espectadores que vitorean a favor de uno u otro de los que se pelean. Hay quien mira pasivamente, algunos parecen disfrutar, otros se van corriendo en busca de ayuda... Los profesores tienen que hacerse un lugar entre los espectadores para poder interrumpir la pelea. Cuando al final lo consiguen les cuesta mucho separarlos, pues la tensión y agresividad de los chicos está en su máximo apogeo. Los dos chicos continúan insultándose y se amenazan mutuamente de verse las caras en la calle.

Cuando ya se han calmado, los profesores disuelven al grupo de espectadores e intentan hablar con los chicos. Uno dice que todo ha empezado con un insulto a su novia y el otro dice que había empezado él, en la calle insultando a su familia porque son magrebíes.

Cuando es la hora de empezar las clases, en los pasillos el tema de conversación es la pelea. Los alumnos se definen en uno u otro bando, buscando razones y justificando a su héroe. Los dos protagonistas son conocidos porque son miembros de dos bandas rivales en la ciudad.

Casos como el anterior son cada día más habituales en nuestros centros. En la sala de profesores, el tema del día es la violencia: hay quien dice que estas peleas son una prolongación de la que hay fuera en la sociedad, hay quien se alarma y quiere buscar soluciones rápidas, a veces drásticas y punitivas, hay quien piensa que la agresividad es algo intrínseco en los adolescentes, y también se oyen algunos comentarios racistas en torno a los magrebíes... En general, los profesores se sienten impotentes, con falta de recursos y estrategias para abordar los conflictos de grupo, temen que la situación se desborde y no puedan controlarla. Por estas razones, muchos creen que lo mejor es no hablar de ello, no generar más conflicto, no posicionarse y simplemente aplicar la normativa de centro, que es la expulsión o abrir expediente.

INTERROGANTES QUE PLANTEA:

- ¿Tenemos que considerar esta situación como algo cotidiano, natural y aplicar solamente la normativa de centro al respeto?
- Como profesores, ¿tenemos que continuar impartiendo clases como si nada hubiese pasado sin cambiar el contenido curricular de éstas?
- ¿Qué agentes educativos y cómo deben intervenir en esta situación para actuar desde una perspectiva de prevención de la violencia y de educación para la paz?
- ¿Cómo tratar el tema en las clases sin que se generen más conflictos?
- ¿El diálogo tiene que hacerse sólo con los dos chicos que se han peleado o ampliarlo a todos los grupos?

Desde un enfoque de educación transversal, los conflictos se resuelven tratándolos adecuadamente, ya que si quedan latentes tarde o temprano afloran y se repiten. El conflicto es algo intrínseco a las relaciones humanas, pero es necesario resolverlo positivamente para mejorar las relaciones, interviniendo, explicitando los valores y buscando soluciones alternativas a las existentes: es la manera prevenir la violencia en los centros.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL

ALUMNOS/AS	PROFESORADO	AMPA/AYUNTAMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Los tutores de los grupos dialogarían con sus alumnos sobre los hechos ocurridos, analizando las causas y consecuencias de resolver los conflictos de forma violenta, intentando neutralizar las posibles posturas a favor o en contra de uno de los chicos. Lo importante es que queden claros los argumentos en contra de cualquier tipo de violencia y evitar la polarización del grupo. • Se podría continuar la sesión analizando distintas actitudes observadas ante la pelea: complicidad, pasividad, expectación, etc., de forma que los alumnos puedan verbalizarlas y reconocerse en cada una de ellas. Al final podrían analizarse cuáles son las actitudes más favorables a la violencia y cuáles no. • Los tutores de los grupos podrían poner en práctica en las sesiones de tutoría un programa de <i>educación para la paz y la convivencia</i>. Se dedicarían varias sesiones a desplegar un conjunto de actividades que pusieran en situación de conflicto a los alumnos: juegos de rol, dinámicas de grupo, pase de reportajes y vídeos sobre la violencia y sus orígenes. Se trataría de poner en práctica una programación de educación para la paz. • Al final del programa y coincidiendo con las jornadas de convivencia, cada grupo podría exponer murales y representaciones relacionados con la paz y la convivencia, y denunciando la violencia como forma de relacionarse y remarcando la necesidad de resolver conflictos de forma dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Equipo Directivo tendría que convocar un claustro para hablar de qué actuación ha de tener el centro en los casos de violencia. Generar un diálogo sobre los ámbitos donde se pretende intervenir y en qué sentido. • Determinar un plan de actuación para los diferentes ámbitos: Equipo Docente, tutores, comisiones, AMPA, Consejo Escolar, etc. • Desde el Equipo Docente cada departamento podría integrar contenidos y valores de Educación para la paz y la convivencia en las áreas, de forma que a lo largo del curso se vayan incorporando en todo el currículum. • Desde la comisión de fiestas se podría organizar unas jornadas de convivencia en el centro en las que se fomentarán valores de tolerancia, respeto y diversidad. • Desde las tutorías se podría diseñar una programación de actividades de Educación para la paz y dinámica de grupos, para mejorar el clima de convivencia en las aulas. Al final, cada clase podría exponer murales y representaciones en las jornadas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Equipo Directivo podría convocar una reunión con el representante del ayuntamiento y con los otros centros educativos, para determinar la necesidad de establecer medidas de prevención de la violencia en los centros. La presencia de un guardia de barrio podría ayudar: éste tendría la función de detectar los conflictos externos, que se dan en los barrios y poder prevenirlos en los centros. Se podría establecer una planificación conjunta con los profesionales del sector: asistentes sociales, educadores sociales, etc. • Después de informar a la AMPA de los conflictos y la violencia que a menudo se suelen producir en los centros, se podría establecer una serie de conferencias y charlas en las que un especialista hablase del tema y de la forma de tratarlo en las familias, escuelas, calle, etc.

CASO N.º 5

TÍTULO: *¿Para qué sirven las reuniones si cada uno hace lo que quiere!*

TEMA: PENSAR GLOBALMENTE Y ACTUAR LOCALMENTE.

DESCRIPCIÓN:

En un centro educativo, el Equipo Docente decide trabajar unos hábitos y valores mínimos de ecología e incluirlos en su proyecto anual de centro. Después de una serie de reuniones de coordinación y aproximación de visiones, el Equipo Docente llega al acuerdo de que los tutores serán los responsables de poner en práctica, en cada grupo, los siguientes acuerdos:

- Separar los residuos en origen: papel, materia orgánica, cristal, pilas y latas en cada clase.
- Hacer, siempre que sea posible, fotocopias por las dos caras.
- Utilizar en todo el centro papel reciclado.
- Tener en cada aula el contenedor de papel en sucio que aún se pueda reutilizar
- Introducir un cargo nuevo de responsabilidad ecológica en cada clase. Las funciones de dicho encargado serían: apagar las luces, vigilar los grifos del agua, controlar la separación de residuos en origen, etc.

Después de un tiempo de funcionamiento del curso con la introducción de dichos hábitos ecológicos, se observa que mayoritariamente se aplican excepto en un grupo donde no se ha puesto en marcha ninguno de los acuerdos anteriores. En esta clase, el profesorado que entra se ve incapaz de trabajar estos hábitos. Hay una profesora que discute en el pasillo con el tutor de dicho grupo acusándole de ser el responsable del mal funcionamiento los acuerdos. El tutor alega diciendo que él no está de acuerdo con estas prácticas y que si alguien lo está, que las ponga en funcionamiento.

INTERROGANTES QUE PLANTEA:

En muchos centros educativos, los acuerdos a que se llega en las reuniones y claustros, a menudo se pasan por alto por una parte del profesorado, cosa que dificulta mucho la tarea educativa coherente, cuestiona la validez y utilidad de las reuniones. Si la dinámica se acentúa y hay una gran mayoría de profesionales que no participa en

las reuniones tendríamos que replantearnos mejorar la dinámica docente en la toma de decisiones.

- ¿Hay alguna posibilidad de ajustar la brecha que a menudo separa los acuerdos de reuniones y su puesta en práctica real?
- ¿Los hábitos mínimos de respeto y conservación del medio ambiente son generalizables en todo un centro, o forman parte de unas creencias o maneras de pensar y actuar personales?
- En el trabajo de valores y hábitos ¿no deberíamos implicar a todo el profesorado y no sólo a los tutores? ¿No deberíamos unificar criterios con las familias para aunar esfuerzos y trabajar conjuntamente desde una perspectiva transversal?
- ¿Qué papel tiene el alumnado: un rol pasivo receptivo o activo participativo?

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL

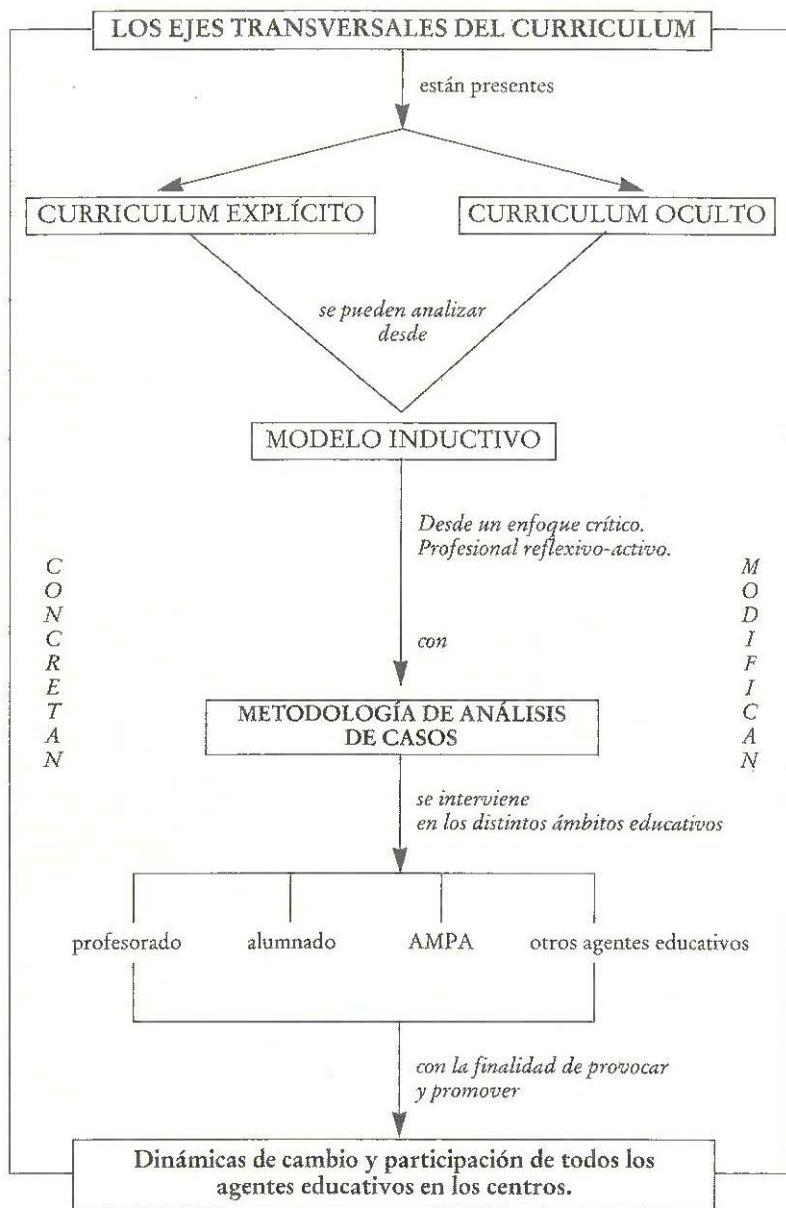
PROFESORADO

- En la próxima reunión de Equipo Docente se plantea la necesidad de evaluar el funcionamiento y la puesta en marcha de los acuerdos de la última reunión. Es importante facilitar la participación de todos los componentes del equipo, sobre todo del tutor que no ha participado, para que expongan sus argumentos y poder llegar a una solución.
- Se debería extender el trabajo de valores a todo el equipo docente, de forma que todo el profesorado mantenga y fomente los mismos hábitos y no quedar reducido sólo a las tutorías.
- Tendría que analizarse cómo se han llevado los acuerdos, la forma de participación en las reuniones, la toma de decisiones y la evaluación de la experiencia para disminuir la distancia entre lo que se acuerda en las reuniones y lo que se lleva a la práctica.
- Sería conveniente transmitir la necesidad de trabajar los hábitos y valores ecológicos conjuntamente con las familias, enmarcándolo en un proyecto más global.
- Replantear el trabajo con los alumnos, de forma que ellos también pudiesen decidir qué actuaciones y hábitos ecológicos se comprometen a realizar después de haber tratado el tema con más profundidad. Si se integran contenidos ecológicos en todas las áreas, al final del proyecto y como resultado de un proceso de reflexión y análisis de la realidad, sería interesante que fuesen los propios alumnos quienes propusieran los acuerdos y la forma de llevarlos a la práctica.
- En la fiesta de final de curso, conjuntamente con el AMPA, se podría organizar una exposición sobre el tema y abrirla al barrio o pueblo donde esté el centro.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL

AMPA/FAMILIAS	ALUMNOS/AS
<ul style="list-style-type: none"> • En la reunión general de principio de curso o en las reuniones de clase, sería el momento de informar e implicar a las familias sobre el proyecto de trabajar valores y hábitos ecológicos. • Proporcionar a las familias información, ideas y sugerencias que pueden aplicar en casa para establecer una continuidad en los hábitos y valores ecológicos que se trabajan en el centro (separación de residuos en origen, ahorro de luz y agua, uso de papel reciclado, reutilización de los objetos, envases ecológicos, etc.) • Tener presente en todos los actos, fiestas y actividades organizadas por el AMPA ciertos aspectos mínimos ecológicos: envases, tipos de productos utilizados, uso del papel reciclado, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • En cada una de las áreas curriculares se irían integrando objetivos y actividades relacionadas con el respeto y la conservación del medio ambiente. En el área de conocimiento del medio, se enfatizaría este tema para poder iniciarlo con conocimientos al respecto. • Después de trabajar el proyecto integrado en todas las áreas, sería interesante que el alumnado expusiera sus propuestas para introducir cambios en los hábitos de funcionamiento del grupo e individuales. • En cada grupo de alumnos podría salir un/a responsable de hacer el seguimiento y control de los hábitos acordados; sería un cargo más en cada grupo. • El profesorado tendría que valorar, positivamente y en público, todas las sugerencias, nuevas informaciones e ideas que el alumnado aportase, para mejorar los hábitos y actitudes de respeto al medio ambiente. • Cada grupo clase podría elaborar eslóganes, refranes o informaciones diversas para hacer publicidad de sus ideas, propuestas o innovaciones ecológicas. Estos carteles se podrían colgar en los pasillos y espacios comunes del centro. Podrían estar hechos con materiales reciclados o materiales respetuosos con el medio.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 4

LA PRESENCIA DE LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES EN LOS MATERIALES. LA AUDITORÍA DE LOS LIBROS DE TEXTO

CONRAD JIMÉNEZ

Ideas principales

- *La incorporación de los temas transversales al curriculum de un centro implica la utilización de recursos y materiales coherentes con los principios metodológicos de los ejes transversales.*
- *Los libros de texto son uno de los recursos más utilizados por el profesorado, su contenido se debería analizar para comprobar su coherencia con los objetivos, los contenidos y la metodología de los ejes o temas transversales elegidos por el centro.*
- *La auditoría de los temas transversales para libros de texto permite conocer el grado de impregnación de los libros de texto y otros materiales impresos mediante el análisis de tres ámbitos: el texto, las imágenes y las actividades didácticas.*

4.1. Introducción

La incorporación de los ejes transversales al curriculum de un centro implica la elaboración de una metodología acorde con los principios metodológicos de éstos. Esta línea metodológica se verá reflejada en la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y

de los recursos materiales más apropiados para llevarlas a cabo. Como se ha expuesto en capítulos anteriores, las estrategias que se consideran más adecuadas para el desarrollo de los ejes transversales son las propias de los métodos interactivos, tales como simulaciones y dramatizaciones, clarificación de valores, resolución de dilemas morales, estudio de casos, resolución de problemas, etc.

Pero los recursos materiales, los elaboramos, seleccionamos y utilizamos siguiendo unos criterios, a veces científicos a veces intuitivos, con el fin de poder llevar a cabo las estrategias definidas previamente. Sin embargo, esta parte del trabajo no siempre resulta fácil de realizar. La elaboración muchas veces se hace difícil en la práctica diaria, hecho que nos ha llevado a centrarnos en el diseño y validación de materiales que faciliten esta tarea y puedan ayudar a los docentes a elaborar sus programaciones.

La realidad también nos indica que muchas veces los equipos docentes no siempre tienen presente en sus proyectos educativos el desarrollo de los ejes transversales o sólo los tienen en cuenta parcialmente, por lo que no se suele hacer una reflexión colectiva sobre los materiales que serían más adecuados. Por tanto, los docentes que los quieran trabajar habrán de seleccionar aquellos materiales que se ajustan mejor a sus necesidades.

Los materiales didácticos existentes en el mercado se presentan en diferentes soportes: impresos, audiovisual, informático, manipulativo, etc. En la actualidad todos ellos están presentes en las aulas, pero son sobre todo los materiales impresos los más frecuentes y entre ellos los libros de texto que son, sin duda, el recurso más utilizado por los docentes.

El libro de texto (Parcerisas, A., 1998) desarrolla en un número determinado de páginas los contenidos de un área o asignatura para un grado o curso distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades. La metodología de los que lo utilizan de forma cerrada consiste en la comunicación del contenido de la lección, de su lectura y estudio por parte del alumno y la realización de las actividades propuestas y corrección posterior.

Esta forma de trabajar centrada en el libro provoca un sometimiento claro del docente a un currículum determinado y a la forma de enseñarlo. Normalmente este currículum responde al desarrollo de unos objetivos y contenidos mínimos establecidos por la administración, y que la editorial ha tomado como referencia. Los proyectos editoriales se ajustan a estos mínimos prescriptivos y realizan libros lo más estandarizados posibles que les permita adecuarse a las necesidades de cualquier docente y que mediante revisiones periódicas puedan durar muchos años en el mercado.

Por tanto, los criterios comerciales juegan un papel importante a la hora de decidir qué es lo que se ha de enseñar y cómo hacerlo en

los libros de texto. Jurjo Torres (1991) destaca el papel que los libros de texto tienen en la transmisión de los valores de los grupos dominantes de cada sociedad. Los recursos didácticos, y entre ellos los libros de texto, funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de estos grupos dominantes, de manera que el alumnado y el profesorado realiza una reconstrucción de la realidad desde esta óptica concreta, en lo que se podría considerar un proceso de socialización bastante sesgado. Cuanto más disimuladas están estas intenciones más eficaz es el adoctrinamiento ya que se interiorizan con más facilidad sin crear conflictos. Algunas de las estrategias que se utilizan para distorsionar la realidad en los libros de texto según este autor son:¹

- Suprimiendo la información: omitiéndola o negándola.
- Añadiendo información: inventándola.
- Deformando la información: cuantitativamente (exagerando o mimetizando los datos), cualitativamente (con mentiras sobre la identidad, las características, los motivos de unos personajes, acontecimientos, etc.) o invirtiendo la realidad (deformando unos acontecimientos o un personaje hasta que signifique todo lo contrario de lo que es realmente o bien volviendo una acusación contra el adversario).
- Desviando la atención: atrayéndola sobre otro personaje, acontecimiento, etc., o bien dando informaciones contradictorias.
- Haciendo referencia a la complejidad del tema y a las dificultades que supone conocerlo.

Los docentes que han incorporado los ejes o temas transversales a su labor educativa y que no desean renunciar a la utilización de los libros de texto han de analizar el contenido de los mismos. Se habrá de comprobar la coherencia de los objetivos, los contenidos y la metodología con los de los temas transversales.

Los libros de texto son un recurso eficaz, así lo demuestra la práctica diaria, pero se han de utilizar sabiendo qué contienen y qué transmiten. Para ello necesitamos instrumentos eficaces que nos permitan evaluar la presencia de los temas transversales y los valores que se fomentan. Con este fin se ha diseñado la auditoría de ejes transversales para libros de texto.

Nos interesa comprobar la presencia de los temas transversales, es decir, el tratamiento curricular de todas aquellas situaciones problemáticas generadas o agudizadas por el modelo actual de desarrollo

1. Reproducimos aquí literalmente el resumen que hace A. Parcerisas en el n.º 243 de la revista Guix.

socioeconómico. Si analizamos de forma crítica estas situaciones podremos comprender cuáles son las causas y consecuencia de las desigualdades sociales y económicas, la violencia, la degradación ambiental, el hambre, el consumismo o los conflictos interculturales. Desde la educación, incorporando estas situaciones al currículum, podemos generar reflexiones y construir actitudes y comportamientos para prevenirlos, paliarlos o solucionarlos.

El análisis de los problemas sociales relevantes nos permite comprobar la relación existente entre ellos. Por tanto, su tratamiento educativo ha de ser lo más globalizado posible. La propuesta de ejes transversales sobre la que se estructura la auditoría de libros de textos es la que sigue. A pesar de que el contenido de estas problemáticas sociales piden un análisis interdisciplinar y en la mayoría de las ocasiones atañen a más de un tema transversal podemos resumir a grandes rasgos el contenido de los “ejes transversales del currículum” más estudiados (Palos, J., 1998) que recogen estas temáticas, y que posteriormente estructurarán la auditoría.

Coeducación: Pretende aportar información y construir conocimientos que ayuden a la desaparición del trato discriminatorio que se da a la persona según su sexo en los diferentes ámbitos de la sociedad y que el alumnado conozca, aprecie y ejercite la sexualidad como una comunicación plena entre las personas.

Educación intercultural: Trata de hacer conocer, comprender y respetar otras formas posibles de concebir, interpretar, explicar y organizar el mundo y los fenómenos que suceden en él. Intenta desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia las opiniones y manifestaciones culturales de los otros rechazando las manifestaciones de intolerancia y discriminación por razón de raza, creencias o valores.

Educación medioambiental, para el desarrollo y el consumo: Pretende la construcción de unos conocimientos y habilidades que capaciten al alumnado para comprender las relaciones que se establecen entre las personas y el medio físico y social tanto a nivel local como planetario y las capacite para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales. Estos problemas ambientales están relacionados con el modelo de desarrollo socioeconómico dominante que genera un modelo de consumo difícilmente sostenible puesto que genera una degradación medioambiental, un desequilibrio entre países ricos y pobres y un peligro para la salud personal y colectiva.

Educación Cívica: Pretende el desarrollo de hábitos de convivencia ciudadana y el respeto a las normas básicas de convivencia, así como el desarrollo del sentido de la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas. Por ejemplo, como peatones y usuarios de la red viaria y los medios de transporte.

Educación para la paz: Pretende la construcción de un concepto de paz positiva ligada a la justicia y a la igualdad y no sólo a la ausencia de guerra o violencia. Considera el conflicto como un proceso inherente a la vida humana que hay que aprender a resolver de forma no violenta mediante el diálogo. También se pretende favorecer el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, política o religiosa y advertir sobre la posible violación de los derechos fundamentales de todos los pueblos.

Educación para la salud: Trata de construir unos conocimientos y crear unas actitudes y hábitos de vida que nos permitan gozar de un estado de bienestar físico, psíquico y social.

La auditoría que se ha diseñado permite detectar la presencia de los objetivos, los contenidos y la metodología de estos ejes en los libros de texto y en sus respectivas guías didácticas si tuvieran. También se puede utilizar para evaluar otros materiales impresos que ayudan a desarrollar el curriculum como libros de consulta, de lectura, juegos, etc.

4.2. Características de la auditoría

La observación atenta de diferentes materiales impresos y en especial de libros de texto, nos ha permitido constatar que los elementos que se utilizan como vías de transmisión de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son:

- (a) **El texto:** Incluye los títulos, el texto principal, los pies de foto, los mapas conceptuales, los esquemas, las informaciones que aparecen en la guía didáctica y que el profesorado puede transmitir a su alumnado, etc.
- (b) **Las imágenes:** Son las ilustraciones, las fotos, los dibujos, las gráficas, los mapas, etc.
- (c) **Las actividades:** Engloba el conjunto de actividades previas, las del “tema”, las de refuerzo y ampliación y las de evaluación, las sugerencias metodológicas para realizarlas, los agrupamientos de alumnos sugeridos, etc.

La relevancia de cada uno de estos ámbitos como transmisores varía según la edad a la que va dirigido el libro de texto. Por ejemplo, en los libros de Educación Infantil, el valor de las imágenes y las actividades es muy superior al del texto y por esto el análisis de la guía didáctica se hace imprescindible para conocer con exactitud lo que se está enseñando y cómo se está haciendo. En la enseñanza primaria, el valor de cada uno de los ámbitos se va equiparando paulatinamente hasta que en los cursos superiores, el texto y las actividades comienzan a imponerse sobre las imágenes. En la enseñanza secundaria se

mantiene este dominio y el texto incrementa su valor respecto a las actividades.

El texto, las imágenes y las actividades del libro del alumno son elementos que se analizan con rapidez y facilidad. Existen, en cambio, otros elementos que requieren más tiempo, como es analizar la coherencia que existe entre los objetivos, los contenidos y la metodología que se plantean en la guía didáctica del docente y su reflejo en el libro del/de la alumno/a, o la coherencia existente entre los libros de Ciclo y/o Etapa de un mismo proyecto editorial. Para analizar estas relaciones y otras, existen propuestas elaboradas por otros autores. (Palos y Tribó, 1996; Parcerisa, 1996; Zabala y Parcerisas, 1994).

Para diseñar el material que nos permita auditar los libros de texto y sus correspondientes guías didácticas se ha elaborado una batería de ítems, basados en los objetivos y contenidos de los ejes transversales antes citados, que nos permiten conocer su grado de presencia en cada uno de los ámbitos analizados: textos, imágenes y actividades.

Los materiales diseñados se ha aplicado a diferentes libros de Educación Infantil y Primaria y se han podido constatar su validez y eficacia. Con su utilización podemos conocer de forma significativa el grado de presencia de cada uno de los ejes transversales por lo que es idóneo para aquellos docentes o equipos que quieran tener un conocimiento profundo del libro de texto.²

Para aquellos docentes que necesitan un instrumento que les permita seleccionar con rapidez y criterios suficientes el libro de texto que más se ajusta a su proyecto de centro y a su modelo didáctico, se ha diseñado otro documento más resumido con los ítems más significativos. Esta propuesta, que ocupa una sola hoja, se estructura sobre un cuadro de doble entrada en columnas y filas. En cada una de las intersecciones se encuentra el ítem que permite evaluar la presencia de aquel tema transversal en aquel ámbito del libro. Debajo de cada ítem hay una escala para reflejar nuestras observaciones: **nada, poco, bastante o mucho**.

La auditoría se puede pasar realizando el análisis de todos los textos, las imágenes y las actividades de los libros de texto cuantificando, si se quiere, todas y cada una de las referencias. Otra posibilidad es hacer un análisis menos exhaustivo que requiera un tiempo menor de dedicación, observando un número determinado de páginas repartidas por todo el libro y que también aportará información valiosa. El método que se elija queda a criterio del docente.

Puede darse el caso de que haya docentes que sólo quieran analizar un ámbito del libro, por ejemplo los textos, ya que las actividades

2. Dada la extensión de los materiales también se pueden consultar en la Web del Programa de Educación en Valores del ICE de la Universidad de Barcelona.

las diseñan ellos/as. En estos casos se ha de estar alerta sobre el currículum oculto que pueden transmitir las imágenes e incluso las actividades del libro que pueda leer o realizar el alumnado.

AUDITORÍA DE EJES TRANSVERSALES PARA LIBROS DE TEXTO

	COEDUCACIÓN				INTERCULTURALIDAD				MEDIO AMBIENTE DESARROLLO Y CONSUMO			
TEXTO	Tiene un lenguaje no sexista (doble género y genéricos neutros) y expresiones y situaciones en la que los dos sexos están representados.				Desarrolla el tema desde interpretaciones no etnocentristas.				Promueven el análisis de las incidencias de las actuaciones personales y colectivas en el medio ambiente local y planetario.			
	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
IMÁGENES	Muestran situaciones donde los dos sexos aparecen representados equitativamente en los roles domésticos, profesionales, políticos y sociales.				Presenta los diferentes miembros de la especie humana y los diferentes símbolos de identidad cultural en un nivel de igualdad.				Fomentan las actitudes respetuosas con el medio ambiente.			
	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
ACTIVIDADES	No son discriminatorias por razón de sexo.				Fomentan el diálogo y la reflexión sobre la diversidad cultural.				Promueven el análisis de las actuaciones cotidianas individuales y colectivas que inciden sobre el medio ambiente.			
	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
VALORACIÓN GLOBAL	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
PUNTUACIÓN												

N = 0 PUNTS N/P = 5 PUNTS P = 10 PUNTS P/B = 15 PUNTS
B = 20 PUNTS B/M = 25 PUNTS M = 30 PUNTS

AUDITORÍA DE EJES TRANSVERSALES PARA LIBROS DE TEXTO

	EDUCACIÓN CÍVICA	EDUCACIÓN PARA LA PAZ	EDUCACIÓN PARA LA SALUD
TEXTO	Invita a la aceptación y al respeto de la diversidad física, de opinión y de acción.	Plantea situaciones donde se producen conflictos y explican formas de resolverlos pacíficamente.	Conciben la salud como un estado de bienestar físico, psíquico y social y fomentan hábitos saludables.
	N P B M	N P B M	N P B M
IMÁGENES	Muestran actuaciones donde se aprecian actitudes de respeto hacia las personas y los bienes públicos y privados.	Muestran actitudes de colaboración, cooperación, diálogo, convivencia, solidaridad, etc.	Muestran situaciones de riesgo para la salud individual y colectiva (uso de herramientas, alimentación, normas de higiene, etc.).
	N P B M	N P B M	N P B M
ACTIVIDADES	Plantean situaciones donde se reflexiona y se toma postura sobre problemas de carácter cívico.	Plantean conflictos y la manera de resolverlos mediante el diálogo, el consenso, la cooperación, etc.	Favorecen la práctica de la actividad física, fomenten la alimentación saludable, incitan a poner en práctica normas de seguridad e higiene.
	N P B M	N P B M	N P B M
VALORACIÓN GLOBAL	N P B M	N P B M	N P B M
PUNTUACIÓN			

N = 0 PUNTS N/P = 5 PUNTS P = 10 PUNTS P/B = 15 PUNTS
B = 20 PUNTS B/M = 25 PUNTS M = 30 PUNTS

La utilidad del nuevo instrumento ha quedado demostrada a la hora de analizar los materiales de diferentes proyectos editoriales con el fin de elegir libros. Para realizar estas auditorías “comparativas” se decidió adjudicar una cantidad de puntos proporcional de menos a más a cada una de las calificaciones, atendiendo también a las posibles intersecciones. La práctica había demostrado que a veces era difícil diferenciar entre **bastante** y **mucho** o **poco** y **bastante**. La graduación cuantitativa es la que consta en el cuadro siguiente. El

modelo de auditoría que se muestra permite apuntar las observaciones realizadas sobre un determinado ítem de forma cualitativa, poniendo una cruz sobre la letra que mejor refleje su opinión (Nada, Poco, Bastante o Mucho). Al final de cada columna se ofrece la posibilidad de dar una **Valoración Global** de la presencia de aquel tema en el material analizado, teniendo así una visión general del grado de impregnación. Si se desea tener una calificación cuantitativa se suman los puntos de cada uno de las letras y se pone el resultado en **Puntuación**, pudiendo así comparar numéricamente el grado de impregnación con los otros ejes o con otros materiales analizados.

4.3. Descripción de los ítems de la auditoría para cada uno de los temas transversales

Coeducación

Muchos de los elementos, valores y actitudes que se producen y por los que se rige nuestra sociedad se reproducen en el marco escolar.

Nuestro modelo escolar es mixto y aparentemente la educación que reciben las niñas y los niños es igual, pero la realidad demuestra que no es así. Las pautas sociales aprendidas en la familia, las actitudes del profesorado delante de los niños y delante de las niñas, la utilización de libros y materiales que reproducen estereotipos sexistas, la utilización del genérico masculino en nuestro lenguaje entre otros aspectos, hacen que al final los valores, las actitudes, las expectativas que se inculcan a nuestras niñas y a nuestros niños sean diferentes.

La finalidad de la coeducación será educar al alumnado según un **modelo de persona** que potencie en los niños y en las niñas los valores y aportaciones más positivas de los modelos culturales masculino y femenino partiendo de sus capacidades y con independencia del sexo al que pertenezcan

Cuando pedimos al profesorado que observe si el **texto** de los libros **tienen un lenguaje no-sexista (doble género y genéricos neutros)** y **expresiones y situaciones en las que los dos sexos están representados** le estamos diciendo que los textos han de recoger estrategias que ayuden a corregir el **androcentrismo**, como por ejemplo:

- Utilización del doble género: niños/niñas, hombres/mujeres, abogados/abogadas, alcalde/alcaldesa, presidente/presidenta, campesino/campesina, etc.
- Utilización de genéricos neutros: personas, gente, infantes, criaturas, habitantes.

- Presencia de situaciones en las que los dos sexos están representados, como por ejemplo: “Los diputados y las diputadas eligen al presidente o a la presidenta del gobierno” o “Los padres y las madres van a comprar al mercado”.
- Utilización de narraciones donde el protagonista esté desarrollado por seres masculinos o femeninos en igualdad de condiciones.

En las imágenes hemos de observar si muestran situaciones donde los dos sexos aparezcan representados equitativamente en los roles domésticos, profesionales, políticos y sociales.

- Roles domésticos: hacer la compra, limpiar la casa, cuidar de los hijos y de las hijas, etc.
- Roles profesionales: aparecen también imágenes de juezas, conductoras de camiones, ejecutivas de empresas, hombres parvulistas.
- Roles políticos: imágenes de mujeres desarrollando cargos políticos como alcaldesas, concejalas, diputadas, etc. (y en la misma proporción que los hombres).
- Roles sociales: aparecen imágenes de mujeres que son cabeza de familia, mujeres que padecen el desempleo, mujeres marginadas, mujeres que conducen coches, que cambian ruedas, hombres que limpian la casa...

Quando analicemos las actividades hemos de comprobar que no son discriminatorias por razón de sexo.

Algunos ejemplos claros son: “Clasifica los juegos que hacéis en el patio en dos grupos: los de chicos y los de chicas” o “Diez mujeres preparan dos pasteles cada una. ¿Cuántos pasteles preparan entre todas?”.

También aquellas que muestran estrategias más sutiles como: “Realiza una encuesta al personal de tu centro. En ella ha de haber como mínimo una pregunta al director, otra a la cocinera, otra a un maestro y otra a la señora de la limpieza”. Todas las profesiones son necesarias, pero atención en no asociar las que tienen un reconocimiento social más destacado con un determinado sexo.

Educación intercultural

La composición sociocultural de nuestra sociedad, cada vez más diversa, queda reflejada también en la escuela. Los alumnos y sus familias, los maestros y las maestras, forman parte de un entorno que en cada caso reacciona de forma diferente ante esta nueva situación.

La escuela ha de posibilitar que el alumnado conozca y comprenda otras formas de concebir, explicar y organizar el mundo y los fenómenos que en él acontecen. Que las respete, y tolere y acepte la diversidad cultural como un enriquecimiento social. Por eso, la escuela ha de optar por opciones que sean coherentes con proyectos que defienden una sociedad diversa y que fomentan el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal, la inserción y la actuación social.

En los textos hemos de detectar si **los temas se desarrollan desde interpretaciones no etnocentristas**. Por eso hemos de desconfiar de los textos que hacen juicios de valor sobre la tecnología, los métodos económicos, las instituciones sociales, las creencias religiosas, las creaciones artísticas o el folklore. Recordemos que éstas son respuestas de estos pueblos a un ambiente histórico y natural y que no podemos hacer valoraciones desde una concepción del mundo determinado. Rechacemos textos como el de este ejemplo:

“Los indígenas americanos practicaban rituales religiosos crueles y violentos que desaparecieron con la llegada de los españoles.”

En las **imágenes** nos hemos de fijar si están **presentes la diversidad de miembros de la especie humana y los diferentes símbolos de identidad cultural en un nivel de igualdad**.

Una sociedad que se considera plural y multicultural se ha de ver representada en las imágenes de esta manera, por tanto las ilustraciones habrán de mostrar la diversidad humana de forma amplia. El alumnado ha de encontrar en sus libros de texto personas de diferentes características genéticas, de diferentes culturas, de diferentes procedencias, etc. que se relacionan y comparten espacios y situaciones. Muchos libros recogen la diversidad, siempre dentro de un modelo occidental, en forma de caracteres físicos (altos, rubias, con pecas, en sillas de ruedas, con muletas, etc.), pero no aparecen personas de otras culturas. Este tipo de imágenes sí trataría la diversidad pero no la interculturalidad.

Es fácil encontrar imágenes de inmigrantes del centro de África trabajando en un invernadero, a un magrebí con su coche cargado al máximo y rodeado de una gran cantidad de criaturas, pero no encontramos imágenes de médicos/as negros/as, ejecutivos/as de otras culturas, etc.

Atención a las imágenes y símbolos de identidad de los pueblos como son los relacionados con la fiesta y el folklore. No es difícil encontrar libros de texto que sólo presentan elementos del folklore y las fiestas de la cultura dominante evitando la aparición de elementos que son propios de otros grupos humanos, a veces numerosos, que viven en la misma zona geográfica y a cuyos niños y niñas también van dirigidos estos libros.

Las actividades que desarrollan la educación intercultural fomentan el diálogo y la reflexión sobre la diversidad cultural.

Es importante que las actividades pidan a los alumnos que realicen investigaciones, que intercambien información y reflexionen sobre las manifestaciones culturales de diversos pueblos, sobre la gastronomía, el baile, la visión del universo, las manifestaciones artísticas, religiosas, las instituciones sociales y políticas, etc.

Educación Medioambiental, para el Desarrollo y el Consumo

Agrupar estos tres grandes temas en uno solo eje transversal responde a la necesidad de poner de manifiesto su enorme interrelación. No podemos pensar en la educación para el consumo sin tener en cuenta las repercusiones sobre el medio ambiente de nuestro entorno inmediato y de todo el planeta. No podemos pensar en una educación que trate el tema de la conservación del medio ambiente sin pensar en un desarrollo sostenido de todos los países. No podemos tratar el tema del desarrollo socioeconómico de nuestra comunidad sin valorar las repercusiones que ha tenido o tendrá sobre el medio.

El ser humano ha consumido siempre, pero ahora una parte de la humanidad lo hace en un grado que es difícilmente sostenible. La excesiva industrialización, la contaminación medioambiental, la sobreexplotación de los recursos energéticos, la sumisión de los países del tercer mundo productores de materias primas, etc., genera unos problemas graves y complejos que requiere un tratamiento importante dentro del curriculum.

Cuando auditemos los libros de texto hemos de observar si los textos promueven el análisis de las incidencias de las actuaciones personales y colectivas en el medio ambiente local y planetario. Por ejemplo, al tratar la utilización del agua incidir en la escasez y la necesidad de ahorro,... o por ejemplo cuando se trabaja el precio de las cosas, explicar por qué son tan baratos los objetos de "todo a 100", o también cuando estudiamos los medios de información impresos habría que hablar de la importancia del reciclado del papel y de la deforestación que se está produciendo en todo el planeta.

A la hora de analizar las imágenes nos hemos de fijar en si éstas fomentan las actitudes respetuosas con el medio ambiente.

En las imágenes de los libros que están impregnados encontraremos depuradoras de agua, recogida selectiva, reciclaje, reducción y reutilización de residuos, energías alternativas, propuestas de comercio justo, análisis de una alimentación equilibrada y sana, normas de conducta que demuestren actitudes respetuosas con el medio ambiente como son las referidas a incendios forestales, etc.

¿Las imágenes de paisajes naturales poco degradados o moderadamente humanizados fomentan las actitudes respetuosas con el medio ambiente? En este aspecto, el criterio del docente es fundamental. Si piensa que entre el alumnado se generarán opiniones positivas hacia la conservación y el respeto de la naturaleza o hacia la necesidad de un desarrollo sostenido, o si se refuerza con el texto o la propuesta de actividades, las habrá de considerar válidas, si no es así es preferible que no las tenga en cuenta a la hora de hacer su valoración.

Las actividades han de promover el análisis de las actuaciones cotidianas individuales y colectivas que inciden sobre el medio ambiente

El alumnado, mediante la realización de estas actividades, podrá analizar sus propias acciones y las de las personas que les rodean y valorar si a lo largo de su vida cotidiana realiza acciones que destruyen o conservan el medio ambiente, si su manera de consumir está influida por las modas y la publicidad o si su nivel de calidad de vida es a cambio de que otros pueblos vivan peor.

Educación cívica

El alumnado utiliza las instalaciones escolares (aulas, comedor, patio, etc.) donde se generan unas normas y actitudes que posibilitan la convivencia en estos espacios compartidos. También comparte otros espacios ciudadanos fuera del ámbito escolar (calles, vías de comunicación, parques, espacios naturales, edificios, monumentos, etc.), asociaciones e instituciones. La escuela puede desarrollar conocimientos, valores y actitudes que favorezcan comportamientos correctos, capaces de promover el propio bienestar y contribuir al bienestar de los demás.

Los libros de texto como recurso didáctico han de permitir el desarrollo de los objetivos y contenidos de la educación cívica a través de los **textos al convidar a la aceptación y al respeto de la diversidad física, de opinión y de acción**. Los textos que se impregnan de educación cívica fomentan el respeto y la aceptación de todas las personas independientemente del color de la piel, de su aspecto físico, de su capacidad locomotora, de sus opiniones o de cómo las manifiesta siempre que éstas se desarrollen dentro de parámetros democráticos, justos y éticos.

Las imágenes han de **mostrar actuaciones donde se aprecian actitudes de respeto hacia las personas y los bienes públicos y privados**.

El alumnado ha de encontrar en sus libros de texto imágenes que le permitan reflexionar o que le induzca a:

- Responsabilizarse de conservar los espacios personales y públicos limpios y ordenados.
- Respetar los objetos y lugares que tienen consideración de patrimonio.
- Valorar las ventajas de un movimiento de personas y vehículos ordenado y convivencial.
- Comportarse de forma respetuosa con las personas, los grupos sociales y las instituciones siempre que sean democráticas, justas y éticas.
- Ser consciente de los propios derechos y deberes, aceptarlos y actuar coherentemente.

Las actividades plantearán situaciones donde los alumnos y las alumnas puedan reflexionar y tomar posturas sobre problemas de carácter cívico.

Estas actividades permitirán que el alumnado reflexione y desarrolle actitudes respecto a los derechos y deberes de las personas, la marginación, la discriminación, las injusticias que padecen algunas personas y colectivos, la utilización de vehículos y herramientas, etc.

Algunos ejemplos podrían ser las medidas que tomaría el alumnado para reducir el desempleo o las medidas y comportamientos individuales y colectivos que harían falta para reducir el número de accidentes de tráfico, etc.

Educación para la paz

La educación para la paz se ha de entender como un proceso continuo y permanente. Educar para la paz es una forma de educar en valores tales como la justicia, la colaboración, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, a la vez que se cuestionan aquellos que son contrarios a la cultura de la paz como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la indiferencia, la insolidaridad, etc.

Educar para la paz no sólo significa evitar la resolución violenta de los conflictos³ (agresiones, guerras, etc.) sino que busca la creación de estructuras sociales, económicas y políticas basadas en la justicia y la igualdad. El objetivo prioritario de la educación para la paz es el tratamiento del conflicto. La práctica del conflicto permite el apren-

3. A. Cortina (1997) define el conflicto como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses –sea real o aparente– en relación con un mismo asunto.

dizaje de formas de abordarlo y gestionar las tensiones de forma no violenta. Pero esto no quiere decir educar para la inhibición de la agresividad⁴, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

Uno de los aspectos que nos pueden servir para detectar si un libro de texto está impregnados de los objetivos y contenidos de la Educación para la paz es comprobar si sus **textos plantean situaciones donde se producen conflictos y explican formas de resolverlos pacíficamente**. Los alumnos y las alumnas han de conocer situaciones conflictivas que se han resuelto de forma pacífica y que pueden servir de modelo para posteriores situaciones. Los textos que muestran personas que colaboran en la planificación y desarrollo de acciones de grupo, que aceptan normas y reglas democrática, que articulan los intereses propios con los de los otras personas y colectivos, respetando puntos de vista diferentes y asumiendo las responsabilidades que corresponden, desarrollan la educación para la paz.

Las imágenes muestran actitudes de colaboración, cooperación, tolerancia, diálogo, convivencia, solidaridad, etc.

Es importante que los alumnos y las alumnas establezcan relaciones equilibradas y constructivas entre ellos/as y con las otras personas. Rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de género, clase social, creencias, etnias o cualquier otra característica individual o social. La visión de personas que conviven pacíficamente, que se ayudan, que cooperan, que comparten, que dialogan y se organizan puede servir de ejemplo y propiciar actitudes que fomenten la paz.

Una de las maneras más significativas de trabajar la educación para la paz es diseñando **actividades que planteen conflictos y la manera de resolverlos mediante el diálogo, el consenso, la cooperación, etc.** Para ello es importante que haya actividades que desarrollen la autoestima, la autonomía personal, la seguridad afectiva y emocional. Otras que permitan poner en práctica las fases de algunos métodos de resolución de conflictos (por ejemplo: calmarse, identificar el problema y definirlo, generar soluciones, evaluarlas y por último planificar y llevar a la práctica las soluciones elegidas). Otras que mejoren la comunicación como las actividades de escucha activa, las exposiciones de un minuto, las de fotolenguaje, etc. Otras que desarrollen la asamblea de clase o las que permiten el trabajo cooperativo (Grasa, 1987; Martín, 1997).

4. La agresividad es una pulsión vital connatural al ser humano y que es intrínsecamente buena.

Educación para la salud

La salud la entendemos como «un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente como la mera ausencia de enfermedad o dolencia» (OMS, 1948). La educación para la salud es un proceso de información y de responsabilización del individuo para que construya los conocimientos y desarrolle las actitudes y los hábitos básicos que le permitan la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva.⁵ Hemos de sensibilizar a los niños y a las niñas y prepararlos para que, progresivamente adopten estilos de vida saludables. En esta tarea, los libros de texto han de colaborar.

Un libro de texto fomenta la educación para la salud cuando sus textos reflejan una concepción de la salud como un estado de bienestar físico, psíquico y social y fomentan hábitos saludables. Son textos que motivan a los niños y a las niñas para que realicen ejercicio, para que se relacionen con otras personas generando satisfacción en uno/a mismo/a y en los otros/as, que favorecen la autoestima, que los aleja de posibles drogodependencias, que promueven la responsabilidad, la autonomía y la reflexión crítica y los prepara para tomar decisiones razonadas.

Las imágenes han de mostrar situaciones de riesgo para la salud individual y colectiva (uso de herramientas, alimentación, actividad física, normas de higiene, etc.). La prevención de situaciones de riesgo y de accidentes, tanto a nivel individual como colectivo, es uno de los aspectos más importantes de la educación para la salud. Creemos que si el alumnado se acostumbra a ver estas imágenes, a analizarlas, a prever los posibles resultados o consecuencias, favoreceremos que adopte medidas de seguridad y evitaremos la posibilidad de que se produzcan accidentes.

Las actividades han de favorecer la práctica de la actividad física, fomentar la alimentación saludable y/o incitar a poner en práctica normas de seguridad e higiene.

Algunos ejemplos podrían ser: la realización de excursiones a pie para estudios de campo, el análisis de la propia alimentación, la realización de actividades poniendo en práctica de normas de seguridad e higiene, etc.

4.4. Sugerencias para aplicar la auditoría

La auditoría ha sido utilizada con éxito en el análisis de diferentes proyectos editoriales de Educación Infantil y Educación Primaria (Ji-

5. *Educació per a la salut a l'escola*. Generalitat de Catalunya. Barcelona. 1984.

ménez, C. 1999). Los resultados han servido para comparar la presencia de los ejes transversales en los libros de texto de diferentes editoriales y optar por aquellos que más se ajustaban a un Proyecto Curricular de Centro y a un modelo didáctico impregnado de transversalidad.

En el análisis de los libros del alumno/a de Educación Infantil se ha podido constatar que la importancia del texto es escasa, especialmente en P-3 y P-4. Sin embargo, la observación de la práctica docente de los maestros y maestras que trabajan en esta Etapa permite comprobar el valor considerable de los cuentos, historias, narraciones en general que se leen o explican casi textualmente al alumnado y que aparece en la Guía Didáctica. Su análisis es fundamental para tener una visión precisa del grado de impregnación de los textos. En la Educación Primaria, los textos que aparecen en la Guía para explicar a los alumnos, y que no salen en sus libros, son escasos. Es criterio del docente que evalúa considerar si estos textos se han de auditar o no, en función de su utilización.

En Educación Infantil las imágenes son numerosas, especialmente las pequeñas. El docente ha de definir un criterio respecto a éstas cuando se encuentran en una misma página e incluso formando parte de una misma actividad (por ejemplo, unir con flechas palabras e imágenes). Creo que es mejor considerarlas individualmente ya que cada una de ellas transmite una información concreta. Este criterio se puede aplicar independientemente de la etapa educativa a la que va dirigido el libro.

A veces sucede que en la ilustración de un mismo libro participan diferentes autores. Esto provoca, cuando no existen unos criterios comunes entre los ilustradores, que haya unas imágenes muy impregnadas y otras que no lo estén, o que lo estén muy poco. Si se selecciona una parte del libro para auditarlo, se ha de tener en cuenta este aspecto para que los resultados no salgan desvirtuados.

En los libros de Educación Infantil, la evaluación de las actividades resulta fundamental para comprobar el grado de impregnación transversal de la propuesta didáctica. Para hacerlo es necesario utilizar la Guía Didáctica. En ella encontraremos toda la información que es necesaria para la realización de las actividades y las consignas que la maestra o el maestro ha de transmitir al alumnado. También encontraremos las actividades previas, las de refuerzo, sugerencias metodológicas, agrupamientos, etc., que también se han de evaluar.

En las etapas educativas superiores se ha podido constatar que el uso de la guía didáctica varía entre los docentes. Por tanto, a la hora de evaluarla se tendrá en cuenta qué utilidad se hará de ella. Es importante tenerlo en cuenta porque su análisis, a veces, permite comprobar que muchos de los objetivos y contenidos propios de los ejes

transversales se trabajan desde la Guía. Para ello se utilizan las actividades previas, las orientaciones y sugerencias para la realización de las actividades de refuerzo o ampliación. En cambio, esta impregnación no aparece tan clara en el libro del/de la alumno/a. Pueden servir de ejemplo los libros de texto utilizados en los primeros cursos para el aprendizaje de la segunda o tercera lengua. En estas áreas y en estos cursos, el bloque de contenidos de expresión oral tiene una gran importancia y se suelen trabajar a partir de actividades, de observación y comentario oral de imágenes, que propone la Guía Didáctica.

Existen proyectos editoriales que han optado por impregnar ciertas unidades didácticas desarrollando objetivos y contenidos de un eje transversal concreto y afín. Así podemos encontrar el tema “El cuerpo humano” impregnado de Educación para la salud, o “Los servicios de la localidad” impregnado de Educación Cívica. Cuando se realiza una auditoría basándonos en el análisis de unidades concretas elegidas al azar, pueden desvirtuarse los resultados porque hayamos elegido aquellas unidades que están muy impregnadas aunque sea de un sólo tema transversal. Los resultados pueden ser muy positivos, pero la impregnación es sólo parcial. Éste es un aspecto que ha de valorar el equipo docente a la hora de tomar una decisión.

4.5. Criterios para la elección de libros texto desde una perspectiva transversal

Los criterios que pueden orientar la selección de libros de texto atendiendo a su grado de impregnación transversal, no serán los mismos en todos los equipos docentes. Aquellos equipos que tienen un PEC impregnado de transversalidad seleccionarán libros de texto que se ajusten a las finalidades que en él se recojan. La impregnación del PEC se puede haber producido después de analizar la problemática del centro, las características del contexto y las necesidades que ello plantee y que se quiera priorizar (Palos, 1998). Por tanto, la impregnación del PEC puede haberse realizado con todos los ejes transversales o sólo con algunos. Si se ha realizado con todos, tendremos que evaluar el libro desde todos los ejes transversales aplicando la auditoría completa. Si se ha impregnado sólo con algunos evaluaremos su presencia, aplicando si se quiere la auditoría parcialmente. Aunque el equipo se decida por la segunda opción, recomendamos la evaluación de la presencia de todos los ejes porque proporciona una visión global de los contenidos transversales que se desarrollan en el libro y ayuda a detectar el currículum oculto. También consideramos que la auditoría es básica si se ha decidido desarrollar los temas transversales.

les siguiendo un modelo inductivo, a partir de la práctica y experiencia más inmediata en el aula.

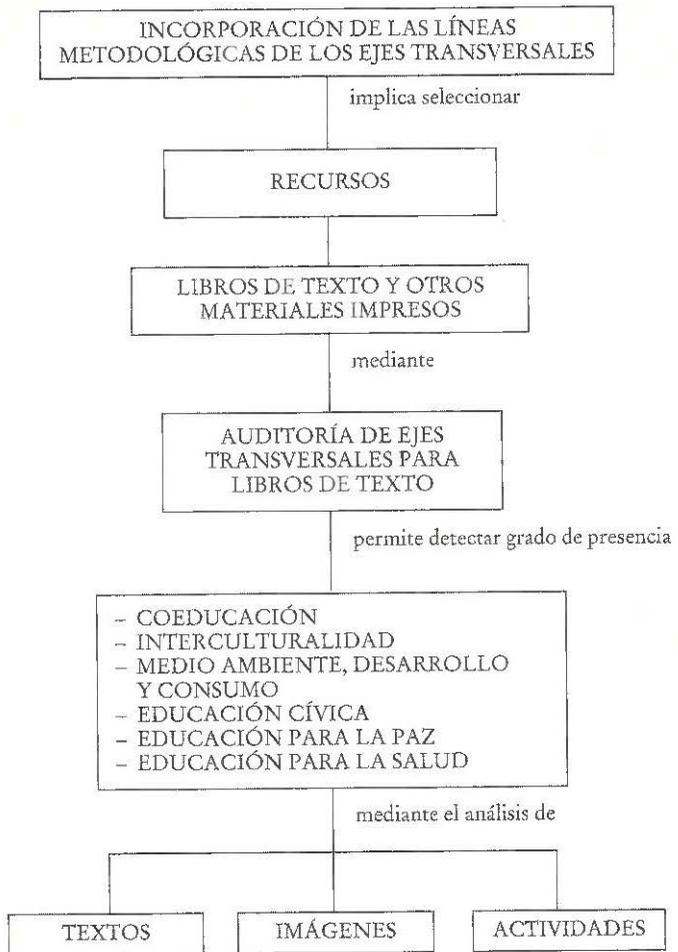
Aquellos docentes o equipos que no poseen un PEC impregnado de transversalidad, pero están motivados por estos temas y han decidido trabajarlos por iniciativa propia o del ciclo también pueden hacer un uso similar de la auditoría. Pueden analizar la presencia de todos los ejes o sólo de aquellos que consideren prioritarios según su contexto. Ahora bien, hemos de hacer hincapié en el valor que tiene una visión global después de realizar una auditoría completa del libro de texto.

Tanto si se da un caso como otro (impregnación o no del PEC), el uso que se hace del libro de texto también debe influir a la hora de elegir un método u otro. Los equipos docentes que elaboran sus propias actividades y no realizan las del libro, lógicamente deberían centrar su interés en el análisis de los textos y de las imágenes.

Aquellos equipos que seleccionan unos libros de texto porque son los que mejor recogen los objetivos y contenidos que marca el Diseño Curricular Base (DCB), aunque no estén impregnados o lo estén muy poco, pueden complementarlos con un material transversal elaborado por ellos/es mismos/as. En este caso corremos el riesgo de duplicar el trabajo añadiendo nuevos contenidos, lo cual se aleja de nuestra propuesta.

Finalmente, creemos que la utilización de una auditoría de los libros de texto puede ayudar en gran medida a facilitar el desarrollo de los temas transversales en el curriculum puesto que abre la puerta a una de las principales dificultades del profesorado: cómo introducir de forma progresiva en los materiales de uso cotidiano estas temáticas sin que ello suponga un trabajo inabarcable. Por ello, los y las docentes o equipos de ciclo que deciden utilizar libros de texto impregnados de transversalidad han de ser conscientes del valor de su decisión. Están abriendo un camino que pueden seguir sus compañeros y compañeras. La utilización de estrategias y recursos transversales pueden ser el inicio de un proceso que permita el replanteamiento del PEC y del PCC para su impregnación pudiendo llegar así a todos los ámbitos curriculares y organizativos del centro.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 5

LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE TEMAS MONOGRÁFICOS

GEMMA DOMÈNECH BURJACHS

Ideas principales

- *El desarrollo de temas monográficos tiene un gran potencial de concienciación y de innovación didáctica.*
- *Los temas monográficos son temas de relevancia social y de interés colectivo que permiten la creación de conciencia social entre los alumnos, profesores y padres y fomenta el trabajo colectivo y la interacción.*
- *El desarrollo de temas transversales a través de temas monográficos necesita un consenso y la implicación de la mayor parte de la comunidad educativa, y en especial del colectivo docente.*
- *La decisión sobre los temas transversales que se van a trabajar en los monográficos está en función del contexto, de la situación social de la escuela y de las prioridades del profesorado*
- *Los objetivos y contenidos de los temas monográficos deberían tener relación con los proyectos de centro y con las programaciones de ciclo.*
- *Los temas monográficos necesitan de una metodología activa y participativa de todos los colectivos implicados, así como un tratamiento globalizado e interdisciplinar del tema.*
- *Los resultados del trabajo se deben mostrar y comunicar a la comunidad utilizando diversidad de técnicas e instrumentos.*

- *La evaluación es un componente importante que nos ayudará a adecuar nuestra intervención durante el proceso y a valorar el resultado al final de éste.*
- *En E. Secundaria la metodología de trabajo es especialmente adecuada para la elaboración y organización de Créditos de Síntesis.*

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo supone un gran avance en referencia a las concepciones didácticas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos ofrece el marco legal necesario para ejercer el derecho a educar de forma autónoma, democrática, solidaria y con carácter globalizador. Por tanto, legisla la necesidad de educar en valores y legitima los proyectos educativos que inciden en objetivos relacionados con los valores y actitudes y con el desarrollo de los ejes o temas transversales. También se refuerza y potencia las metodologías que facilitan la construcción de estos valores, recogidos en los artículos 1 y 2 de esta ley, que entre otras características, deberían fomentar el contacto y el conocimiento del medio, el desarrollo de la justicia social, el sentido crítico, la participación, el diálogo, la autonomía, la interrelación y la cooperación.

5.1. Definición y características del “trabajo por temas monográficos”

Las metodologías más apropiadas para la construcción de estos valores son las de carácter interactivo, socioafectivo y globalizadoras. Una de las estrategias que permite el desarrollo de estas tres dimensiones son los temas monográficos. Cuando decimos que trabajamos sobre temas monográficos nos estamos refiriendo a una estrategia organizada en torno a un tema o centro de interés que pretende una serie de objetivos de carácter global en el centro. Estos objetivos normalmente tienen relación con la necesidad percibida por el profesorado de trabajar una serie de temáticas de relevancia social y que no pertenecen a ninguna de las áreas curriculares. En este sentido, los temas monográficos son una estrategia adecuada para trabajar los ejes o temas transversales del curriculum sin alejarnos demasiado de las programaciones curriculares previstas. Es una estrategia que se puede enmarcar dentro de los métodos considerados de globalización, (Zabala, A. 1999) sobre los que se tienen cantidades importantes de experiencias, como por ejemplo los centros de interés, los talleres, los proyectos, los temas monográficos y, las unidades didácticas interdisciplinares. Actualmente llegan a los centros diversidad de propuestas didácticas desde ONG, organizaciones ecologistas e instituciones o fundaciones culturales entre otras, que ha hecho que

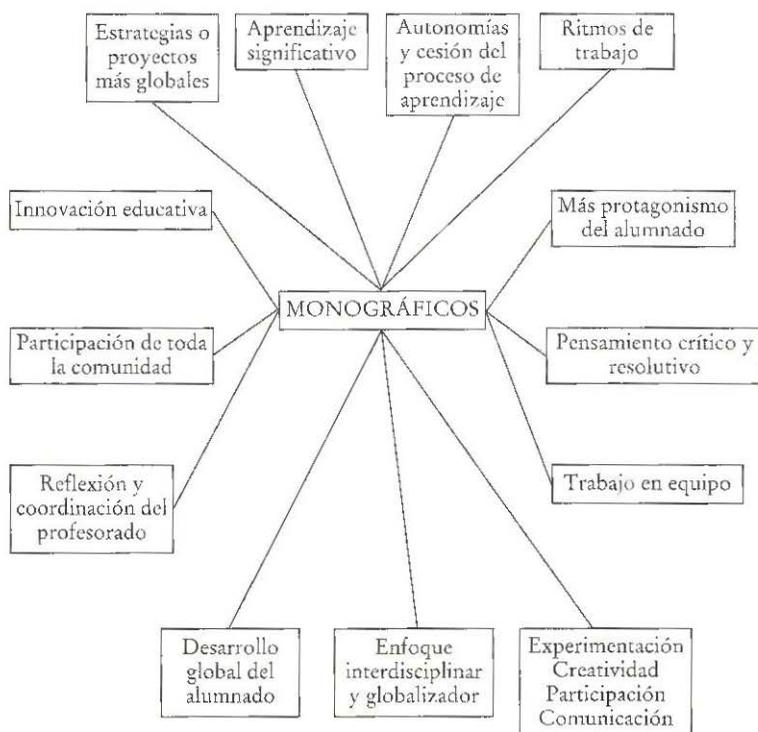
marquen algunas diferencias entre estos métodos. Los centros de interés y proyectos, salvo excepciones, se han utilizado más como estrategias de aula y los temas monográficos se han utilizado más como estrategia colectiva en forma de “el día de...” “la semana sobre...” “conozcamos...” “participemos en...” o en forma de eslógans que vienen a recoger la conciencia sobre la necesidad de educar en estos temas. Algunas de las características a resaltar de esta estrategia desde el punto de vista pedagógico son:

Características comunes de los monográficos.

- Son pragmáticos y operativos.
- Necesitan la colaboración e implicación de los alumnos.
- Fomentan la colaboración, la responsabilidad y la interacción a través del trabajo en equipo.
- Facilitan las propuestas didácticas basadas en la experimentación, creatividad, participación y comunicación.
- Permiten el desarrollo interdisciplinar de los contenidos.
- Facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y resolutivo
- Integran el aprendizaje de distintos contenidos y experiencias para potenciar un desarrollo global del alumnado
- Facilitan el aprendizaje significativo al relacionar el aprendizaje con temas enraizados con la realidad del alumno.
- Facilitan la autonomía y la cesión del proceso de aprendizaje al alumno.
- Respetan los distintos ritmos de trabajo.
- Permiten un mayor protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permiten la reflexión y coordinación de todo el profesorado del centro en torno a temáticas curriculares de carácter transversal.
- Facilitan la participación de los diferentes colectivos en un proyecto común (AMPA, familias, profesores, personal no docente, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, etc.)
- Se convierten en el contexto curricular en que se genera conciencia sobre unos determinados problemas de relevancia social.
- Fomentan la innovación educativa a partir de proyectos acotados.
- Pueden actuar como actividades inclusoras o facilitadoras de proyectos de más envergadura.
- Permiten integrar gran parte de las otras metodologías y estrategias de globalización.

Generalmente, la decisión de trabajar los temas monográficos ya está recogida en los Proyectos de Centro y en muchas ocasiones supone la única forma de tratar los ejes transversales del currículo.

lum. Un aspecto importante a resaltar es que al tratar los ejes transversales en forma de monográfico el alumnado realiza una “inmersión” completa, pero quizá no llegue a relacionar el trabajo que se realiza con los contenidos curriculares. Sería conveniente que los objetivos y contenidos trabajados formen parte de los programados durante el curso y que los alumnos vean que estos temas forman parte de su proceso de aprendizaje. Cuando se desarrolla un monográfico, los contenidos de las áreas del Currículum programado se dejan de lado y el alumnado se dedica exclusivamente a aquel o aquellos temas transversales a tratar. Lo más adecuado es que el monográfico no sea una actividad puntual ni aislada, sino que tenga una continuidad y coherencia. Por ello, debería estar recogido en la línea metodológica del centro como medio para conseguir los objetivos previstos.



5.2. Elementos a tener presentes en el desarrollo de “temas monográficos”

La organización de temas monográficos pide que se tengan presentes los diferentes elementos y factores que los pueden condicionar. Así, se deberá concretar los temas que se van a tratar, el momento más adecuado, la organización durante el tiempo en que se vaya a desarrollar el trabajo, pensar en los espacios y recursos, prever y diseñar los instrumentos de evaluación y definir de qué forma se va a dar continuidad a los objetivos y contenidos trabajados.

- *Los contenidos*

En un principio se debe consensuar el tema y los contenidos que se van a tratar. También sería necesario definir la relación que tendrán con las diferentes áreas o disciplinas y las programaciones del profesorado. En este sentido se han clarificar los objetivos o intenciones que se pretenden al organizar el tema para posteriormente poder evaluarlos. Los objetivos se deberían referir a todos los contenidos tanto los conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Esta fase inicial debería ser tratada por el claustro de profesores, además de por el Consejo Escolar. Es conveniente que previamente una comisión haya elaborado una propuesta de trabajo sobre la que se vaya a discutir y si es posible que se haya debatido también por los departamentos, ciclos o comisiones pedagógicas. Generalmente se suele dar un peso especial a los contenidos de valores y, por tanto, se habrá de establecer los mecanismos para poder valorar el resultado en este sentido. Es necesario que se dé una participación y consenso por la mayor parte del colectivo.

Sería deseable que los contenidos tratados en los temas monográficos tuvieran continuidad. Por ello, convendría que como proyecto de centro se tuviera previsto realizar distintos temas en función de la problemática o tema priorizado durante el curso, pero con una estructura organizativa similar. En Educación Secundaria sería interesante que los Créditos de Síntesis que se programen tuvieran un hilo conductor que unificase los objetivos a lo largo de los cursos de los dos ciclos. Este hilo conductor podría ser eje transversal o un objetivo globalizador de varios ejes transversales del currículum.

- *Metodología*

Relacionado con los objetivos planteados, otro aspecto sobre el que se debería reflexionar y perfilar, a grandes rasgos y de forma co-

lectiva, es la metodología que se va a utilizar. Generalmente, los temas monográficos se suelen utilizar para aplicar métodos, estrategias y técnicas que durante el curso no son usuales, aunque lo deberían ser más, como el contacto con el medio, los trabajos de investigación, elaboración de murales y exposiciones de trabajo, debates, visionado y comentario de películas, salidas a museos o exposiciones, estudio de restos patrimoniales, etc. Es necesario definirlo aunque sea a grandes rasgos, puesto que el contenido y la metodología condicionará en gran medida la organización, los horarios, los espacios y los recursos y materiales necesarios. En este sentido, el papel de profesor debería ser el de organizador, orientador y facilitador de los aprendizajes. Durante y al final del proceso es necesario que haga recapitulaciones y síntesis del mismo y que se ayude al alumno a descubrir los progresos realizados en su aprendizaje y de qué forma lo ha hecho. Esta actividad es básica cuando se trabaja sobre temas monográficos, puesto que se genera una dinámica en el centro totalmente diferente a la habitual y durante un tiempo muy limitado, que puede generar la sensación de que los alumnos “no han hecho nada” o no “saben que han estudiado”.

- *Organización*

La organización es un aspecto fundamental. Una vez que se ha pensado en el tema, los contenidos y objetivos y a grandes rasgos en la metodología que se va a utilizar, toda la atención se debería centrar en los aspectos de más detalle. Se ha de concretar si va a participar todo el colectivo y si se van a realizar algún tipo de actividades con organismos, centros o personas externas al centro para organizarlo con tiempo. Se supone que va a participar todo el centro, pero podría darse el caso, por diversas circunstancias, que algún nivel o ciclo no participe y esto se debería tener presente al organizar las actividades colectivas. En todo caso, es prioritario que los diferentes ciclos o departamentos empiecen a programar y a elaborar los materiales y documentos necesarios. Esto se debe hacer con suficiente antelación, en tanto que muchos materiales se deberán buscar o elaborar expresamente, al mismo tiempo que se realizan las actividades cotidianas de curso.

- *Colectivos implicados*

Los colectivos implicados no son tan sólo el profesorado y alumnado, sino todos los colectivos o personas que pueden intervenir en

este proceso. También nos referimos al personal no docente del centro (servicio de limpieza, cocineros, monitores de comedor, conserje), las familias con las que podemos contar para situaciones concretas así como especialistas en algún tema, etc. y las personas externas a título individual o institucional que pueden intervenir en el desarrollo del tema. Estas relaciones quedan reflejadas en el siguiente cuadro:



Algunas consideraciones al respecto. En cuanto al profesorado, se ha de pensar que los horarios propios posiblemente se deshacen y, por tanto, todos estarán en situación de disponibilidad para las necesidades del proyecto. Algunos criterios posibles para la asignación o distribución son el nivel de especialización y la complejidad de la actividad a realizar, el método de trabajo que se va a utilizar (en grupo, individual, al aire libre, con actividad física, observación, experimentación, etc.) y la cantidad y edad de los alumnos/as.

El alumnado, que son los auténticos protagonistas, debería participar en todas las fases de la organización y debería estar muy bien informado sobre el porqué de la organización del tema, sobre los objetivos, contenidos y actividades que se van a realizar. Por otro lado, los alumnos/as pueden actuar no tan sólo como los elementos que construyen su propio aprendizaje, sino como agentes que ayudan a que el resto de sus compañeros construyan el suyo. Así, en una dinámica de enseñanza y aprendizaje entre iguales, los alumnos, por grupos o a nivel individual, pueden intervenir de diferentes formas: ayudando a los compañeros con más dificultades, repartiendo el trabajo según las capacidades de los componentes del grupo, explicando los resultados de sus trabajos al resto de compañeros o a clases de otros niveles, aportando materiales o experiencias, organizando conferencias sobre el tema, realizando exposiciones, etc.

- *Temporización*

También es importante definir la duración del monográfico. Es difícil aconsejar un tiempo óptimo para desarrollar un monográfico puesto que depende de bastantes variables. Si se concibe como un tema puntual para el que se han roto los horarios del curso y se ha paralizado las programaciones organizadas por áreas un tiempo prudente que permite diversidad de actividades de todo tipo, estaría entre 2 y 5 días lectivos. De todas formas, el tiempo ha de estar en relación con los objetivos y contenidos que se hayan propuesto, así como con las actividades que se consideran necesarias. En algunos casos se suelen organizar temas monográficos utilizando sólo media o un parte de la jornada (por ejemplo por la tarde o después del recreo) en que todo el centro trabaja de forma colectiva. En este caso se puede tomar períodos más largos.

- *Materiales y recursos*

Otro elemento a tener presente y con suficiente antelación son los recursos. Los recursos y materiales didácticos necesarios dependen del tema, de los objetivos y de los contenidos. No obstante, siempre es recomendable comprobar si los materiales de consulta (libros de texto, enciclopedias, revistas, mapas, CDROM, ordenadores, vídeos etc.) son suficientes para que trabajen todos los alumnos que lo pueden necesitar. A veces es útil y motivador pedir a los alumnos, con antelación, que vayan aportando algún material del que pueden disponer y que sea útil para el tema (diarios, revistas, fotografías, juguetes, cintas de música, etc.). No se puede olvidar los materiales fungibles como pintura, papel, cola, cinta adhesiva, pinceles, etc.

En cuanto a las salas y espacios también se debería comprobar si son suficientes, si cuentan con los recursos necesarios, si son suficientemente grandes, si las características en cuanto a insonorización, luz, decoración, mobiliario son las más idóneas, etc. Posiblemente, la dinámica de trabajo llevará a desdoblar grupos o a que algunos grupos hayan de trabajar de forma autónoma en espacios específicos. Generalmente se suele necesitar espacios amplios para realizar exposiciones de materiales o para hacer reuniones generales o interciclos. Los espacios interaula suelen ser muy útiles.

- *Evaluación*

La evaluación del tema monográfico se ha de pensar desde un principio. Programar la evaluación quiere decir pensar en qué es lo

que se quiere evaluar, los criterios, los diferentes momentos y los instrumentos que se van a utilizar. Sobre lo que se quiere evaluar y los criterios, en principio podrían venir definidos por los objetivos o intenciones que se persiguen con el monográfico. Pero cuando se plantean objetivos se ha de pensar que tienen relación con los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y que algunos de ellos puede que no estén directamente relacionados con el contenido conceptual o problemática que se plantea. Así, teniendo en cuenta la dinámica que se genera con un tema monográfico, se puede pensar que, por ejemplo, es un buen momento para incidir en “el respeto del material colectivo”, “en la colaboración y la responsabilidad en el trabajo asumido”, “en normas para establecer un debate”, etc. Además, al evaluar todo el proceso y los resultados es enriquecedor que la evaluación se haga de forma colegiada con la aportación de todo el profesorado implicado a partir de reuniones de valoración y seguimiento. Para que la evaluación no quede incompleta o sesgada debería contar con la valoración de los propios alumnos por medio de ejercicios de autoevaluación y de valoración del tema. Finalmente, la evaluación se debería extender al profesorado y a los equipos organizadores con la intención de aportar luz a los posibles resultados y para mejorar la organización de otros temas monográficos. Es decir, no sólo se debería evaluar a los alumnos, sino a la organización y la intervención del profesorado y/o otros agentes educativos, o sea, el propio proceso.

Finalmente, y a pesar de que las experiencias de desarrollo de temas monográficos, atendiendo a las características y elementos comentados anteriormente, sea imposible de exportar queremos presentar dos ejemplos totalmente diferentes en cuanto al ciclo al que va dirigido como a su organización. Un ejemplo es para Educación Primaria y el segundo es un “crédito” de síntesis aplicado a los dos ciclos de la E.S.O.

TEMA MONOGRÁFICO: LA ALIMENTACIÓN

Introducción

Los buenos hábitos alimenticios tanto se pueden trabajar en el aula como en otros espacios de interés pedagógico como es el comedor escolar. El trabajo a realizar se debe dirigir hacia un conocimiento de la necesidad que tenemos de ingerir alimentos como agua, productos lácteos, frutas y verduras y alimentos de origen animal, así como a la adquisición de determinados hábitos de comportamiento en la mesa (lavarse las manos antes de sentarse a la mesa, coger los cubiertos adecuadamente, etc.)

La cultura de cada pueblo fija el conjunto de nutrientes de que están formados sus hábitos alimenticios. Hay una gran relación entre

producción y medio físico, además del gran papel que ejercen creencias, tradiciones y hábitos transmitidos generación tras generación, que a su vez se han ido modificando con el paso del tiempo. Estos hábitos alimentarios son cambiantes, influidos por la sociedad de consumo y los medios de comunicación.

El hecho de comer, además de ser una función primordial de nuestro organismo, sirve de factor relacional en nuestra comunidad. Por ello, los medios de comunicación tienen gran influencia en la elección de ciertos alimentos sobre los niños/as en edad escolar, fácilmente influenciables, lo cual justifica la necesidad de emprender acciones de educación nutricional sin olvidar la cooperación conjunta de la familia. Por tanto, el mensaje que den familia, educadores/as, y maestro/as debe ir orientado al desarrollo de buenos hábitos alimenticios.

UNA PROPUESTA PARA DESARROLLAR EL TEMA MONOGRÁFICO

Se propone un monográfico de un solo día como ejemplo, pudiéndose realizar durante dos o más (dependerá de la programación hecha por el profesorado a tal efecto). En este monográfico se plantean unas actividades a realizar durante un día completo y por todos los ciclos de la escuela. Serán actividades que abarcarán dos sesiones, los periodos de tiempo serán desde la entrada a la escuela hasta el descanso de media mañana, del descanso hasta la hora de ir a comer, y las dos sesiones de la tarde (que oscilan entre una hora y treinta minutos o dos horas según los centros.)

Tabla 1. LA ALIMENTACIÓN

	<i>Ciclo Infantil</i>	<i>Ciclo Inicial</i>	<i>Ciclo Medio</i>	<i>Ciclo Superior</i>
9-10,30 h.	Preparamos el almuerzo Actividad 1ª	Preparamos el almuerzo Actividad 1ª	Preparamos el almuerzo Actividad 1ª	¿Qué almorzamos? Actividad 1ª
10,30-11 h.	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11-12 h.	Ficha del almuerzo Act. 2ª	El yogur azul Act. 2ª	El yogur azul Act. 2ª	Los aditivos Act. 2ª Experiencia
12-15 h.	Hora de comer	Hora de comer	Hora de comer	Hora de comer
15-17 h.	Ficha de refuerzo Act. 3ª	Ficha de refuerzo Cálculo Act. 3ª y 4ª	Ficha de refuerzo Act. 3ª	Ficha de refuerzo Act. 3ª

2. OBJETIVOS GENERALES

- Darse cuenta de que no todo lo que comemos es del todo natural.
- Informarse sobre los diferentes productos que encontramos en el mercado y favorecen una buena alimentación.
- Integrar los contenidos aprendidos a la vida cotidiana del alumnado y sus familias.
- Intentar cambiar los malos hábitos en la alimentación por hábitos positivos y saludables.
- Valorar las diferentes costumbres alimentarias de otros/as compañeros/as aunque sean diferentes de las nuestras (de nuestra cultura occidental)
- Conocer la necesidad de alimentarse.
- Adquirir hábitos y comportamientos correctos en la alimentación.

3. OBJETIVOS PARA CADA CICLO

2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

- Saber la importancia de un buen desayuno.
- Cooperar en la preparación de nuestro desayuno.
- Identificar los ingredientes que se utilizan para la preparación de un buen desayuno.
- Saber qué contiene un yogur.
- Saber cómo se hace un yogur.
- Identificar la secuencia de producción (leche de vaca, temperatura, fermento, tiempo).

CICLO INICIAL

- Saber la importancia de un buen desayuno.
- Cooperar en la preparación de nuestro desayuno.
- Conocer los ingredientes que se utilizan para la preparación de un buen desayuno.
- Diferenciar los ingredientes saludables de los que no lo son.
- Saber qué contiene un yogur.
- Conocer los componentes necesarios para hacer yogur.
- Estudiar el consumo cotidiano de yogures y su coste.

CICLO MEDIO

- Saber la importancia de un buen desayuno.
- Cooperar en la preparación de nuestro desayuno.
- Conocer los ingredientes que se utilizan para la preparación de un buen desayuno.
- Diferenciar los ingredientes saludables de los que no lo son.
- Hacer una lista de los componentes que llevan los yogures que podemos adquirir en tiendas comerciales.
- Comparar diferentes marcas.
- Decidir qué ingredientes son necesarios y cuáles no.

CICLO SUPERIOR

- Saber la importancia de un buen desayuno.
- Conocer los ingredientes que se utilizan para la preparación de un buen desayuno.
- Diferenciar los ingredientes saludables de los que no lo son.
- Contrastar los resultados obtenidos en una encuesta hecha en la clase sobre lo que almorzamos.
- Saber qué son los aditivos.
- Experimentar con colorante en un yogur natural.
- Calcular el precio de un yogur hecho en casa.
- Comparar el precio obtenido con el precio comercial.
- Comparar precios de las diferentes marcas comerciales.
- Comparar los ingredientes que llevan los yogures de las diferentes marcas comerciales.

4. CONTENIDOS DEL TEMA

CONTENIDOS DE CONCEPTOS

CONTENIDOS DE PROCEDIMIENTOS

CICLO INFANTIL

- Un buen desayuno.
 - Identificación de los ingredientes que usamos para la preparación de un buen desayuno.
 - Diferenciación entre distintos alimentos que se presenten.
 - Recortado y pegado de fotografías de los alimentos trabajados.

CICLO INICIAL

- Un buen desayuno.
 - Identificación de los ingredientes que usamos para la preparación de un buen desayuno.
- El yogur.
 - Identificación de los ingredientes saludables de los que no lo son.
- Los aditivos.
 - El coste de un yogur.

CICLO MEDIO

- Un buen desayuno.
 - Identificación de los ingredientes que usamos para la preparación de un buen desayuno.
- El yogur
 - Identificación de los ingredientes saludables de los que no lo son.
- Componentes de los yogures.
 - Comparación de ingredientes en las diferentes marcas.
- Los aditivos.
 - Valoración de los ingredientes necesarios y los que no lo son.

CICLO SUPERIOR

- Un buen desayuno.
 - Identificación de los ingredientes que se utilizan para la preparación de un buen desayuno.
- Los aditivos.
 - Diferenciación de los ingredientes saludables de los que no lo son.
 - Contraste de resultados a partir de una encuesta.
 - Experimentación con un yogur natural.
 - Cálculo del precio del yogur casero.
 - Comparación con el precio de uno comercial.
 - Comparación de precios de diferentes marcas.
 - Comparación de los ingredientes que llevan los yogures de las distintas marcas comerciales.

ACTITUDES VALORES Y NORMAS

PARA TODOS LOS CICLOS

- Estar atentos/as a las actividades que se realizan.
- Estar motivados/as para la realización de experiencias.
- Valorar el trabajo propio y el de otros/as compañeros/as.
- Valorar la buena alimentación como un medio para conseguir una buena salud.
- Valorar los contenidos que aprendemos e intentar aplicarlos.
- Considerar la forma de alimentación de otras culturas y sus costumbres como fuente de enriquecimiento personal.
- No dejarse llevar por la influencia que tienen los medios de comunicación a la hora de consumir alimentos.

5. ACTIVIDADES A REALIZAR

CICLO INFANTIL

1. ASISTIR A LA ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN DE UN BUEN ALMUERZO

ORIENTACIONES. En un espacio preparado al efecto, puede ser el comedor escolar, preparar un almuerzo equilibrado. Los ingredientes que se utilizarán serán: pan, embutidos, huevos duros, aceite, tomate, lechuga, pan tostado, mantequilla, mermelada, leche, cacao, azúcar. Se ayudará a los niños y niñas, se les explicará y preparará un almuerzo consistente en pan con tomate y un embutido, un vaso de leche con cacao y una tostada con mantequilla y mermelada. Para quien no pueda beber leche se tendrá preparado yogur.

Habrà una persona para cada pequeño grupo de 4 o 5 niños/as que les preparará el plato y les hablará de que esos alimentos son los que les ayudarán a empezar el día fuertes y con energía. A medida que se vayan preparando los almuerzos, los niños/as los irán comiendo. Posteriormente, irán al patio a jugar.

Se establece un periodo de tiempo dedicado a la actividad, según el horario, pudiendo modificarse en función de las circunstancias.

2. PINTAROS LA FICHA DEL ALMUERZO

ORIENTACIONES. Se les dará una ficha (cuando regresen del descanso-patio) para que pinten los artículos que han almorzado. En esta ficha deberá haber dibujos de los ingredientes utilizados para la prepara-

ción del almuerzo. Las fichas serán distintas para cada curso: para los cursos de P3 y P4 todos los dibujos serán de ingredientes usados, para P5 se añadirán otros ingredientes no usados ni adecuados para el almuerzo.

P3. Pintarán todos los dibujos.

P4. Se les comentarán los dibujos que encontraremos en la ficha. Deberán explicar si les han gustado, si no, cuáles les han gustado más, cuáles comen en casa, etc. Pintarán la ficha.

P5. Se comentarán los ingredientes usados en la preparación del almuerzo. Si ya los conocían, si los comen en casa, si les gustan, etc. Deberán pintar una ficha donde habrá dibujos de los ingredientes utilizados y otros no utilizados. Deberán discriminar cuáles son unos y otros. Pintarán únicamente los que se han utilizado para la preparación del almuerzo.

3. RECORTAR Y PEGAR FOTOS DE LOS ALIMENTOS QUE UTILIZAMOS PARA PREPARAR UN BUEN DESAYUNO

ORIENTACIONES. P3. La maestra/o les repartirá fotos o ilustraciones de los alimentos que se han utilizado para preparar el desayuno. Se deberán pegar en una lámina. Deberán hacer un círculo a la foto del alimento que más les haya gustado.

P4. Deberán recortar fotografías de alimentos que se han utilizado para preparar el almuerzo y pegarlas en una lámina. Una vez pegadas deberán unir con una línea los alimentos que se comen juntos: por ejemplo, el pan con el tomate y el embutido, la tostada con la mantequilla y la mermelada, la leche con el azúcar y el cacao.

P5. Se recortarán fotos de alimentos utilizados para preparar un buen almuerzo y se pegarán en una cartulina. Se separarán los alimentos por grupos: por ejemplo, el pan con el tomate y el embutido, las tostadas con mantequilla y mermelada, el vaso de leche con azúcar y cacao. Estos murales se pegarán en las paredes de la clase.

5. ORIENTACIONES GENERAL Cada una de estas actividades estará dirigida y llevada por una persona que se encargará de un grupo reducido de alumnos/as (pueden ser personas de refuerzo que no tengan tutoría o miembros de la AMPA, o quien se haya decidido en el claustro de profesores).

6. EVALUACIÓN. En Ciclo Infantil se utilizará la última actividad que se ha descrito para ver si se han entendido bien los contenidos. A su vez servirá para reforzarlos y trabajarlos de nuevo.

7. MATERIALES Y RECURSOS.

La actividad del almuerzo se realizará en el comedor escolar junto con el resto de alumnos/as de la escuela. Cada grupo de 4 o 5 alum-

nos/as será atendido por un adulto/a que dirigirá la actividad. Los ingredientes estarán preparados y dispuestos para la realización de la actividad en la mesa del pequeño grupo. Se les proporcionarán fichas de trabajo con dibujos de los diferentes ingredientes trabajados y otros para diferenciar (para P5). Se les proporcionarán láminas con fotografías de alimentos. Estas dos últimas actividades se realizarán en clase y con personal de refuerzo en trabajo de grupos reducidos de 4 o 5 alumno/as. El material fungible será el propio de la clase.

CICLO INICIAL

1. ASISTIR A LA ACTIVIDAD DE PREPARACION DE UN BUEN ALMUERZO

ORIENTACIONES. En un espacio preparado al efecto, comedor escolar, preparar un almuerzo equilibrado. Los ingredientes que se utilizarán serán: pan, embutidos, huevos duros, aceite, tomate, lechuga, tostadas, mantequilla, mermelada, leche, cacao, azúcar, yogur. Se trabajará en grupos reducidos de 4 o 5 alumnos/as y un adulto/a les ayudará a prepararse el propio almuerzo.

2. UN YOGUR DE COLOR AZUL

ORIENTACIONES. Se teñirá un yogur natural con colorante alimentario azul (que se puede encontrar en droguerías) y con otros colores asociados a frutas, por ejemplo amarillo para el de limón, rojo para el de fresa, etc. Se probará el yogur para ver el sabor que tiene.

Deberán explicar la observación y experimentación en una ficha:

Nombre:

Fecha:

Materiales:

(yogur)

(colorantes alimentarios)

Observación y experimento:

(explicación de lo que se ha hecho)

Dibujo del experimento:

(deberán dibujar lo que se ha observado)

3. ¿EN QUÉ CONSISTE UN BUEN ALMUERZO? DIBÚJALO

ORIENTACIONES. Que los alumnos/as digan en voz alta diferentes alimentos y se apuntan en la pizarra. De ellos se deberán identificar los que pueden ser utilizados para la preparación de un buen desayuno. Este ejercicio servirá para evaluar y reforzar la primera actividad hecha por la mañana. Se hará de forma oral, con todo el grupo-clase y con la maestra/o dinamizándola. Se hará un mural con los dibujos de todos los alumnos/as con los alimentos que se utilizan para la preparación de un buen almuerzo.

4. SEGUIMOS LA PISTA AL YOGUR. (Actividad complementaria)

ORIENTACIONES. Se deberá hacer una ficha que hablará de la materia prima que se utiliza para hacer yogur, el proceso de elaboración y la materia elaborada resultante: el yogur. Deberán hacer los distintos dibujos que corresponden.

Nombre:		
Fecha:		
EL YOGUR		
MATERIA PRIMA	PROCESO DE ELABORACIÓN	MATERIA ELABORADA
Nombre:	Nombre:	Nombre:
(leche)	(leche con fermento)	(yogur)
Dibujo:	Dibujo:	Dibujo:

CICLO MEDIO

1. ASISTIR A LA PREPARACIÓN DE UN BUEN ALMUERZO

ORIENTACIONES. En un espacio preparado al efecto, comedor escolar, los alumnos/as se prepararán un buen almuerzo. Ten-

drán la ayuda de un monitor/a o adulto/a designado por el claustro escolar en la programación de la actividad. Se trabajará en grupos reducidos de 10 personas. Los ingredientes que se usarán serán pan, embutidos, huevos duros, aceite, sal, tomate, lechuga, atún, tostadas, mantequilla, mermelada, leche, cacao, azúcar, yogur.

2. UN YOGUR DE COLOR AZUL.

ORIENTACIONES. Se teñirán yogures naturales con colorantes alimentarios: azul, amarillo, rojo (se pueden encontrar en tiendas de alimentación y droguerías), también se añadirán al yogur saborizantes, de limón, de fresa. Deberán darse cuenta a través de la observación que un yogur de color azul puede tener sabor de fresa, es decir, que los colorantes nada tienen que ver con el sabor que tiene finalmente el yogur. Deberán hacer una ficha como la siguiente:

Nombre:
Fecha:
MATERIALES: (yogures) (colorantes alimentarios) (saborizantes alimentarios)
OBSERVACIÓN Y EXPERIMENTO: (explicación de lo hecho)
CONCLUSIÓN: (El color del yogur puede no estar vinculado al sabor)
DIBUJO:

3. ESTUDIO DE LOS COMPONENTES QUE LLEVAN LOS YOGURES COMERCIALES

ORIENTACIONES. Se traerán yogures (envases) de todas las marcas existentes en el mercado (las más posibles) y se compararán los componentes que llevan. Se deberán establecer comparaciones

entre las distintas marcas. Se deberá decidir qué componentes son necesarios y cuáles no. Se deberá confeccionar una ficha para cada yogur diciendo qué componentes e ingredientes llevan (leche, leche desnatada, saborizantes, conservantes, colorantes, frutas, etc.). Deberán decir cuáles de esos ingredientes consideran necesarios y cuáles no. Y qué yogur preferirían comer ellos/as.

Nombre:		
Fecha:		
ESTUDIO DE LOS COMPONENTES QUE LLEVAN LOS YOGURES COMERCIALES		
MARCA	COMPONENTES	COMPONENTES NO NECESARIOS
CONCLUSIÓN:		

4. ¿QUÉ YOGUR PREFIERES? ¿CUÁL ES EL MÁS CONOCIDO? ¿COINCIDE?

Esta actividad se hará en grupos reducidos de unas 6 personas. En la clase además del maestro/a deberá haber una persona de refuerzo. Se irá pasando por los distintos grupos para orientar la actividad. Una vez completada la ficha se hará la puesta en común con todo el grupo-clase. Se deberá tener en cuenta qué marca se vende más debido a la publicidad ¿quiere eso decir que es el yogur más sano? ¿en qué influye la publicidad para la venta de un producto?

CICLO SUPERIOR

1. HACER UNA ENCUESTA ENTRE LOS COMPAÑEROS/AS SOBRE LO QUE ALMUERZAN

ORIENTACIONES. Preguntarán a los alumnos/as de otras clases qué es lo que almuerzan. Para ello se servirán de una ficha preparada.

CURSO ESTUDIADO:							
Alumno/a	Alimento						
	Bollicao	Galletas	Bocadillos	Chocolatina	Zumo	Nada	Depende
Pepa							
Lola							
Juan							
TOTALES

* Nota: cada alumno/a ha de rellenar el cuadro poniendo un código en lo que almuerza cada uno.

Tras hacer las sumas totales deberán hacer gráficas visuales que expliquen los resultados obtenidos. Se plasmarán en cartulinas y se colgarán en los pasillos de la escuela. La actividad se realizará por grupos reducidos de 4 o 5 personas. Cuando hagan el vaciado tendrán el soporte de la maestra/o que irá pasando por los grupos que tengan más dificultades. Se aconseja que el tipo de los gráficos sea de barra ya que para cursos inferiores será más visual.

CANTIDAD			
ALIMENTO	(Bollicao)	(galletas)	(bocadillo) et (dibujo)

2. UN YOGUR DE COLOR AZUL

ORIENTACIONES. Se cogerán yogures naturales y se teñirán con colorantes alimentarios: azul, amarillo, rosa, se añadirán al yogur saborizantes, de limón, de fresa, etc. (se pueden encontrar en tiendas de alimentación y droguerías). Se les hará notar a través de la observación que un yogur de color puede tener un sabor distinto al asociado “normalmente”, que los colorantes nada tienen que ver con el sa-

bor del yogur. Deberán hacer una ficha como la usada en Cielo Medio para hacer la actividad.

3. EL COSTE DE UN YOGUR

ORIENTACIONES. Se deberá calcular cuánto vale un yogur hecho de forma artesanal.

- Valor de la yogurtera (aprox. 5000 pts)
- Valor de la leche empleada (aprox. 200 pts)
- Valor del fermento (se puede usar una cucharadita de un yogur ya hecho. Aprox.40 pts)
- Valor de la electricidad gastada (aprox. 1 KW/H = 20 pts)
- Valor de las frutas que añadamos (aprox. 200 pts)

Se deberá comparar este valor con un yogur comprado. La comparación de debería hacer con distintas marcas comerciales.

Esta actividad se realizará en la clase. Se deberá disponer de una yogurtera y de las materias primas necesarias (leche, fermento, frutas variadas). Se les darán los datos aproximados en pesetas del coste de la yogurtera, de la electricidad gastada, el precio de la leche empleada, del fermento y de la fruta. Deberán sumar y dividirlo todo por el número de yogures obtenidos. Se deberá comparar esta cifra con lo que cuesta un yogur comercial. Al día siguiente se pueden comer los yogures ya hechos. Deberán decir cuál les gusta más, cuál elegirían ellos. Si prefieren marcas comerciales, a qué se debe: costumbre, publicidad televisiva u otras, etc. Se les pedirá una ficha de este tipo:

Nombre:	
Fecha:	
OBSERVACIÓN DE LA FABRICACIÓN DEL YOGUR	
Materiales:	
Coste:	
Comparación de coste con un yogur comercial:	
Marca	Coste
..... pts.
..... pts.

Se les pedirá que hagan una frase o eslogan para hacer más atractivo su yogur a otros alumnos/as de otras clases en caso de querer vender. Se escribirán en cartulinas acompañadas de un dibujo y se colgarán en las paredes del comedor.

6. EVALUACIÓN

En Ciclo inicial usaremos la ficha de la segunda actividad como evaluación del proceso. Se presenta también una actividad complementaria que consiste en describir el proceso que sigue la leche hasta convertirse en yogur.

En Ciclo medio, la actividad que usaremos para evaluar el proceso será la nº 4 puesto que favorece el debate entre los distintos grupos de alumnos/as, lo cual permitirá valorar el grado de implicación y de aprehensión de contenidos.

En Ciclo superior todas las actividades realizadas permiten ver el seguimiento del alumnado respecto al tema puesto que cada actividad requiere la confección de gráficos, fichas y estudios que favorecen la adquisición y aprehensión de los contenidos.

7. MATERIALES Y RECURSOS

Los ingredientes y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades están citados en las orientaciones de cada actividad. Las actividades que requieran observación y experimentación se realizarán en lugares adecuados al efecto (por ejemplo, comedor escolar). En el caso de no ser posible su uso se trasladarán a la clase los materiales necesarios para realizarlas con total comodidad. Los alumnos/as serán atendidos por el profesor/a-tutor/a y contarán con la ayuda de una persona de refuerzo que ayudará en la preparación y desarrollo de las actividades.

Se pretende optimizar todos los espacios físicos de la escuela (aulas, biblioteca, etc., incluso pasillos, que servirán para colgar toda la información y murales confeccionados por los cursos superiores cuya información se quiera mostrar a otros niveles educativos)

LOS MONOGRÁFICOS EN E. SECUNDARIA. EL CRÉDITO DE SÍNTESI

En E. Secundaria la organización de las áreas en Departamentos y la compleja estructura horaria, muchas veces dificulta la puesta en marcha de proyectos interdisciplinares como son los monográficos.

Pero con la LOGSE, se ha planteado una situación ideal para éstos en los llamados Crédito de Síntesi.

Los Créditos de Síntesi se inician con un tema, a partir del cual se programan una serie de actividades interdisciplinarias relacionadas con las distintas áreas y donde el alumnado tendrá que aplicar y poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos en el periodo de aprendizaje, trabajando en grupo. El contenido de los Créditos de Síntesi puede ser muy variado y normalmente se intenta que estén alejados de los contenidos formales del curriculum, ya que es una manera de romper con la rutina organizativa del curso escolar y motivar al alumnado. Puede ser, por lo tanto, una oportunidad para introducir los temas transversales. A continuación se ejemplifica un Crédito de Síntesi que se ha puesto en práctica en el IES El Vendrell y en el que se relacionan distintos aspectos de los ejes transversales.

Introducción:

La idea inicial era encontrar un tema lo suficientemente genérico y amplio para poderlo diversificar en distintos niveles, y que a la vez posibilite una reflexión común para todo el alumnado de ESO. Serviría como hilo conductor desde 1º hasta 4º, de manera que todos los alumnos y alumnas a lo largo de su escolarización y a través del Crédito de Síntesi, estuviesen trabajando en el mismo momento la misma temática. Ésta iría incidiendo de forma cíclica en los mismos aspectos, pero en distintos ámbitos, desde el más particular al más general. Además debía ser un tema donde se pudiesen desarrollar distintos aspectos de los ejes transversales, ya que éstos habían quedado bastante olvidados en el curriculum de las áreas. Era también muy importante que dicho tema tuviera significación para el alumnado, y que a la vez pudiera ser lo suficiente subjetivo para reflejar distintas visiones del mundo, distintos valores y reflejara la diversidad de opiniones y visiones existentes en la sociedad.

TEMA: LA CALIDAD DE VIDA

1. OBJETIVOS:

- Elaborar una idea propia sobre la *calidad de vida*, teniendo en cuenta diferentes parámetros: ambientales, de salud, de solidaridad, libertad, económicos, urbanísticos, turísticos, de relaciones sociales, etc.
- Comparar diferentes zonas con modelos de desarrollo distintos y analizar el concepto de calidad de vida.

- Ser capaces de participar en la elaboración de modelos urbanísticos, políticos, sociales, etc., para poner en práctica el concepto de calidad de vida que han pensado.
- Desarrollar el sentido crítico y constructivo ante el análisis de la realidad.
- Desarrollar estrategias cooperativas en el trabajo de grupo para poder consensuar y elaborar conclusiones finales.
- Desarrollar la creatividad e imaginación para solucionar situaciones problemáticas planeadas.

2. CONTENIDOS:

En cada curso se va repitiendo cíclicamente el mismo esquema procedimental sobre el concepto de *calidad de vida*, pero en distinto grado de profundidad y aplicado en ámbitos territoriales distintos, lo que conlleva estudiar distintos contenidos. Cada nivel tiene unos contenidos específicos de área relacionados con el tema.

La estructuración y secuenciación de los contenidos del Crédito sería:

1º ESO El municipio que queremos:	2º ESO: La ciudad que queremos:
<p>Estudio comparativo de una zona urbanizada en la costa y una zona sin urbanizar del municipio. La calidad de vida en nuestro municipio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Análisis histórico</i>: La pesca y la agricultura en el municipio, enfermedades relacionadas con las zonas inundables, tipo de vida en el pasado, etc. - <i>Análisis ambiental</i>: Ecosistemas, dinámica del agua, zonas de reserva natural, auditoría ambiental de las playas del municipio, etc. - <i>Análisis urbanístico</i>: Criterios de planificación urbanística, la segunda vivienda, crecimiento sostenible/crecimiento sin límites, etc. - <i>Análisis económico</i>: El turismo como fuente de ingresos. Tipo de turismo. Ventajas e inconvenientes. - <i>Análisis social</i>: Asociaciones e instituciones que intervienen en la calidad de vida del municipio. 	<p>Estudio comparativo de distintos barrios de la ciudad de Barcelona.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Análisis histórico</i>: La ciudad a través del tiempo: planificación urbanística y condiciones de vida. - <i>Análisis ambiental</i>: Niveles de tráfico, zonas verdes, espacios peatonales, carriles para bicicletas, recogida de basura, trazado urbanístico, fuentes de contaminación. - <i>Análisis urbanístico</i>: Arquitectura, tipo de vivienda, espacios comunitarios, etc. - <i>Análisis económico</i>: Datos económicos de la población, sectores de la economía modelo económico consumista, etc. - <i>Análisis social</i>: Asociaciones e instituciones sociales: tipos de programas y actividades que ponen en marcha para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos: drogadicción, indigencia, tercera edad, etc.

<p>3º ESO: Qué país del mundo me gustaría para viajar o vivir:</p> <p>Se trata de escoger un país al que nos gustaría viajar o en el que nos gustaría vivir y analizarlo desde distintos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Análisis histórico:</i> Recorrido histórico del país que explique su situación económica y social actual. - <i>Análisis económico:</i> Agricultura, ganadería, pesca, minería, industria, servicios, PIB, etc. - <i>Análisis ambiental:</i> Ecosistemas, espacios y recursos naturales. - <i>Análisis social:</i> Organización política, tasas de alfabetización, mortalidad infantil, esperanza media de vida, nivel de sanidad pública, nivel asistencial a la población de la tercera edad, minusválidos, etc. 	<p>4º ESO: El mundo que queremos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Análisis histórico:</i> Un recorrido sobre la evolución de la humanidad. El proceso de hominización. - <i>Análisis ambiental:</i> Los problemas ambientales del planeta: causas y consecuencias. - <i>Análisis político-social-económico:</i> <ul style="list-style-type: none"> * Modelos de sociedad, tipos de gobiernos, democracias reales/aparentes. * Principales conflictos armados actuales en el planeta: causas y consecuencias. * Pobreza y subdesarrollo, relaciones norte-sur, economía y pos-colonialismo. * Inmigración, problemas de convivencia en las sociedades desarrolladas: violencia y racismo.
---	---

3. ACTIVIDADES REALIZADAS

Para desarrollar el Crédito de Síntesis se estructuran las actividades a lo largo de una semana, ya que éste es el periodo óptimo para poder profundizar sobre ciertos aspectos y que permite realizar algunas actividades fuera del centro.

La estructura metodológica es similar en todos los cursos y sigue el esquema siguiente.

3.1. ACTIVIDADES INICIALES

Son las actividades que abren e introducen el tema por lo que intentan ser motivadoras y significativas. En ellas se presenta el tema y se analiza colectivamente la problemática de la realidad. Es importante durante esta fase recoger el máximo de información que se utilizará en la siguiente fase de elaboración.

En el Crédito de Síntesis se han realizado:

LA CALIDAD DE VIDA

1º ESO: El municipio	2º ESO: La ciudad	3º ESO: Un país	4º ESO: El planeta
<p>– Excursión y recorrido por las playas del municipio; trabajo de campo en una zona sin urbanizar donde hay un ecosistema de aguas dulces estancadas con flora y fauna autóctonas y que están proyectando urbanizar. El grupo ecologista local y ciertos grupos de presión reivindican el espacio como zona de protección del litoral.</p>	<p>– Excursión a Barcelona. Itinerario por distintos barrios de la ciudad para comparar ciertos parámetros de calidad de vida según la zona. Durante el itinerario los alumnos tienen que reflejar mediante fotografías el nivel de calidad de vida de la zona.</p>	<p>– Reportaje audiovisual de distintos países del mundo.</p> <p>– Pase de diapositivas y o vídeos de distintos viajes hechos por personas del centro.</p>	<p>– Audiovisual de la BBC que alerta sobre los problemas medioambientales de la Tierra.</p> <p>– Audiovisual sobre los problemas del subdesarrollo editado por INTERMÓN.</p>

3.2. ACTIVIDADES DE DESARROLLO

- Son las actividades de trabajo en grupo en las que a partir de un dossier elaborado por el equipo docente, el grupo elabora, busca, reflexiona, contrasta, amplía información, etc. Es la fase de análisis de la realidad, de reflexión, de búsqueda de información y de elaboración de proyectos. En ésta, los grupos trabajan con autonomía, pueden acudir a distintos organismos e instituciones fuera del horario escolar para completar su proyecto. La función del profesorado es asesorar, orientar y ayudar en la elaboración del proyecto.
- El dossier de trabajo es una pauta o modelo para orientar a los grupos. Van desde los más cerrados y dirigidos en 1º de ESO a los más abiertos y generales en 4º de ESO.
- En esta fase se van resolviendo los interrogantes que se plantean a partir del análisis de la realidad y va a ser una fase importante para la elaboración de conclusiones.

3.3. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS Y ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

En esta fase de conclusiones se trataría de pensar qué tipo de municipio, ciudad, país o mundo queremos en el futuro: cómo afectan

los problemas medioambientales en la calidad de vida de los ciudadanos, cómo y en qué condiciones queremos vivir, qué idea tenemos de calidad de vida, si ésta tiene en cuenta sólo parámetros económicos o de qué otro tipo. Si es exportable esta idea para toda la comunidad, qué expectativas de vida hay en las distintas partes del planeta, cómo promover una comunidad más solidaria y sostenible.

- Ésta fase es de las más importantes y donde la ayuda del profesor es más solicitada. Tendrá que intervenir, pero respetando siempre el modelo de calidad de vida defendido por el grupo, ya que será en la evaluación donde se debatirán y criticarán los distintos puntos de vista.
- La manera de presentar el trabajo y las conclusiones varía en cada grupo. Todos ellos tienen unos interrogantes generales a responder y resolver.
- En esta fase, el grupo prepara una manera de exponer sus conclusiones y su proyecto, ya que serán evaluados a partir de éstos.

4. MATERIALES Y RECURSOS:

- El material de base en los distintos cursos ha sido un dossier elaborado por una comisión del Equipo Docente de cada ciclo, de manera que en cada uno hay una representación de cada departamento que relaciona el tema con las áreas.

- En las actividades iniciales es donde se han utilizado materiales diversos como:

En 1º de ESO:

- Diapositivas y audiovisual realizado por GEVEN, el grupo ecologista local que defiende la protección del espacio llamado “Las Madrigueras”, donde se pretende urbanizar. También se ha utilizado la prensa local como fuente de información, ya que se han escrito diferentes artículos de opinión, cartas al director y algunos alumnos participaron en ella.
- Auditorio municipal “Pau Casals”, donde un grupo de alumnos dieron un concierto musical al resto. La actividad estaba relacionada con la biografía de Pau Casals que nació y vivió en el municipio del Vendrell y se dice que compuso la sinfonía del “El cant dels Ocells” inspirándose en el sonido de las olas que oía desde su casa en la playa cercana al lugar donde ahora se quiere urbanizar.
- Otros recursos utilizados han sido: el puerto, información del Ayuntamiento, información de museos, fundaciones locales, etc. para la elaboración del dossier.

- Revista “Càdec” editada por el grupo ecologista GEVEN.
- Prensa comarcal.

2º de ESO:

- La Diputación de Barcelona tiene montados itinerarios por la ciudad a partir de temáticas diferentes para escolares. Nos organizaron específicamente un itinerario por distintos barrios de la ciudad para hacer un estudio comparativo de cómo se vive en cada uno de ellos. A partir de una breve introducción histórica, analizamos una serie de parámetros sobre la calidad de vida en distintas zonas. Los barrios del itinerario fueron: Bonanova-Sant Gervasi/L'Eixample/Sants/ El Raval/.
- Fotografías y vídeos de distintas ciudades llevadas por el mismo alumnado y profesorado.
- Cámaras fotográficas.

3º de ESO:

Dado que cada grupo de alumnos escogía un país determinado, unas semanas antes del inicio del crédito tenían que decir el país escogido para que se pudiera programar con antelación y disponer del material necesario. De todas formas cada grupo tenía que buscar información sobre el país elegido y las fuentes podían ser de lo más diversas.

- Diapositivas particulares de profesores sobre distintos países.
- Vídeos grabados de documentales en televisión
- Información de Internet.
- Enciclopedias: “Biosfera”, de Geografía Universal, Generales, etc.
- Atlas y folletos informativos sobre países.

4º ESO:

- Audiovisual de la BBC sobre “Problemas ambientales de la Tierra”, editado por “Cel Rogent”. Escola de Natura de Tarragona.
- Audiovisual sobre el problema de residuos urbanos en los países desarrollados “La basura en Europa: un negocio de oro. La gestión de los residuos: circuitos de reciclado”, grabado de TV-2.
- Audiovisual sobre la problemática de países del Sur a través de testimonios infantiles: “També volen ser nenes i nens”. INTERMON.
- Artículos de prensa actual sobre: conflictos armados en el planeta, problemas ambientales, descubrimientos científicos que pueden mejorar la calidad de vida, etc.
- Audiovisual sobre los Derechos Humanos: “Parlem de Drets Humans”. Generalitat de Catalunya.

Aspectos organizativos:

En cuanto a los aspectos organizativos: grupos, horarios, profesorado, etc., cada centro puede encontrar una fórmula adecuada a sus necesidades y estructura, para optimizar los recursos. En nuestro caso, hemos podido constatar que una forma adecuada para llevar a cabo un Crédito de Síntesis en una metodología interdisciplinar, es la que llevamos a cabo en el primer ciclo de ESO.

– En primer lugar, el tutor/a de cada grupo confecciona los equipos de trabajo de 4 o 5 teniendo en cuenta distintos criterios: afinidades, personalidad, equilibrio, etc. A cada grupo clase son asignados tres profesores que llevarán el seguimiento de los equipos, de forma que cada grupo tiene a lo largo de la semana sólo tres profesores. Esto proporciona la oportunidad de poder hacer una orientación, seguimiento y evaluación global que no permitiría otro tipo de organización más segmentada. Las dudas que los alumnos puedan tener pertenecientes a otras áreas que no sean las del profesorado asignado se pueden resolver puntualmente acudiendo al profesor específico en su departamento o durante horas libres. Este tipo de organización es idónea para una evaluación interdisciplinar del grupo, ya que los tres profesores evalúan a un grupo reducido de alumnos a quien han podido acompañar durante toda la semana.

5. EVALUACIÓN

La evaluación del Crédito de Síntesis tiene distintos apartados.

(a) Evaluación del proyecto:

A partir del análisis del trabajo realizado y la exposición pública de los resultados y conclusiones se evalúan distintos aspectos como: la adecuación del contenido, la claridad en exponer las ideas, la veracidad de la información, la resolución de interrogantes, las estrategias de búsqueda de información, la argumentación y justificación de ideas, etc.

(b) Evaluación del grupo:

En este apartado se analiza la aportación e implicación de cada individuo al grupo, la manera de organizarse, la forma de llegar a la elaboración de conclusiones cuando hay más de un punto de vista distinto, la resolución de conflictos dentro del grupo, la forma afrontar las dificultades, etc.

(c) Evaluación de todo el proceso:

En este apartado, los alumnos de forma individual y colectivamente analizan, critican, proponen, etc., aspectos mejorables del crédito en cuanto a organización, colaboración, interés del tema, dificultades... para poder incorporar las demandas en el próximo curso. También pueden proponer temas nuevos, excursiones posibles, contactos con organizaciones que han conocido, etc.

6. ALGUNAS VALORACIONES

La valoración general del crédito de Síntesis ha estado positiva desde varios puntos de vista, pero como toda experiencia, con aspectos a mejorar.

El aspecto más remarcable ha sido la consolidación de una temática común en todos los cursos de ESO que ha dado una coherencia y continuidad al Crédito de Síntesis, cosa que posibilita mejorarlo anualmente, ya que se parte de una base.

En cuanto al tema, dado que es genérico y flexible, se acomoda fácilmente con las áreas desde distintos niveles. La dificultad está en la coordinación de los contenidos del área dados con el tema monográfico. Esta dificultad se ha hecho más evidente en Segundo Ciclo, donde los contenidos se tratan de forma más específica. Se acordó ampliar la visión del área en todo el ciclo y era evidente, que si intentáramos esta relación, los contenidos de ciclo con el monográfico, era posible. Una observación hecha por los alumnos de Segundo Ciclo, es la importancia de incorporar salidas y actividades fuera del centro, pero éste aspecto era difícil dado el ámbito más lejano que se estudiaba.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 6

LA IMPREGNACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PREVIAMENTE ELABORADAS

CARMEN GARCÍA BARRAGÁN

Ideas principales

- *Impregnar las Unidades Didácticas consiste en añadir, completar, priorizar o matizar sus objetivos, contenidos y/o actividades.*
- *Para impregnar nuestras programaciones a partir de uno o más temas podríamos utilizar dos procedimientos diferentes que conducen al mismo resultado:*
 - *Analizar los contenidos del Segundo Nivel de Concreción y a partir de ellos transversalizar las Unidades Didácticas.*
 - *O bien, partiendo de las Unidades de Programación buscar el tema o temas transversales más adecuados. A partir de aquí consultaríamos qué marca nuestro P.C.C al respecto*
- *Impregnar Unidades de Programación consistiría en incorporar la perspectiva transversal a las programaciones sin modificar excesivamente el currículum establecido.*
- *Para impregnar Unidades de Programación se puede partir de un proceso deductivo, es decir, de lo que dice nuestro P.E.C y P.C.C al respecto e introducir en las Unidades Didácticas contenidos y objetivos ya marcados en los anteriores documentos. O también se podría seguir un proceso inductivo, es decir, partir de las experiencias del profesorado al respecto para luego modificar los documentos antes citados.*

6.1. Introducción

El proceso de planificación de los ejes transversales tiene pleno sentido en el momento en que lo traducimos en actividades con los alumnos y alumnas en la práctica diaria de las aulas.

Si en el centro escolar, el colectivo de profesores ha decidido seguir un proceso deductivo, es decir, partir de lo que dice la normativa para llegar a la práctica, para introducir estos temas en las Unidades Didácticas de una determinada área o ciclo, es necesario antes:

- Que en el Proyecto Educativo de Centro, la comunidad escolar determine qué tema o temas transversales considera prioritarios teniendo en cuenta las condiciones del entorno y la trayectoria del propio centro escolar.
- Que en el Proyecto Curricular, el equipo docente concrete cómo llevar a la práctica estos ejes transversales, que en el P.E.C. se han planteado como prioritarios.

También podría ser que el equipo docente siguiera un proceso inductivo a partir de las experiencias del profesorado, con el objeto que este proceso no se viera alejado de la actividad en las aulas y a partir de aquí se impregnaran las Unidades que ya tuvieran planificadas.

Las programaciones de aula o Unidades Didácticas –como las denomina la L.O.G.S.E.– corresponden al Tercer Nivel de Concreción y serían la última fase de la intervención pedagógica y donde concretaríamos en actividades todas las decisiones anteriormente tomadas.

(No obstante, al referirnos al proceso de impregnación de Unidades Didácticas, nosotros hemos partido de la aplicación del método deductivo.)

6.2. La impregnación de unidades didácticas

Si tenemos la intención de realizar en nuestro centro el trabajo de uno o varios temas transversales, al organizar las Unidades de Programación tenemos, según opinan diferentes autores (J. Palos, 1998; D. Dolz, P. Pérez, 1994) dos opciones:

1. Unidades didácticas organizadas en torno a los contenidos de las áreas curriculares y en los que se incorpora la perspectiva de lo transversal.
2. Unidades didácticas articuladas en torno a un contenido transversal.

En el primer caso, se introducen los temas transversales en las aulas sin cambiar de manera importante el currículum ya establecido,

por lo cual sería una estrategia adecuada para escuelas que quieren iniciarse en la práctica de estos temas y que, por otra parte tienen reservas a modificar en profundidad su currículo.

En este caso, la decisión de incluir un determinado contenido transversal podría ser posterior a la elaboración de la Programación. Esto no quiere decir que el contenido transversal sea un añadido al final o un tema paralelo y de “menor importancia” en el conjunto de la Unidad Didáctica, sino que la estructura interna de la Unidad de Programación no se modifica al introducir los contenidos transversales, sólo se matiza de otra manera.

Vamos a ver algún ejemplo:

Tema: “Las estaciones del año”, en Educación Infantil. Esta Unidad Didáctica, se podría muy bien relacionar con la E. Medioambiental y la E. Cívica si tratamos los cambios que se producen en la naturaleza y a la vez incluimos contenidos relacionados con la estimación del medio natural y la necesidad de conservarlo. La Unidad de Programación es anterior, la perspectiva transversal fue introducida con posterioridad al tema.

Tema: “Los alimentos”, en Educación Primaria. En esta Unidad Didáctica se puede incluir una perspectiva orientada a educar para la salud y el consumo dotando a los alumnos/as de los conocimientos básicos sobre alimentos o hábitos favorecedores de la salud y alimentos prescindibles o incluso perjudiciales para la salud. Es también un tema ya habitual en las escuelas y fácil de relacionar con Educación para la Salud.

Tema: “La colonización de África en el siglo XIX”. Podemos abordar el tema incluyendo contenidos de Educación para la Paz, Educación para el Desarrollo y tratar las relaciones Norte-Sur en la actualidad, derivadas de los acontecimientos históricos que se produjeron en el siglo pasado.

Ninguna de estas Unidades Didácticas es necesariamente transversal, puesto que se podrían tratar desde un punto de vista descriptivo, informativo o “objetivamente científico” sin incluir para nada la Educación Medioambiental, la Educación para la Salud o la Educación para el desarrollo respectivamente. Es decir, sin introducir la dimensión ética del tema y sin introducir la reflexión y el análisis crítico.

La segunda opción sobre cómo impregnar transversalmente Unidades Didácticas consistiría en que uno o unos contenidos transversales determinarían el núcleo sobre el cual giraría la Unidad Didáctica. Es decir, el contenido transversal sería previo a la programación. Esta opción podríamos denominarla “más ortodoxa”. No obstante no significa que nos saltemos la secuenciación de contenidos del segundo nivel de concreción, que se tendrían en cuenta, pero organiza-

dos en torno al tema transversal o al aspecto concreto del tema transversal objeto de la programación.

6.3. La impregnación de unidades didácticas ya elaboradas

En este capítulo vamos a analizar más profundamente las Unidades Didácticas impregnadas de temas transversales, dejaremos para un capítulo posterior las programaciones en torno a un contenido transversal.

La impregnación de Unidades Didácticas ya elaboradas tendría algunas características que la diferenciarían respecto de las programaciones en torno a un contenido transversal:

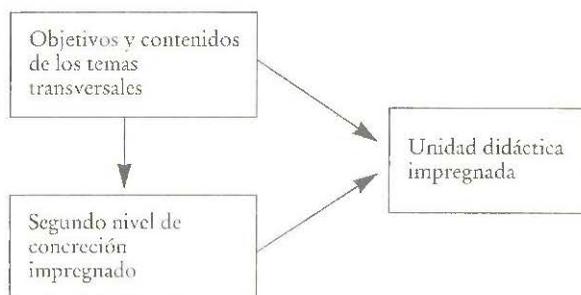
- Si ya disponemos en el centro de Unidades Didácticas, sean éstas elaboradas por el Ciclo o las de un Proyecto Editorial, es más sencillo y menos laborioso impregnarlas que transformarlas en torno a un contenido transversal, cosa que requeriría modificaciones de estructura mucho más profundas. Si en el centro parte del Claustro es reticente a planteamientos transversales que modifican la estructura de los contenidos que habitualmente se están trabajando, es más fácil que comencemos por impregnar, sin “cambiar excesivamente”. Impregnar tiene algún riesgo y es que podemos hacerlo superficialmente y que los contenidos transversales sean sólo un añadido al final del capítulo. Añadido que, como pasa siempre, se elimina si no hay tiempo o si los alumnos no han adquirido los otros contenidos de la materia, contenidos considerados “más esenciales” que los transversales. Hemos de procurar que los objetivos y contenidos transversales realmente estén impregnando toda la Unidad, (que haya contenidos de procedimientos, conceptos, actitudes y valores, así como actividades de aprendizaje y de evaluación plenamente transversales). Es decir, que en el desarrollo del tema esté bien visible la nueva perspectiva transversal.
- Por otra parte, el proceso de impregnación de Unidades Didácticas podría ser progresivo. No necesariamente todas las programaciones de un determinado ciclo o curso han de haberse impregnado a la vez, sino que podríamos empezar por unas pocas, observar los resultados y el grado de incidencia en los alumnos y continuar y/o rectificar el curso siguiente.
- Tampoco es necesario que la impregnación se realice con todos los temas transversales. Se puede impregnar en uno o dos solamente, aquellos que se haya priorizado.

6.3.1. *El proceso de impregnación de unidades didácticas ya elaboradas*

El proceso de elaboración de Unidades Didácticas, en la práctica, es laborioso por lo que en muchas escuelas, se ha optado por escoger un determinado proyecto editorial. Es decir, es en última instancia una editorial la que determina qué temas, qué contenidos y qué objetivos trabajarán los alumnos/as de un determinado curso escolar. De esta forma sería fundamental analizar los libros de texto escogidos para así saber si el tratamiento que hacen de los temas transversales coincide con el nuestro o no, si hubiese que modificarlo, ampliarlo, desecharlo, etc. (El análisis de los libros de texto está más ampliamente tratado en otro capítulo.)

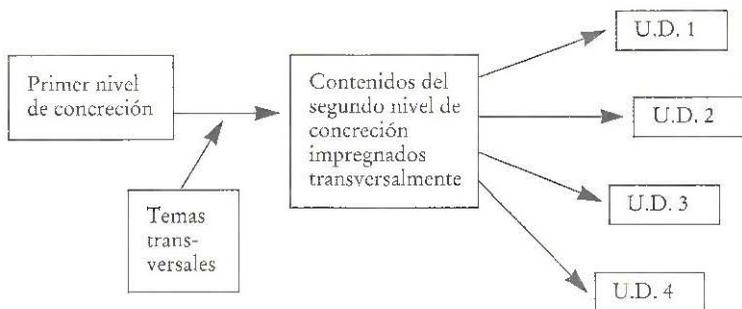
Lo realmente importante es que haya coherencia entre las intenciones educativas del centro manifestadas en el P.E.C y P.C.C. y lo que realmente se transmite en las aulas, bien sean las programaciones realizadas por el ciclo o por una editorial.

La impregnación de las Unidades Didácticas consistirá –teniendo presentes los objetivos y contenidos de los temas transversales que queremos tratar en nuestra escuela–, en añadir, completar y matizar a partir del segundo nivel de concreción del P.C.C. ya previamente impregnado.



Para impregnar nuestras programaciones a partir de uno o más temas transversales podríamos utilizar dos procedimientos diferentes que conducen al mismo resultado:

1. Analizar los contenidos del segundo nivel de concreción impregnados y a partir de ellos transversalizar las Unidades Didácticas.



Un ejemplo para Educación Infantil:

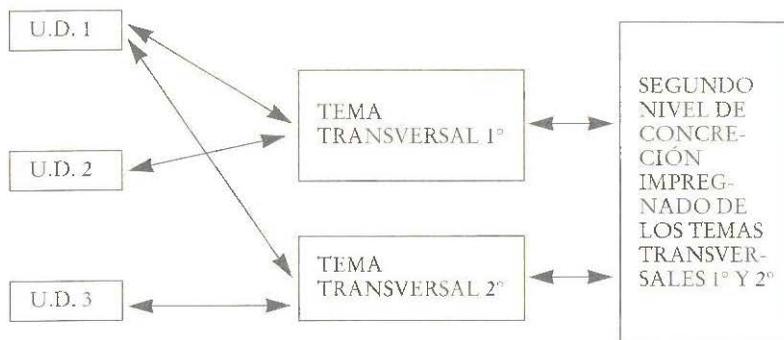
<i>Tema transversal que deseamos tratar</i>	<i>Ejemplo de 2º nivel de concreción impregnado de Educación para la Salud</i>	<i>Ejemplo de 3º nivel de concreción. U.D. "Nuestro cuerpo"</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la Salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los hábitos que propician el mantenimiento de la salud y rechazar los factores que atentan contra la salud individual y colectiva. • Aplicación de hábitos de autonomía personal en relación con la higiene del cuerpo, la alimentación y la utilización adecuada del lavabo. • Valoración de la alimentación saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de hábitos de autonomía personal: lavarse las manos antes y después de cada comida y siempre que sea necesario. • Ser conscientes que la higiene de las manos es muy importante para mantener la salud. • Valorar los alimentos buenos para la salud y aceptarlos favorablemente aunque no sean los preferidos. • Apreciar que de algunos alimentos es mejor no abusar.

Las actividades a realizar podrían ser:

- Explicación oral a los niños y niñas sobre la importancia de lavarse las manos para mantener la salud, especialmente antes de cada comida.
- Explicación de un cuento u observación de una imagen donde se puedan ver las acciones deseadas.

- Promover dentro del aula las condiciones adecuadas para que la formación de este hábito sea posible.
- Realizar una merienda en la clase con alimentos preparados por los propios niños y niñas: una macedonia, una pizza, etc.
- Explicación oral sobre los alimentos de los que no conviene abusar (bollería industrial y chucherías).
- Pedir la colaboración de las familias en cuanto a los desayunos o meriendas que los niños y niñas traen de casa.
- Realizar un mural con fotografías o recortes de revistas de alimentos saludables y de los que no conviene abusar.
- etc.

2. La segunda manera de impregnar partiría de las Unidades de Programación. Según los contenidos y objetivos de la Unidad, decidiríamos el tema o temas transversales más adecuados. Una vez realizado esto consultaríamos los contenidos que marca nuestro P.C.C. Es decir, el proceso es el inverso, pero el resultado es el mismo.



Por ejemplo:

U.D. Mi barrio. Podríamos aquí tratar la E. Cívica, E. Vial o incluso la E. Medioambiental o la E. Intercultural si se reflexiona sobre algún aspecto relacionado con estos temas.

U.D. La concordancia de género. Podemos incluir aspectos de Coeducación si tratamos este tema.

U.D. El comercio. Se podría incluir aspectos relativos al consumo y los desequilibrios entre países del Norte y países del Sur.

Un ejemplo para Ciclo Inicial, de Educación Primaria, sería:

<i>Ejemplo de 3º nivel de concreción, U.D. Mi barrio. (Ciclo Inicial)</i>	<i>Temas transversales que se tratan</i>	<i>Ejemplo de 2º Nivel de concreción impregnado</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del estado de limpieza o suciedad de las calles del barrio. - Búsqueda de soluciones para mejorarlas. - Los árboles que hay en el barrio. - Identificación de los servicios públicos que hay en el barrio. - Comercios y mercados. - Señales de tráfico. - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación medioambiental. - Educación cívica. - Educación vial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto y defensa de las normas de convivencia: en el barrio, en la escuela, en la calle, etc. - Reflexión sobre actividades y comportamientos en la vida cotidiana. - Valoración de la higiene, la estética y el orden. - Valoración y respeto ante todo tipo de personas sin discriminación.

Las actividades podrían ser:

- Verbalización de vivencias para así compartirlas con los demás.
- Salida por el barrio para recoger datos: señales de tráfico, papeles, estado de limpieza o suciedad, parques públicos o zonas verdes, mobiliario urbano comercios, clases de edificios, nivel de ruidos, etc.
- Contabilizar el número de coches por minuto que se ven en una determinada calle.
- Elaboración gráfica del recorrido.
- Entrevista a algún policía, comerciante, barrendero, jardinero, o cualquier otra persona de interés para el tema.
- Realización de alguna fotografía de aspectos concretos del barrio que haya que remarcar (suciedad, deterioro...).
- Creación de murales o carteles, con el propósito de concienciar sobre aspectos concretos de Educación Vial o limpieza de las calles.
- etc.

Para acabar, podemos decir, que impregnar Unidades Didácticas ya elaboradas es un buen método para introducirse en el trabajo de los ejes transversales de manera sencilla y progresiva. Aquí hemos intentado explicar maneras de hacerlo, ahora bien, cada escuela ha de

encontrar su propio método. A partir de la voluntad de tratar los temas transversales en el P.E.C. habría que buscar la forma más adecuada y más eficaz de acuerdo con sus propias características, las de los profesores, el alumnado y el tema o temas que se pretenden transversalizar.

A continuación vamos a ver dos ejemplos de Unidades didácticas convencionales impregnadas transversalmente.

UNIDAD DIDÁCTICA: LOS ÁRBOLES Y EL BOSQUE

CICLO: Educación Infantil. 4 años.

ÁREAS IMPLICADAS:

Conocimiento del Medio Físico y Social

Lenguaje Verbal

Lenguaje Plástico

TEMAS TRANVERSALES TRATADOS:

Educación Medioambiental

Educación Cívica

TEMPORALIZACIÓN: De manera intermitente durante todo el curso. Dos semanas durante el mes de octubre, una semana en enero, una semana en abril y dos semanas a final de curso, entre mayo y junio.

Cada sesión durará aproximadamente una hora.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas tradicionales que trabajamos normalmente en el Parvulario es el de las estaciones del año, el otoño, la caída de las hojas de los árboles, la castañada, el invierno y el frío, la nieve, la primavera, las flores, etc.

En esta Unidad Didáctica no pretendemos nada original, sino trabajar todos estos temas tan habituales en el día a día del Parvulario, pero a la vez incluir la perspectiva transversal, especialmente en relación con la Educación Medioambiental y también en menor medida la Educación Cívica.

Así, junto a los contenidos habituales en este Ciclo (observación, experimentación...) hemos incluido otros especialmente de actitudes, valores y normas para conseguir el respeto, cuidado y la estimación por los elementos del marco natural y la concienciación de

que este entorno es frágil y necesitamos tener cuidado para no perderlo.

Los objetivos generales que pretendemos trabajar en esta Unidad Didáctica son:

- Relacionarse con el medio natural y adquirir así conocimientos elementales sobre el entorno, a la vez que una progresiva adquisición de nociones sobre los cambios que se producen en la naturaleza.

Por ejemplo:

Cómo están los árboles durante el otoño y en la primavera.

Las plantas necesitan luz y agua para vivir.

Los árboles y las plantas son seres vivos.

- Manifestar actitudes relacionadas con el respeto y el cuidado al medio ambiente, participando activamente en su protección.
Por ej. Ser capaces de respetar el entorno natural, árboles, plantas y animales, cuando vamos de excursión al bosque
- Concienciarse de la importancia de contribuir en la medida de las propias posibilidades a la conservación del medio natural.
Por ej. Buscar algún mecanismo adecuado para transmitir a los demás la necesidad de ir con cuidado para no provocar más incendios forestales.

Pretendemos a través de la observación y la experimentación de elementos del entorno natural, llegar a la estimación y el respeto y a la búsqueda de fórmulas para, entre todos, tener cuidado y transmitir las conclusiones para que los que nos rodean también tengan cuidado. Esta intencionalidad es más evidente a partir de los objetivos didácticos que se plantean y de las actividades que se proponen.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	<i>PROCEDIMIENTOS</i>	<i>CONCEPTOS</i>	<i>ACTITUDES, VALORES Y NORMAS</i>
<p>ÁREA I</p> <p>MEDIO FÍSICO Y SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y exploración directa de las cualidades perceptivas de algunos elementos del entorno natural: árboles, hojas, frutos, flores y animales que podemos encontrar en cuanto a olores, sabores, colores, formas, tamaños, etc. - Observación diaria del tiempo atmosférico. - Ejecución de un estudio longitudinal de los cambios producidos en los árboles de hoja caduca a lo largo del año a través de observaciones, dibujos y comparaciones de fotografías. - Utilización de diferentes nociones relacionadas con el paso del tiempo: ahora, en estos momentos, hoy, hace tiempo, antes, después, de aquí a unos días o meses, etc. - Observación indirecta de paisajes naturales en diferentes estaciones del año a través de imágenes fijas. - Formulación de hipótesis y anticipación de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noción de constancia - cambio en los árboles de hoja caduca producida por el paso del tiempo y la estación del año. - El tiempo atmosférico: calor, frío, lluvia, viento, niebla, nieve, etc. - Cualidades físicas de los elementos del entorno que producen sensaciones y percepciones: tonalidades y gradaciones de color, formas, sonidos, olores, sabores, tamaños, etc. - Características morfológicas de los árboles, forma global y partes más características (raíces, tronco, ramas, flores, hojas, frutos). - Necesidades de las plantas en cuanto a agua y luz. - Características del entorno natural: es frágil y necesita ser respetado. - Los vegetales como seres vivos que nacen, crecen y también mueren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y colaboración en las actividades colectivas. - Constancia en las actividades. - Interés por la observación de fenómenos sencillos relativos al entorno natural. - Atención y respeto por las intervenciones y aportaciones de los compañeros/as. - Respeto por los elementos del entorno natural. - Esfuerzo por hacer fácil de entender una representación gráfica. - Responsabilidad ante posibles peligros en el bosque. - Colaboración en la conservación del entorno. - Aceptación de las normas que se establezcan colectivamente para cuidar el entorno natural. - Valoración por un ambiente estéticamente agradable. - Interés por el texto escrito. - Expresión y manifestación de sentimientos que provoca un determinado paisaje.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	<i>PROCEDIMIENTOS</i>		
<p>ÁREA II</p> <p>LENGUAJE VERBAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral de las explicaciones de la maestra/o. - Utilización de determinantes de tiempo: hace tiempo, ahora, hoy, de aquí a unos días. - Ampliación y aplicación de vocabulario relacionado con la experiencia: <ul style="list-style-type: none"> • Troncos, ramas, hojas, frutos, flores, raíces • Pinos, robles, encinas, abetos • Orugas, hormigas, mariquitas, gusanos, arañas • Golondrinas, palomas, gorriones, cucos • Germinar, brotar, florecer, dar frutos, etc. 		
<p>ÁREA III</p> <p>LENGUAJE PLÁSTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorización visual a través de la observación global y analítica. - Aplicación de técnicas básicas como medio de representación de formas: dibujo, pintura, estampación. - Representación de formas a partir de la observación del natural 		

OBJECTIVOS DIDACTICOS

- Observar de forma directa elementos del entorno vegetal y detectar que hay cualidades constantes y otras que varían con el tiempo.
- Plantearse hipótesis, preguntas o soluciones a los problemas.
- Dibujar a partir de la observación directa, intentando captar las características de un determinado árbol de hoja caduca en cada estación del año.
- Identificar las cualidades de los elementos del entorno natural en las imágenes, las láminas y las fotografías.
- Colaborar y responsabilizarse en el mantenimiento y cuidado de espacios: la escuela, la clase, el patio y el bosque.
- Manipular algunos elementos del entorno natural (hojas, frutos secos, etc.) e identificar sus cualidades perceptivas: tamaño, color, formas, olores, sabores, texturas.
- Experimentar que hay grados de percepción de una misma cualidad: de gradación de color, de tamaño, de textura.
- Aplicar la denominación correcta a las cualidades perceptivas identificadas.
- Utilizar técnicas como el “collage”, la estampación y la construcción de formas.
- Apreciar los ambientes estéticamente agradables.
- Memorizar e interpretar canciones y poemas.
- Participar en diálogos en los que intervienen como interlocutores los compañeros/as; escuchar y respetar sus intervenciones.
- Utilizar de forma correcta los determinantes de tiempo (hoy, hace mucho tiempo, antes, después, mañana, etc.) en situaciones de comunicación.
- Interesarse por conocer lo que sucede en el entorno inmediato.
- Aplicar la denominación correcta a animales, plantas y clases de árboles y sus partes más importantes (raíces, tronco, ramas, hojas, frutos, flores).
- Colaborar con los adultos y los compañeros/as en planificar y organizar actividades colectivas.
- Respetar los animales y las plantas del entorno.
- Respetar las normas de educación cívica acordadas por el grupo, en lo referente al respeto a los demás y al entorno.
- Actuar con precaución ante las situaciones que pudieran ser peligrosas.
- Interesarse por comunicar los propios sentimientos, ideas u opiniones sobre la conservación del entorno natural y del bosque.
- Ser conscientes que muchos seres vivos, viven directamente en el medio vegetal que estamos estudiando y dependen de él como refugio y alimento.

- Manifestar los sentimientos que provoca un determinado paisaje.
- Interesarse por la interpretación del lenguaje escrito: cartas, mensajes u otros textos.
- Comprender las explicaciones de la maestra dentro de un contexto (narraciones de cuentos...).

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE. ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS

Durante el otoño

- Saldremos al patio y observaremos qué está pasando con los árboles de hoja caduca que allí hay. Conversaremos con los niños y niñas en torno al tema, pero sin darles nosotros la solución. Procuraremos que expresen sus opiniones espontáneamente.

¿Por qué se están cayendo las hojas de los árboles?

¿Se mueren los árboles del patio?

¿De qué color son las hojas que están cayendo?

¿Por qué esta pasando esto?

(...)

- Introduciremos el concepto de lo que es el Otoño y algunas de sus características.

Hace más frío... ya llevamos todos manga larga. Hace pocos días todavía no.

Muchos árboles están perdiendo sus hojas para adaptarse al frío que llegará pronto. ¡Pero no todos!

Se hace de noche más pronto. Cuando salimos de la escuela ya casi lo es.

etc.

- Dibujaremos, del natural, un árbol del patio. Hay que fijarse muy bien en cómo es.
- Fotografiaremos el patio en su estado actual durante el otoño. Colocaremos la fotografía en un lugar bien visible en la clase. Observaremos la fotografía... hay hojas de los árboles en el suelo, pero... ¿hay alguna cosa más?

Papeles, bolsas de plástico...

¿Nos gusta ver el patio así?

Si el patio está sucio, hay que salir a limpiarlo y proponernos a partir de ahora procurar mantenerlo siempre limpio.

- Crearemos un rincón con frutos de otoño: castañas, piñas, avellanas, almendras, bellotas, etc. Comentaremos cómo se llama cada fruto, a qué árbol pertenece, qué color tiene, forma, gusto, etc. Es importante que los niños y niñas colaboren en la creación del rincón.
- Elaboraremos un dossier con todas las hojas de los árboles que aporten los niños y niñas, clasificadas por formas, tamaños, tonalidades... todas debidamente etiquetadas. (La manera de rotular cada nueva adquisición no tiene por que ser con el nombre del árbol de procedencia, sino por ejemplo, “Hoja recogida por Pablo en la parada del autobús”, o de otras maneras que propongan los alumnos.)
- Con hojas secas también se pueden hacer otras actividades como estampación con pintura, móviles o murales para decorar la clase.
- Explicaremos algún cuento que trate sobre el otoño.
- Aprenderemos de memoria alguna poesía corta del otoño. Explicaremos el texto y la recitaremos todos juntos.
- Observación del tiempo atmosférico. Como cada día, un encargado/a observará el tiempo que hace y dejará constancia en el calendario mensual. Al finalizar cada mes, comentaremos cuántos días ha hecho sol, ha llovido, ha estado nublado, etc. Esta actividad se hace durante todo el curso, pero ahora procuraremos que los niños y niñas se den cuenta de los cambios que se han producido propios de la estación.
- Observaremos detenidamente una imagen que represente un paisaje típico de otoño.

En el invierno y a la primavera

Durante dos semanas del mes de diciembre y en el mes de abril volveremos a retomar esta Unidad Didáctica. Las actividades no serán muy diferentes, pero pondremos especial atención en que los niños y niñas se den cuenta de los cambios que se van produciendo, teniendo como punto de referencia lo que ya saben y comparándolo con lo que ya aprendieron durante el otoño.

- Observaremos los árboles del patio cuando ya no tengan hojas y también cuando vuelvan a salir los nuevos brotes, los volveremos a dibujar, intentando ser lo más realistas posible en las dos ocasiones.

- Compararemos la fotografía que realizamos durante el otoño, con otras realizadas en invierno y al principio de la primavera. Las colocaremos juntas y las compararemos.
- Volveremos a colocar un rincón de observación, esta vez de frutos de la primavera o de diferentes clases de flores silvestres recogidas por los alrededores de la escuela o aportadas por los niños y niñas. Las estrategias de utilización del rincón, de clasificación del material, etc., serán las mismas que aplicamos durante el otoño.
- Volveremos a comprobar si tenemos cuidado con la limpieza del patio o nos hemos vuelto a descuidar.

Es decir, las mismas estrategias que utilizamos para programar las actividades durante la primera parte de la Unidad Didáctica, las volveremos a repetir, haciendo comparaciones y intentando que los niños y niñas sean capaces de recordar y comprender las diferencias.

- Durante la primavera plantaremos una semilla –puede ser un piñón o una bellota–, y observaremos su crecimiento. Recalcaremos mucho a los niños que se trata de un árbol pequeño.
- Durante la primavera también, hay que hacer darse cuenta a los niños y niñas, que alrededor de la vida vegetal, resurge la vida animal: insectos, pájaros, etc.

Al final de la primavera

Cuando ya se aproxima el final de curso volveremos a retomar la Unidad Didáctica durante dos semanas.

Excursión al bosque

Sería una salida para disfrutar de la naturaleza, moverse por un espacio abierto con vegetación, observar y reconocer plantas o árboles, pequeños insectos, escuchar los pájaros, descubrir algún riachuelo, etc., utilizando todos los sentidos.

Pretendemos también utilizar la salida como evaluación de todos los conocimientos adquiridos durante el curso sobre el marco vegetal, fomentar el respeto y estimación sobre este entorno y a partir de aquí trabajar contenidos transversales.

- Realizaremos una conversación de preparación de la salida al bosque, para concretar:

¿Dónde iremos? ¿Cómo se llama el pueblo, montaña o bosque?
¿Cómo iremos hasta allí? ¿Autocar, tren...?
¿Qué es importante que llevemos en la mochila? ¿Qué no es necesario llevar?
¿Qué encontraremos allí? ¿Qué podremos hacer?

Dejaremos que los niños y niñas hagan suposiciones y propuestas, pero intentaremos llegar a acuerdos sobre qué conductas son lícitas y cuáles no, por que dañan el entorno vegetal y animal del bosque.

¿Podremos arrancar plantas o coger animales para traerlos a la escuela?
¿Podemos dejar restos de comida o papeles en el suelo o tirarlos al río?

También nos tendríamos que poner de acuerdo en toda una serie de normas muy importantes de cara a la prevención de accidentes. Es importante que todos entiendan el porqué de:

No separarse demasiado de donde está la maestra y los compañeros/as.
No tirar piedras o jugar con ramas largas.
Tener cuidado si en el trayecto hemos de atravesar una carretera.

- Explicación de un cuento con láminas. Sería aproximadamente el siguiente:

“Los niños y las niñas de la clase... van de excursión al bosque. Van en autocar (Lámina 1, Un autocar llega al bosque). Juegan a muchas cosas. Se lo pasan muy bien... Ven hormigas, pájaros, ardillas... Por fin llega la hora de comer. ¡Tenían tanta hambre! (Lámina 2, Los niños y niñas están comiendo en el bosque). Ya es hora de marchar. Han de regresar al autocar. Hasta otro día. El bosque se vuelve a quedar silencioso sin los niños y niñas de la clase... (Lámina 3, El mismo paisaje con el suelo lleno de papeles, bolsas, etc. de la comida).”

Posteriormente hay que reflexionar sobre las consecuencias del comportamiento de los protagonistas de la historia:

¿Estarán contentos los animales del bosque cuando marchen los protagonistas de la historia?

¿Cuándo vuelvan otro día al bosque, les gustará cómo está?
etc.

La historia se puede volver a repetir cambiando el nombre de la clase y los dibujos. Ahora los comportamientos de los protagonistas serán los deseados.

Es importante establecer un diálogo posterior para que los niños y niñas reflexionen sobre las consecuencias de su comportamiento, que se pongan en el lugar de los protagonistas de las historias (escolares, animales del bosque o futuros excursionistas):

¿Cuál de las historias te ha gustado más? ¿Por qué?
¿Por qué no hay que tirar nada al suelo?
¿Qué pasaría si todos hiciésemos como los niños y niñas de la primera historia?
¿Qué haremos nosotros? ¿Por qué?

- Después de la excursión. Explicaremos otro cuento con el significativo título de “Fuego en el bosque”. Podría ser una historia parecida a la explicada antes de la excursión.

“Una familia se va de excursión a la montaña. (...) Cuando es la hora de comer hacen fuego o uno de los adultos de la familia, fuma y tira el cigarrillo encendido al suelo. Es la hora de marcharse a casa. (...). Se van, pero no se dan cuenta de que hay unos matorrales que están empezando a quemarse...”

- Estableceremos un diálogo posterior al cuento para recoger las impresiones de los niños y niñas e intentar anticipar cómo quedará el paisaje después del fuego. También podríamos intentar hacer el dibujo de alguna escena del cuento.
- Diálogo en torno a un vídeo o una fotografía de un bosque quemado.

¿Qué pasa cuando se quema un bosque?
¿Qué hacen los animales que viven allí?
¿Qué pasa con los árboles y las plantas? ¿Vuelven a crecer de seguida?
¿Nos gustaría que se quemase el bosque donde estuvimos hace unos días?
¿Y si se quemasen todos los bosques?
¿Qué hay que hacer para que no se queme un bosque?
¿Qué podemos hacer nosotros?

Hay que intentar llegar algún compromiso entre los niños y niñas de hacer algo –a su medida– para avisar a los adultos del peligro. Podría ser, por ejemplo:

- Escribir una carta entre todos a alguna persona que tenga alguna responsabilidad en la materia.
 - Explicarlo a los padres y madres o a las otras clases a través de un dibujo o un texto.
 - Confeccionar un mural para colocarlo en el vestíbulo de la escuela. Así todos lo verán y lo leerán.
 - Etc.
- Si saliese en la prensa alguna noticia sobre un incendio forestal, buscar el diario, leerlo en voz alta y comentarlo entre todos.
 - También, si tenemos la oportunidad, sería muy interesante hacer una entrevista a alguna persona que estuviera de alguna manera relacionada con el tema: un familiar de algún niño o niña que fuese bombero, forestal o alguien que hubiese visto algún incendio o hubiese colaborado en apagarlo, etc.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprobaremos si la selección de contenidos y la organización de actividades se adecua o no al grupo y a los conocimientos que van adquiriendo sobre el tema.

Valoraremos las producciones plásticas, las intervenciones verbales realizadas en los diálogos, el nivel de interés y motivación demostrado y el respeto hacia las normas establecidas colectivamente.

Así, también diseñaremos algunas fichas de observación para aquellos objetivos que lo requieran de forma específica. Durante todo el proceso y a partir de los trabajos que van realizando anotaremos periódicamente el nivel de consecución de los diferentes objetivos y las posibles dificultades de cada alumno.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL AIRE, EL AGUA Y LA TIERRA

CICLO: 1º de Ciclo Superior de Educación Primaria

ÁREAS IMPLICADAS: Área del Medio Social y Cultural

TEMAS TRANSVERSALES QUE TRATA:

Educación Medioambiental

Educación Cívica

DURACIÓN: Dos semanas, en las sesiones que corresponden a la materia.

INTRODUCCIÓN

Esta Unidad Didáctica parte de los contenidos habituales pertenecientes al programa de 1º de Ciclo Superior, a los que hemos querido añadir ejes transversales. Como el tema de la Unidad Didáctica: El agua, el aire, y la tierra coincide con los contenidos de Educación Medioambiental y, también en parte, de Educación Cívica, hemos decidido impregnar el tema con estos ejes transversales.

Los contenidos que introducimos relativos al tema transversal no pretenden ser un añadido para completar, todo lo contrario, exigen de los alumnos una mayor implicación y pertenecen a las tres modalidades de contenidos (Actitudinales, Procedimentales y Conceptuales).

Los objetivos generales que pretendemos trabajar en esta U.D. son:

- Adquirir conocimientos elementales sobre el entorno natural y el frágil equilibrio medioambiental.
- Demostrar sentido crítico ante todo lo que degrada el Medio Ambiente.
- Modificar o evitar alguna de las conductas individuales o colectivas cotidianas que alteran el medio y producen efectos nocivos en el entorno.

CUADRO DE CONTENIDOS

<i>PROCEDIMENTALES</i>	<i>CONCEPTUALES</i>	<i>ACTITUDINALES</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Realización de experiencias sencillas para comprobar la importancia del aire, del agua y del suelo para la vida en el Planeta. - Observación indirecta y/o directa de fenómenos meteorológicos. - Construcción de un anemómetro. - Uso de unidades y aparatos para medir la temperatura y la velocidad del viento. - Análisis de alguna situación real del entorno cercano (o más lejano) en cuanto a contaminación del agua, aire o tierra. - Clasificación y diferenciación entre las causas y las consecuencias que provocan degradación medio ambiental. - Búsqueda de posibles soluciones al problema de la contaminación del agua, la tierra o la atmósfera y previsión de situaciones a largo plazo sino se actúa al respecto. - Expresión y comunicación de resultados sobre las conclusiones a las que se ha llegado. 	<ul style="list-style-type: none"> - La biosfera: elementos que la componen (aire, agua y tierra). - Importancia de estos tres elementos en la vida del Planeta - La atmósfera: componentes y características. - Fenómenos y factores meteorológicos: temperatura, viento, humedad atmosférica, precipitaciones y aparatos de medida. - La temperatura y el termómetro. - Tipos de vientos y el anemómetro. - La humedad atmosférica. - Tipos de nubes y la niebla. - Clases de precipitaciones. - La contaminación del aire, el suelo y el agua del planeta, producida por los seres humanos. - El problema de los residuos que generamos - La depuración del agua. - Vertederos y plantas incineradoras. - Reciclaje y recogida selectiva. - El "efecto invernadero" provocado por la combustión de gases en la atmósfera y el cambio climático - Acciones y prácticas cotidianas que ayudan a conservar el medio (agua, aire, tierra). - Acciones y prácticas cotidianas que perjudican el medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por conocer el entorno que nos rodea. - Interés por obtener informaciones precisas de las observaciones y experiencias realizadas. - Sentido crítico para percibir la responsabilidad de las personas e instituciones en la conservación del agua, la tierra y el aire en condiciones. - Responsabilidad para asumir cambios de actitudes y conductas para mejorar y no degradar el medio ambiente. - Esfuerzo y voluntad para seleccionar basuras en origen. - Respeto por las normas relativas a la conservación del entorno acordadas por el grupo. - Autorreflexión sobre la influencia de la propia contribución en la conservación y/o degradación del medio. - Valoración de las prácticas tradicionales basadas en la recuperación y aprovechamiento de materiales.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Reconocer la importancia que tienen el agua, el aire y el suelo para el desarrollo de la vida en el Planeta.
- Comprobar su importancia mediante alguna experiencia.
- Reconocer la temperatura como uno de los factores meteorológicos y utilizar el termómetro para medirla.
- Identificar algunos aparatos meteorológicos y saberlos utilizar.
- Diferenciar entre tipos de vientos y construir un anemómetro para medir la velocidad.
- Distinguir las formas de presencia de agua en la atmósfera y reconocer las nubes por la forma y las precipitaciones según su intensidad.
- Describir el ciclo del agua a través de la observación de una imagen.
- Reconocer qué es la contaminación del agua, del suelo o del aire que respiramos y saber encontrar algún ejemplo, bien sea del entorno inmediato o más lejano.
- Concienciarse de la gravedad del problema dada la dependencia que los seres vivos tenemos de nuestro entorno natural.
- Preguntar a otros adultos (familia...) por el tema y ser capaces de transmitir información al grupo.
- Buscar las causas y prever las consecuencias de la contaminación del agua, atmósfera o suelo en los ejemplos concretos surgidos en clase.
- Concienciarse sobre el problema de la cantidad de residuos que generamos.
- Diferenciar entre tres tipos de tratamiento de las basuras: vertederos, plantas incineradoras y plantas de reciclaje. Ser capaces de enumerar ventajas y inconvenientes de cada uno de ellos.
- Enumerar productos de desecho que habitualmente desperdiciamos y buscar alternativas que pasen por reducir, reutilizar y reciclar.
- Mostrar predisposición hacia la recogida selectiva en la escuela y en casa.
- Reconocer qué es una planta depuradora de agua y para qué sirve.
- Reconocer la contribución de envases y envoltorios en la problemática del exceso de residuos.
- Valorar las actitudes individuales en la recogida selectiva así como prácticas de recuperación y aprovechamiento.
- Reconocer que la combustión de gases en la atmósfera provoca el llamado “efecto invernadero” y es causa del cambio climático.
- Reconocer la importancia de la conservación de la atmósfera, la tierra y el agua sin contaminar para el desarrollo de todos los seres vivos.

- Reflexionar sobre la importancia de la propia conducta y la propia contribución en la conservación y/o degradación del Planeta.
- Responsabilizarse personalmente para asumir algunos cambios concretos en la propia actuación para mejorar el Medio Ambiente.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- Explicación de la importancia del agua, el aire y el suelo para la vida, como condiciones indispensables para la supervivencia de todos los seres.
- Realizar algún experimento que demuestre que no es posible la vida sino se reúnen estas condiciones. Dadas cuatro plantas, dejar a la primera sin agua, a la segunda sin aire (en una bolsa de plástico cerrada), a la tercera sin tierra y a la cuarta proporcionarle todo con normalidad. Observar qué pasa durante una semana.
- Identificación de aparatos meteorológicos a través de dibujos o fotografías y relación con el uso al que se destinan.
- Utilización de una Estación Meteorológica y recoger los resultados diariamente.
- Utilización de un termómetro para medir la temperatura diariamente a diferentes horas del día (por la mañana, al mediodía y a la tarde).
- Enumeración de situaciones en las que se puede observar el aire en movimiento.
- Explicación de para qué sirve un anemómetro y construcción de uno.
- Observación de un dibujo del ciclo del agua y recuerdo del camino que sigue.
- Observación de fotografías donde se representen diferentes tipos de nubes y relación de cada uno de ellos con su descripción.
- Observación del tipo de nubes que vemos en el cielo durante una semana.
- Comentario sobre el tipo de precipitaciones que son más frecuentes en la propia localidad y las épocas en qué acostumbra a llover más. Observación de dibujos de los diferentes tipos de precipitaciones y ordenación según la intensidad de la lluvia.
- Dada la importancia del agua, el aire y el suelo para la vida suponer que pasaría si se contaminan o degradan.
- Explicación de lo que es contaminación en el agua, en la tierra o en el aire que respiramos y buscar cerca de la escuela o en el mismo municipio algún ejemplo:

Un río contaminado
Un vertedero incontrolado
Contaminación atmosférica (tráfico rodado, fábricas, etc.)

Si es cercano a la escuela, ir a verlo in situ e intentar identificar las causas de la contaminación.

- Enumeración de otros ejemplos de contaminación aunque no pertenezcan al entorno cercano. Preguntar a los adultos (familia...) y exponer diferentes ejemplos. Buscar las causas que provocan la contaminación (fábricas, coches, conductas incívicas, etc.)
- Explicación de lo que es un vertedero de basuras como ejemplo de contaminación del suelo.
- Observación de imágenes de una planta incineradora y un vertedero. Análisis de ventajas e inconvenientes de cada uno.
- Hacer una lista de las cosas que a lo largo del día se tiran habitualmente a la basura en el hogar.
- Confección de una lista con las alternativas que se nos ocurran para no tirar tantos residuos. Explicar que estas alternativas pueden ser de tres tipos (reducir, reutilizar, reciclar). Hacer un mural sobre este tema.
- Explicación sobre el número de cosas que se tiraban el mayor aprovechamiento y su reutilización en otras épocas. Explicar que el volumen de basuras se incrementa progresivamente con el mayor consumo de la población.
- Comentario escrito sobre esta afirmación: En España, cada persona produce un kilo de basuras diariamente.
- Explicación de lo que es una planta de reciclaje. Si es posible organizar una visita
- Explicación sobre lo que es una depuradora de agua. Si es posible organizar una visita. Poner ejemplos de productos habituales en el hogar para reconocer la importancia del tipo de envase o envoltorios que los acompañan y buscar alternativas que pasen por el menor coste ecológico para el medio ambiente.
- Observación de alguna imagen de una desembocadura de un río contaminado. Hacer un comentario por escrito, sobre las posibles consecuencias en el entorno cercano, en cuanto a la fauna, flora y calidad de vida de las personas.
- Explicación del concepto “efecto invernadero” provocado por la combustión de gases en la atmósfera y del cambio climático.
- Preguntar a los adultos, especialmente a las personas más mayores, si notan que el clima ha cambiado desde su infancia hasta ahora: veranos más calurosos, menos lluvias o más torrenciales, escasa primavera y otoño, etc.
- Buscar alguna noticia relativa al Medio Ambiente en la prensa diaria y redactar un comentario.

- Hacer una redacción sobre lo que vamos a hacer para evitar la degradación del Medio Ambiente en el ámbito particular y en el ámbito colectivo dentro de las propias posibilidades.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

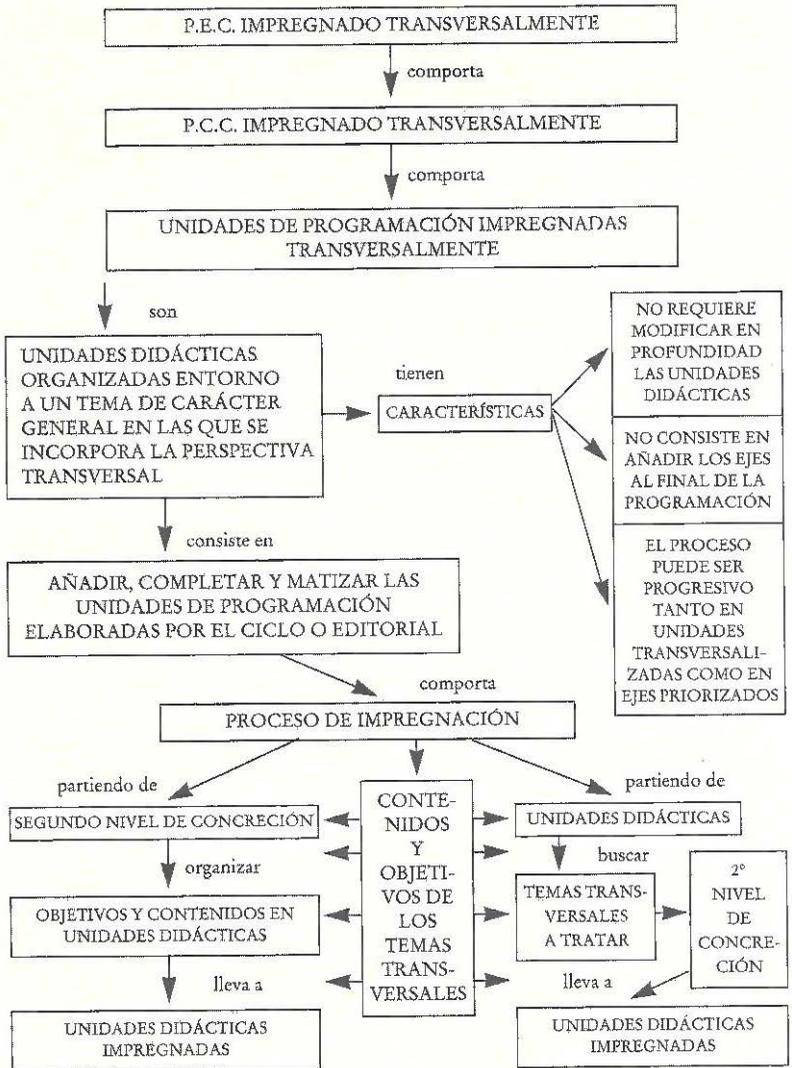
Esta Unidad de Programación se evaluará a través de los trabajos escritos que presenten los alumnos/as, que podrán ser realizados de forma individual o en pequeño grupo.

También se valorarán las intervenciones orales que se realicen en clase, el grado de implicación que demuestre cada alumno/a con el tema, especialmente en todo lo que tiene que ver con la perspectiva transversal. Se tendrá en cuenta sobre todo la implicación personal en acciones a emprender individuales y/o colectivas para conservar y no degradar el Medio Ambiente.

Las dos últimas actividades expuestas son especialmente consideradas actividades de evaluación al permitir comprobar una síntesis general de los contenidos aprendidos, especialmente relacionados con el respeto hacia el Medio Ambiente.

Así también diseñaremos algunas fichas de observación para aquellos objetivos que lo requieran de forma específica. Durante todo el proceso y a partir de los trabajos que van realizando anotaremos periódicamente el nivel de consecución y las posibles dificultades de cada alumno/a.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 7

LOS TEMAS TRANSVERSALES COMO ORGANIZADORES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

DOLORS CASAS GÓMEZ

Ideas principales

- *La elaboración de Unidades Didácticas en las que los temas transversales sean los organizadores de los contenidos es una estrategia para el desarrollo de los ejes transversales.*
- *Los temas transversales tienen un gran potencial de transformación tanto en el ámbito conceptual como en el de las actitudes.*
- *Los diversos ejes o temas transversales tienen características comunes de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: son temas actualidad, potencian el contacto directo con el medio natural y social, presentan situaciones significativas y motivadoras para los alumnos y alumnas*
- *El principal elemento diferenciador de estas unidades centradas en temas transversales es la dimensión ética y el tratamiento que se da a los contenidos.*
- *La Unidad Didáctica, centrada en los temas o ejes transversales, puede ser el resultado final del proceso de elaboración de un nuevo currículum a partir de los principios recogidos en el PEC, pero también puede ser el principio de un proceso inductivo hacia la elaboración progresiva de este proyecto.*

7.1. Introducción

En anteriores capítulos se ha descrito la importancia del trabajo educativo de los temas transversales; la necesidad de establecer diversas estrategias para su desarrollo y la necesaria implicación desde todos los ámbitos educativos. Estas estrategias se pueden encuadrar en la explicitación teórica que establece la LOGSE respecto a la importancia y necesidad de tratar los temas transversales y al mismo tiempo se adecuan a la flexibilidad curricular que la misma reforma educativa ofrece en su posibilidad de establecer diferentes adaptaciones curriculares en los centros. Estrategias que tienen un objetivo común, el desarrollo de los temas transversales en el ámbito educativo, aunque su tratamiento y posterior desarrollo pueden adoptar diferentes opciones: el tratamiento puntual de algún tema transversal, la transversalización del Proyecto Curricular de Centro o bien el establecer un Proyecto Curricular de Centro basado en los ejes transversales.

Es en esta última opción donde se sitúa la estrategia de elaborar y desarrollar Unidades Didácticas articuladas en torno a uno o varios contenidos transversales. Es decir, desde la opción del desarrollo de un currículum a partir de los ejes transversales como organizadores de los contenidos de las Áreas y disciplinas.

Siguiendo un proceso deductivo en el desarrollo curricular, partiríamos de un Proyecto Curricular centrado en los ejes transversales donde estarían secuenciados los objetivos y contenidos. A partir de allí estableceríamos las diferentes programaciones de ciclo con las actividades y Unidades Didácticas centradas en los temas transversales. Es decir, hablaríamos de un nuevo currículum centrado en estas temáticas de relevancia social.

Pero este método no es el único ni excluyente, podemos elaborar y llevar a la práctica diversas Unidades Didácticas “transversales” que incorporaremos a las Programaciones, y posteriormente en el Proyecto de Centro. Es decir, mediante el método inductivo también podemos ir elaborando progresivamente un Proyecto Curricular de Centro organizado a partir de los ejes transversales.

Los temas transversales como organizadores del Proyecto Curricular de Centro, de las Programaciones o de las Unidades Didácticas, no implica obligatoriamente añadir contenidos nuevos, sino que supone aportar una dimensión ética de los contenidos y de todo el proceso a los contenidos curriculares prescriptivos establecidos en el Diseño Curricular Base. Y esto puede llevarnos a interpretar, priorizar o presentar los contenidos de forma diferente.

En el término temas transversales quedan recogidas diversas problemáticas y situaciones de relevancia social, y que en el ámbito escolar, en mayor o menor grado, se han ido incorporado y trabajado con

el alumnado. Nuestra propuesta estaría enfocada al tratamiento de las mismas, no desde una perspectiva puntual sino global, permanente y sistematizada, aprovechando todo el potencial transformador que tienen en el ámbito educativo, en lo que respecta a lo conceptual como a los valores y actitudes.

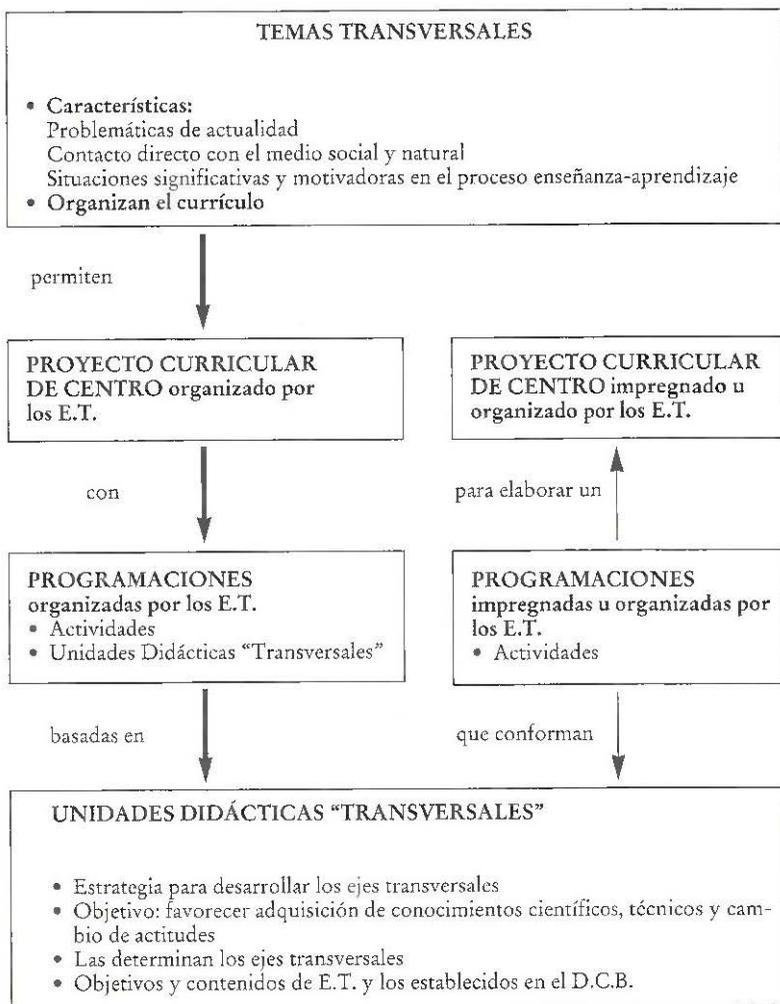
La Educación ambiental, el equilibrio del planeta, el desarrollo social, la interculturalidad, la diversidad, la marginación, la paz, el conflicto, la salud individual y colectiva, las normas sociales, etc. Todos tienen en común una serie de características: Hacen referencia a temas de actualidad, a problemáticas ligadas a la vida cotidiana y con repercusiones en la vida futura. El alumnado las conoce, ya sea a través de sus vivencias personales y/o a través de los medios de comunicación. Interactúa constantemente con ellas, ya sea conscientemente o mediatizados y de ahí algunos de sus comportamientos en relación con dichas problemáticas. En estas características comunes a los diversos ejes transversales: contacto directo con el medio, situaciones significativas y motivadoras para el alumnado radican su gran potencial educativo y transformador de actitudes y valores.

Elaborar Unidades Didácticas organizadas a partir de estas problemáticas es aprovechar este potencial, es concienciar sobre la realidad de dichas problemáticas, de sus causas, posibles consecuencias y repercusiones a corto y largo plazo, en el ámbito individual y colectivo. Es decir, se favorece la construcción de unos conocimientos científicos y técnicos que ayuden a analizar, reflexionar y modificar conductas ya sea para prevenir o para dar respuestas a estas situaciones. Esto quiere decir que para su elaboración deberíamos contar con los objetivos y contenidos de cada una de estas temáticas o ejes transversales, o de forma global de todos ellos como se recoge en otro capítulo del libro (también web del PEVA). Con toda seguridad deberíamos hacer una adaptación a la Etapa o Ciclo de los alumnos a los que vaya dirigida.

7.2. Proceso de elaboración de unidades didácticas centradas en temas transversales

El diseño y elaboración de estas Unidades Didácticas, si bien siguen las mismas pautas en el proceso que cualquier otra y mantiene los mismos elementos que la conforman, se diferencian en que éstas Unidades se centran directamente en los ejes transversales y por tanto los objetivos y contenidos se deben centrar de forma específica en ellos.

La intención es abordar la construcción de los conceptos organizadores tradicionales desde una nueva visión, más amplia y global,



añadiendo la complejidad de la diversidad de ópticas y perspectivas culturales, sociales y ambientales a su configuración. Por otro lado, se intenta incidir en la construcción de valores democráticos y potenciar en los alumnos el pensamiento crítico y resolutivo.

Por ejemplo, cuando trabajamos conceptos como la familia, desde la perspectiva de los ejes transversales, presentaremos la diversidad de modelos familiares, la diversidad de agrupamientos familiares (núcleos reducidos, núcleos amplios), la diversidad de roles domésticos, de roles profesionales, etc., ampliando la visión de arquetipos sim-

plistas, estereotipados y discriminatorios. O cuando tratamos el consumo, podemos trabajar diversos ejes transversales (Educación para la Salud, Educación Ambiental, Coeducación, Educación Intercultural, etc.) y así mismo establecer un trabajo interdisciplinar entre áreas.

El proceso de elaboración de Unidades Didácticas “transversales” sigue las mismas pautas definidas para la elaboración de cualquier unidad didáctica e incluye los mismos elementos:

- Objetivos didácticos
- Contenidos (procedimentales, conceptuales, de actitudes y valores)
- Actividades
- Metodología
- Temporización
- Recursos
- Evaluación

Los elementos diferenciadores vienen dados por la dimensión ética que se quiere dar a la unidad y que posiblemente incidirá en la selección y priorización de contenidos, así como por el tratamiento de los contenidos y la metodología que utilizaremos. Los contenidos conceptuales de estas unidades, no necesariamente serán contenidos nuevos, sino que se presentarán desde una perspectiva y enfoque diferenciado. Incluirán contenidos prescriptivos, es decir, los que vienen determinados en el Diseño Curricular Base, pero también incluirán matizaciones de los mismos y/o contenidos específicos del eje transversal.

Así, en el ejemplo anterior al tratar el consumo citado, como objetivo general desde los ejes transversales podríamos establecer el siguiente:

- Adquirir criterios para comprar o usar bienes con autonomía y que no suponen un riesgo para la salud personal, colectiva y para el equilibrio medio ambiental.

Para conseguir este objetivo podríamos diseñar diversas Unidades Didácticas que mediante diferentes actividades integrarán diversas áreas para desarrollar contenidos en relación directa con uno o varios temas transversales, como por ejemplo:

Contenidos Conceptuales:

- Criterios de compra y uso de bienes
- Derechos y deberes del consumidor/a
- Publicidad y moda

- Modelos sexistas en la publicidad
- Productos elaborados en condiciones de explotación infantil
- Envases reciclables

Los contenidos procedimentales serán los propios de las diferentes áreas o disciplinas, aunque el tratamiento de los ejes transversales obliga a incidir más en algunos de ellos.

Contenidos Procedimentales:

- Elaboración de propuestas de acción que ayuden a corregir, mejorar y evitar situaciones de discriminación, marginación, de deterioro del medio ambiente
- Análisis de mensajes publicitarios
- Análisis y procesamiento de datos
- Análisis y clasificación de materiales de deshecho

Los contenidos actitudinales y de valores son muy importantes puesto que para transformar las situaciones y problemáticas que se engloban en los temas transversales debemos establecer un nuevo tipo de valores, de actitudes conscientes, críticas y responsables.

Contenidos de Actitudes y Valores:

- Sentido crítico ante fenómenos de moda y publicidad
- Responsabilidad en el ámbito individual y colectivo para adoptar actitudes y conductas en la conservación y mejora del medio ambiente
- Espíritu crítico ante el consumismo
- Valoración positiva del equilibrio del mundo natural y rechazo de las actuaciones que alteran este equilibrio
- Responsabilidad en el ámbito individual y colectivo para adoptar actitudes y conductas para conseguir hábitos saludables
- Responsabilidad en el ámbito individual y colectivo para adoptar actitudes y conductas que favorezcan la convivencia, solidaridad, la no-marginación ni explotación

Podríamos establecer actividades (dependiendo del ciclo a que estén dirigidos) como por ejemplo:

- Identificar y clasificar alimentos y productos necesarios para una buena salud individual y colectiva
- Identificar envases reciclables
- Mercadillo de intercambio y solidaridad
- Taller de publicidad

Las metodologías han de ayudar al alumnado a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, por lo que es importante establecer metodologías como proyectos, resolución de casos, dilemas, etc., donde el alumnado se implica, colabora, analiza, reflexiona y ha de resolver situaciones y conflictos. Es decir, metodologías que a tenor de los contenidos y actividades del ejemplo, ayuden a desarrollar en el alumnado el análisis y la reflexión, la cooperación, la responsabilidad, la actitud crítica. No obstante, ello no quiere decir que al trabajar estas Unidades Didácticas no podamos hacer resúmenes, o explicaciones teóricas, o fichas de trabajo. Tan sólo se remarcan algunos aspectos metodológicos que deberían prevalecer.

Los recursos y materiales existentes, como los que se elaboren desde el centro se han de tener muy en cuenta, en especial porque se está realizando una unidad donde los objetivos y contenidos transversales son centrales. Así, posiblemente todos los materiales más usuales no traten estos temas de forma correcta y, por tanto, se han de analizar aspectos como el lenguaje que utiliza, que no sea sexista ni excluyente, que reflejen diferentes realidades y situaciones, para que todo el alumnado se pueda sentir identificado, implicado y no excluido; que ofrezcan diferentes interpretaciones de situaciones, modelos, problemas, que las imágenes refuercen los objetivos propuestos, etc.

A continuación se presenta como ejemplo una Unidad didáctica cuyos contenidos giran alrededor de las temáticas transversales. Esta Unidad se ha diseñado y desarrollado en forma de proyecto con alumnos y alumnas de Educación Infantil. Esta unidad se ha diseñado para esta etapa con el fin de ejemplificar la posibilidad de tratar estos temas sin caer en el tópico de considerarlos demasiado complejos para el alumnado, o bien creer que ya están incorporados como valores y actitudes o como hábitos que ya se trabajan tradicionalmente.

UNIDAD DIDÁCTICA: TIEMPOS DE HOY GENTE DE AYER: NUESTROS ABUELOS Y ABUELAS

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad Didáctica que presentamos se sitúa en uno de los temas tópicos que se trabajan en Educación Infantil: La familia. Es un ejemplo de cómo a partir de una situación educativa espontánea, elaboramos una Unidad Didáctica en forma de proyecto de trabajo.

Es una Unidad Didáctica para alumnas y alumnos de Educación Infantil, y contempla un tratamiento globalizador planteando objetivos y contenidos referidos a las diversas Áreas de conocimiento desde la perspectiva de diversos ejes transversales.

Este contenido curricular posee importantes posibilidades educativas desde la perspectiva de los ejes transversales. La unidad familiar es un concepto de gran importancia en la construcción del mundo social por parte del niño y de la niña. Supone un grupo de pertenencia, una referencia de identificación inmediata, de vivencia y contrastación fácil. Al mismo tiempo es un concepto social culturalmente estandarizado, que no suele contemplar en su conceptualización la realidad creciente de diversificación de modelos de unidades familiares, de relaciones de parentesco, de estilos de vida, de diferencias sociales y culturales, lo que supone problemas de falta de identificación y de significación para una parte del alumnado.

La familia es una institución colectiva que se sitúa entre el individuo y la sociedad, pero a partir de la existencia de todo un conjunto de cambios sociales, como la industrialización, el trabajo asalariado, la incorporación de la mujer al mundo laboral y social, cambios en la tradicional división de papeles sociales en la familia y de cambios demográficos, en pocos años se ha pasado de un modelo único y normativo de familia a una heterogeneidad de posibles estructuras y formas de convivencia. Por ello, el concepto de familia no supone hoy ningún modelo preestablecido.

Estos cambios también han afectado a las relaciones intergeneracionales, modificando el significado y las características de las mismas.

En esta Unidad Didáctica, en la propuesta de proyecto de trabajo se pretende un objetivo general de ejes transversales: "Introducir al conocimiento crítico de la evolución social, ambiental y cultural a lo largo del tiempo y en las diversas culturas". A partir de este objetivo se pretende establecer una conceptualización que recoja la heterogeneidad de modelos familiares, en contraposición a un modelo estandarizado de familia tradicional; los cambios en la división de papeles sociales en la familia, y en la sociedad, las relaciones interfamiliares e intergeneracionales, contrastar las situaciones en diferentes espacios y tiempos, y su evolución.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD

1. Conocer que existen diversidad de modelos familiares, costumbres, tradiciones y estilos de vida.
2. Identificar las diferentes formas de entender la vida como fruto de la diversidad cultural.
3. Conocer los diversos roles domésticos y profesionales de hombres y mujeres a lo largo del tiempo.
4. Valorar la importancia de vivir en sociedad.

5. Valorar las normas y modelos de comportamiento de los grupos de los que forma parte.
6. Desarrollar actitudes de respeto, ayuda y colaboración con los iguales y adultos.
7. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona.
8. Reconocer las relaciones de parentesco establecidas entre la propia familia.
9. Valorar la presencia, actividades, iniciativas de las personas mayores.
10. Identificar elementos, objetos y costumbres de vida de los padres y abuelos.
11. Conocer que existen diversidad de hábitats y entornos y su evolución.
12. Identificar problemas sociales y ambientales actuales.
13. Valorar la necesidad de actuación en las problemáticas sociales y ambientales.

3. PROYECTO: NUESTROS ABUELOS Y ABUELAS

El proyecto gira alrededor de unas preguntas centrales que estructuran los contenidos que trabajaremos. Estas preguntas son:

(A) ¿QUÉ QUEREMOS HACER?

- Conocer vida, costumbres, tradiciones, hábitats en el tiempo (antes, ahora,... futuro)
- Hacer una fiesta en la escuela para nuestros abuelos y abuelas

(B) ¿QUÉ QUEREMOS SABER?

- Familias (modelos, costumbres, relaciones interfamiliares, otras culturas, etc.)
- Profesiones (en el tiempo y según los roles tradicionales doméstico / profesional)
- Elementos cotidianos (personales, domésticos, sociales, etc.)
- Hábitats campo / ciudad, entorno cercano y lejano (evolución en el tiempo, problemáticas/ posibles soluciones, etc.)

(C) ¿QUÉ HEMOS DE HACER?

- Organizar, construir diversos murales y rincones de observación y manipulación
- Buscar información gráfica y oral (familias, revistas, etc.)

- Aportar elementos materiales para los rincones de observación
- Preparar la fiesta
- Confeccionar la tarjeta de invitación
- Elaborar elementos de decoración
- Memorizar y representar un cuento

(D) EVALUACIÓN

- ¿Hemos aprendido todo lo que queríamos saber?
- ¿Hemos planteado nuevas dudas?
- ¿La fiesta ha sido positiva en cuanto a participación y realización?

3.1. Desarrollo del proyecto de trabajo

La idea de este proyecto surgió a raíz de una situación educativa espontánea, de la información que aporta una niña de la clase de la relación que tienen establecida entre su abuela y ella. La abuela vive en casa de sus hijos, se ocupa a menudo de hacerse cargo de la niña, de acompañarla a la escuela y recogerla y muy a menudo le explica cuentos y narraciones. A partir de esta información se le hace la propuesta que invite a su abuela a la escuela y que nos explique un cuento a toda la clase. Esta propuesta fue bien acogida tanto por parte del resto de niños y niñas del grupo como por la abuela que enseguida aceptó y vino a hacernos una narración.

A partir de esta primera relación escolar con una abuela pensamos en la posibilidad de hacer una actividad más amplia que abarcara a todos los niños de la clase y pensamos en una fiesta para los abuelos y nietos en el marco escolar con sesión de cuentos incluida. Lo que en un principio iba a ser únicamente una experiencia lúdica intergeneracional, se fue transformando en un proyecto de trabajo para adquirir conocimientos en relación con el concepto familia.

La metodología de proyecto de trabajo nos permite trabajar el conocimiento de la realidad a partir de los propios intereses del alumnado, de sus dudas. Favorece la implicación y la acción, la participación, la cooperación y la aceptación de responsabilidades. Implica curiosidad y búsqueda, reflexión, análisis y resoluciones de situaciones. De todo ello se era consciente por las características de este método globalizador, pero entre otras cuestiones queríamos comprobar cuál era el resultado con un proyecto en el que la participación de las familias era básica.

Utilizamos como recursos diversas fuentes de información, que teniendo en cuenta la corta edad del alumnado nos permite favorecer el aprendizaje compartido entre el alumnado, profesorado, familias y entorno.

En el diseño de las actividades hemos tenido en cuenta el acentuado carácter vivencial del tema de la unidad. Partiendo de las experiencias idiosincrásicas de la vida real de cada alumno/a para facilitar la construcción de los nuevos aprendizajes, la adquisición de un concepto de familia más amplio y significativo.

La pasión por el tema ya estaba suscitada con la visita de la abuelita “cuenta-cuentos” y con la perspectiva de dar una fiesta a todos los abuelos y abuelas. Pero tras la narración del cuento (actividad 1) que tenemos que ensayar para representar en la fiesta, motivamos a la reflexión sobre lo que significa para cada uno la familia. Lo hacemos a partir de una conversación (actividad 2) en la que hacemos preguntas en relación con las relaciones de cada uno/a de ellos con los abuelos, haciendo resaltar las diferencias interfamiliares y detectando sus conocimientos previos en referencia al concepto de familia, relaciones interfamiliares.

ACTIVIDAD 1:

Narración de un cuento: Una abuelita que le cuenta cada noche un cuento a su nieta, hoy toca... los tres cerditos

ACTIVIDAD 2: Preconcepto familiar del alumnado

Conversación:

¿Qué sabemos de los abuelos y abuelas?

Averiguar características de la vida de los abuelos paternos y maternos

¿Son muy mayores?

¿Dónde nacieron?

¿Dónde viven?

¿Qué hacéis con los abuelos: jugar, explicar y escuchar historias, cuentos, ir al parque?

¿Qué hacen ahora y qué hacían antes, trabajar, en qué?

¿Cómo eran sus casas cuando ellos eran pequeños? ¿Qué electrodomésticos había?

¿Cómo eran sus juegos y juguetes?

¿Qué tipo de ropa y zapatos usaban?

¿Cómo eran las ciudades y el campo cuando ellos eran pequeños?

¿Qué tipo de comida comían antes y qué comen ahora?

Proponemos buscar información (actividad 3) sobre la vida de nuestras familias, sus trabajos, costumbres y cómo era la vida en general de nuestros abuelos y padres durante su infancia para poder compararla con la actualidad e intentar hacer una proyección de futuro. Se consideró básico la relación con las familias y para ello se elaboró un pequeño escrito en el que se pedía su colaboración.

ACTIVIDAD 3:

Buscar y aportar información y materiales.

DOCUMENTO PARA INTERRELACIONAR FAMILIA-ESCUELA

- Elaborar un pequeño escrito para las familias con los objetivos de las diversas actividades.
- Pedir su colaboración en relación con:
 - Colaborar en la búsqueda de información de los niños y niñas.
 - Aportar documentación gráfica, escrita y diversos materiales para las actividades.
 - Animar a los abuelos a colaborar en la búsqueda de información por parte de los niños y niñas y en su participación en la fiesta.
 - Aportar información sobre nombre y dirección de los abuelos.

Con los diferentes elementos que cada niño y niña aporte elaboraremos murales (actividad 4) y rincones de observación y manipulación (actividad 5).

ACTIVIDAD 4:

Confección de murales y elementos para decorar el espacio clase.

ACTIVIDAD 5:

Participación en la elaboración de los diferentes rincones de la clase.

RINCONES DE OBSERVACIÓN Y MANIPULACIÓN

1. **LA FAMILIA:** diversidad de grupos familiares
Confeccionar un mural con fotos y recortes fotográficos de revistas donde estén representados los diversos modelos familiares existentes en las diversas culturas.
2. **LAS PROFESIONES:** diversidad de profesiones y roles profesionales
Confeccionar un mural con material gráfico diverso en el que queden representados los diversos roles domésticos y profesionales de hombres y mujeres en el tiempo y en las diversas culturas. Incluir también el trabajo de niños y niñas en algunos países.
Escritos de las predilecciones profesionales futuras de las niñas y los niños.
3. **EL RINCÓN MÁGICO DE LAS COSAS Y LOS INVENTOS:** elementos cotidianos antiguos y modernos
Elaborar un rincón con objetos, elementos y materiales gráficos (ropa, utensilios, fotos, música, libros, electrodomésticos, juegos y juguetes, transportes, medios de comunicación, etc.)
4. **¿DÓNDE VIVIMOS?:** diversidad de hábitats y entornos
Confeccionar un mural con material gráfico que represente la evolución de las ciudades, del campo, de las casas; la diversidad de hábitats en las diferentes culturas; las problemáticas actuales medioambientales y sociales.
Material escrito (por la maestra) donde cada niñas y niño indicará cómo le gustaría que fuese en un futuro.

También prepararemos los elementos de decoración para la representación (actividad 6) y ensayaremos el cuento a representar (actividad 7)

Planteamos la posibilidad de decorar la clase para enseñarla a los abuelos y abuelas con los dibujos que hará cada niño representando a sus abuelos (actividad 8) y con el árbol genealógico que confeccionarán a partir de fotos de los diversos miembros de la familia (actividad 9), también dibujaremos unas tarjetas de invitación (actividad 10) para el día de la fiesta y la representación del cuento (actividad 11).

Distribuimos entre todos las tareas a hacer, organizando pequeños grupos encargados de la organización de diversos rincones, la decoración de la clase y la confección de diversos elementos para la representación.

ACTIVIDAD 6:

Elaboración de elementos para la representación del cuento.

ACTIVIDAD 7:

Memorizar y representar los personajes del cuento.

Memorizar canciones.

ACTIVIDAD 8:

Dibujar la figura humana del abuelo y abuela.

ACTIVIDAD 9:

Confeccionar el árbol genealógico a partir de las fotografías familiares.

ACTIVIDAD 10:

Confeccionar una tarjeta de invitación para la fiesta.

ACTIVIDAD 11:

Representación del cuento.

ACTIVIDAD 12

LA FIESTA

Enviaremos por correo las tarjetas que cada niño y niña habrán hecho para invitar a sus abuelos y abuelas

Prepararemos el regalo (dibujo de nuestros abuelos) que les daremos cuando acabe la fiesta.

La clase estará decorada con los diferentes murales que habremos confeccionado.

La representación del cuento (tres cerditos) se hará al patio. El cuento lo habremos ensayado durante diversas sesiones; habrá cuatro personajes protagonistas, el resto habrán colaborado en preparar los elementos de ambientación (casas hechas con papel y pintura, caretas, etc.) y tendrán un papel activo en la representación en relación con la producción de sonidos y musical (bufar, picar de pies, cantar canciones, etc.)

Posteriormente invitaremos a los abuelos a que nos expliquen cuentos y nos canten alguna canción.

4. LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

(A) EVALUACIÓN INICIAL

A través de la primera conversación detectaremos los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación con el concepto de familia y sus relaciones, costumbres, también observaremos sus intereses.

Ello nos permitió comprobar que era un tema que les motivaba, y aunque sabíamos que partíamos de diferentes situaciones familiares, las mismas iban quedando reflejadas en la conversación y todos querían participar.

Si bien todos podían situar el núcleo familiar reducido (madre, padre) por lo que hace referencia a los abuelos y abuelas, sus costumbres e historia estaba en función del nivel de relación que tenían establecidas.

También constatamos que aunque esta etapa se caracteriza por el pensamiento egocéntrico, en situaciones motivadoras, los niños y las niñas van adquiriendo la capacidad de interesarse por otras realidades, por el otro.

(B) EVALUACIÓN FORMATIVA

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se va comprobando si la selección de contenidos y la organización de actividades se adecua al grupo o no para ir haciendo modificaciones.

Valoraremos las intervenciones orales que surjan en las conversaciones y durante las actividades, el nivel de interés y motivación manifestado, las producciones plásticas, la participación, las interrelaciones que surjan, etc.

Así mismo valoraremos la adquisición de los diferentes conceptos de contenido, procedimentales y de actitudes. Para ello elaboramos unas fichas individualizadas de observación y recogida de datos, que sirven para determinar el nivel de adquisición de contenidos y las actitudes.

(C) VALORACIÓN DEL PROCESO

La coordinación durante el proceso de ejecución del proyecto es fundamental. Las dos educadoras implicadas en el proyecto nos reuníamos por lo menos una vez por semana para poner en común tanto el proceso del proyecto como el desarrollo de las actividades. Así también se hace un seguimiento individualizado de cada niño y niña respecto a la adquisición de los diversos objetivos, contenidos y actitudes que nos habíamos planteado al inicio del proyecto.

(D) VALORACIÓN FINAL

La valoración final del proyecto y de su proceso fue muy positiva. Debido al interés que suscitó tanto en el alumnado como en las familias, hubo una verdadera implicación y se consiguieron los objetivos establecidos. Así mismo se estableció una verdadera interrelación entre el ámbito escolar y el familiar.

En lo referente a la fiesta cabe resaltar que fue un absoluto éxito de participación. La gran mayoría de abuelos y abuelas asistieron, algunos de ellos teniendo que desplazarse desde ciudades distanciadas en muchos kilómetros de la escuela. Se podía comprobar su alegría al sentirse parte implicada y reconocida en la educación de sus nietos y nietas.

Desde el ámbito educativo constatamos empíricamente que el tratamiento de un tema, en este caso la familia, desde una perspectiva de ejes transversales, nos permite trabajar las diferentes Áreas curriculares desde una dimensión ética. Es decir, interpretando, priorizando y presentando los contenidos de forma diferente para conseguir unos aprendizajes significativos, tanto en lo que respecta a lo conceptual como a valores y actitudes.

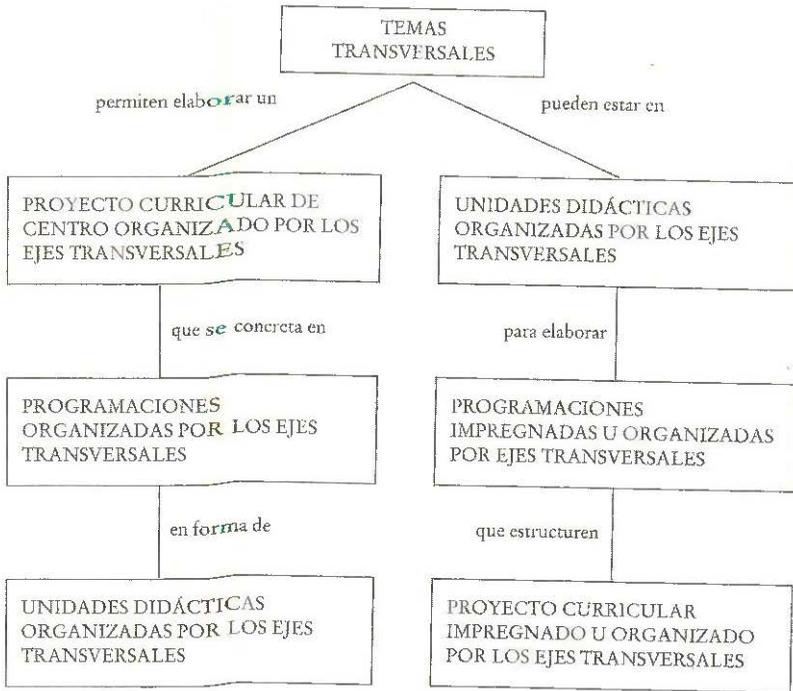
CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	<i>CONT. PROCEDIMENTALES</i>	<i>HECHOS Y CONCEPTOS</i>	<i>ACTITUDES</i>
ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	<ul style="list-style-type: none"> - Participación al establecer normas de convivencia, respetando las opiniones de los demás. - Regulación del propio comportamiento. - Utilización de las normas de relación. - Hábitos de orden: <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por orden de cada cosa. • Dejar los objetos en su lugar después de utilizarlos. - Hábitos de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación del trabajo que se va a realizar. • Comenzar y acabar los trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normas de convivencia. - Necesidad de comunicación y de expresividad. - Comunicación para la resolución positiva de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud participativa, cooperativa y solidaria. - Responsabilidad en la organización y uso de materiales, instrumentos y espacios colectivos. - Responsabilidad individual en relación con el grupo. - Aceptación de uno/a mismo/a.
ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en las diversas actividades de la vida cotidiana escolar y familiar sin distinciones sexistas. - Plantear preguntas y problemas relacionados con hechos de la vida cotidiana. - Participación en la organización y cuidado de materiales y espacios colectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La familia, diferentes tipos de estructuras, costumbres y estilos de vida. - Los miembros de la familia y las relaciones de parentesco entre ellos: abuelos, padres y nietos. - Similitudes y diferencias de costumbres, roles y estilos de vida en los diversos ambientes familiares. - Diversidad de roles personales y profesionales. - Noción de constancia / cambio; causa / efecto. - Algunas causas y señales de la problemática ambiental y social del propio entorno y de otros. - Posibilidad de intervención en la conservación del medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y valoración de compañeros y compañeras. - Aceptación y valoración de las personas mayores.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	<i>CONT. PROCEDIMENTALES</i>	<i>HECHOS Y CONCEPTOS</i>	<i>ACTITUDES</i>
ÁREA DE INTERCOMUNICACIONES Y LENGUAJES	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación con compañeros/as y adultos, expresando mediante el lenguaje oral ideas, sentimientos, necesidades. - Utilización de las propiedades expresivas del cuerpo. - Representación gráfica de la figura humana. - Memorización, comprensión y representación de un cuento. - Utilización del lenguaje no discriminatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje oral como medio de comunicación y de relación. - Vocabulario referido al hábitat y ambiente familiar. - Diferencias y similitudes de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gusto por las producciones plásticas propias y de los otros. - Gusto por escuchar cuentos. - Interés por participar en las actividades. - Interés por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas. - Respeto por las diferentes formas de expresión verbal. - Observación, valoración y respeto por los Patrimonios culturales de las diferentes tradiciones culturales.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 8

LA IMPREGNACIÓN DE LAS ÁREAS CURRICULARES CON LOS EJES O TEMAS TRANSVERSALES

CARME GARCÍA BARRAGÁN
CONRAD JIMÉNEZ QUINTANA

Ideas principales

- *La impregnación de las áreas curriculares forma parte del proceso de desarrollo de los ejes transversales en un centro educativo.*
- *La impregnación de las áreas se puede hacer de forma inductiva partiendo de las experiencias transversales que se llevan a cabo en el centro o de forma deductiva a partir de la impregnación del PEC y posteriormente del PCC.*
- *El método que permite una impregnación global del PCC es el método deductivo.*
- *El método de impregnación que aquí se propone va dirigido a propuestas curriculares ya elaboradas y se realiza por afinidad entre el contenido u objetivo seleccionado y uno o varios contenidos u objetivos de ejes transversales.*

8.1. Introducción

La impregnación de las áreas curriculares forman parte del proceso de desarrollo de los ejes transversales en un centro educativo.

Este proceso se puede realizar de dos maneras: una inductiva que partiría de la práctica diaria e induciría los posibles objetivos y contenidos transversales al PCC y al PEC y otra que se realizaría de forma

deductiva y partiría de la impregnación del DCB con objetivos y contenidos de los ejes transversales y se desplegaría en toda la acción educativa de un centro.

El método inductivo se inicia con el análisis de las experiencias que se llevan a cabo en el centro, bien por parte de algunos docentes, bien por parte de algún equipo de ciclo o departamento o bien por parte de todo el claustro. Estas experiencias, como podrían ser los temas monográficos que relacionan diferentes áreas, se irían estructurando en el marco del Proyecto Curricular de Centro de forma que cada vez implicasen a un número mayor de profesores y profesoras.

Se trataría de analizar cuáles son los objetivos, contenidos y actuaciones metodológicas de carácter transversal que se están tratando en estas experiencias, ver con qué área tienen relación e incorporarlos al PCC. Este método resulta muy motivador para el colectivo de docentes cuando se inicia el proceso de desarrollo de los ejes transversales. Permite poner de manifiesto un gran número de actuaciones transversales que se llevan a cabo durante el curso escolar y de las cuales no se es, a veces, plenamente consciente.

Estas actuaciones que nacen por las respuestas de algunos docentes a problemáticas concretas (discriminación, desarrollo sostenible, violencia, degradación ambiental, etc.) pueden servir para motivar al resto del colectivo y llevar a cabo un análisis de la realidad del entorno donde se ubica el centro contextualizando de nuevo el Proyecto Educativo del Centro.

El proceso que sigue el método deductivo se iniciaría analizando el entorno del centro y descubriendo las situaciones problemáticas relevantes. (Ya no podemos considerar el entorno del centro únicamente el barrio, el pueblo o la ciudad donde se ubica. La interrelación de los problemas hace cercanos fenómenos sociales y naturales que se desarrollan en algún lugar del planeta y que incumben a todos sus habitantes.) Una vez valoradas, se deberían priorizar y definir las intenciones de intervención educativa que se desarrollarían desde el centro para contribuir a su solución o a reducir su impacto.

Estos ejes transversales, recogidos en las señas de identidad y en las finalidades educativas del PEC, se deberían desarrollar en el PCC. Esto nos llevará posteriormente a contextualizar y secuenciar los Objetivos Generales y contenidos de la Etapa y de las diferentes Áreas, a definir la metodología y a establecer los criterios de evaluación. En todo este proceso de secuencia se deberán tener presentes los Objetivos y Contenidos de los diferentes ejes transversales (Palos, 1998; Get, 1996). El tratamiento global que requieren estas temáticas transversales implica a todas las Áreas Curriculares y es por ello que todas se pueden transversalizar con uno o varios de ellos.

La incorporación de los ejes transversales al PEC y posteriormen-

te en el PCC tiene la ventaja de permitir una impregnación horizontal de todo el curriculum, es decir, de todas las Áreas. Si seguimos el proceso deductivo, del proyecto general a las actividades del aula, todas las Áreas se verían transformadas por los objetivos y contenidos de los temas transversales. Es más, este método facilita tener una visión global del proceso porque nos permite:

1. Conocer el grado de impregnación que ha tenido cada área respecto a cada uno de los ejes transversales priorizados en el PEC o a todos ellos
2. Conocer los objetivos y contenidos de cada eje que se trabajan en cada área, detectando así las superposiciones o las ausencias que se puedan producir.
3. Tener una visión “vertical” de cómo se trata cada uno de los ejes transversales ya que podemos contar con la secuenciación de sus objetivos y contenidos a lo largo del ciclo o la etapa.

8.2. Método y criterios para impregnar

Los centros educativos tienen ya elaborado desde hace tiempo sus Proyectos Educativos y sus Proyectos Curriculares, por tanto, el método y los criterios que se sugieren están elaborados para modificar un área ya secuenciada.

La propuesta curricular elegida ha sido el segundo nivel de concreción del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Una de las administraciones que hizo llegar a sus docentes propuestas curriculares orientativas de segundo nivel de concreción y que nosotros hemos tomado como ejemplo de lo que podría ser un proyecto curricular tipo.

El primer nivel de concreción no se ha modificado y nos ha servido para estructurar los contenidos y objetivos en bloques.

El análisis de este primer nivel nos ha permitido comprobar que existe una cierta sensibilidad hacia los temas transversales que queda recogida en la Introducción, los Objetivos Generales, los Contenidos y los Objetivos Terminales del Área, así como en las Orientaciones Metodológicas. Como se podrá comprobar más adelante esta sensibilidad no queda suficientemente plasmada en la posterior secuenciación de objetivos y contenidos en el segundo nivel de concreción.

El método para impregnar un área se puede concretar en los siguientes pasos:

1. Seleccionar el área que se quiere impregnar.
2. Elegir el primer contenido y los objetivos referenciales relacionados con él.

3. Contrastar el contenido y los objetivos referenciales con los objetivos y contenidos de ejes transversales. Los ejes elegidos serán aquellos que se han priorizado en el PEC.
4. Impregnar el contenido y los objetivos referenciales del Área añadiendo, complementando o matizando.
5. Elegir otro contenido y los objetivos referenciales relacionados con él y repetir el proceso hasta impregnar toda la propuesta.

La impregnación se realiza por afinidad entre el contenido o el objetivo seleccionado y los contenidos u objetivos de los ejes transversales. La afinidad se puede presentar en diferentes formas. Cuando

- (a) El contenido del área es propio también de los ejes o eje priorizado.
 Por ejemplo: *Las relaciones entre los elementos de un sistema natural*.
 Éste es un contenido propio del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural y también lo es del eje transversal Educación Medioambiental, para el Desarrollo y el Consumo.
- (b) Hay un concepto o sistema conceptual del contenido curricular que es común a uno o a varios ejes transversales.
 Por ejemplo: “*Los medios de transporte*” del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural contienen conceptos como rentabilidad, el consumo energético, la contaminación que producen, etc. que son también propios de la Educación Medioambiental, para el Desarrollo y el Consumo.

Como se ha comentado, el proceso explicado se refiere a la impregnación de un Área del PCC. Pero en la práctica suele pasar que los centros utilicen libros de una editorial para una Área o disciplina y para un Ciclo o toda una Etapa. Es decir, se utiliza el Proyecto Curricular de la editorial, concretado en los libros de texto. En este caso, la impregnación del Área curricular nos llevaría a la impregnación del proyecto de la editorial, que la mayoría de ellas tienen editados. El análisis de estos proyectos es importante sobre todo en los casos en que el centro quiera desarrollar en su PEC los ejes transversales y se hayan acogido a los materiales de una editorial. Se trataría de detectar las posibles contradicciones o insuficiencias de los materiales respecto al Proyecto de Centro. Así, en el caso de Educación Primaria se debería analizar los materiales de una o varias Áreas para los tres ciclos que la componen (Inicial, Medio y Superior). En el caso de Educación Secundaria Obligatoria se deberían analizar las unidades didácticas o créditos de los dos ciclos y para cada Área.

Pero puede darse el caso que no se cuente con los proyectos editoriales y sólo se pueda analizar los libros de texto de cada ciclo y que son los que se utilizan habitualmente. Para este caso es recomendable

utilizar los “materiales para una auditoría” presentados en este libro (ver capítulo 4) para determinar la adecuación de cada editorial a los objetivos propuestos por el centro. Sería lógico plantear colectivamente, por Ciclo o Departamento, la oportunidad de seleccionar si es posible una única editorial que se adapte a nuestro proyecto, o elegir más de una editorial, pero de forma que la selección responda a una programación global del Área y a su impregnación.

Si no hay una sola editorial que se adecue al Proyecto de Centro o de Ciclo/Departamento sería el momento de recurrir a la impregnación de unidades didácticas o a la elaboración de otras nuevas complementarias centradas en temas transversales (consultar capítulo 6 y 7).

Pero volvamos a la impregnación de Áreas Curriculares como estrategia que tiene una mayor incidencia en el currículum y en el colectivo de profesorado.

8.3. La impregnación de áreas curriculares. Ejemplos

Al seleccionar un contenido y los objetivos referenciales relacionados con él podemos descubrir que en su enunciado no hace referencia a ningún eje o bien que el contenido en sí ya es propio de uno o varios ejes. En estos casos, las posibilidades que se plantean son:

1. Si el contenido es propio de algún o algunos ejes o está impregnado:
 - Se matiza o modifica si es necesario para ampliar su relevancia. Se deja igual si nos satisface.
2. Si los elementos del contenido no hacen referencia a ningún eje:
 - Se deja igual porque es propio del área y no presenta contradicciones con los ejes transversales
 - Se modifica o impregna siguiendo los criterios antes señalados para que sea un contenido transversal.
 - Se puede suprimir porque no se considera relevante o bien ya está incluido mayoritariamente en otro contenido ya impregnado.

A continuación se presentan un conjunto de ejemplos referidos a cada uno de estos casos.

Los contenidos que sirven de ejemplo se han extraído de la propuesta elaborada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat como ejemplo de segundo nivel de concreción. Las **modificaciones están en negrita**.

1. Ejemplos de contenidos que están impregnados de transversalidad, o que son propios de algún o algunos ejes, y que *han sido matizados o modificados para ampliar su relevancia*

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Conocimiento del Medio Social y Cultural (Ciclo Medio) Contenido actitudinal.	Defensa de la identidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los diversos colectivos a los que se pertenece: familia, escuela, barrio, pueblo, comarca, nación, humanidad. - Valoración, respeto y tolerancia de las formas de vida, costumbres y valores de otras culturas. - Sensibilidad y rechazo de las discriminaciones por edad, género, condición social, económica, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocerse como miembro de distintas colectividades. - Reconocerse como catalán-catalana, es decir, perteneciente a una determinada comunidad nacional. - Reconocerse como miembro de la humanidad. - Valorar, respetar y demostrar tolerancia hacia formas de vida, costumbres y valores propios de otras culturas. - Demostrar sensibilidad y rechazar las discriminaciones que se puedan producir por razón de edad, género, condición social, económica, etc.
Conocimiento del Medio Natural (Ciclo Medio) Contenido conceptual.	Recursos energéticos para la industria.	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos fósiles: el carbón y el petróleo. - Dependencia de los carburantes fósiles. Consecuencias sobre el medio ambiente: contaminación, efecto invernadero, etc. - Alternativas a las energías de carácter fósil: energía solar, eólica, etc. Ventajas e inconvenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar algunos recursos energéticos utilizados en la actualidad. - Saber el origen del carbón y del petróleo. - Ser conscientes de la limitación de los recursos fósiles y hacer una utilización racional. - Conocer los efectos contaminantes de los combustibles fósiles. - Conocer las energías alternativas a los combustibles fósiles. Identificar y valorar sus ventajas y sus inconvenientes.

2. Ejemplos de contenidos que están impregnados de transversalidad, o que son propios de algún o algunos ejes, y que *se han dejado igual*

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Conocimiento del Medio Natural (Ciclo Medio) Contenido conceptual.	La especie humana como agente transformador del paisaje.	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión del agua. - Los residuos de la actividad humana. - El reciclaje de los materiales de desecho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerar los beneficios del agua para el mantenimiento de la vida. - Darse cuenta de que el agua es un recurso limitado y que su calidad puede variar. - Ser consciente de los residuos sólidos que produce la actividad humana y sus posibilidades de reciclaje. - Enumerar los residuos sólidos degradables y no degradables.
Educación Física (Ciclo Medio) Contenido actitudinal.	Aceptación y respeto de la diversidad física, de opinión y de acción.	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de la diversidad física, de opinión y de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser consciente de las propias características corporales. - Ser tolerante con las propias limitaciones corporales. - Apreciar las propias posibilidades de movimiento. - Aceptar y respetar la diversidad física. - Aceptar y respetar la diversidad de opinión y acción.

3. Ejemplo de contenidos que no hacen referencia a ningún eje, pero que se dejan igual porque son propios del área y no presentan contradicciones con los contenidos de los ejes transversales

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Matemáticas Ciclo Inicial Contenido de procedimiento.	Utilización de técnicas e instrumentos.	Cálculo mental.	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular mentalmente resultados de operaciones y problemas. - Componer y descomponer mentalmente números hasta 25 (o más grandes si son números acabados en 5 o 0).
Lengua catalana Ciclo Inicial Contenido de procedimiento.	Utilización de diferentes recursos: diccionario pictórico, material audiovisual, programas informáticos, etc.	Manejo del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar en el diccionario escolar las palabras para conocer su significado.
Conocimiento del Medio Natural Ciclo Superior Contenido conceptual.	Los procesos de los seres vivos.	La transformación de los alimentos hasta llegar a la corriente sanguínea.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar las transformaciones de los alimentos en el tubo digestivo antes de entrar en la corriente sanguínea.

4. Ejemplos de contenidos que no hacen referencia a ningún eje y que se modifican o impregnan siguiendo los criterios antes señalados para que sea un contenido transversal

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Lengua catalana (Ciclo Inicial) Contenido conceptual.	Concordancias.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de la concordancia: género y número. - Utilización del genérico neutro y del doble género siempre que sea posible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer la concordancia correcta de género y número entre palabras o grupos de palabras. - Utilizar genéricos neutros (personas, habitantes, criaturas, etc.) para referirse a colectivos que tengan individuos de los dos sexos. - Utilizar el doble género (niños/niñas, hombres/mujeres, etc.) cuando se haga referencia a colectivos que tengan individuos de los dos sexos.
Conocimiento del Medio Social y Cultural (Ciclo Medio). Contenido procedimental.	Utilización de diferentes unidades de medida temporales e históricas.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de las diferentes medidas de tiempo en nuestra cultura y en otras (relojes, calendarios, lunas, estaciones, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el reloj y saber decir la hora usando la terminología catalana de los cuartos. - Enumerar unidades de tiempo utilizadas por otras culturas (lunas, meses lunares, estaciones, etc.) - Emplear diferentes artefactos para saber cómo se media el tiempo en el pasado o cómo se hace ahora en nuestra cultura y en otras (relojes de arena, velas, relojes de sol, calendarios lunares, etc.).

1. Ejemplos de contenidos que no hacen referencia a ningún eje y que se pueden suprimir porque su contenido no se considera relevante o bien ya está incluido mayoritariamente en otro contenido ya impregnado.

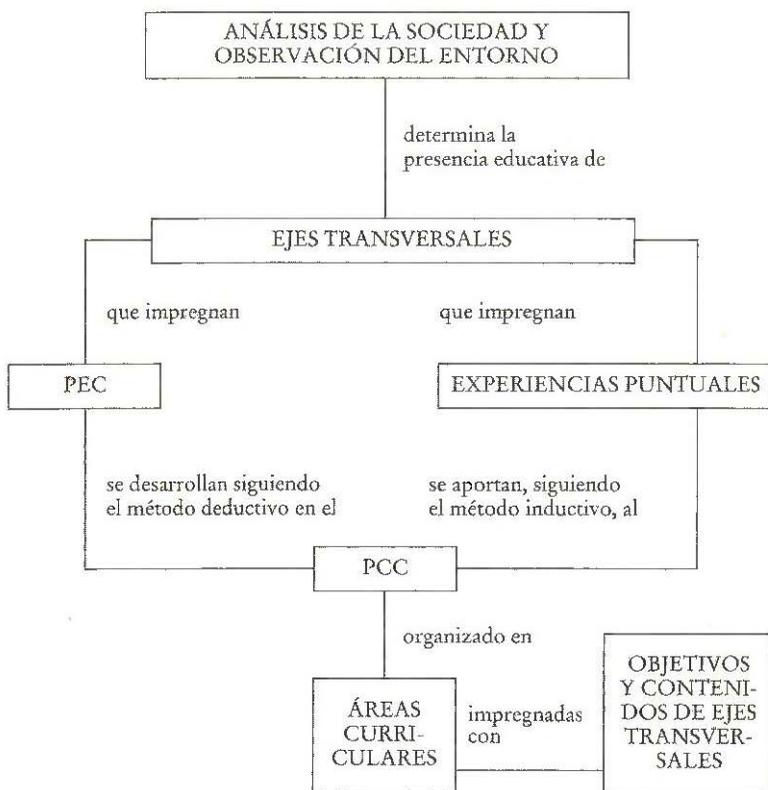
El contenido sobre “la construcción de la identidad personal” ha aumentado su grado de impregnación con contenidos propios de la Educación para la salud y Educación para el Consumo.

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Conocimiento del Medio Social y Cultural (Ciclo Medio) Contenido actitudinal.	Construcción de la identidad personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y responsabilidad hacia las normas referidas a la propia higiene, prevención de enfermedades y accidentes, alimentación, actividad física y deporte y trabajo. - Adoptar responsablemente actitudes y conductas para mejorar y/o conservar el medio ambiente. - Sentido crítico ante los fenómenos de publicidad y moda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener cuidado del propio cuerpo y mantener una higiene correcta. - Prevenir situaciones que puedan comportar accidentes y enfermedades. - Preocuparse del propio aspecto físico manteniendo una actitud crítica hacia los cánones que crean las modas y la publicidad. - Demostrar interés por los problemas medioambientales y practicar conductas que lo conserven y /o mejoren.

Esto provoca que el contenido Defensa de la identidad, el medio ambiente y el patrimonio pierda parte de sus contenidos a favor de la construcción de la identidad personal. En cursiva ponemos los contenidos y objetivos que pierden relevancia.

ÁREA-CICLO-TIPO DE CONTENIDO	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	
		CONTENIDOS	OBJETIVOS REFERENCIALES
Conocimiento del Medio Social y Cultural (Ciclo Medio) Contenido actitudinal.	Defensa de la identidad, el medio ambiente y el patrimonio.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interés por conocer y solucionar los problemas del medio ambiente.</i> - <i>Amor por la naturaleza y evitar todo tipo de acción personal y cotidiana que pueda degradarla.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mostrarse solidario con el planeta del que se forma parte.</i> - <i>Respetar los entornos sociales y naturales con comportamientos cívicos.</i> - <i>Mantener comportamientos adecuados para conservar un medio ambiente limpio y estético.</i>

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 9

HACIA UN NUEVO CURRÍCULUM ORGANIZADO POR LOS TEMAS TRANSVERSALES. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA

JOSÉ PALOS RODRÍGUEZ

Ideas principales

- *Los ejes o temas transversales, como temas relevantes de nuestra sociedad, piden un currículum que les dé más protagonismo.*
- *Pueden tener más protagonismo a partir de un currículum en el que estos temas sean los contenidos organizadores de toda la actividad educativa.*
- *Un currículum centrado en estas problemáticas recoge principios de la perspectiva comunicativa y crítica de la educación*
- *Este currículum, desde las causas que explican su necesidad social y educativa, es interdisciplinar y globalizador.*
- *Los contenidos son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.*
- *Los núcleos temáticos de sus contenidos son el lugar de encuentro interdisciplinar en que se pide una redimensión del conocimiento disciplinar en función de unos objetivos de tipo globalizador.*
- *Los núcleos de este currículum están formados por la síntesis de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudio de estas problemáticas de relevancia social.*
- *En este currículum se deben secuenciar contenidos de áreas o disciplinas con carácter instrumental o de apoyo a la consecución de los objetivos.*

- *Los objetivos y contenidos de este currículum permiten llevar a cabo otras estrategias para la educación en ejes o temas transversales de forma menos extensa.*

La educación se concibe como un instrumento que facilita a los ciudadanos la construcción y el desarrollo de unas capacidades, que se consideran importante para actuar y participar en la sociedad. De ello se desprende que la educación debería ser una **formación integral** en tanto que pretende la adquisición de capacidades de todo tipo: cognitivas, psicomotrices, autonomía, afectivas, de interrelación y de inserción social. Y **funcional** por el hecho de que estos conocimientos y capacidades se puedan utilizar para comprender la dinámica de nuestra sociedad, resolver conflictos y participar en su construcción. Por ello es importante insistir en potenciar la capacidad de participación, dialogo y resolución. Así también la educación debe tener la **función básica de la socialización** en tanto que ha de posibilitar la construcción de la identidad personal, y ha de posibilitar la integración y colaboración de forma crítica, en la sociedad en general y de forma más inmediata en su contexto. Pero, al mismo tiempo, ha de tener una **función transformadora**, hacia modelos de sociedad más humanos, equitativos y democráticos. Para ello es fundamental que ayude a construir una escala de valores que facilite la convivencia y la participación en la construcción de estos modelos. Por otro lado, la educación **ha de ser intencional** puesto que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de unos contenidos que requieren ayuda y orientación y, por tanto, se han de planificar y sistematizar. Así, cuando se quiere educar en los ejes o temas transversales del currículum, se hace desde la convicción de que es una forma directa y efectiva de aplicar esta concepción, ampliamente aceptada, de la educación. Su presencia, como temas relevantes de nuestra sociedad, piden un currículum escolar que les dé más protagonismo, por tener las cualidades necesarias para desarrollar los principios anteriores, por su capacidad de crear conciencia social y de construir valores alternativos a los dominantes, y por su potencial de innovación didáctica.

9.1. Características del currículum

Desde una concepción crítica y más humanista y ecológica del desarrollo de nuestra sociedad, como se ha expuesto antes, es necesario incidir en un cambio de valores, de los futuros ciudadanos y de la sociedad en general, que tienda a un modelo de desarrollo más equitativo, democrático y respetuoso con el futuro del planeta y con las futuras generaciones. Por ello se considera fundamental trabajar estos

temas transversales del currículum situándolos como el contexto “en, desde y con” el que se puede ayudar a construir una nueva ciudadanía y un nuevo modelo de desarrollo, desde la educación. Esto es, desde un currículum en el que los ejes o temas transversales sean los organizadores de toda la actividad educativa. Y en este caso ya no se trataría de ejes o temas transversales, sino de ejes y núcleos organizadores o estructurantes de un currículum de educación para el desarrollo.

Las fuentes que orientan los contenidos de este currículum son fundamentalmente la Pedagogía, la Psicología y la Geografía, Biología, Economía, la Sociología y la Antropología. Pero parece evidente que atendiendo a las causas que motivan la necesidad de un currículum de estas características, en la que los contenidos organizadores vienen determinados por las problemáticas relevantes de la sociedad y por la necesidad de construir unos valores que las prevengan y erradiquen, este currículum se fundamenta en gran medida en todo el conjunto de las ciencias sociales. Pero no se puede olvidar las áreas de conocimiento que centran su análisis de forma más precisa en las problemáticas ecológicas o las que centran su atención en la reflexión filosófica desde el cuestionamiento de la ética del modelo de desarrollo. Por lo tanto, el tipo de contenidos que pueden considerarse como necesarios son de tipo conceptual, pero también de tipo procedimental y técnico y de tipo actitudinal.

Este sería un currículum, que desde las causas que explican su necesidad social y educativa, se presenta como interdisciplinar y globalizador en cuanto a las dimensiones y capacidades de la persona y en cuanto a los agentes y factores que intervienen en el proceso social y educativo. Las bases psicopedagógicas, de forma resumida, se asientan en una concepción constructivista, en tanto se considera que la construcción de los conocimientos es una reelaboración de significados (Coll, C. y otros, 1993) como ha quedado recogido en las líneas metodológicas de los ejes o temas transversales. En todo caso se debe hacer incidencia en la importancia del contexto y en el bagaje social, económico y cultural del que parten los alumnos, que condiciona y diríamos que determina todo su proceso de aprendizaje. Un bagaje que últimamente se tiende a empaquetar y etiquetar como “diversidad”, pero que en este caso no se ha de considerar como un enriquecimiento sino como una desigualdad e injusticia. Justamente, estas desigualdades de partida, que son tema y objetivo central de un currículum centrado en las problemáticas de relevancia social, son las que generan y reproducen desigualdades al final del proceso educativo y por tanto en el seno de la misma sociedad. Y por ello, para que esto no se dé, y el sistema educativo “por definición democrático” ofrezca y genere más equidad (objetivo también de la democracia), reclama

de la intervención de la Psicopedagogía, pero también de forma especial la intervención de los poderes públicos y de las Administraciones.

Podemos decir que es un currículum que recoge principios de la perspectiva comunicativa y crítica de la educación. Entre ellos, considera que la educación no es neutra y que la sociedad es susceptible de ser transformada mediante la participación, subraya el enfoque sociocultural, enfatiza el diálogo, insiste en la necesidad de crear condiciones educativas de igualdad y potencia la interacción y la capacidad crítica y transformadora (Ayuste, Flecha, López, Lleras, 1994). Algunos de estos principios quedan más explícitos a partir de las líneas metodológicas de los temas transversales, expuestos en capítulos anteriores.

Por otro lado, un currículum organizado por los ejes transversales se presenta desde una perspectiva globalizadora, en la forma de acercarse, interpretar, comprender la realidad (Zabala, A. 1983, 1999) y en la forma de hacer frente a las problemáticas de nuestra sociedad. En este sentido sus ejes y núcleos estructurantes son el lugar de encuentro interdisciplinar en el que las disciplinas han de actuar y aportar su conocimiento específico para la resolución del problema social o cognitivo. Una realidad global, y compleja que necesita de una "educación global" en sus cuatro grandes dimensiones, la dimensión espacial, la temporal, la temática y la interior (Edward Selby, D., 1995) y que por otro afecta a todos los elementos del sistema pedagógico. Todo ello queda recogido en los contenidos y propuestas de desarrollo del currículum.

La necesidad de una perspectiva globalizadora está en todas las etapas, por tratar núcleos problemáticos de la realidad social que necesitan de la aportación de diferentes conocimientos disciplinares, pero también como dice Torres Santomé, J (1994) porque la perspectiva global del tema facilita la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. A pesar de ello creemos que esta perspectiva globalizadora no implica obligatoriamente una organización globalizada de los contenidos, ni la anulación del papel de la disciplina, sino que lo que requiere es un enfoque o tratamiento del problema o del contenido de forma globalizada como eje organizador que es. Es decir, que se pide una redimensión del conocimiento disciplinar en función de unos objetivos de tipo globalizador y de acuerdo con la complejidad de la realidad, de los problemas del mundo actual y de las exigencias educativas. En este sentido, la mayor incidencia del análisis disciplinar se daría en los ciclos superiores con la intención de profundizar, pero sin olvidar lo difuso de los límites.

Por tanto, la estructura y la secuencia de este currículum de educación para otro modelo de desarrollo, nos llevaría a elaborar unas

redes de contenidos en torno a los núcleos estructurantes. A partir de unos criterios de selección, organización y secuencia de contenidos, se deberían establecer una propuestas marco para las diferentes Etapas y ciclos. Unas Etapas que por los Objetivos Generales de la educación en ejes transversales, y por los contenidos y características de estas temáticas pueden abarcar todo el espectro, desde la Educación Infantil hasta la Educación de Personas Adultas.

9.2. Los objetivos y contenidos del curriculum

Consideramos que el curriculum es todo aquello que los alumnos aprenden en la escuela tanto de forma intencional a través de las disciplinas o áreas, del contexto social, a través del sistema de organización y de la interacción entre los diferentes componentes, como desde las diferentes fuentes de educación no intencionales. Por tanto, los grandes bloques de contenidos y objetivos de los temas transversales, como parte del curriculum intencional deberían servir de ayuda para que se contextualicen los diferentes componentes del curriculum en cada centro (para qué, el qué, el cómo y el cuándo). Así, en un supuesto curriculum centrado en los temas transversales, el “para qué” ya queda recogido en los Objetivos Generales presentados en el capítulo 2. El “qué” se ha de enseñar está recogido en los objetivos y contenidos de estos temas y que se exponen posteriormente. Además, en los contenidos de este curriculum se deberían integrar contenidos de áreas o disciplinas instrumentales o de expresión, con función auxiliar como las Matemáticas, la Lengua, la Expresión. Cuando nos referimos al otro componente, el “cuándo” se ha de enseñar, se plantea la necesidad de secuenciar los objetivos y núcleos de forma vertical a lo largo de las etapas y ciclos, al tiempo que de forma paralela y complementaria se hace lo mismo con los contenidos de las áreas o disciplinas. Respecto a los otros componentes curriculares, que son la metodología (cómo enseñar) y la evaluación también quedan recogidos a grandes rasgos en el capítulo 2 de este libro y en otras publicaciones (Palos, J. 1998) (Yus, R., 1997).

A grandes rasgos este curriculum debería estar integrado por objetivos y contenidos de tres tipologías:

- (a) Objetivos y contenidos que son requisitos previos para poder desarrollar los núcleos estructurantes del curriculum (Ejemplo: saber leer, comprender un texto, resumir, saber escribir, estructurar un texto, saber medir, saber sumar, uso de medios técnicos, ciclo del agua, etc.)

- (b) Objetivos y contenidos de los ejes y núcleos estructurantes, derivados de la educación en los temas de relevancia social (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal) y que configuran el centro del curriculum.
- (c) Objetivos y contenidos generales del proceso de educación, no relacionados directamente con los núcleos organizadores, pero sí necesarios para una educación global de los y las alumnas. Ejemplo: gusto por la lectura y escritura, habilidades manipulativas y creativas, desarrollo de la curiosidad, interés por la comunicación, etc.

Un curriculum que tenga los “ejes transversales” como organizadores de los contenidos y de todo el proceso educativo, debería tener un grado muy elevado de apertura y flexibilidad. A partir de un marco general que establezca los grandes bloques de contenidos secuenciados por ciclos y en los que se integren contenidos de las disciplinas, los centros deberían realizar un proceso de contextualización y concreción de sus programaciones. En este proceso se reforzarían las principales características de estos temas, tales como la necesidad de reflexión colectiva, el tratamiento de problemáticas relevantes, su capacidad motivadora, su elevado potencial de significatividad y funcionalidad, incidencia en la perspectiva ética de los conocimientos, su potencial para crear conciencia actuando como marco de reflexión y acción, y la implicación de todos los ámbitos de intervención educativa, entre otros, que ya han estado comentados en el capítulo 2.

Para este proceso se debería contar con los objetivos y núcleos de estos temas. Los contenidos estarán relacionados con las problemáticas ambientales, con los conflictos culturales, económicos, intergeneracionales o personales y las formas de resolverlos, con las desigualdades en la distribución de la riqueza a nivel mundial pero también a nivel local, con la diversidad cultural y el rechazo que genera, con el consumismo, con los problemas de salud, etc. Son contenidos que se derivarán de la detección y análisis de los problemas y que se traducen en conocimientos conceptuales, en técnicas y habilidades y en valores, actitudes y comportamientos. Esto quiere decir que de estas problemáticas se pueden plantear una serie de objetivos didácticos que a grandes rasgos definen aquello que sería deseable que los alumnos consiguieran para poder incidir en la solución de estas problemáticas.

Sobre los contenidos y objetivos de cada uno de estos temas o ejes transversales existen muchas propuestas al alcance del profesorado y que es difícil reproducir en este capítulo. (Palos, J. 1998). Pero sería necesario que el profesorado tuviese a mano este material para poder elaborar sus proyectos de centro o unidades didácticas. No obstante,

y seguro que muchos profesores lo han observado, hay bastantes contenidos tanto de tipo conceptual, como procedimental y actitudinal que son comunes a varios ejes o temas transversales, y por tanto se pueden plantear objetivos didácticos que también son comunes. Una síntesis de ellos nos ha permitido elaborar el conjunto de ejes y núcleos estructurantes de un posible currículum común a todos los ejes transversales. Pero, además, permite su utilización en diferentes estrategias: elaborar un proyecto de centro incorporando los objetivos y contenidos comunes que se prioricen, impregnar una o varias Áreas curriculares con objetivos o contenidos comunes, diseñar unidades didácticas basadas en la consecución de objetivos y contenidos comunes, etc.

Pero los alumnos y alumnas también han de aprender a leer, a sumar o a medir. Es decir, se trata de adecuar los objetivos y núcleos estructurantes comunes de los temas transversales a los ciclos correspondientes priorizándolos o teniéndolos presentes como intención final de la actividad educativa. Pero sin olvidar otros contenidos que son básicos de tipo instrumental o de otro tipo que se puedan considerar como previos. El tener estos objetivos y núcleos como preferentes nos ayudará y orientará a buscar ejemplos, materiales y aplicaciones diferentes al trabajar los otros contenidos. Esto se ha visto en diferentes situaciones con programaciones de Educación Infantil. En ciclos superiores, en que los conocimientos básicos y los instrumentales ya están más consolidados, es más fácil organizar unidades en las que los objetivos y contenidos de temáticas transversales sean las organizadoras, pero por supuesto sin olvidar los contenidos y objetivos de tipo disciplinar que deban ser previos. En todo caso, la temática y problemática puede servir como contexto, de aplicación de los nuevos aprendizajes.

Una propuesta sobre los ejes y núcleos estructurantes de un currículum centrado en los ejes Transversales es el trabajo que ha realizado el “Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals” del ICE de la Universidad de Barcelona. A partir de los Objetivos y contenidos de cada uno de los ejes transversales se ha hecho un análisis y síntesis de los que son comunes. Después de un proceso en que se han comparado, cruzado y relacionado objetivos y contenidos se ha elaborado un secuencia de los objetivos graduados según su capacidad de “englobar” a los otros. De la misma forma se han estructurado en grandes bloques todos los contenidos, tanto de tipo conceptual como procedimental y actitudinal. Es un documento que puede ser útil, pero que acepta otra secuencia y organización interna de los contenidos y que sin duda necesita de las adecuaciones a los diferentes ciclos (se puede ampliar la información en la WEB del Programa de Educación en Valores –PEVA– del ICE de la UB). El nivel en que

se presentan se acerca más a las programaciones para alumnos y alumnas de secundaria que para Educación Infantil. Pero en cursos de formación de profesorado de Educación Infantil se ha podido comprobar que la mayoría de ellos tienen una fácil adaptación a los objetivos y contenidos curriculares, y a los intereses o necesidades que se perciben en esta etapa.

En primer lugar se presenta el conjunto de los objetivos que son comunes a la mayoría de los ejes transversales. En un primer momento, la clasificación se realizó poniendo en primer lugar los que eran comunes a un mayor número de ejes transversales y al final los que eran específicos, tan sólo uno o dos, pero que se consideran importantes en el contexto global de todas problemáticas que se plantean. Posteriormente se consideró más útil agruparlos según se centren en contenidos actitudinales, procedimentales o conceptuales. No obstante, se puede consultar en la mencionada página WEB del PEVA del ICE la correspondencia entre objetivos y ejes transversales o entre los Objetivos y los contenidos de cada uno de ellos.

OBJETIVOS DE LOS “EJES O TEMAS TRANSVERSALES” PARA SU DESARROLLO GLOBALIZADO

1. Aceptar de forma crítica la posibilidad de diferentes soluciones a los problemas sociales
2. Valorar la diversidad como un enriquecimiento personal y social.
3. Facilitar el desarrollo en la vida cotidiana a las personas ajenas al contexto sociocultural.
4. Crear un contexto de equilibrio con relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y el rechazo a la violencia.
5. Reconocer, valorar y responsabilizarse del cumplimiento o incumplimiento de las normas de convivencia que exige el entorno.
6. Manifestar espíritu crítico ante todo lo que degrada el ambiente y/o hace insegura o pone en peligro la vida de las personas.
7. Solidarizarse y cooperar en la consecución de intereses que ayuden al bienestar de las personas que sufren discriminación, marginación, injusticia, etc.
8. Modificar o evitar algunas de las conductas individuales o colectivas cotidianas que alteran el medio o producen efectos nocivos sobre los organismos vivos y/o el planeta.
9. Demostrar sentido crítico y reivindicativo ante las actuaciones tanto individuales como colectivas que degradan el entorno y ponen en peligro las relaciones de convivencia.

10. Respetar de forma crítica las manifestaciones de diversidad que se encuentran en nuestro entorno.
11. Ajustar las propias actuaciones a las normas de la comunidad respecto a la conservación de todos los bienes públicos y privados de nuestro entorno.
12. Seguir las normas de uso correcto de herramientas, materiales y máquinas para evitar accidentes.
13. Valorar los hábitos que propician el mantenimiento de la salud y rechazar los factores que atentan contra la salud individual y colectiva.
14. Participar en la consecución de la igualdad de oportunidades
15. Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia las opiniones de otros.
16. Aceptar la propia realidad corporal y los cambios causados por el crecimiento.
17. Mostrar interés por los principales problemas de la circulación viaria.
18. Analizar el papel de los medios de comunicación en la transmisión de estereotipos culturales.
19. Distinguir los factores físicos, biológicos y psicosociales del medio ambiente y las situaciones de conflicto y desequilibrio medioambiental.
20. Relacionar prácticas sociales e individuales hacia el medio con las repercusiones que tienen en su equilibrio.
21. Identificar las características de diferentes formas de vida: en nuestra cultura y en otros contextos socioculturales, en el pasado y el presente y en su impacto ambiental
22. Relacionar el excesivo consumo de bienes, recursos naturales y energéticos con las principales causas de degradación ambiental y de los niveles de desarrollo de una parte de la humanidad.
23. Actuar aplicando los conocimientos que aseguren el equilibrio medioambiental
24. Adquirir criterios para comprar o usar bienes, con autonomía, y favorecedores de la salud personal, colectiva y del equilibrio medioambiental.
25. Conocer y respetar los derechos colectivos de los pueblos y las naciones.
26. Identificar los problemas éticos que se derivan de la utilización de la ciencia y la técnica.
27. Identificar las interacciones que se establecen entre la acción de las personas sobre el medio y los conflictos que se presentan.
28. Analizar las relaciones de convivencia y las situaciones de violencia y conflictividad en los centros educativos como una representación de la sociedad.

29. Reconocer y analizar los elementos y factores que intervienen en la formación de la identidad cultural
30. Analizar y comprobar la incidencia en la mejora del equilibrio medioambiental las medidas de reducción, reciclaje y recuperación de materiales.
31. Analizar la vida escolar como reproductora de estereotipos culturales.
32. Concebir la sexualidad humana como un hecho multifactorial, de comunicación y satisfactorio.
33. Ser consciente de la necesidad de alimentarse para crecer, vivir y mantenerse con salud valorando las peculiaridades propias de cada pueblo y sus hábitos alimentarios.
34. Conocer la relación que se da entre los alimentos que comemos, el crecimiento y la salud.
35. Aplicar técnicas básicas de relajación y control corporal con el fin de facilitar el desarrollo de las capacidades, reducir la fatiga, el estrés y las situaciones de peligro.
36. Reconocer y analizar los elementos y factores que intervienen en la formación de la identidad cultural.
37. Reconocer y analizar la resistencia de las creencias, ideas y valores a las aportaciones del conocimiento científico.

CONTENIDOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN EN TEMAS TRANSVERSALES

A. Equilibrio del planeta y desarrollo social

+ La biosfera, un solo sistema.	<ul style="list-style-type: none"> • El medio ambiente: las esferas y elementos de interrelación. • Espacio, territorio y recursos: los recursos y su localización. • Recursos naturales, producción y crecimiento económico. • Límites ecológicos del modelo de desarrollo.
+ Degradación y desequilibrio ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Factores determinantes del equilibrio ambiental (físicos, económicos, políticos, culturales, demográficos y bélicos). • Concepción de las relaciones del ser humano y el medio ambiente: efectos de su intervención. • Conflicto entre medio ambiente y desarrollo. • El individuo como agente transformador del medio ambiente. • Desequilibrios ambientales. • Interdependencia de los sistemas sociales. • Dinámica demográfica y transformación medioambiental. • El fenómeno migratorio: causas y consecuencias. • Las migraciones y la diversidad cultural. • Crisis ambiental y políticas de solución.
+ Distribución desigual de la riqueza.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades básicas, miseria y abundancia. • Distribución desigual de los recursos y de la riqueza. • Producción, intercambio y consumo. • Relaciones Norte-Sur: colonialismo, neocolonialismo y subdesarrollo. • Mercado y comercio justo.
+ Consumo e impacto ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desarrollo, consumo y medio ambiente. • El consumo y los límites del desarrollo. • La urbanización de la sociedad. • Publicidad, moda, necesidades y consumo. • Consumo responsable y consumismo. • Consumo, residuos y reciclaje. • Modelos de consumo alternativo.
+ Ciencia, técnica y su influencia en el desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación tecnológica y desarrollo. • Tecnología e impacto ambiental. • Ética, ciencia y tecnología: mecanismos de control de la aplicación de los avances científicos. • El acceso a los recursos y a la información. • La relación entre medio ambiente, calidad de vida y salud.
+ Modelos, instrumentos de poder y desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de gobierno y desarrollo. • Los instrumentos de poder del estado.

B. Diversidad y marginación	
+ Diversidad cultural y etnocentrismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de familia, tribu, pueblo, nación y estado. • Tipología de sociedades. • Diversidad cultural, estereotipos y manifestaciones. • Relativismo cultural. • Conflictos interétnicos. • Derechos individuales y colectivos. • Las culturas minoritarias. • El asociacionismo.
+ La formación de la identidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad y globalización: elementos y factores. • Comunitarismo y universalismo de los valores. • La construcción sociohistórica del sistema de género. • Familia y construcción de la identidad cultural. • Relaciones interpersonales y conflicto de valores. • Lengua, diversidad, comunicación y señas de identidad. • Tecnología y medios de comunicación y la incidencia en la identidad y manifestaciones culturales. • Prejuicios y estereotipos culturales. • Creencias y supersticiones: resistencia de las creencias, ideas y valores. • Las fiestas tradicionales.
+ Igualdad de oportunidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad e igualdad social. • Formas y causas de la discriminación social y cultural. • Las mujeres y el contexto sociocultural: discriminación en las diferentes culturas y épocas. • Producción y división social del trabajo: la mujer en la actividad económica.
C. Salud individual y colectiva	
+ Consumo y salud personal y colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de salud. • El cuerpo humano, funciones y capacidades básicas. • Situaciones de riesgo para la salud: factores y prácticas personales y colectivos. • El consumo a lo largo del tiempo y en otras culturas. • Consumo e impacto ecológico. • Alimentación y medio ambiente. • Alimentación, nutrición y salud: dieta equilibrada. • Las drogas, tipología, uso y repercusiones sobre el organismo: factores individuales y sociales. • Control social y salud individual y colectiva. • Derechos y deberes del consumidor.
+ La sexualidad humana y su función.	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomía comparada entre hombre y mujeres. • Cambios físicos y psíquicos que se producen en las personas. • La sexualidad como forma de comunicación y reproducción.

D. Normas sociales, civismo y participación

+ Normas sociales y civismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienes privados y públicos. • Impuesto y gasto público. • Violencia y conflictividad social. • Situaciones y prácticas individuales y colectivas que generan peligro y conflicto. • Normas de convivencia y organización social. • Normas referidas a la protección, higiene y salud personal y colectiva.
+ Participación y construcción social.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la vida pública. • Democracia institucional y participación: instrumentos de poder en la vida cotidiana. • Organización de la vida social y el trabajo. • Organismos e instituciones públicas de participación y construcción social. • Movimientos asociativos y solidarios: ONG y otras formas de ayuda humanitaria. • El feminismo como movimiento social. • Los movimientos culturales.
+ Formas de comunicación y resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de gobierno. • Autoritarismo y violencia como forma de comunicación y de resolución de conflictos. • Instituciones de poder del Estado. • Organismos e instituciones supranacionales. • Formas no violentas de resolver conflictos.
+ Derechos y deberes individuales y colectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos. • Derechos del trabajador. • Derechos de los niños. • Derechos del consumidor.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA EDUCACIÓN EN TEMAS TRANSVERSALES

- A. Interrogación y planteamiento de hipótesis**
 - + Identificación del problema.
 - + Debates, diálogo y argumentación.

- B. Obtención y selección de información**
 - + Localización y clasificación de fuentes y de información.
 - + Análisis de las fuentes de información.
 - + Observación directa de objetos, paisajes, fenómenos y procesos.
 - + Observación y lectura de imagen.
 - + Observación y lectura de gráficos y mapas.
 - + Observación, manipulación y experimentación utilizando todos los sentidos y las capacidades.
 - + Elaboración y aplicación de encuestas y entrevistas.
 - + Identificación de sensaciones y sentimientos.

- C. Análisis e interpretación de la información**
 - + Análisis de documentos escritos, audiovisuales y registros orales.
 - + Interpretación de datos estadísticos, mapas y gráficos.
 - + Establecimiento de interrelaciones.
 - + Debates y elaboración de juicios.
 - + Identificación de los inconvenientes y posibles incidencias de la información seleccionada.

- D. Comprensión, organización y aplicación de la información**
 - + Procesamiento de información con diferentes técnicas.
 - + Confección de archivos documentales.
 - + Comprensión de los sentimientos y puntos de vista de otras personas y culturas.
 - + Escenificación de juegos de simulación.
 - + Resolución de dilemas morales.
 - + Identificación de relaciones de continuidad-cambio y de causa-efecto.
 - + Planificación y desarrollo de proyectos.

- E. Comunicación de información y conclusiones**
 - + Elaboración de síntesis, dossieres e informes.
 - + Uso de diferentes medios de información y comunicación.
 - + Manifestación de emociones, sentimientos e ideas.
 - + Argumentación de ideas y propuestas.
 - + Autorregulación.
 - + Organización de propuestas de participación y acción.

CONTENIDOS DE VALORES, ACTITUDES, Y NORMAS DE LA EDUCACIÓN EN TEMAS TRANSVERSALES

A. De la persona

- + Autoconocimiento.
- + Autonomía y autorregulación.
- + Curiosidad.
- + Atención.
- + Esfuerzo.
- + Participación.
- + Responsabilidad.
- + Cuidado en la realización de trabajos.

B. De las relaciones con las personas

- + Respeto por los elementos de diversidad.
- + Respeto por los derechos fundamentales de las personas.
- + Interés por la comunicación interpersonal.
- + Diálogo y argumentación.
- + Defensa de las propias opiniones y derechos personales.
- + Valoración de la expresión de los sentimientos en las relaciones personales.
- + Respeto de normas colectivas.
- + Solidaridad.
- + Colaboración.
- + Ayuda.
- + Interés por el otro.
- + Respeto y responsabilidad por los materiales colectivos.
- + Respeto por el trabajo de los otros.

C. De las relaciones con el entorno social y natural

- + Interés y actitud crítica ante los hechos sociales.
- + Sensibilidad por el impacto social y ambiental de las actividades individuales y colectivas.
- + Respeto por el entorno.
- + Respeto por el patrimonio natural y cultural.
- + Respeto por la diversidad.
- + Rechazo de la violencia y de las actitudes de intolerancia.
- + Respeto por normas colectivas que favorecen la convivencia.
- + Cuidado en las situaciones de peligro.
- + Participación en formas de organización social.
- + Valoración del trabajo cooperativo.
- + Sensibilidad por las situaciones personales y colectivas de injusticia.
- + Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas.

De la misma forma que a los contenidos conceptuales se les puede dar un mayor nivel de concreción en los contenidos de valores y actitudes también se pueden detallar más. Así, por ejemplo, el :

- Autoconocimiento conlleva:
 - Aceptación de la propia identidad
 - Aceptación de las características, posibilidades y limitaciones del propio cuerpo
 - Valoración de las experiencias personales como fuente de construcción de la identidad
- Interés por la comunicación interpersonal puede suponer:
 - Respeto y actitud crítica por las opiniones y creencias de los otros
 - Valoración del lenguaje y de las expresiones constructivas
 - Respeto y valoración del cuerpo como fuente de placer, bienestar y comunicación
- Sensibilidad por el impacto social y ambiental de las actividades individuales y colectivas puede implicar:
 - Valoración y fomento de hábitos que promuevan la salud individual y colectiva
 - Actitud crítica ante la utilización de la tecnología
- Respeto por la diversidad en el entorno social y natural puede implicar:
 - Valoración de los elementos que aportan identidad a las culturas
 - Aceptación del conflicto como consecuencia de la diversidad
 - Valoración de la diversidad humana como enriquecimiento social
 - Actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación
 - Actitud crítica ante los estereotipos culturales

A grandes rasgos diríamos que en este posible nuevo currículum, los objetivos y contenidos de los ejes transversales, secuenciados para cada etapa y ciclo, organizarían a los otros contenidos disciplinares. Es decir, se priorizaría la lógica interna del problema o situación relevante sobre la disciplinar que estaría en función de su comprensión y de los objetivos propuestos. Así, por ejemplo, el objetivo:

Distinguir los factores físicos, biológicos y psicosociales del medio ambiente y las situaciones de conflicto y desequilibrio medioambiental

nos llevaría a tratar contenidos del bloque de contenidos conceptuales “Equilibrio del planeta y desarrollo social, salud individual, normas sociales y civismo” para los que se habrá de enseñar/aprender

contenidos previos de “biología”, “geología”, matemáticas o lengua, pero orientados a la consecución de este objetivo adecuado y desglosado en las etapas o ciclos correspondientes. Sin olvidar los contenidos de valores y procedimentales que se desprenden del mismo objetivo.

Ante la perspectiva de la elaboración de una programación esto plantea otra de las tareas necesarias que sería establecer en cada Etapa las capacidades o conocimientos básicos, de tipo informativo o instrumental para secuenciarlas e integrarlas en una programación global. De esta forma, en las programaciones, los objetivos y contenidos de los ejes transversales serían los referentes del “para qué y el “qué” del curriculum y de las unidades didácticas. Además, y parece que la relación es bastante clara si se observan con detenimiento, estos objetivos y contenidos organizadores, tendrían implicaciones en la organización del centro o en cuestiones metodológicas, en el sentido que se ha ido exponiendo en otros apartados del libro.

A lo largo de los capítulos anteriores se han apuntado estrategias para la introducción y desarrollo de estos temas en los centros. La experiencia y práctica actual nos lleva a recoger como útiles en diferentes grados, desde las iniciativas personales y puntuales de un profesor que introduce una temática de actualidad en su unidad didáctica, hasta los proyectos de centro de implicación general. Algunas de las estrategias o soluciones que se siguen en los centros se pueden observar en este cuadro:

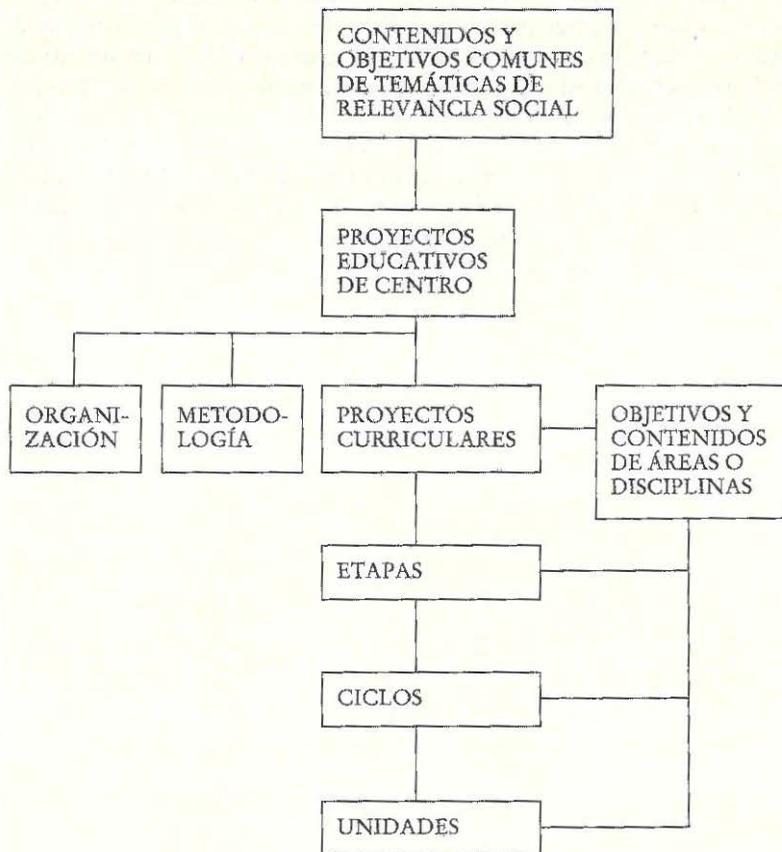
COLECTIVO IMPLICADO	ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LOS CENTROS
Implicación personal	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación, de forma puntual, a la programación de hechos relevantes o de actualidad. • Referencia, en el desarrollo de una unidad didáctica afín, a alguna problemática relacionada con los ejes o temas transversales. • Incorporación de objetivos y contenidos transversales a la programación del profesor (matizando, complementando o añadiendo alguna unidad didáctica).
Implicación colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de algunos contenidos relacionados con los ejes transversales en las Área o disciplinas más afines. • Inclusión de algunos ejes transversales en forma de unidades didácticas monográficas en las Áreas más afines. • Desarrollo de los objetivos y contenidos de un eje transversal impregnando y modificando los objetivos y contenidos de diferentes Áreas. • Desarrollo de temas monográficos de carácter interdisciplinar con implicación de todo el centro. • Desarrollo de los Objetivos y contenidos de varios ejes transversales impregnando todas las Áreas del curriculum. • Desarrollo de un proyecto de centro en que los ejes o temas transversales sean los organizadores de los contenidos de las Áreas y del curriculum del centro.

En este capítulo se han hecho aportaciones que van dirigidas a facilitar las últimas estrategias presentadas en el cuadro. Pero en todas las situaciones, desde las que tienen menos implicación en cuanto a contenidos transversales y colectivo implicado, hasta las que tienen mayor capacidad globalizadora, necesitan de materiales de referencia para facilitar este trabajo. Estos materiales se pueden referir a cada uno de los ejes o temas transversales, sobre los que hay abundancia en el mercado, pero también se refieren a materiales que aportan una perspectiva global de estas temáticas y que permitan diferentes niveles de tratamiento de los contenidos curriculares. Así, la síntesis sobre los objetivos y contenidos comunes a todos los ejes transversales que se ha expuesto permiten elaborar un nuevo curriculum y los diferentes proyectos de centro que se derivan, centrado en estos temas de relevancia social. Pero también permitiría formas o estrategias de menor envergadura como impregnar las Áreas, elaborar unidades didácticas o créditos, organizar temas monográficos, etc. (que se han ido exponiendo en los capítulos anteriores) a partir de las que se podría

aportar una dimensión diferente al “para qué” de los contenidos de las Áreas y de todo el proyecto educativo si tenemos presente las implicaciones en los diferentes ámbitos.

Es decir, que los elementos expuestos en este capítulo son una pequeña aportación que pretende facilitar la introducción de los temas transversales desde las diferentes estrategias posibles. Ciertamente se debería complementar con los elementos expuestos en el capítulo 2 y en otras publicaciones, en especial en cuanto a la metodología, evaluación y procesos y fases para desarrollar los ejes transversales en los centros educativos. Así también los otros capítulos sobre diferentes estrategias o formas de trabajar estos temas, tal como la impregnación de unidades, el análisis de casos o los monográficos ayudan a completar la propuesta.

MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 10

EJES O TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM: EDUCAR PARA UN DESARROLLO HUMANO Y UN FUTURO MÁS JUSTO Y SOSTENIBLE

JOSÉ PALOS RODRÍGUEZ

Ideas principales

- *El proceso de educación debe posibilitar que se reflexione, se construya y se ponga en práctica valores que faciliten la convivencia.*
- *La educación va ligada al desarrollo personal y colectivo.*
- *El modelo de desarrollo actual es fundamentalmente economicista y utiliza la estrategia de la globalización, pero olvida objetivos básicos de desarrollo humano.*
- *Para conseguir un desarrollo humano globalizado, el sistema económico debería priorizar una serie de principios éticos.*
- *Se ha de tender hacia un modelo sostenible y ello supone cuestionar las bases estructurales del modelo de desarrollo dominante y los valores que lo sustentan.*
- *Está abierto un proceso de concienciación y cambio de pensamiento a potenciar desde todos los frentes posibles que asuman esta necesidad de cambio.*
- *Educación para un cambio de valores supone estar abierto al medio, a su comprensión y a generar procesos que faciliten la implicación ciudadana.*
- *Esta concepción lleva a pensar en la selección de contenidos curriculares y a reforzar la dimensión ética de la educación.*

- *Educación en ejes o temas transversales para que se dé una transformación progresiva y autónoma de la escala de valores de los ciudadanos supone educar pensando en una nueva ciudadanía.*
- *Se pretende formar un nuevo ciudadano que acentúe el cambio a largo plazo y que recoja el testigo de la superación de los viejos y nuevos problemas vigentes en nuestra civilización.*
- *Ayudar a construir una conciencia ciudadana necesita procesos críticos y cambios de los contextos de socialización y aprendizaje.*
- *Los temas transversales, como problemáticas presentes en los contextos vivenciales, facilitan el cambio y actúan como contextos curriculares de reflexión y concienciación.*
- *Es necesario aportar y pensar en estrategias que ayuden a reinterpretar o transformar el currículum como contexto educativo donde se construyen nuevos conocimientos y escala de valores.*

En el último Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (Abril del 2000) se continúa confirmando el interés por el desarrollo de la educación como ya se había hecho en Jomtien en 1990 y en la Cumbre sobre el Desarrollo Social de Compenhague (1995). Existe consenso en que el desarrollo de la educación favorece directamente el desarrollo social y económico de cualquier región o país. En este sentido se puede decir que la educación es parte intrínseca e indisociable del desarrollo en el que tiene una función importante como generadora de conocimiento científico, ideas y capacidades, y como catalizadora de cambios sociales. Por tanto, hablar de educación (sobre todo básica) es hablar de desarrollo, tanto personal como social (Palos, J., 1999).

10.1. Educación, desarrollo y globalización

El objetivo fundamental de la educación en general, y de la educación escolar en concreto, es proporcionar a los ciudadanos y estudiantes una formación plena que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. Es este proceso, en el que el sistema educativo debería posibilitar que los alumnos, como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia tal como el respeto, la participación y el diálogo que sirva en última instancia para construir un desarrollo en nuestro planeta, más humano, equitativo y sostenible en el futuro. Pero para ello es necesario una conciencia y conocimiento de los problemas que el actual modelo de desarrollo va generando, sobre sus causas y consecuencias y sobre posibles alternativas de solución. Es decir, un cambio de mentalidad y una concienciación social de la necesidad de estos cambios.

En capítulos anteriores ya se ha expuesto a grandes rasgos las problemáticas que van apareciendo como resultado del modelo de desarrollo y que desde el ámbito educativo se han denominado ejes o temas transversales. De forma muy resumida lo han expuesto otros autores (Riechmann, J.; Fernández, F., 1999) diciendo que el progreso y la prosperidad también acarrearán consecuencias poco esperanzadoras, como riesgos para la salud humana y el medio ambiente, restricciones a la autonomía individual, límites y delegación en la participación democrática, etc. Son una serie de problemáticas que no son sólo de ámbito local sino que tienen implicaciones a nivel mundial y que parece ser que ni la tecnología ni el crecimiento económico pueden resolver. Y que, por otro lado, como dice J. Riechman (1994), la capacidad resolutoria del sistema político tampoco lo puede hacer puesto que los gobiernos tienen fuertes limitaciones en los recursos que disponen para hacerlo. En el mismo sentido se expresa A. Giddens (1994) al referirse a la incertidumbre estructural en que vivimos y que se ha generado como resultado de la intervención humana. Es decir, que la evidencia de la incapacidad para resolver estas problemáticas no sólo se va poniendo de manifiesto por gran parte de los Nuevos Movimientos Sociales (Riechmann, J.; Fernández, F., 1999) sino también por la ONU o el mismo Banco Mundial y FMI.

En realidad todas estas problemáticas no son totalmente nuevas, muchas de ellas ya tienen su origen siglos atrás como puede ser el racismo o la violencia. Pero diríamos que actualmente los contextos en los que se producen llevan a resaltar más el carácter de ruptura que el de continuidad de estas problemáticas a lo largo de la historia. Se están dando en una situación nueva de cambio tecnológico y económico, de efectos socioeconómicos y culturales imprevisibles. Uno de estas características es el contexto de globalización, (tampoco nuevo si recordamos los primeros años del siglo XVI o los últimos del siglo XIX), que en la actualidad presenta unas características especiales. La globalización, que tiene una base económica, también atañe a la cultura, la tecnología, a la política, a los gobiernos y como no al potencial de los movimientos sociales de carácter alternativo, en el año 2000 es diferente. Los nuevos mercados de divisas y de capital actúan a nivel mundial y en tiempo real; la nueva tecnología acorta distancia y tiempos y sitúa la comunicación en el centro del poder; los nuevos agentes económicos, sociales y culturales trascienden las fronteras nacionales; los movimientos internacionales de población intensifican las manifestaciones interculturales y las nuevas reglas de ámbito mundial reducen el papel y poder de la políticas y gobiernos nacionales. Todo ello, dirigido por la expansión de los mercados, promueve la eficacia económica, genera crecimiento y produce beneficios, pero

se olvida de los objetivos de igualdad, de la erradicación de la pobreza y de la mejora de la seguridad humana. Lo demuestran las estadísticas del Informe del Desarrollo Humano (PNUD, 1999). Algunas como recordatorio: 1.500 millones de personas tienen una esperanza de vida menor de 60 años.; más 880 millones de personas no tienen acceso a servicios sanitarios; más de 840 millones están mal alimentadas; más de 1.000 millones no pueden cubrir sus necesidades básicas de consumo; cada año mueren cerca de 3 millones de personas por la contaminación del aire y más de 5 millones por enfermedades diarreicas; si le pudiera solucionar algo, un ordenador le costaría a un bengalí medio la renta de más de 8 años. Por esto, en este mismo informe se dice que para conseguir un desarrollo humano, la globalización :

- Debería ser ética, sin violación y respetando los derechos humanos.
- Debería potenciar la democracia de base social a nivel local y crear o asegurar instituciones democráticas a nivel nacional e internacional.
- Debería comportar equidad tendiendo a eliminar las desigualdades.
- Debería ser inclusiva sin marginación de las personas y de los países.
- Debería aportar seguridad eliminando la inestabilidad y vulnerabilidad personal y social.
- Debería ser sostenible en el futuro
- Debería suponer desarrollo, reduciendo y eliminando la pobreza al tiempo que genera potencialidades

Mientras, todos los foros internacionales en los que se plantean la urgencia de solucionar las problemáticas supuestamente de escala mundial, pero con intensas incidencias en las formas de vida personales, no aportan optimismo a la situación.

De esta forma cuando nos referimos a los objetivos fundamentales de la educación hemos de pensar que ya no se puede prescindir del modelo de desarrollo dominante, ni del contexto y estrategias de globalización en el que se de. Es decir no se puede hablar de educación sin abordar los temas transversales.

10.2. Educar para un desarrollo sostenible y global a través de los temas transversales

Se dice que éste es un modelo de desarrollo insostenible desde una perspectiva planetaria. Esta afirmación se basa en la amenaza de la destrucción del sistema biológico que pone en peligro el sistema social y la propia supervivencia humana. Esta amenaza se argumenta por la imposibilidad que se pueda dar un crecimiento indefinido den-

tro de un Planeta limitado y porque la interdependencia entre la pobreza y la riqueza genera tensiones sociales insostenibles a todas las escalas. El problema está en las formas de crecimiento y en los estilos de vida que se fomentan desde el sistema. Por ello, el compromiso en buscar formas alternativas ha de ser tanto de los países en desarrollo como de los desarrollados, pero con mucha más responsabilidad moral e implicación económica y tecnológica de los últimos. En realidad, lo que se debería cuestionar son las bases estructurales del modelo de desarrollo, tal como el productivismo, la regulación natural de la competencia económica, la fe ciega en la tecnología, ciencia y economía, etc., y en consecuencia los valores que presiden este modelo y sus estructuras, tal como el utilitarismo, el economicismo, individualismo, desigualdad, insolidaridad, marginación, competitividad agresiva, etc. (Palos, 1998, 1999).

En definitiva, se plantea la necesidad de ir hacia un nuevo modelo sostenible que asegure un futuro más justo. Un modelo en el sentido que se proponía anteriormente al caracterizar una "globalización para el desarrollo humano" o en los trazos que se proponen en el capítulo segundo de este mismo libro. Un modelo que es una referencia, si queremos utópica, pero que nos orienta hacia los valores que creemos que deberían ser prioritarios y dominantes en nuestra sociedad. Así, partiendo del análisis de las problemáticas más relevantes de nuestro mundo, que ponen en riesgo la convivencia en nuestro planeta y entornos más inmediatos, podemos apuntar a un conjunto de valores, contrarios a los dominantes que han generado estas situaciones, que pueden actuar como referente educativo. Con seguridad podemos deducir que la necesidad de la mayoría de estos valores no quedan reservados a los bendecidos por la riqueza, es decir, que no se da una relación directa entre el surgimiento de estos valores "postconsumistas" y los países desarrollados (Fernández Buey, F., 1994), sino que son valores básicos para el ser humano como la dignidad, el respeto por uno mismo, la justicia, la libertad, la educación, la seguridad, etc. Está abierto un proceso de concienciación y cambio de mentalidad que se ha que seguir desde todos los frentes, pero en el que la educación es fundamental para la construcción de estos nuevos valores. Porque, de acuerdo con M. Martínez (1999), la educación en valores y las contribuciones al desarrollo moral de las personas y los grupos humanos no son sólo cuestiones estrictamente pedagógicas. Especialmente son sociales y políticas ya que afectan al conjunto del escenario en el que crecemos, nos construimos y somos personas. Es decir, educar en valores supone estar abierto al medio y a su comprensión de forma crítica y constructiva y generar procesos que faciliten la implicación ciudadana y la transformación en las formas de entender la participación y la democracia.

La construcción de esta conciencia desde el sistema educativo nos obliga a replantear en profundidad el “para qué” y en “qué” es fundamental centrar la educación, es decir, pensar la selección de contenidos y reforzar la dimensión ética de la educación. En concreto deberíamos situar de forma central las cuestiones éticas que se relacionan con el conocimiento y el funcionamiento de nuestra sociedad aunque la dimensión ética no sea el paradigma alternativo ni tampoco una referencia externa que se ha de incorporar puntualmente, sino una exigencia fundamental e intrínseca de la educación. (Barceñas, F.; Gil, F.; Jover, G., 1999). En todo caso, el paradigma en el que nos situamos al analizar las problemáticas sociales de nuestro planeta es un paradigma humanista, crítico y ecológico en el que la dimensión ética es consustancial. Por ello cuando se propone la necesidad de educar en los ejes o temas transversales del currículum, para construir un nuevo modelo de desarrollo y un futuro sostenible, estamos reforzando esta dimensión ética de la educación.

Por tanto, se plantea el pensar una escuela que eduque para el desarrollo, en el presente y en el futuro. Es decir que la conciencia sobre la importancia educativa de educar en los ejes o temas transversales, nos lleva a una nueva forma de entender la educación y la organización del currículum, y a centrar un debate sobre el tipo de educación alternativa que la sociedad necesita. Un debate que en gran medida nos pone ante la necesidad de una Educación Global (Eduard Selby, D. 1995) basada en la complejidad de la dinámica social y que queda manifiesta en las interrelaciones de sus problemáticas. Esta Educación Global implica las diferentes dimensiones (espacio-temporal, personal-interior, temática) y que R.Yus (1997) estructura en cuatro grandes ejes que están en la línea de las características del Informe del PNUD:

- Globalización de la cultura
- Educación integral de la persona
- Organización democrática de la escuela
- Compromiso de la educación con la problemática socio-natural.

Educar en temas transversales supone hacerlo en estos cuatro ejes, pero, creemos que es necesario hacer más incidencia en el para qué de esta educación global. Esta incidencia creemos queda recogida al definirla como una educación para el desarrollo, tanto en su dimensión personal como colectiva. Un concepto de desarrollo humano, ecológico y respetuoso con las futuras generaciones, que en su explicación y tratamiento educativo, abarca la mayoría de los ejes o temas transversales (medio ambiente, salud, consumo, paz, sexismo, racismo, etc.). En este sentido recogemos la propuesta de Hegoa (1996) que

establece tres elementos inseparables en la Educación para el Desarrollo:

- Educación sobre el desarrollo que se centra en los conocimientos y razones que desvelan la desigualdad y la existencia de diferentes modelos de desarrollo.
- Educación para el desarrollo centrada en la construcción de una personalidad crítica, tolerante y solidaria que sirva para promover la equidad y la justicia social.
- Educación como desarrollo centrada en *la concepción de que las personas son parte intrínseca del proceso de desarrollo social y del equilibrio del planeta, así como que para que haya desarrollo la educación es básica.* (en cursiva es propuesta de este autor). También supone una práctica en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Así, siguiendo con la propuesta de estos autores, adoptamos los Objetivos de la Educación para el Desarrollo, donde se puede observar sus diferentes dimensiones, y que están en total sintonía con los Objetivos Generales que se han planteado para los ejes transversales.

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de las personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, desigualdad, opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos y ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos que les permitan incidir en la realidad para transformar los aspectos más negativos.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en los niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

Por ello, al defender y hacer incidencia en la necesidad de situar de forma central a los llamados ejes o temas transversales del currículum, estamos proponiendo una educación para construir un nuevo concepto y práctica de desarrollo, en el marco ya implícito de una

educación global. Esto es educar para una ciudadanía consciente de estas problemáticas y comprometido con ellas.

10.3. Temas transversales: educación para una nueva ciudadanía

Educar en las temáticas sociales relevantes, con la intención de que se produzca una transformación progresiva y autónoma de la escala de valores de los ciudadanos, quiere decir que estamos educando para una nueva ciudadanía. Las características anteriores nos ayudan a perfilar algunos de los aspectos del pensamiento a desarrollar en los futuros ciudadanos. Las diferentes escalas, individual y social, y el contexto de globalización nos lleva a la necesidad de desarrollar un pensamiento complejo y divergente y la formación de un pensamiento social crítico, creativo, decisorio y resolutivo (Muñoz, E; Pages, J. 1991). De forma general podríamos apuntar algunas características:

- Apreciación de la pluralidad
- Rechazo de las discriminaciones y desigualdades
- Formación de juicios
- Valoración de la diversidad
- Valoración y respeto por el equilibrio y defensa medioambiental
- Valoración y respeto por el patrimonio
- Apreciación y respeto de los derechos humanos individuales y colectivos.
- Valoración del diálogo como forma de resolución de conflictos
- Valoración de la participación y compromiso en la construcción social.

Es evidente que con esta educación para el desarrollo, que es global, se pretende formar un nuevo ciudadano con unas capacidades y un carácter moral que ayude a sostener la vida democrática, a impedir que se pervierta (Barcena; F., 1999), y a transformar progresivamente el modelo de desarrollo dominante y la escala de valores que lo sustenta. Esta formación de futuros ciudadanos es esencial para un desarrollo social más equilibrado y estable en el futuro, puesto que como dice M. Martínez (1999), el exceso de confianza en el poder tutelar del Estado conduce a entender la democracia exclusivamente como una democracia formal, en la que la participación se concibe tan sólo como participación electoral. Si, como también afirma el mismo autor, los poderes democráticos de un país no son capaces de organizar equitativamente la estructura básica de la sociedad y los ciudadanos no participan y se implican éticamente en las decisiones colectivas, los esfuerzos que se hagan en las instituciones educativas serán poco efectivos.

Por tanto, la contrucción de la conciencia social, sobre la necesidad de un cambio de modelo de desarrollo se ha de realizar desde la intervención en diferentes frentes para reforzar los programas educativos. A pesar de que la educación en estas problemáticas sociales en busca de un modelo alternativo no va a suponer la formación de sujetos revolucionarios que puedan cambiar el sistema, sí plantea una crítica fuerte al orden existente. Así también, pretende formar un nuevo ciudadano “reformista fuerte o radical” que acentúe el cambio a largo plazo y que aúne viejas, pero actuales y enmascaradas, demandas de superación de la explotación de millones de ciudadanos del planeta, con las respuestas a los nuevos problemas de nuestra civilización. (Riechman, A.; F. Fernández Buey, 1999). Y somos conscientes de que posiblemente serán nuevos ciudadanos con un radicalismo autocontenido, puesto que sus alternativas nacen y se construyen progresivamente dentro del mismo sistema. A pesar de ello es fundamental que se construyan los nuevos valores, puesto que como afirman los citados autores, la existencia de problemas objetivos y de movimientos y redes sociales alternativas no servirán de nada sin sistemas de valores e idearios que motiven a las personas a actuar en un sentido determinado. Por ello y a pesar de ello, además de actuar desde la educación formal, se debería incidir desde la educación no formal (Trilla, J., 1998). Y aunque pueda parecer una propuesta cargada de mucha utopía e irrealismo, también sería necesaria la intervención desde las diferentes fuerzas o poderes sociales con capacidad educativa y conciencia de la necesidad de esta transformación, mediante programas y mecanismos de control social. Y pensamos en algunos medios de comunicación, en movimientos sociales de tipo cultural, en algunos grupos y partidos políticos, en algunos sindicatos, en departamentos de las diferentes Administraciones locales a través de sus programas, en organizaciones representantes de profesionales, desde las ONG, en algunas Fundaciones, etc.

Educar en temas transversales para un desarrollo más humano supone educar en el presente y para el futuro en una nueva ciudadanía potenciando la capacidad crítica, creativa y participativa de forma que se fortalezca la democracia de base. Esto lleva a cuestionar los contextos contruidos por el modelo de desarrollo y por la democracia institucional como marco indiscutible de socialización.

10.4. Socialización en contextos democráticos y educación para un nuevo modelo de desarrollo

Así se presenta el interrogante del papel de la socialización como elemento y factor de enseñanza-aprendizaje de los futuros ciudada-

nos. El actual sistema educativo le asigna un papel importante. Pero algunas propuestas consideran la socialización como base de la educación moral y parten del supuesto que el mismo contexto de democracia institucional ya asegura la existencia del conjunto de valores que permiten una autonomía y desarrollo moral. De esta forma yase considera como marco donde se han de socializar, sin ningún tipo de actitud crítica. Muchas veces cuando se remarca las virtudes de la socialización desde un sistema educativo, como argumentan Bárcenas, F.; Gil, F.; Jover, G. (1999), suele suceder que indirectamente se justifique moralmente los valores imperantes simplemente por darse en un contexto democrático. De esta forma, el desarrollo de la capacidad crítica, a la que también se suele hacer mención, viene a convertirse en un proceso para asumir, como valores personales, los socialmente dominantes por considerar que moralmente están bendecidos por el contexto democrático formal. Y los resultados nos dan bastante la razón: individualismo, agresividad, consumismo, etc. Es decir, que el marco político democrático no es suficiente y la socialización que se da en él no es aséptica puesto que está presidida por los valores globales del sistema. Por ello, en otro lugar (Palos, J., 2000), se decía que educar en los temas transversales y en valores pretende ser un grito de rebeldía contra la socialización pasiva en el sistema. Se trata, como también opinan los tres autores citados anteriormente, de crear un principio de disidencia. Este principio podría concretarse en la capacidad de decir NO ante cualquier tendencia o acción que atente contra la dignidad humana y de convertirlo en respuesta colectiva. Educar en temas transversales y ayudar a contruir una conciencia ciudadana necesita tener presente y potenciar el proceso de socialización Pero la socialización debería hacerse de una forma crítica en el sentido expuesto e incidiendo de forma especial desde las estrategias concretas de aprendizaje. Tanto más si tenemos presente, desde los principios constructivistas y el aprendizaje dialógico, los efectos positivos que tiene la competencia cívica en la estructura del pensamiento y construcción de valores, a partir de la participación e implicación en actividades socioculturales de contextos públicos, tal y como recogen algunos autores (Bárcenas, F., 1999; Fernández Buey, F., 1994; Flecha, R., 1997).

Quando se educa en temas transversales, y en los valores que conllevan estas problemáticas, en realidad se está interviniendo en el proceso de socialización de los alumnos y futuros ciudadanos, pero desde una perspectiva crítica y transformadora tanto de los contextos como de las actitudes y escala de valores. Los temas transversales son problemas sociales relevantes que se generan y están presentes en el medio próximo, lejano, que demuestran la necesidad de educar en valores. Pero el contexto en el que los alumnos afrontan estas proble-

máticas son contextos democráticos “institucionales” que en el proceso educativo serán cuestionados y, por tanto, susceptiblemente mejorados. Es decir, que plantear la Educación para el desarrollo a partir de estas temáticas obliga a una revisión y cambio de los contextos de socialización y de aprendizaje, además de los contenidos curriculares.

10.5. Reinterpretar y cambiar el currículum

Así, con lo expuesto, se puede decir que educar en temas transversales implica profundamente la concepción del “para qué” enseñar que se podría resumir en: para construir conocimiento y capacidades, para una nueva ciudadanía y para un nuevo modelo de desarrollo. Pero también cuestiona el “qué” enseñar en tanto que se prioriza una serie de problemáticas sociales y la construcción de valores alternativos que tiendan a paliarlas y eliminarlas. El contenido científico de estas problemáticas es propio de las diferentes ciencias presentes en los “currícula” y por tanto su tratamiento no exige muchos más contenidos disciplinares o de áreas. Se trata fundamentalmente de una reinterpretación de los ya existentes, en todo caso con contenidos complementarios o matizados que vendrán determinados por el mismo proceso. Esta reinterpretación ética de estas problemáticas convierte a los ejes o temas transversales en un contexto significativo y motivador de educación en valores. En este sentido resumimos las palabras de M. Martínez (1999) cuando comenta que no es posible abordar un programa de educación en valores sólo a través de la preocupación por el desarrollo de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad. Así, el desarrollo de estas dimensiones personales, entre otras que son básicas para una reinterpretación ética de los contenidos conceptuales y procedimentales, se han de integrar en un marco más amplio como puede ser el del respeto del pluralismo, el fomento de la paz o la defensa del equilibrio medioambiental, además de situarlo en una formación científica y técnica. Porque, como dice también este autor se debería de ser capaz de deshacer la oposición preconcebida entre personas capacitadas y hábiles y personas “buenas”, puesto que induce a entender la educación en valores como inútil para la contribución al desarrollo y competencia en nuestra sociedad. Es decir, que se trata de una reinterpretación curricular que en su versión más ortodoxa tendería a situar los temas transversales como sus organizadores.

Es por ello que en el capítulo anterior se aporta, como propuesta abierta para ser mejorada, los contenidos de un posible currículum que priorice las temáticas transversales y que hemos denominado “ejes y contenidos estructuradores de una educación para el desarro-

lo". Es una propuesta que sintetiza los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) comunes a las problemáticas más relevantes de la actualidad en nuestra sociedad, y que otorga un peso muy importante a los valores. Este peso, le viene en primer lugar por la dimensión ética que supone el desarrollo de los contenidos conceptuales, pero además por los contenidos de valores que se quiere que estén presentes de forma permanente en toda la actividad educativa. Unos contenidos de valores que recogen la dimensión personal y la social, y que son inseparables de los contenidos conceptuales y de la consecución de los objetivos de esta propuesta. Es una propuesta que tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro en el marco de una educación global.

Por otro lado, se han presentado una serie de estrategias para acercar los ejes o temas transversales a la práctica educativa. Atendiendo las potencialidad que tiene educar en los temas transversales, en cuanto a la construcción de conocimiento, la creación de conciencia social y la innovación didáctica, se han propuesto estrategias con diferentes niveles de implicación, desde la iniciativa personal hasta la posibilidad de elaborar un currículum centrado en estas temáticas. Un abanico de posibilidades que pretende fomentar y orientar las experiencias en los centros, hacia proyectos más globales de educación para la participación en la construcción de un desarrollo más humano y de un futuro más justo y sostenible. Educar para el desarrollo a partir de los temas transversales supone reinterpretar al tiempo que cambiar el currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1994). Educación y democracia (V. 1 y 2), en *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 7 y 8. Ed. O.E.I. Madrid.
- AA.VV. (1998). *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Lleida y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lleida.
- ANTÚNEZ, S. y otros (1992/2ª). *Del Projecte Educatiu a la programació d'aula*. Ed. Graó. Barcelona.
- AULA. (Revista).
- N.º 16/17 Monográfico: "Actitudes, Valores y Normas"
 - N.º 21 Monográfico: "La escuela Coeducativa"
 - N.º 23 Monográfico: "Educación del Cuerpo"
 - N.º 32 Monográfico: "Educación de ejes transversales"
 - N.º 47 Monográfico: "Educación del Consumidor"
 - N.º 48 Monográfico: "Medio Social"
 - N.º 51 Monográfico: "Ejes transversales"
- BÁRCENA, F. (1999). La educación de la ciudadanía, en BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Ed. Desclée. Bilbao
- BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Ed. Desclée. Bilbao
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ed. Horsori/ICE. U.B.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Ed. Anaya-Alauda. Madrid.

- BUSQUETS, D. y otros. (1993). *Los temas transversales, claves de la formación integral*. Ed. Santillana. Madrid.
- BUXARRAIS, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular, en MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. *La educación moral*. Ed. Graó/ICE.
- BUXARRAIS, M. R. y otros (1995). *La educación moral en Primaria y en Secundaria*. Ed. MEC y Edelvives, Madrid.
- BUXARRAIS, M.^a R. i MARTÍNEZ, M. (2000). Eixos transversals i educació en valors, en *Perspectiva Escolar*, n.º 243, març 2000
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Ed. Alauda-Anaya. Madrid.
- CASALS, E. y DEFIS, O. (Coord.) (1999). *Educación infantil y valores*. Ed. Desclée. Bilbao.
- CASAMAYOR, G (Coord.) y otros (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Ed. Graó. Barcelona.
- COLL, C. i alt. (1993). *El constructivismo en el aula*. Biblioteca de Aula. Ed. Graó. Barcelona.
- CORTINA, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 257. Barcelona.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Ed. Tecnos. Madrid.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J.; PÉREZ-DELGADO, E. (1996). *Un món de valors*. Ed. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (*Revista*)
- N.º 204 Educación Ambiental
 - N.º 214 Educación para la Salud
 - N.º 215 Educación para el Desarrollo
 - N.º 218 Consumo
 - N.º 227 Contenidos y Valores
 - N.º 245 Coeducación
 - N.º 249 Desarrollo para la Cooperación
 - N.º 263 Cooperación y Diversidad
 - N.º 267 Educación Ambiental y ejes transversales
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (Monográfico) Las transversales ¿Otra educación? *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto (1994) N.º 227
- DOMINGO, J. (1994). Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 32.
- EDWARD SELBY, D. (1995). Un escrit: Educació Global a la dècada de 1990 en "La ciutat a la fi del mil·leni. Un nou context educatiu". Publicació de IV Jornades de Barcelona a l'escola. Barcelona.
- ESCÁMEZ, J. y MARTÍNEZ, B (1993). Cómo se aprenden los valores y las actitudes. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17.

- FERNÁNDEZ, M. (1994). Organizar la enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 32.
- FLECHIA, R. (1998/2ª). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Ed. Paidós. Barcelona
- GARCÍA, J. E.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996). El currículum integrado: desde un pensamiento simple hacia uno complejo. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 51.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *Curriculum d'Educació Infantil*. Departament d'Ensenyament
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *El Projecte Curricular i la Programació*. Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1994). *Curriculum d'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament
- GIDDENS, A. (1994). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Ed. Cátedra. Madrid.
- GIMENO, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Ed. Anaya. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Ed. Alhambra. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Ed. Alauda/Anaya. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 227.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Ed. Alauda/Anaya. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995). *Proyecto: Aprender a vivir*. Ed. Alauda/Anaya. Madrid.
- GRASA, R. (1987). Vivir el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 150. Barcelona.
- GRUP EIXOS TRANSVERSALS. (2000). Estratègies per desenvolupar els eixos transversals, en *Perspectiva Escolar*, n.º 243, març 2000.
- GRUP EIXOS TRANSVERSALS. (1996, 1997). *Memoria de trabajo*. ICE. U.B.
- GUIX (*Revista*)
- N.º 126 Separata "Reciclatge: fabricació del paper"
 - N.º 184 "Educació Intercultural"
 - N.º 188 "Educació Ambiental"
 - N.º 192 Monogràfic: "Educació per a la salut"
 - N.º 199 Suplemento. "Supermercat a l'aula"
 - N.º 200 Monogràfic: "Consum i escola"
 - N.º 205 Monogràfic: "Diversitat"

- N.º 209 Monogràfic: "Dinàmica de Grups"
 - N.º 212 Eurodiversidad
 - N.º 213/4 Monogràfic: "Eixos transversals"
 - N.º 217 Monogràfic: "Igualtat i desigualtat"
 - N.º 222 Monogràfic. "Publicitat"
 - N.º 223 Monogràfic: "Alimentació i escola infantil"
 - N.º 225/6 Monogràfic: "Sexisme i educació"
 - N.º 235 "Reciclatge de deixalles"
 - N.º 241 "Presa de decisions i sol. lució de conflictes 1"
 - N.º 242 Suplemento. "Presas de decisiones i sol. lució de conflictos 2"
- HEGOA (1996). *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Ed. Hegoa. Vitoria.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 155.
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*: Ed. Graó, I. C. E.
- HOUSE, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- JIMÉNEZ, C. (1999). La presència dels eixos transversals en els llibres de text. Materials per a una auditoria. *Perspectiva Escolar*. N.º 240. Barcelona.
- LLOPIS, C. (1996). Hacia una educación global: los temas transversales. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 51.
- MARHUENDA, F. (1994). *La Educación para el Desarrollo en la escuela*. Ed. Intermon. Barcelona.
- MARTÍN, X. (1997). Propuesta de actividades. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 257. Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Ed. Desclée. Bilbao.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (Coord.) (1991). *La educación moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo*. Ed. Graó/ICE. U.B. Barcelona.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. MEC. Madrid.
- MIR, C. (coord.) y otros. *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Ed. Graó. Barcelona.
- MORENO, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante, en BUSQUETS y otros. *Temas transversales*. Ed. Santillana/Aula XXI. Madrid.
- MUÑOZ, E. y PAGÈS, J. (1991). Orientacions per a l'elaboració de projectes curriculars de l'Àrea de Ciències Socials de l'Etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori (12-16), en *Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Ed. Eumo.

- PALOS, J. (1995). Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria, en Fernández, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Ed. Aljibe. Archidona. Málaga.
- PALOS, J.; TRIBÓ, G. (1996). Com introduir i desenvolupar els eixos transversals a l' Educació Secundària. *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i llicenciats de Catalunya*. N.º 98. Barcelona.
- PALOS, J. y TRIBÓ, G. (1997). Principios metodológicos de los ejes transversales, en Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Tutoría y Orientación*. Ed. Praxis.
- PALOS, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*: Ed. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- PALOS, J. (1999). Educación y desarrollo sostenible. en *Organización de Estados Iberoamericanos. Educación en Valores. Documentos*. <http://www.oei.org.co/valores/palos2.htm>
- PALOS, J. (2000). "Concepte i funció dels eixos transversals: una reinterpretació del currículum." *Perspectiva Escolar*, n.º 243, març 2000.
- PARCERISAS, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Ed. Graó.
- PAYA, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Ed. Desclée. Bilbao.
- PERSPECTIVA ESCOLAR. Monogràfic sobre "Els eixos transversals: una reinterpretació del currículum" n.º 243. març 2000.
- PNUD. (1999). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. ONU.
- PUIG, J. M. y MARTÍN, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Ed. Laertes. Barcelona.
- PUIG, J. M.^a *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Ed. Horsori/ICE de U. B.
- RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ, F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Ed. Paidós. Barcelona.
- SÁEZ, O (Dir.) y alt. (1989). *Didáctica general*. Ed. Anaya. Madrid.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1994). *La alternativa del joc II. Jocs i dinàmiques d'educació per a la pau*. Ed. Multitext, Barcelona.
- SIERRA, J. (1994). Transversalizar el segundo nivel de concreción impregnando el PEC y el PCC. *Aula de Educación Educativa*, n.º 32.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ed. Morata. Madrid.
- TRILLA, J. (1998/3ª). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel.

- YUS, R. (1993). Las transversales: conocimientos y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 217.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Ed. Alauda/Anaya. Madrid.
- YUS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- YUSTE, A. y otros (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Biblioteca de Aula. Ed. Graó. Barcelona.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Ed. Graó. Barcelona.
- ZABALA, A; PARCERISA, A. (1994). *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid. MEC.

AUTORES	CURRICULUM
DOLORS CASAS GÓMEZ	Licenciada en Pedagogía. Profesora d'Escola Bresol del IMEB. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Ha participat com a Professora en cursos i seminaris de formació de professorat sobre Ejes Transversals. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B.
GEMMA DOMÈNECH BURJACHS	Diplomada en EGB, especialista en Lengua Inglesa y Educación Musical. Profesora de Educación Primaria. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. y cursos sobre Educación para el Consumo. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Ejes Transversals" del ICE de la U.B.
CONRADO JIMÉNEZ QUINTANA	Diplomado en EGB, especialista en Ciències Socials y Educación Física. Licenciado en Historia General y Geografía. Profesor de Educación Primaria. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Ha participat com a Professor en cursos i seminaris de formació de professorat sobre Ejes Transversals. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B.
ELISABET QUEFADA MARSÀ	Diplomada en EGB, especialista en Ciències Socials y Pedagogia Terapèutica. Profesora de Educación Primaria. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Ha participat com a Professora en cursos i seminaris de formació de professorat sobre Educación Intercultural y Coeducación. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B. Es miembro de la Comisión Rectora de Rosa Sensat.
MONTSERRAT SANTACANA FABRÉ	Diplomada en EGB, especialista en Ciencias Naturales. Licenciada en Pedagogía. Profesora de ESO del Area de Ciencias Naturales. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B.
JOSE VILARÓ CAMPS	Diplomado en EGB, especialista en Ciències Socials. Licenciado en Geografía e Historia. Profesor de Geografía e Historia de Educación Secundaria. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversales del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B. de la U.B. y del SEIC (Salut, Escola i Comunitat).
CARMEN GARCIA BARRAGÁN	Diplomada en EGB, especialista en Ciències Socials y Educación Infantil. Licenciada en Historia Contemporánea. Profesora de Educación Infantil. Ha cursado un Postgrado sobre Ejes Transversals del Currículum del Departament de Didàctica de les CC.SS. de la U.B. Ha participat com a Professora en cursos i seminaris de formació de professorat sobre Ejes Transversals. Miembro del "Grup de Recerca i Formació sobre Eixos Transversals" del ICE de la U.B.
JOSÉ PALOS RODRÍGUEZ	Diplomado en EGB, especialista en Ciencias Sociales. Doctor en Geografía Humana. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la U.B. Coordinador de la Formación Inicial del profesorado de E. Secundaria de Ciencias Sociales del ICE de la UB. Profesor y Coordinador del Area de Ciencias Sociales de la Dirección General de Formación de Adultos de la Generalitat de Catalunya. Especialista y autor de diferentes publicaciones sobre Ejes Transversales del currículum y Educación Ambiental. Profesor y asesor del Programa de Educación en Valores del ICE de la UB, en convenio con la OÉI y de diferentes cursos y seminaris de formació de professorat.

Impreso en Talleres Gráficos
LIBERDUPLEX, S. L.
Constitución, 19
08014 Barcelona