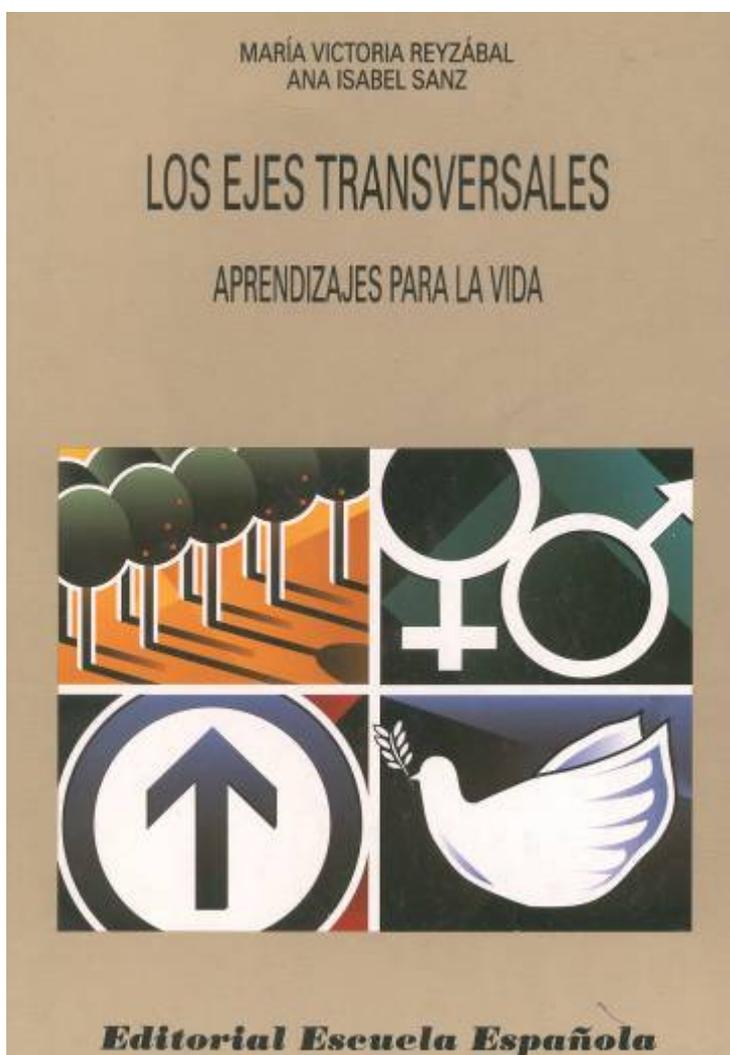


# LOS EJES TRANSVERSALES

## APRENDIZAJES PARA LA VIDA

Por  
María Victoria Reyzábal y Ana Isabel, Sanz.



**Editorial Escuela  
Española.**

**Madrid.**

**Primera edición:  
1995.**

**Este material  
es de uso  
exclusivamente  
didáctico.**

## Índice de materias

<b>Capítulo I. RAZONES SOCIOPEDAGÓGICAS y PSICOPEDAGÓGICAS DE LA TRANSVERSALIDAD.....</b>	<b>7</b>
1. La transversalidad y la educación integral.....	9
2. Actualización del currículo.....	12
3. Características de la transversalidad.....	13
3.1. Contenidos predominantemente valorativos y actitudinales.....	14
3.2. La dimensión social.....	15
3.3 Las razones de la transversalidad.....	15
3.4. La necesaria interrelación de las materias transversales entre sí.....	18
4. Cómo desarrollar la transversalidad.....	20
4.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC).....	20
4.2. Las materias transversales en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE).....	26
4.3. El trabajo en el aula.....	29
4.4. Evaluación.....	32
<b>Capítulo II. IMPORTANCIA DE LAS MATERIAS PROPUESTAS COMO TRANSVERSALES.....</b>	<b>39</b>
1. Educación Moral y Cívica.....	41
1.1. La Educación Moral, una demanda contemporánea.....	41
1.2. La Educación Moral en la escuela.....	44
2. Educación Vial.....	46
2.1. Necesidad social de la Educación Vial.....	46
2.2. Una larga trayectoria.....	47
2.3. Ámbitos que abarca la Educación Vial.....	48
3. Educación para la Paz.....	50
3.1. Conceptos fundamentales.....	50
3.2. El creciente interés por educar para la paz.....	51
4. Educación del Consumidor.....	54
4.1. El consumo: nuevas formas para una necesidad eterna.....	54
4.2. El consumo y la escuela.....	57
5. Educación Ambiental.....	58
5.1. El concepto de medio ambiente.....	58
5.2. Unas relaciones conflictivas.....	58
5.3. Algunos conceptos básicos.....	58
5.4. Los problemas medioambientales.....	59
5.5. La dimensión social y ética de los problemas ambientales.....	60
5.6. Educación Sexual.....	61
6.1. Una experiencia multidimensional.....	61
6.2. La sexualidad infantil.....	62
6.3. Pubertad y adolescencia.....	64
7. Educación para la Salud.....	66
7.1. La salud: valor fundamental.....	66
7.2 Amenazas actuales que afectan a la salud.....	69
7.3, La salud en la escuela.....	71
8. Educación para la Igualdad de Oportunidades entre las personas de ambos sexos.....	75
8.1. Ser mujer, historia de una liberación inacabada.....	75
8.2. ¿Qué es eso llamado "feminidad".....	76
8.3. Trabajo y emancipación.....	77
8.4. La pobreza, un obstáculo para la igualdad.....	79
8.5. La educación, un arma cargada de futuro.....	81
8.6, La escuela coeducativo.....	83

<b>Capítulo III. DESARROLLO CURRICULAR DE LAS MATERIAS TRANSVERSALES.....</b>	<b>85</b>
1. Educación Moral y Cívica.....	88
1.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	88
1.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	89
1.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	99
2. Educación Vial.....	103
2.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	103
2.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	103
2.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	113
3. Educación para la Paz.....	115
3.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	115
3.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	116
3.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	125
4. Educación del Consumidor.....	127
4.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	127
4.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	128
4.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	140
5. Educación Ambiental.....	142
5.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	142
5.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	142
5.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	154
6. Educación Ambiental.....	157
6.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	157
6.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	158
6.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	168
7. Educación para la Salud.....	169
7.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	169
7.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	171
7.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	182
8. Educación para la igualdad de Oportunidades de las personas de ambos sexos.....	184
8.1. Sugerencias para el Proyecto Educativo de Centro.....	184
8.2. Proyecto Curricular de Etapa.....	187
8.3. Propuesta de trabajo en el aula.....	198
<b>Capítulo IV; UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN.....</b>	<b>201</b>
1. La lengua y la literatura, punto de encuentro para la enseñanza transversal.....	203
1.1. El lenguaje, factor de humanización.....	203
1.2. Importancia del área de Lengua y Literatura como facilitadora de las materias transversales.....	205
1.3. Relación del área de Lengua y Literatura con otras áreas desde la perspectiva de la transversalidad.....	208
2. Propuesta para la incorporación de las materias transversales a través de unidades didácticas programadas para el área de Lengua y Literatura.....	210
Introducción.....	210
2.1. Educación Primaria.....	211
2.2. Educación Secundaria Obligatoria.....	252
<b>Anexo.....</b>	<b>275</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>281</b>

## Capítulo 1

### Razones sociopedagógicas y psicopedagógicas de la transversalidad

La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, de la didáctica o incluso de la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico.

Cualquier debate sobre los contenidos escolares hace referencia también, implícita o explícitamente, a las finalidades educativas y a las formas de transmisión del saber. En este sentido, para comprender el espíritu de los llamados *ejes transversales* es necesario retomar, por un lado, los planteamientos acerca de la educación en valores, y, por otro, el pensamiento sobre la globalidad del conocimiento, junto a la relación de éste con las conductas.

#### 1. LA TRANSVERSALIDAD y LA EDUCACIÓN INTEGRAL

La forma de entender la actividad pedagógica admite dos grandes enfoques, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, que se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los términos *enseñar* y *educar*. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el del primero. Mientras la enseñanza suele implicar simplemente mostrar o exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual o procedimental, y de carácter casi siempre científico o técnico, dirigidos a formar trabajadores más o menos cualificados, la educación abarca una actividad más compleja, que contempla el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad. Como señala Victoria CAMPS (1993, II): "La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión **ética** que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura **humana** universal. Educar es, así, **formar el carácter**, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales".

Rafael YUS RAMOS (1994, 72) caracteriza así ambos enfoques pedagógicos:

<i>Características de "educar"</i>	<i>Características de "enseñar"</i>
Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales.	Se suele utilizar para niveles medios y superiores.
Admite un ámbito más amplio (familia, escuela, medios, etc.)	Se restringe exclusivamente al ámbito escolar.
Encaja más con el sentido de los contenidos transversales, no científicos.	Es más apropiado un tratamiento disciplinar.
Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinar.	Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales.
Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo.	No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo.

Tiene sentido propio como actividad en sí misma.	Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo, y para otros estudios.
Presta atención a los contenidos actitudinales y el desarrollo moral.	Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales.
Se centra más en la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia.	Se centra más en la preparación para la vida en el trabajo.
Significa una educación más completa, acercándose más al concepto de Educación Integral.	Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la cultura.

Durante mucho tiempo, la institución escolar, nacida bajo la inspiración de las ideas de la Ilustración, se ha limitado casi únicamente a transmitir los saberes fundamentalmente científicos o técnicos que necesitan los individuos para desempeñar las funciones que demanda la sociedad, es decir, básicamente para hacer posible su inserción en el mundo laboral. La transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y, en general, dentro de la sociedad, quedaba así librada a la intervención de la familia, la Iglesia y en general el entorno social (dentro del que actualmente cobran especial relevancia los medios de comunicación masiva).

Dentro del ámbito académico, el "endiosamiento" vigente hasta el momento de los contenidos científicos o técnicos ha tenido consecuencias bastante negativas tanto para el individuo como para la colectividad, ya que: "Un individuo, que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese "hombre masa" totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología. Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del **homo sapiens**, más que del **homo faber**" (CORTINA, A.: 1994,21).

En consecuencia, la crítica obvia está en que se trata de un tipo de enseñanza que no prepara a los alumnos y alumnas para convertirse en ciudadanos de pleno derecho en un sistema democrático. "Los ingredientes de creatividad y de espíritu inventivo e innovador inducidos por una educación bien orientada y eficazmente desarrollada constituyen elementos especialmente valiosos, al convertirse en instrumentos reguladores de dicho proceso de cambio en tanto que herramientas intelectuales imprescindibles para la resolución de problemas complejos [...] Otras competencias deseables -cada vez más valoradas en el mundo del empleo- como la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico, acompañado de una buena capacidad de conceptualización, pueden y deben ser desarrolladas, de acuerdo con el correspondiente nivel de edad, desde la educación obligatoria. Y, en especial, una cierta aptitud para gestionar de forma relativamente autónoma su propia formación, lo que incluye no sólo las técnicas intelectuales precisas sino también las actitudes, la motivación o el gusto por aprender, por mantenerse al día (OCDE, 1992)" (LÓPEZ RUPÉREZ, F.: 1994,20-22).

Además, la supuesta neutralidad moral que pretende esta orientación academicista de la enseñanza resulta un falso y peligroso mito. Ya indica Victoria CAMPS (1993, 74) que "hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción". Se

puede afirmar incluso que "la ausencia de normas -algo que ha sido demasiado característico de nuestros centros de enseñanza durante unos cuantos años- constituye también una formación: una formación negativa, en la desorientación, en la duda, en la confusión y en la perplejidad" (CAMPS, V.: 1993,75).

Lo quiera o no, el educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, les transmite una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente, funcionan en el centro. Y es que en la escuela se hace algo más que dar clase: es inevitable que el docente apruebe unas conductas y desaprobe otras aunque no haga juicios de valor manifiestos o no otorgue premios ni imponga castigos. Y, por ello, los alumnos perciben y aprenden valores, eso sí, de forma soterrada -y en consecuencia incontrolable- y tal vez contradictoria a través de lo que se conoce como "*currículum oculto*". La cuestión, por tanto, no es si la escuela ha de intervenir o no en la formación moral de los estudiantes, sino si asume dicha tarea de forma explícita y con la responsabilidad que le corresponde. En ningún caso el sistema educativo puede inhibirse de la misma en nombre de una mal entendida liberalidad, neutralidad o aconfesionalidad.

A la luz de estas reflexiones, aparece como irrenunciable la incorporación al currículo de la dimensión ética sistemática y rigurosa, entendida ésta no como un conjunto de principios y deberes, sino como lo que transforma nuestras características innatas en aquellas otras que nos interesa adquirir porque nos permiten vivir bien, es decir, las que implican un conjunto de hábitos y actitudes encuadrados dentro de una forma particular de entender la vida.

Como punto de partida, en el contexto de una sociedad pluralista y democrática, la educación ética debe inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia; es decir, en aquellos valores mínimos asumibles por todos, aquellos que favorecen la convivencia democrática, y a los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. Esta ética práctica ha de potenciar el respeto de las diferencias y el reconocimiento de la riqueza que emana de una convivencia en la diversidad y en el pluralismo. Sólo a partir de esa base moral común, cada alumno y cada alumna elegirá y trazará con libertad y autonomía su proyecto de vida, al que podrá incorporar, si ésta es su elección, los valores y creencias de una determinada fe religiosa.

## **2. ACTUALIZACION DEL CURRICULO**

Otra concepción que debe modificarse es la que considera que la "ciencia" constituye un conjunto de conocimientos neutral y con validez absoluta o definitiva. El interés por el conocimiento es una característica humana, pero éste no se aglutina necesariamente en una temática concreta, sino que tal temática es socialmente transmitida e incluye una problemática y una forma determinada de contemplarla y de intentar resolverla: toda revolución científica implica la apertura de nuevas vías de pensamiento, la superación de teorías y errores anteriores. La enseñanza no sólo se encarga de transmitir nuestra ciencia y nuestra cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir, una manera peculiar de pensar y de contemplar ciertos aspectos específicos. Así considerada, la enseñanza es la encargada de conservar y transmitir la herencia cultural, aunque a veces hayamos olvidado sus raíces. Pero, junto con ella, difundimos también sus grandezas y miserias, sus progresos y sus limitaciones, pues los conocimientos y las valoraciones, las formas de razonar, los prejuicios y las actitudes se transmiten simultáneamente con la ciencia clásica, a través de la enseñanza actual.

Por eso, la escuela no puede permanecer al margen de las nuevas corrientes que imperan en el campo de la Filosofía de la Ciencia, y según las cuales las teorías científicas que se van sucediendo a lo largo de la historia no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad, transformación que conduce a un profundo replanteamiento de lo que se entiende por aprendizaje y al cambio de paradigmas, en lo referente a objetivos, metodologías, contenidos, maneras de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y actitudes de los protagonistas de esta actividad. La educación formal ha de asimilar este cambio de perspectiva si no quiere preparar al alumnado para un futuro inexistente y proporcionarle una formación intelectual y vital no acorde con las necesidades de la sociedad en la que tendrá que vivir.

En este sentido, merece la pena reflexionar sobre el origen de los contenidos que contemplan las distintas áreas curriculares. Éstos arrancan de los problemas que preocupaban a los pensadores de la Grecia clásica, los cuales determinaron, dentro del universo de todo lo pensable, cuáles eran los campos sobre los que merecía la pena concentrar los esfuerzos intelectuales. Pero aquellos sabios constituían la élite de una sociedad fuertemente jerarquizada y, por lo tanto, sus afanes de estudio se concentraron, por lo general, en cuestiones muy alejadas de la vida cotidiana, aspecto que, en mayor o menor medida, ha mantenido toda la tradición intelectual de Occidente.

Las preocupaciones y necesidades de los hombres y mujeres de finales del siglo XX son muy diferentes de las de los pensadores clásicos. Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y, a la vez, de defender sus derechos. Estas son cuestiones que no están contempladas dentro de la problemática de la ciencia clásica. Los contenidos curriculares tradicionales, en la medida que reflejan una forma de acercarse a cierta realidad superada, y no acorde con la realidad contemporánea, corren el riesgo de establecer alrededor de la escuela un muro infranqueable, que impida a ésta percibir las demandas y sufrimientos de la mayor parte de la humanidad y, simultáneamente, no ser capaz de integrar las nuevas actitudes que van surgiendo como alternativas. Más aún, el academicismo centrado en planteamientos ancestrales, al no responder a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con graves carencias educativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, incluso aunque hayan accedido a niveles "educativos" superiores.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LA TRANSVERSALIDAD

En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven. Así lo refleja ya la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) en el artículo segundo del Título Preliminar, y la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) en sus artículos 1 y 2 (Ver Anexo I).

Esta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas ya través de los llamados *ejes, enseñanzas o materias transversales*. Pues: "La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven [...] Esta reflexión es la que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a introducir en los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria un tipo de enseñanzas que responden a estos problemas sociales y que, por su presencia en el conjunto de las áreas curriculares, se han denominado temas transversales<sup>1</sup> [...] La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de alumnos y alumnas, sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social [...] Esta suma de objetivos remite a una formación 'que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral'(MEC: 1993,9 y 11).

Las "señas de identidad" de esta dimensión curricular se plasman en:

---

<sup>1</sup> Nosotros preferimos no denominar estos aprendizajes como "temas", pues ello podría inducir a creer que su tratamiento se reduce a la inclusión y aclaración de ciertos contenidos conceptuales.

### **3.1. Contenidos predominantemente valorativos y actitudinales**

A través de la programación y desarrollo de estos contenidos se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, personales y de relación para que posteriormente sean capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. El análisis y la reflexión sobre la realidad debe servir para que los estudiantes se conciencien de la necesidad de cuestionar y eliminar los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en consecuencia, adopten actitudes creativas y hagan suyos tanto conductas como hábitos coherentes con los principios y normas que hayan aceptado consciente y libremente.

De esta forma, las materias transversales contribuirán decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente.

No obstante, dada la importancia y complejidad de estos componentes éticos -sean valores, actitudes o normas- no pueden desligarse del resto de las áreas, pues son los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares los que permiten analizar cualquier situación concreta desde distintos ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean. El tratamiento de las mismas cuestiones a través de diferentes campos del saber y diversos profesionales de la enseñanza, garantiza la pluralidad de análisis, enfoques y consideraciones propias de una democracia, lo que ayuda a huir del dogmatismo de la opinión partidista y excluyente.

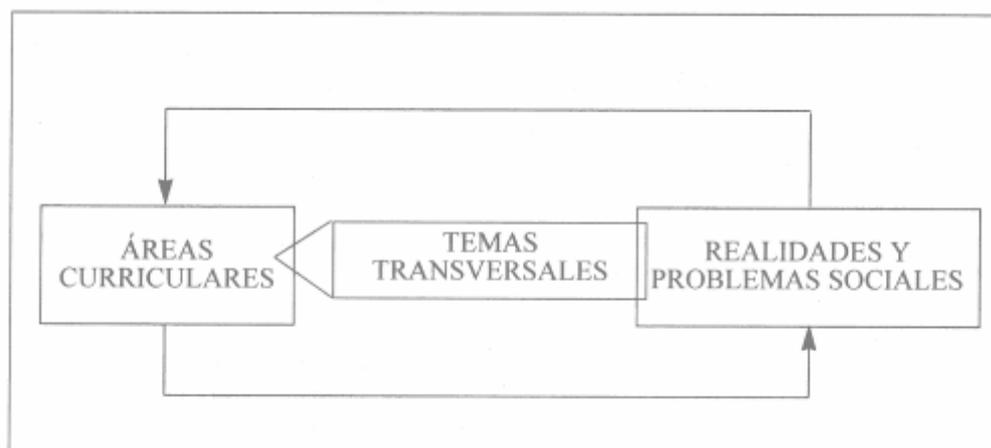
Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la **igualdad** (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la **solidaridad** (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la **justicia** (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la **libertad** (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la **salud** (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc.

### **3.2. La dimensión social**

Los ejes transversales hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general. No es extraño, por lo tanto, que sean cuestiones con cierta trayectoria en la actividad escolar, aunque cada una de ellas haya seguido un proceso diferenciado del de las otras, sin que prácticamente existiera conexión entre ellas y dándose una implantación desigual, lo cual ha dependido tanto de las distintas sensibilidades existentes entre el profesorado, como de la actuación de instituciones y entidades responsables de ciertos ámbitos concretos. El hecho más generalizado es que estos temas se trataban de forma aislada y circunstancial, pues no existía en la mayoría de los centros un planteamiento global, ni tenían un tratamiento didáctico continuado o suficientemente integrado en la actividad escolar; además, y por lo mismo, no resultaban eficazmente evaluados. Pero ahora, con la implantación regulada de los ejes transversales, la dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora, aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal de estas cuestiones en las áreas.

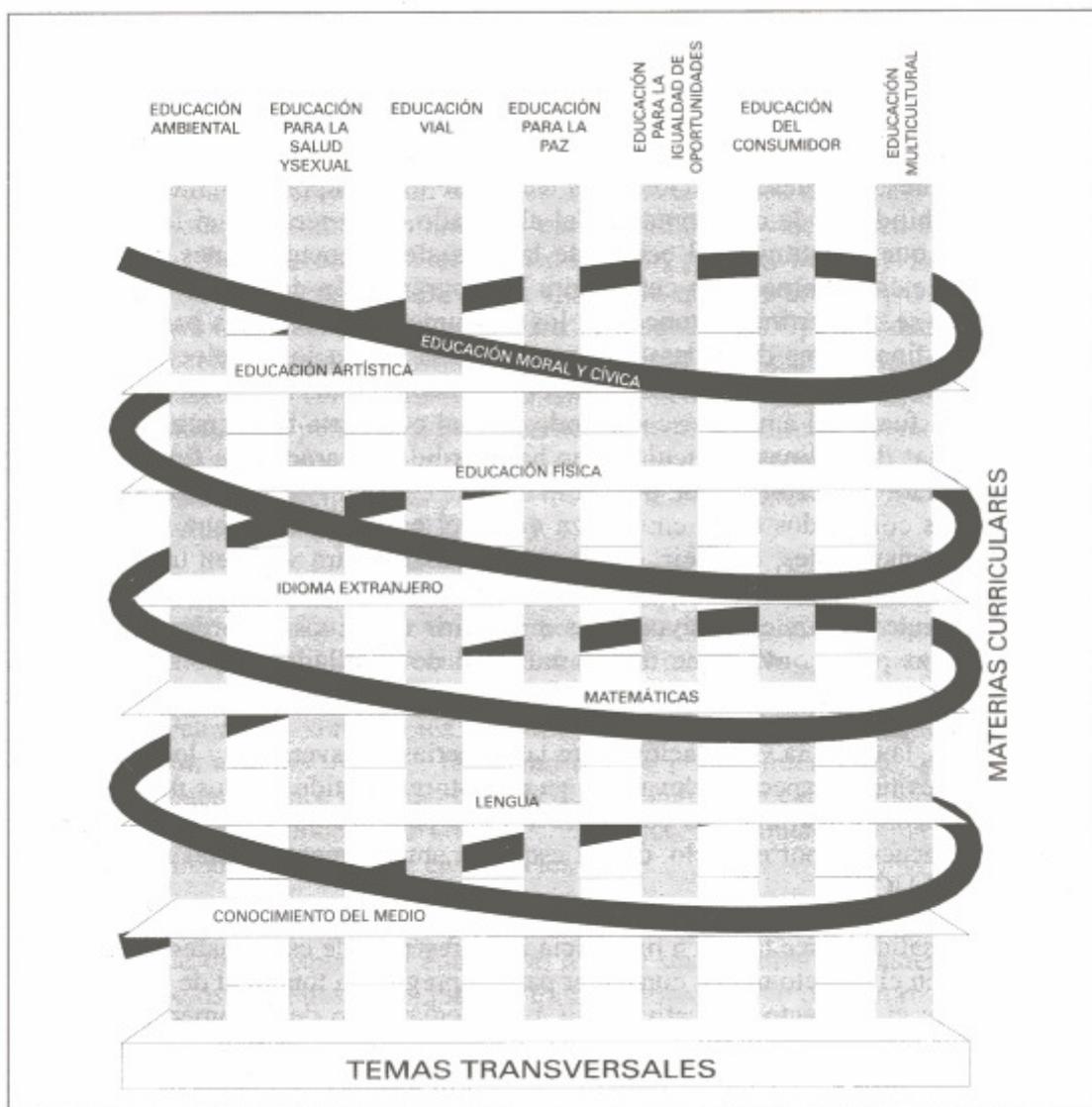
### 3.3. Las razones de la transversalidad

El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares, pues estos ejes tienen una especificidad que los diferencia de las áreas curriculares e, incluso, algunos de ellos aparecen por primera vez en la enseñanza obligatoria con denominación propia, lo cual no quiere decir que no exista, en muchos casos, una larga experiencia por parte de determinados sectores educativos en su tratamiento y aplicación. Sin embargo, introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares, aunque la vigencia y adecuación de muchos de sus contenidos debería ser revisada, en algunos casos porque resultan de dudoso valor formativo y en otros porque contradicen claramente los principios subyacentes a las materias transversales y a la filosofía general de la misma LOGSE. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos. Fernando GONZÁLEZ LUCINI (1994, 11) ilustra esta función con el siguiente esquema:



**Figura 1:** La dimensión social de los ejes transversales.

En este sentido, las cuestiones que se pretenden incorporar no son algo añadido ni totalmente novedoso, sino que suponen básicamente poner la lupa en determinados aspectos, "variar en definitiva el punto de mira, incorporar una nueva perspectiva" (DOLZ ROMERO, M. D.; PÉREZ ESTEVE, P.: 1994,19). El hecho de ser contempladas desde un punto de vista "transversal" conlleva el riesgo, que debería evitarse, de que aparezcan sutilmente difuminadas e imprecisas al entrelazarse con lo "longitudinal" de las áreas, pero su aportación resulta así fundamental, ya que la integración de ambas dimensiones conduce, entre otras cosas, "a un diálogo entre el pasado y el futuro, utilizando un lenguaje que necesariamente tendrá que ser el del presente" (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993,13).



Esquema ilustrativo de la integración de los temas transversales y las materias curriculares. El entramado resultante de ambos ejes es el soporte a partir del cual es posible construir un proyecto curricular y una programación de contenidos coherentes y significativos. La educación moral y cívica es el tema transversal nuclear, que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales.

**Figura 2:** Los ejes transversales según Montserrat MORENO (1993, 35).

Si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se los aborda simplemente como nuevos contenidos o temas añadidos a los ya existentes. Únicamente implicarán una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea del docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta.

Pero existe otra forma de enfocar la problemática inherente a los ejes transversales que no sólo evite estos inconvenientes, sino que facilite la transformación de las áreas curriculares de acuerdo con las expectativas de los tiempos presentes y los adecue a las posibilidades de comprensión del alumnado. Esto será así, si los enfoques transversales, que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, se convierten en ejes en torno a los cuales gira la programación de las áreas curriculares, las cuales se convertirán entonces en los instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas: proporcionar una formación intelectual y ética, desarrollar determinadas capacidades o adquirir conocimientos, destrezas y

actitudes útiles también fuera del ámbito escolar, todo lo cual con harta frecuencia no se consigue porque las disciplinas curriculares no han perdido el carácter de finalidad en sí mismas, heredado del espíritu que guiaba la ciencia clásica. Por el contrario, si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, auto-consciente e innovadora.

Por lo tanto, la correcta vinculación entre las materias transversales y los otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano, de acuerdo, por ejemplo, con el esquema anteriormente citado de Fernando GONZÁLEZ LUCINI.

La transversalidad hace también referencia a la presencia de estas materias en ámbitos que exceden el estricto marco curricular para impregnar la totalidad de las actividades del centro: el Proyecto Educativo (PEC), el Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), etc. "De hecho no vale de nada "predicar" en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio" (MEC: 1993, 12).

### **3.4. La necesaria interrelación de las materias transversales entre sí**

La sensibilidad social que caracteriza los ejes transversales ha motivado que se establezcan las siguientes prioridades: *Educación moral y cívica*, *Educación para la salud*, *Educación sexual*, *Educación ambiental*, *Educación para la paz*, *Educación del consumidor*, *Educación vial* y *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Sin embargo, la misma naturaleza de estas materias, que pretenden conectar en todo momento con la realidad social, aconseja que sean **flexibles y abiertas** a nuevas situaciones y necesidades<sup>2</sup>. "Si el conjunto del currículo debe ser revisado con cierta periodicidad por parte de la Administración, los temas transversales, por su carácter dinámico, necesitan más claramente esta revisión, que puede muy probablemente llevar a re formular las enseñanzas de este ámbito" (MEC: 1993, 13).

La conveniente diferenciación de estos ámbitos a efectos didácticos no oculta las fuertes relaciones existentes entre ellos, particularmente evidentes en algunos casos, por ejemplo: Educación Ambiental, Educación para la Salud y Educación del Consumidor (R. YUS engloba estos tres ejes en lo que denomina *para la calidad de vida*); Educación Sexual y Educación para la Igualdad de Oportunidades, etc. Entre ellos, la Educación Moral y Cívica se puede constituir en el paradigma en torno al cual se articula el resto, puesto que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo, de persona que se pretende formar. "La dimensión moral promueve el juicio o postura ética, conscientemente asumida y acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismos valores en el ámbito de la vida ciudadana" (MEC: 1993, 13).

En realidad, los hechos que se analizan en todos ellos son únicos o equivalentes y, frecuentemente, la visión desde una perspectiva enriquece la visión que se consigue desde la otra. Es más, dada la complejidad de las realidades que se abordan, incluso puede resultar difícil entender lo que se plantea en un campo sin considerar los aspectos que, teóricamente, son propios de otro. Además, el proceso didáctico es en gran medida común a todos los ejes. De modo que resultaría interesante que el docente conociera las actuaciones más oportunas y que las aplicara a cada ámbito con los matices precisos; y ello, también, porque se persigue que el alumnado adquiriera un método de trabajo válidamente aplicable en todos los casos.

Para que la transversalidad cumpla sus objetivos, todo el currículo ha de tender a la plasmación de dicha aspiración educativa, lo cual será posible únicamente si se integran los aspectos parciales en un plan de trabajo global propio del centro en su conjunto. Es decir, los

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, las materias transversales definidas por los Gobiernos Vasco y Andaluz varían ligeramente respecto a las propuestas por el MEC.

ejes diferenciados se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada uno de ellos.

El abordaje interdisciplinar o multidisciplinar ha de conjugarse con el tratamiento matizado de los diferentes ejes, puesto que cada uno de ellos aporta en principio un mapa conceptual distinto y da relevancia a diferentes contenidos, por lo que permite el análisis plural de un problema concreto. Además, en cada contexto escolar y social, las situaciones problemáticas y la sensibilidad colectiva se dirigirán más directamente a unas cuestiones que a otras, lo cual ha de reflejarse necesariamente en las actuaciones de la comunidad escolar y en el contenido de los proyectos educativo y curricular. Así, el punto de partida y los procesos didácticos, normalmente, se referirán a ejes específicos, sin que ello haga olvidar que tal tratamiento se integre en un conjunto más completo, que ponga de manifiesto las conexiones e interdependencias entre los distintos ejes transversales.

#### **4. CÓMO DESARROLLAR LA TRANSVERSALIDAD**

Los ejes transversales pueden contribuir de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de los contenidos -tanto de los actitudinales, como de los conceptuales y de los procedimentales- o, por el contrario, quedarse marginados y desvirtuados si se incorporan únicamente de forma esporádica y asistemática, anecdótica (Día de la Mujer, Día de la Paz, etc.) y carente de un marco global. Para evitar esta trivialización han de ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, desde el diseño del Proyecto Educativo de Centro hasta la concreción en el trabajo cotidiano en el aula, pasando por el Proyecto Curricular de Etapa y las programaciones de las distintas áreas.

La implantación de las materias transversales no es responsabilidad únicamente de cada docente, sino de todo el centro educativo y de la comunidad en que éste se inserta. Esto es así, por dos razones:

- La independencia que la LOGSE concede a los centros en el diseño de un currículo y de un proyecto educativo propios que estén en consonancia con el contexto social, cultural y económico, y en la toma autónoma de decisiones acerca de cómo organizar los aprendizajes y los recursos.
- La influencia que los aspectos organizativos del centro y, en general, las normas que rigen la convivencia en el mismo, tienen en el aprendizaje de los contenidos propios de las enseñanzas transversales.

##### **4.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC)**

La orientación y el contenido del PEC resultan definitivos para la implantación de los ejes transversales, puesto que este documento "define y da entidad propia a cada centro, señalando los valores, pautas de conducta y actitudes que todos los miembros de la comunidad educativa deben asumir conscientemente, y además plantea los grandes objetivos del centro que orientarán e inspirarán todas las acciones, la estructura y el funcionamiento de los diferentes elementos que integran la comunidad escolar" (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993,25). De la postura que adopten los responsables de la elaboración del PEC y del PCE, y de la consiguiente asunción de estas opciones en el aula, dependerá la existencia de una propuesta coherente, que haga posible la incorporación real de los enfoques transversales en los procesos educativos de cada estudiante.

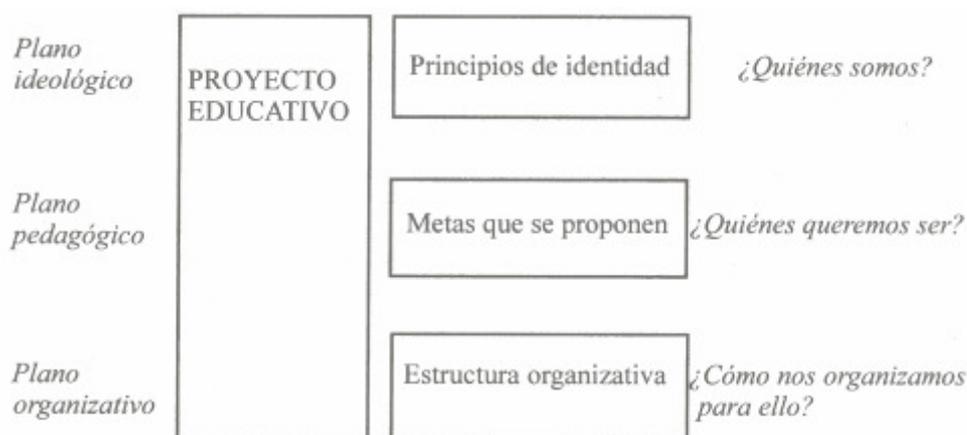


Figura 3: Elementos del PEC (adaptado de ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 25).

En este sentido, "[Los temas transversales] podrían ser, junto a algunos otros temas que preocupen, un hilo conductor de la reflexión y el debate interno para analizar la situación del entorno y del propio centro y, desde ahí, definir los objetivos y las líneas pedagógicas fundamentales del centro, lo que constituirá la aportación social que fundamente la selección de los contenidos escolares que ha de hacer el equipo docente en el proyecto curricular... Del mismo modo, el Proyecto Educativo podrá ser un referente para el equipo docente en su reflexión crítica sobre su práctica" (OTANO, L. y SIERRA, J.: 1994,24). Como también se observa en el Diseño Curricular Base del Gobierno Vasco: "La incorporación de las líneas transversales como principios didácticos supone para el equipo docente tamiz para la lectura crítica de los objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología, etc. [...además] incitan a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre la posición que mantiene respecto a los valores y actitudes que manifiesta y transmite a su alumnado, sobre aquellos que quiere transmitir y los que, por otra parte, propugna consciente-inconscientemente la sociedad. Es decir, esta reflexión va a provocar que aflore aun ni consciente, reflejándose en el currículo de centro todo aquello que a nivel oculto (currículo oculto) se está desarrollando en los centros educativos"

### ***Análisis del contexto educativo***

Para que los objetivos y contenidos educativos respondan a las necesidades de un centro concreto, el PEC, así como el Proyecto Curricular de Etapa, ha de basarse en proceso previo de estudio y análisis de las condiciones socioculturales y económicas en que se desarrolla la vida de sus alumnos y alumnas, y en la detección de los valores y actitudes de éstos. De esta forma, la escuela podrá dejar de ser "una institución aislada, cerrada en sí misma, y desconectada de la vida social, económica, política y cultural que existe en el medio en el que está inserta" (BLAT GIMENO, E.; MADRID NAVARRO, M. y MORELL GREGORI, G.: 1993,7). Así: "Este análisis de contexto cobra especial importancia en la incorporación de los temas transversales al currículo, ya que una gran parte de los contenidos de los mismos se refieren a actitudes, valores y normas de interrelación que han venido conformando lo que se conoce como "currículo oculto", no explicitado y por tanto difícil de detectar a no ser que pueda ser contrastado con los datos extraídos del diagnóstico de la realidad del centro" (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 19).

La puesta en práctica de este proceso es ya en sí misma una vía para incorporar la perspectiva transversal, ya que "La concepción global del centro responde a la capacidad y la voluntad de definir democráticamente las prioridades y tratar de dar respuesta a las necesidades individuales, sociales y del entorno sobre las "rentables" para el sistema económico y tecnocrático. Es decir, intenta propiciar una cultura que permita a las personas juzgar de forma crítica lo que vale y lo que no vale por encima de su eficacia económica. El trabajo colectivo de las personas que formamos los centros escolares nos hará plantearnos nuevas cuestiones y nos

suscitará nuevas reflexiones que se habrán de ir investigando e integrando en nuestro proyecto educativo. Así, se hace necesario analizar las contradicciones más que las consistencias, crear espacios de negociación en los que se expliciten los conflictos y se posibilite el consenso. De este modo, podremos construir una escuela activa, propia y singular que en lugar de reproducir o producir el modelo hegemónico, recree las prácticas que nos acercan a la diversidad de modelos y que propician el desarrollo de personas autónomas, independientes y solidarias" (BLAT GIMENO, E.; MADRID NAVARRO, M. y MORELL GREGORI, G.: 1993,9).

En este aspecto, la contribución de los ejes transversales resulta importante, pues el contenido de cada uno de ellos permite concretar algunos campos de observación para orientar la evaluación inicial del contexto educativo. Así, por ejemplo:

- *Educación para la Paz*: la temática de este eje conducirá a observar el nivel de violencia detectable entre el alumnado, el tipo predominante de resolución espontánea de conflictos que surgen entre iguales y con los adultos (si recurren al uso del razonamiento, al intento de convencer y al pacto, o si utilizan la agresión como norma), las posibles actitudes agresivas que adoptan en los recreos y en los momentos en que el profesor o la profesora no están presentes, si las relaciones personales del alumnado vienen marcadas por actitudes violentas, ya sean éstas de tipo verbal (insultos, trato despótico, etc.), actitudinal (actitudes de desafío entre iguales, gestos despectivos, etc.) o de acto (agresiones físicas) ya quiénes van mayoritariamente dirigidas (personas del mismo sexo o del sexo opuesto, de la misma edad o de diferente edad, pertenecientes a otras etnias, etc.) (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 36).
- *Igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo*: el profesorado podrá observar el nivel de sexismo existente en la institución escolar, el uso del lenguaje sexista (tanto entre el alumnado como entre el profesorado), las actitudes de colaboración, agresión, desprecio, minusvaloración, indiferencia... entre estudiantes, el nivel de sexismo de los textos escolares utilizados, si existe distinta valoración de las actitudes diferenciales de uno y otro género y toda una serie de datos muy fáciles de recabar a través de simples observaciones (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 36).
- *Educación para la Salud*: habrá que detectar el nivel de atención que en este campo recibe el alumnado de su familia y la capacidad para cuidar del propio cuerpo, viendo si observa espontáneamente determinadas normas de higiene, si recibe una alimentación adecuada, si evita el consumo de drogas y productos nocivos para la salud, si practica deportes en el tiempo libre, si tiene actitudes e información adecuada ante la sexualidad, si posee capacidad para superar los estados de ánimo negativos, etc. (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 36), las actitudes de alumnos y padres ante la salud y la enfermedad en general...
- *Educación Vial*: características viales del entorno urbano, grado de siniestralidad del barrio y análisis de sus causas, existencia de puntos especialmente conflictivos para el tránsito de peatones, proporción entre zonas peatonales y vías destinadas al tráfico, interés del alumnado en la utilización de bicicletas o ciclomotores, características de los accesos al centro, respeto a las normas de circulación, actitud hacia la educación vial, existencia de conductas vandálicas o irresponsables en la vía pública o hacia los transportes públicos...
- *Educación Ambiental*: grado de limpieza de las instalaciones del centro y del entorno en general, presencia o ausencia de zonas verdes, detección de problemas ecológicos concretos, conocimiento de qué actividades realizan los alumnos y alumnas al aire libre, grado de interés por el cuidado de zonas naturales, aprecio por el ahorro de materias primas, el reciclaje...
- *Educación del Consumidor*: forma en que el alumnado ocupa el tiempo libre, preocupación por el uso de determinadas "marcas", actitudes ante la publicidad, conocimiento de los "trucos" del mercado, importancia concedida a los bienes materiales, conocimiento del proceso que experimentan los bienes de consumo antes de ser comprados, preferencias en el consumo, qué productos consideran básicos para cubrir sus necesidades...

- *Educación Sexual*: actitudes de los adultos hacia su propia sexualidad y afectividad, temores, represiones, etc., cómo es la comunicación sobre este tema en las familias, grado de comunicación padres-hijos, profesores-alumnado, alumnas-alumnos, existencia de agresiones verbales o descalificaciones orales o por escrito entre chicos y chicas, características de la convivencia entre ellos y ellas, existencia en el centro de pintadas de contenido sexual...
- *Educación Moral y Cívica*: grado de colaboración entre el alumnado, responsabilidad con que asumen sus tareas, importancia que otorgan los padres a los valores en comparación con otros contenidos, cómo es el clima relacional del centro, participación de los estudiantes en la resolución de conflictos, comunicación con el profesorado...

Las fuentes para llevar a cabo este proceso pueden provenir de la propia experiencia de los docentes, del material recogido en entrevistas o coloquios con los padres y el alumnado, de la información aportada por diferentes instituciones y organismos locales, de los datos proporcionados por actividades de investigación llevadas a cabo por los alumnos y alumnas, de la bibliografía existente... Además, existen diversos indicadores y pautas de observación que facilitan este diagnóstico, y a partir de los cuales, el equipo de cada centro puede diseñar otros nuevos que se adapten a diferentes ámbitos de su realidad (FEMINARIO DE ALICANTE: 1987; SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. 1992; ÁLVARO PAGE. M.: 1994; DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO: 1993). Esta fase de diagnóstico puede realizarse durante un período más o menos prolongado, e idealmente ha de implicar a todos los componentes de la comunidad, tanto a los padres como a los alumnos y alumnas, aunque el profesorado, y especialmente el equipo directivo, está llamado a desempeñar un importante papel dinamizador. Integrar adecuadamente todos estos grupos será la expresión de un centro realmente democrático y participativo y hará posible que las opciones asumidas tengan mayor repercusión y generen realmente comportamientos conducentes al cambio.

### ***Concreción de las señas de identidad y metas educativas***

Una vez conocida la realidad en que se inserta el centro, los representantes del conjunto de la comunidad educativa deben ponerse de acuerdo en los principios ideológicos que van a definir la identidad de la institución, lo cual conducirá posteriormente a determinar las metas, planteamientos y acciones educativas que se van a poner en práctica. De acuerdo con las necesidades detectadas, en el PEC se podrán resaltar determinadas líneas transversales. De esta forma, por ejemplo, un centro situado en una zona muy industrializada podrá insistir especialmente en los contenidos de Educación Ambiental y para la Salud; otro, situado en una comunidad muy tradicional, donde las diferencias según los papeles sexuales sean muy acusadas, puede considerar preferente favorecer acciones que promuevan una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

En el momento de concretar el PEC confluyen las diferentes perspectivas y sensibilidades de docentes, alumnado, padres y personal no docente. Lograr el consenso de todos ellos puede resultar más o menos problemático, pero siempre valioso para que la acción educativa del centro no acabe en él mismo, sino que pueda prolongarse sin contradicciones en otros ámbitos de la comunidad, muy particularmente en la familia. Conviene que en este punto, todos esos subgrupos se corresponsabilicen, asumiendo tareas concretas en el proceso educativo que contribuyan a la implantación real de los ejes transversales adoptados como prioritarios. Así, los padres y las madres pueden asumir la responsabilidad de difundir entre las familias los acuerdos adoptados al respecto, o también la de llevar a cabo actuaciones específicas que contribuyan a hacerlos realidad en el núcleo familiar; por ejemplo, pueden comprometerse a participar en grupos de trabajo sobre cuestiones problemáticas, sesiones de debate con los alumnos y alumnas acerca de hábitos y actitudes familiares en relación con temas concretos... A su vez, los representantes de la Administración local, en tanto que componentes de los consejos escolares, tendrían que garantizar la disponibilidad de los recursos materiales y humanos de su competencia que resulten apropiados (centros sanitarios, instalaciones deportivas, centros

culturales...). Por su parte, el equipo docente se encargará de programar el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las prioridades establecidas.

En este sentido, aunque las decisiones estrictamente pedagógicas recaen sobre el claustro, en las metas del PEC comienzan a perfilarse los objetivos generales de cada etapa en consonancia con las finalidades educativas consensuadas por toda la comunidad educativa, lo cual garantizará que, posteriormente, las áreas se programen teniendo en cuenta la transversalidad y de acuerdo con un proyecto integrado (en el sentido más amplio de este término) y, ante todo, coherente.

### ***Organización del centro***

Al concretar la organización y el modo de funcionamiento del centro hay que recordar la importancia que estos aspectos tienen en la conformación de valores y actitudes. Es precisamente aquí donde puede generarse parte del "*curriculum oculto*" si no se acuerdan normas claras y coherentes en relación con los contenidos transversales. El Reglamento de Régimen Interior debería aprovechar el potencial educativo de los conflictos que necesariamente surgirán en la convivencia escolar, así como la participación responsable de los estudiantes en la resolución de los mismos. "Si queremos educar a nuestros alumnos de forma reflexiva y crítica, en tanto que esto contribuye a la creación de ciudadanos libres y autónomos, no sólo hemos de admitir la existencia del conflicto, sino que hemos de provocarlo y reproducirlo en el aula. El conflicto no ha de entenderse como algo indeseable para el clima del aula o el alma del alumno, sino como el contrastar entre actitudes y conocimientos de los agentes implicados en el acto educativo (profesor, alumnos, cultura), que finalmente han de llevar a la reconciliación integradora, a modificar conocimientos y actitudes" (YUS RAMOS, R.: 1994,77).

La novedad, diversidad y complejidad que conllevan las iniciativas pedagógicas relacionadas con la transversalidad que venimos definiendo, hacen imprescindible que en la estructura organizativa del centro se contemple qué instancia va a encargarse de impulsar, coordinar y evaluar las acciones emprendidas en este ámbito. Las alternativas propuestas han sido diferentes, pero las dos opciones más definidas son:

**-Creación de un órgano específico:** Algunos centros han creado comisiones especiales encargadas del desarrollo de un determinado eje transversal. En algún caso (MARTÍNEZ, M. R.: 1994, 57-60) incluso se ha optado por crear un departamento monográfico de transversales, integrado a su vez por diferentes comisiones.

**-Asunción específica del seguimiento y la coordinación por parte de un Órgano ya existente,** por ejemplo, la jefatura de estudios o la Comisión de Coordinación Pedagógica.

### ***4.2. Las materias transversales en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE)***

El Proyecto Curricular recoge las decisiones compartidas por el equipo docente acerca de los siguientes componentes del proceso pedagógico:

- ¿Para qué enseñar?
- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñarlo?
- ¿Cómo enseñarlo?
- ¿Con qué enseñarlo?
- ¿Qué, para qué, cuándo y cómo evaluar?

Con su confección se pretende lograr una mayor coherencia en las actuaciones pedagógicas y la adaptación de las propuestas de la Administración al contexto propio del centro.

## ***Selección y secuenciación de objetivos y contenidos***

Los objetivos generales de etapa o de área recogidos en los documentos oficiales se expresan mediante enunciados muy generales. Por su parte, en cada materia transversal también se pueden establecer objetivos educativos de carácter general, que habrá que secuenciar igualmente y relacionar posteriormente con los objetivos generales de etapa y los de las distintas áreas. El claustro debe seleccionar aquellos que se refieran a las capacidades requeridas para conseguir los aprendizajes transversales que se han considerado prioritarios en el PEC y enriquecerlos, completarlos o matizarlos según las necesidades detectadas en el alumnado del centro.

Por ejemplo, para diseñar un Proyecto Curricular de Educación Primaria que haga especial hincapié en la coeducación se podría partir del siguiente objetivo general de la etapa:

"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales"

A su vez, realizando las siguientes matizaciones, en función de las necesidades concretas de un centro en el que los alumnos participan mínimamente en las tareas domésticas y colaboran escasamente con las alumnas (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 33), se podría formular de la siguiente manera:

- "Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas, potenciando la igualdad entre los sexos y la cooperación, en situaciones sociales conocidas, especialmente en aquellas donde tienen fuerte presencia los estereotipos sociales: reparto de tareas, juego, etc."
- "Valorar la importancia de la vida cotidiana y la utilidad de los trabajos domésticos dentro y fuera de la escuela", sin considerarlas específicas de ninguno de los sexos. O, por ejemplo, completar el siguiente objetivo general de la ESO, como sigue, teniendo en cuenta la educación para la salud (FERNANDEZ, D. y otros: 1994, 164):
- "... y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana, **procurando evitar conductas nocivas como el tabaquismo o la drogadicción**"

Para llevar a cabo la secuenciación de los objetivos generales (tanto de etapa como de área) se tendrían que realizar, al menos, las siguientes consideraciones (REYZABAL, M. V.: 1994,55-56):

- Precisar los ámbitos y delimitar las situaciones en las que se desea que el estudiante manifieste sus capacidades (ámbitos espaciales y temporales, grupos de permanencia...).
- Graduar las distintas capacidades, de manera que las básicas estén adquiridas adecuadamente cuando se pretendan desarrollar aquellas que deban apoyarse en las primeras (conocer antes que asumir posturas críticas, valorar después de analizar, comparar, etc.).
- Graduar cada capacidad, de forma que la profundidad, amplitud o complejidad de la misma vaya avanzando a lo largo de la enseñanza (no será igual la responsabilidad, por ejemplo, que se le pedirá aun alumno en sus trabajos en grupo durante el primer ciclo que al terminar la etapa).
- Ampliar progresivamente el número de las variables que debe tener en cuenta el alumno para realizar actividades en las que ejercite la capacidad o capacidades previstas-
- Facilitar el tránsito de apreciaciones personales, intuitivas, sensoriales (percibir, disfrutar...) a otras más reflexivas, críticas y creativas (comprender, juzgar, valorar...).
- La selección y secuenciación de los contenidos relacionados con los ejes transversales deben ajustarse a los mismos Criterios que residen en el resto de las áreas, es decir:
- Adecuarlos al desarrollo evolutivo (cognitivo y afectivo) de los/as alumnos/as.
- Trabajarlos teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Determinar ideas clave en torno a las cuales se aglutinen los contenidos.

- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros.
- Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.
- Buscar la relación de unos contenidos con otros, dentro de un área, y entre los de ésta con otras.

En el caso de los contenidos transversales merece la pena resaltar dos características peculiares de los mismos:

- a) Su carácter integrado, puesto que hacen referencia a situaciones que comprenden aspectos relacionados con diferentes disciplinas científicas y humanísticas.
- b) Su complejidad, pues la adecuada comprensión de los mismos requiere el desarrollo de capacidades tanto cognoscitivas como procedimentales a partir de las cuales el alumno pueda asumir actitudes elegidas de forma autónoma y racional. Por ello, su aprendizaje exige que sean tratados de forma recurrente y progresiva desde los primeros cursos hasta finalizar la Educación Obligatoria.

Las materias transversales, como ya se ha dicho, no están concebidas para recargar con nuevos contenidos las ya extensas áreas curriculares, sino para ayudar a redefinir el sentido de éstas, haciéndoles perder el carácter de fin en sí mismas y convirtiéndolas en un medio para que la persona adquiera de forma significativa los conocimientos que hacen posible el desarrollo equilibrado de su personalidad y la comprensión y la participación responsable en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, se puede incorporar a los contenidos transversales la observación de DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991,35): "Los contenidos representan la selección de los elementos culturales que se han considerado más relevantes para potenciar el desarrollo global de los alumnos y alumnas, y capacitarlos para comprender y actuar de forma constructiva en la sociedad en que viven".

En general, los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que "sufre" la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también, dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él con más conocimiento y mejor actitud.

En el momento de seleccionar y organizar los contenidos, es posible optar por diferentes estrategias que tomen como parámetro las cuestiones transversales, orientación que se reflejará posteriormente en las programaciones didácticas. Algunas opciones que puede adoptar el equipo docente son:

- Programar un área (o incluso la etapa) tomando como eje organizador algunos ejes transversales concretos, a partir de los cuales se desarrollan los contenidos. En esta línea, existen algunas propuestas específicas recogidas en diferentes documentos ministeriales. Por ejemplo, en el documento *Temas transversales y Desarrollo Curricular* (MEC: 1993, 133-144) se plasma una propuesta de programación del área de *Conocimiento del Medio* tomando como eje organizador la *Educación Ambiental*.
- Elegir grandes ámbitos de contenido que sean comunes para todas las áreas y cuyo desarrollo permita incorporar las diferentes perspectivas transversales. Un ejemplo de lo que implica esta opción puede verse en el *Proyecto Curricular Coeducativo* diseñado por Consuelo ALLENDE ANTA y otras (1993, 35-37).

Ambas alternativas ofrecen el atractivo de que favorecen la interdisciplinariedad, la metodología globalizadora y, en general, el desarrollo de las propuestas constructivistas del aprendizaje. No obstante, exigen transformaciones importantes, y quizá demasiado bruscas, de las prácticas docentes actuales, por lo cual puede resultar conveniente y válido comenzar con estrategias más simples, consistentes en que cada docente incorpore en su aula los diferentes

contenidos transversales a través de la programación de las distintas unidades didácticas, reservando el abordaje interdisciplinar para alguna unidad concreta.

### **4.3. El trabajo en el aula**

#### ***Metodología y recursos***

De forma genérica, la metodología adecuada para desarrollar las materias transversales coincide con la asumida para el resto de las áreas, la cual se basa en una concepción constructivista del aprendizaje.

Es difícil que los alumnos y alumnas incorporen actitudes y valores como la responsabilidad, la participación, la solidaridad..., si en el centro, y de forma más restringida en el aula, no se propician situaciones donde puedan adquirirlas y practicarlas. Para conseguirlo, hay que tener en cuenta, al menos, los siguientes criterios metodológicos básicos (REYZÁBAL, M. V.: 1994,14-15):

- Partir de la vida real del estudiante y sus experiencias concretas, para lograr aprendizajes significativos.
- Tener en cuenta lo que ya saben, apoyando sobre ello lo nuevo.
- Fomentar la reflexión, la deducción de conclusiones, a partir de observaciones o investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones.
- Guiar hacia la adquisición de la autonomía personal en la asimilación del saber y del hacer.
- Respetar las peculiaridades de cada alumno o alumna, adaptando métodos, actividades y recursos.
- Utilizar técnicas y recursos variados que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, así como de la motivación.
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como manera de aprender a enjuiciar y valorar la realidad.
- Dar oportunidades para el trabajo en grupo, orientando en las confrontaciones, aunando capacidades e intereses, ayudando en la toma de decisiones colectivas estimulando el diálogo, valorando la responsabilidad y la solidaridad en las tareas comunes.
- Aprovechar pedagógicamente el conflicto cognitivo y social dentro del aula.
- Fomentar el coloquio, las argumentaciones razonadas, la convivencia, el respeto por los otros, la no discriminación sexual, religiosa, étnica...
- Crear un ambiente de colaboración, reparto de tareas y responsabilidades, de identificación con la propia cultura y de respeto por el patrimonio natural y cultural propio y ajeno.
- Basarse en el planteamiento y resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.

#### ***El papel del docente como profesor y tutor***

El docente desempeña una función didáctica de primer orden, ya que actúa como modelo de identificación, en el que los alumnos y alumnas de estas edades encuentran referencias sobre las que basar la construcción de su personalidad y sus valores. El educador interviene "como facilitador de la comunicación, propone temas y formas para construir el conocimiento de manera que se cumplan las condiciones de diálogo. El educador debe asegurarse de que todas las personas participen y de que no se produzcan interrupciones o discriminaciones" (AYUSTE, A. y otros: 1994,51). Su papel no está rígidamente definido, pues todos los componentes del grupo tienen algo que aprender o enseñar.

A su vez, el profesorado, al enfrentarse al reto de la transversalidad, ha de revisar detenidamente sus propios valores y actitudes hacia ciertas cuestiones, asumiendo que también él/ella se halla embarcado en un constante proceso de mejora personal. "El trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas genera situaciones de conflicto y, en ocasiones, fracaso e indefensión del profesorado. Éste... ha de implicarse en su tarea, pero ha de saber diferenciar la

actividad profesional de la vida y actividades personales. No se trata de ocultar los valores y actitudes, sino de entender que no es uno más del conjunto del alumnado, y que su función no es imponer opiniones, sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón y la construcción de conductas coherentes" (MARTÍNEZ, M., en PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M.: 1991,21). Para poder desempeñar tal función, el docente ha de contar con un autoconcepto ajustado y positivo, junto con una capacidad importante para afrontar situaciones potencialmente conflictivas. Estas capacidades son susceptibles de desarrollo mediante técnicas de formación específicas.

### ***Recursos didácticos***

La elección y forma de utilizar los diversos recursos educativos (espacios, tiempos, materiales didácticos...) contienen de forma implícita determinados valores y actitudes que han de analizarse, cuestionarse y consensuarse en el momento de realizar el PCE sino se quiere correr el riesgo de contradecir los valores asumidos en el PEC y las adquisiciones que se quieren lograr a través de las materias transversales. En la actualidad existe un importante bagaje de material didáctico diseñado por ONG's, editoriales, CEPs; pero, sin prescindir de materiales ya preparados, conviene no olvidar el valor didáctico de investigar sobre el propio entorno del estudiante.

La distribución de los alumnos resulta fundamental, pues "La clase es una estructura de relaciones sociales, que constituyen el contexto de base del aprendizaje" (TITONE, R.: 1986,54). Si se pretende que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de conocimientos, sino constructores activos de los mismos a través de la interacción y la participación, la distribución de los agrupamientos y los espacios tendrá que ser coherente. Conviene evitar aquellas organizaciones que sólo hagan posible la comunicación unilateral, centralizada permanentemente en la figura del profesor (REYZÁBAL, M. V.: 1993, 50-54). Por otra parte, la distribución idónea de los espacios variará dependiendo del tipo de actividad que se vaya a realizar (debate, exposición, trabajo en mini-grupo, etc.). Lo importante será que aquella que se elija haga posible la interacción y la comunicación, ya que el intercambio entre los miembros del grupo resulta un factor fundamental de aprendizaje.

### ***Actividades***

Los tipos de actividades se programarán de modo que resulten motivadoras, que introduzcan los contenidos en el contexto de la experiencia de los alumnos, que partan de sus conocimientos previos y propicien situaciones de aprendizaje que requieran reflexión, contraste de información, debate y revisión de los presupuestos de partida.

Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que el alumnado tenga la oportunidad de:

- Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.
- Debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.
- Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.
- Saber defender, en fin, la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

En definitiva, se trata de utilizar situaciones que requieran ejercer las conductas que se pretenden lograr<sup>3</sup>.

Algunas de las modalidades de actividades más específicas para cultivar valores y actitudes serían, por ejemplo, las siguientes:

---

<sup>3</sup> Ampliar la tipología de actividades ofrecida, se puede consultar REYZÁBAL, M. V.: 1994, 226-227.

- **Discusión de dilemas morales:** Consiste en proponer a los alumnos situaciones antagónicas que les planteen un conflicto cognitivo, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema. Al proponer un problema moral se ha de tener muy en cuenta la edad y experiencias de los alumnos. Por otra parte, ha de propiciarse el coloquio y la participación, creando un clima de confianza y respeto mutuo en el intercambio de opiniones.
- **Análisis crítico:** Pretende impulsar el debate, la crítica y la autocrítica, así como favorecer actitudes de respeto y diálogo entre los posibles implicados en el problema objeto de análisis. Exige recabar información sobre la situación, enjuiciarla y tomar posición ante ella. Se pretende huir de visiones parciales o simplistas, buscando, seleccionando y contrastando informaciones diversas.
- **Coloquio a partir de un texto, suceso, obra de arte, etc.:** Partiendo de algún texto o alguna producción humana adecuada al contenido que se va a trabajar, el alumno analizará e interpretará ese contenido, que deberá referirse explícita o implícitamente a problemas de índole moral o ética. Posteriormente, el conjunto de la clase establecerá un diálogo que permita el intercambio de puntos de vista, así como el ejercicio del respeto mutuo, la tolerancia y la colaboración. El material utilizado puede ser gráfico (fragmento de un autor, artículo de prensa, poema...), icónico (dibujo, comics, cuadro, película...) o auditivo (canción, grabación de entrevista, programa radiofónico, encuesta...). Este tipo de actividad se apoya en las teorías y métodos de estudio del desarrollo moral de Kohlberg.
- **Clarificación de valores:** La finalidad de estas actividades es favorecer que los alumnos y alumnas reflexionen y tomen conciencia acerca de sus valoraciones, actitudes, opiniones y sentimientos. La explicitación de valores puede realizarse a través de diversos tipos de actividades, entre las que cabe destacar las relacionadas con frases inacabadas y preguntas clarificadoras. En ellas, los alumnos, tras reflexionar, han de definirse. Para que esta actividad tenga sentido es muy importante que previamente se haya abordado la situación concreta, aportando información y comprensión de los conceptos o hechos relacionados con el asunto en cuestión.
- **Dramatizaciones o simulaciones de situaciones reales o ficticias:** con estas prácticas se pretende que los alumnos, bien por "vivir" un papel escrito por otro sobre la problemática transversal que se está trabajando, bien por crear su propio papel en la simulación de un hecho real o ficticio, se "metan en la piel" de otros seres y vivencien sus prejuicios, valores, condicionamientos o posibles superaciones. De esta manera, se podrán enjuiciar conductas o actitudes con el fin de superar las negativas y mejorar las positivas.

#### **4.4. Evaluación *Importancia de la evaluación***

Si evaluar constituye una actividad imprescindible para mejorar cualquier proceso de funcionamiento, personal o profesional, adquiere más relevancia, si cabe, cuando la evaluación se aplica o se incorpora a la educación en valores, donde se conforma como parte integrada del propio proceso educativo, al ser, a la par que evaluación, una de las actividades importantes del propio aprendizaje. Enseñar y aprender a valorar es un objetivo que se pretende en el currículo actual y que debe conseguirse mediante la misma actividad de valorar: las actitudes se adquieren, fundamentalmente, practicándolas, no estudiándolas en un libro ni escuchando a los demás sobre lo que debemos hacer -aunque estos aspectos también contribuyan a su consecución-.

Se entiende, así, la evaluación, como una estrategia de mejora y como una metodología necesaria para la formación y valoración de las actitudes. Ello implica que es preciso partir de un modelo cualitativo y descriptivo, que permita ponderar realmente hasta qué punto se van asumiendo determinadas conductas y que, a la vez, favorezca la mejora de la metodología que se utiliza para conseguirlas. Hay que desechar, en contraposición, el concepto exclusivo de evaluación como comprobación o calificación, que a lo único que llevaría en este campo sería a crear actitudes negativas y contraproducentes en el camino de formación de la persona; es decir,

a "des-educar" o, en el mejor de los casos, a entorpecer la llegada a las metas educativas propuestas.

### ***El objeto de la evaluación en el tratamiento de los ejes transversales***

¿Qué se pretende evaluar durante el desarrollo de los ejes transversales, en cualquiera de las áreas curriculares donde se incardinan? Fundamentalmente, la asunción y afianzamiento progresivo de las actitudes y valores que en ellos se proponen. Por lo tanto, se evaluará el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en relación con las diferentes actitudes y valores que se promueven desde los diferentes ejes transversales, al igual que las consecuciones que se vayan alcanzando, estimando el mayor o menor grado en que queden incorporadas al comportamiento habitual del alumnado.

Tanto en la evaluación inicial, como en la procesual y final que se realicen a lo largo de la puesta en práctica de la programación, será interesante detectar, entre otros aspectos:

- Los conocimientos previos del alumnado en cuanto a la materia transversal que se aborde.
- Los intereses y expectativas sociales, culturales, éticas, etc., de los alumnos y alumnas.
- La dinámica relacional que se produce en el aula y, en general, en el conjunto del centro-
- Los mensajes explícitos o implícitos que se transmiten por parte del profesorado y del alumnado.
- La coherencia entre los planteamientos institucionales del centro en todos los elementos relativos a la educación en valores y su modo de organización y funcionamiento, de modo que este segundo plano práctico no contradiga los principios básicos adoptados.
- Es importante destacar, igualmente, que -como queda bien reflejado en la normativa legal existente, especialmente en el ámbito de la evaluación- no sólo deben evaluarse los aprendizajes del alumnado, sino que también se incluirá como objeto de valoración la aplicación del Proyecto Educativo, del Proyecto Curricular y de la Programación General Anual, analizando continua, rigurosa y sistemáticamente hasta qué punto se llevan a efecto sus planteamientos iniciales. De esta forma, será posible reconducir el funcionamiento de los elementos que se considere necesario y apoyar todo lo que vaya apareciendo como claramente positivo, sin esperar ni perder demasiado tiempo en modos de hacer inútiles o perjudiciales.

### ***Cómo evaluar las actitudes y valores: técnicas e instrumentos***

"La asunción y ejercicio de los valores y actitudes obliga a una forma de actuación, de vida, en la que éstos se practiquen día a día, por lo que se requiere un estilo común en el funcionamiento del centro y de las aulas (...). Su evaluación exige, por lo tanto, no un examen puntual (donde difícilmente van a aparecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en el centro e incluso fuera de él. Ello supone, como es obvio, cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación (...) y transformarlos en los necesarios para que sea posible evaluar la asunción real (...) de valores y actitudes en el alumnado" (CASANOVA, M. A.: 1995,102).

De acuerdo con este planteamiento, el profesorado deberá utilizar cuantas técnicas e instrumentos se adecuen a la valoración de los comportamientos en los que se pongan de manifiesto las actitudes adoptadas por sus alumnas y alumnos (CASANOVA, M. A.: 1995, 123-180), entre los cuales cabe destacar la observación, la entrevista y la sociometría, como técnicas idóneas para la recogida de datos en el campo de los valores y las relaciones, y el anecdótico, la lista de control y la escala de valoración, entre los instrumentos más apropiados para el registro escrito de la información recogida.

Como ejemplo de alguno de los instrumentos citados, en la figura 4 se recoge la escala de valoración descriptiva para evaluar la creatividad en la comunicación oral o en el uso de códigos plurales (REYZÁBAL, M. V.: 1993,419-20), y en la figura 5 aparece otra escala para valorar las actitudes en el área de Lengua y Literatura (CASANO- VA, M. A.: 1995, 152-3). Valgan ambos modelos como pauta para la reelaboración de otros similares y para comprobar la formulación y selección de objetivos llevada a cabo en los dos casos expuestos.

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Sí</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>No</i>
1. Percibe varias partes desordenadas como un todo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Reordena las partes de un todo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Completa mensajes inacabados .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tiene ideas personales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Demuestra sentido del humor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elabora fantasías:			
. desfigurando la realidad .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. añadiendo elementos nuevos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. inventando .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Da respuestas válidas pero inusuales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Realiza asociaciones remotas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Manifiesta originalidad en su expresión oral .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Manifiesta ingenio en su comprensión oral .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Manifiesta originalidad en sus dibujos:			
. de objetos animados .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. de seres vivos o activos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cuando dibuja:			
. agrega relieves .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. aporta puntos de vista especiales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. usa materiales diversos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Manifiesta originalidad en sus expresiones:			
. musicales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. vocales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. instrumentales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Manifiesta talento para:			
. la danza .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. el mimo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. la recitación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. la dramatización .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Formula hipótesis con convencionales ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Imagina soluciones nuevas y personales .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Comprende las figuras retóricas de los discursos orales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Utiliza las figuras retóricas en sus discursos orales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Analiza los mensajes desde diferentes puntos de vista .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Amplía la información mediante fuentes variadas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Anticipa consecuencias ante los mensajes recibidos, con pensamiento divergente ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Reorganiza la información, configurando de forma original sus discursos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Da expresión personal a sus experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Demuestra:			
. riqueza y flexibilidad de vocabulario ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. riqueza de construcciones gramaticales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. riqueza en el uso de diferentes tipos de discursos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Evalúa diferenciando los datos principales de los accesorios .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4

Escala de valoración descriptiva para evaluar la creatividad en la comunicación oral o en el uso con códigos plurales

Curso o ciclo: .....

Nombre y apellidos del /de la alumno/a: .....

Fecha de la aplicación: .....

<i>El/La alumno/a...</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
1. Valora la lengua como medio para satisfacer sus necesidades de comunicación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Respeta los turnos de palabra .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Interpreta con actitud crítica los discursos orales: .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. La exposición .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. El debate .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. El diálogo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. La entrevista .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Interpreta con actitud crítica los textos escritos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Valora positivamente la unidad y diversidad lingüística de España .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Respeta, en los intercambios orales con los demás, sus:				
. Ideas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Experiencias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Sentimientos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Disfruta con la lectura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Valora la lectura como medio de:				
. Información .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Enriquecimiento cultural .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Placer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Diversión .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aprecia los valores estéticos de los textos				
. Orales .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Escritos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Valora la lengua como medio para evitar prejuicios por razón de:				
. Sexo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Raza .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Clase social .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Religión .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5  
Escala de valoración descriptiva  
(Evaluación de actitudes en el área de Lengua y Literatura)

### **Objetividad y valoración de actitudes**

¿Es posible una valoración objetiva de las actitudes de otra persona? Si se utiliza preferentemente la observación como técnica para la recogida de datos, ¿no estarán éstos mediatizados por la subjetividad del observador, por sus propios valores, por su visión personal de la educación y de la vida? Evidentemente, sí. No obstante, también es cierto que con una sistematización adecuada y contando con los instrumentos elaborados para ello, un profesional puede objetivar suficientemente la información que recoge. A pesar de lo cual, la respuesta acerca de la influencia de la subjetividad continúa siendo afirmativa.

Por lo tanto, es necesario emplear una técnica que permita el contraste de datos - fundamentalmente entre varios evaluadores o mediante la aplicación de diversas técnicas-, que facilite ese denominado "intersubjetivismo" (HOUSE, E. R.: 1994,200) para contrarrestar los posibles sesgos en los diversos enfoques personales de la observación y, como consecuencia en este caso, de la evaluación subsiguiente y así conseguir la mayor "objetividad" posible.

Como propuesta viable para los centros educativos, la *triangulación* es la técnica que mejores resultados está dando para evitar estas situaciones. La triangulación consiste, básicamente, en la comprobación de un dato por diferentes vías. Tal y como se está planteando, dicha triangulación podría realizarse mediante los distintos profesores que inciden en un grupo y las técnicas utilizadas por cada uno de ellos. Un ejemplo: programado el trabajo de determinados ejes transversales en un trimestre y, por lo tanto, la consecución de ciertas actitudes, se plasman éstas en una escala de valoración o lista de control. Las actitudes

trabajadas serán observadas en el alumnado por el equipo de profesores que incide en él, durante el tiempo previsto. Al finalizar el trimestre, en este caso, se hará una puesta en común -quizá en la sesión de evaluación establecida- y se contrastará la información recogida por escrito. Los datos que coincidan se darán por válidos. Los que no coincidan, deberán ser objeto de nueva observación, de discusión o entrevista con el propio alumno o alumna e, incluso, con su familia.

De este modo, será posible detectar cualquier desviación que pueda producirse durante el proceso evaluador, y ajustar acertadamente las valoraciones emitidas en este campo realmente delicado a la hora de emitir juicios que ayuden al progreso en la formación de los estudiantes.