

Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites

Evolution and current development of Transversal Themes: possibilities and limits

Carlos Rosales López

e-mail: carlos.rosales@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Resumen: El objetivo de este trabajo ha sido determinar las características de la evolución y desarrollo actual de los temas transversales en educación, considerándolos básicamente como importantes cuestiones de carácter social, fuertemente influyentes en la formación global del alumno. De manera específica, se trata de clarificar el nivel de preparación y dedicación del profesorado y los centros escolares para la enseñanza de los mismos. Para ello se han analizado disposiciones legislativas en nuestro país (leyes orgánicas y decretos de currículo), así como aportaciones de destacados pedagogos, instituciones e investigadores. Se han analizado las características de los temas transversales en el proyecto educativo y en la programación docente, en su desarrollo en el aula y en su proyección fuera de la misma, a través de la colaboración de la familia y la comunidad. A partir del análisis realizado se derivan conclusiones sobre su estado actual (posibilidades y límites) y se realizan propuestas de futuro relativas a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, al incremento de sus tareas colegiadas/ cooperativas en la planificación, intervención y evaluación, al incremento de medios y del asesoramiento en su utilización y a la necesidad de mejorar la comunicación y colaboración con las familias y con otras instituciones de la comunidad.

Palabras clave: temas transversales; proyecto educativo; planificación docente; colaboración familiar e institucional.

Abstract: The aim of this study was to determine the characteristics of the evolution and current development of transversal themes in education, considering them basically as important social questions with great influence in the overall education of the student. Specifically it seeks to clarify the level of preparation and dedication of teachers and schools to teach them. To do this, legislation used in our country (organics laws and decrees curriculum) were analyzed and also the contribution of outstanding educators, institutions and researchers. We analyzed the characteristics of transversal themes in the educational project and the teaching program, its development in the classroom and its projection out of it through the help of family and community. Conclusions about their current status (possibilities and limitations) are derived and future proposals are made on the improvement of initial and ongoing training of teachers, to increase their collegiate or cooperative work of planning, intervention and evaluation, increased media and counseling in use, the need for increased communication and collaboration with families and other community institutions.

Keywords: transversal themes; educational project; educational planning; family and institutional collaboration.

Recibido / Received: 12/04/2014

Aceptado / Accepted: 16/06/2014

1. Introducción: antecedentes

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

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

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

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

En el momento actual y tras la aprobación de la LOMCE (2013), en el nuevo Decreto de Currículo Básico para Educación Primaria 126/2014, se hace referencia, en su artículo diez a «elementos transversales», dentro de los cuales se contienen los lenguajes verbal, audiovisual e informático, la educación cívica y constitucional, el emprendimiento, la educación de personas discapacitadas, la igualdad efectiva hombre-mujer, la prevención y solución de conflictos, los valores de libertad, igualdad, pluralismo, paz, democracia, respeto a derechos humanos, rechazo a la violencia, desarrollo sostenible, actividad física y dieta equilibrada y la seguridad vial.

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

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

2. Aportaciones para su desarrollo educativo

La enseñanza convencional se ha caracterizado a lo largo del tiempo, por dedicar gran atención a la transmisión de conocimientos básicos y al desarrollo de habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y el cálculo, llegando a alejarse a veces de forma excesiva de la realidad social y personal de sus alumnos y de la cultura propia de su comunidad.

La organización curricular en áreas y disciplinas diferenciadas ha utilizado criterios lógico-científicos, que hacían muy difícil el tratamiento global o interdisciplinar de importantes centros de interés socioculturales y personales.

Grandes educadores en todos los tiempos han intentado evitar el divorcio de la enseñanza respecto a la comunidad y su cultura, así como respecto al medio natural. Especialmente activos en la apertura de la escuela a su entorno, han sido los educadores del movimiento de Escuela Nueva (Luzuriaga, 1961), como Pestalozzi y Decroly, partidarios de una mayor aproximación de la escuela a la naturaleza, Dewey, Cousinet y Freinet, que promovieron la enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales, del trabajo en equipo y la cooperación en las escuelas respectivamente y M^a Montessori, que se esforzó por el desarrollo de una escuela ergonómica, adaptada a las capacidades psicobiológicas de los alumnos.

Además de estas grandes figuras de la pedagogía, es preciso reivindicar el papel que han desempeñado en todas las épocas y también en la actualidad, una enorme cantidad de educadores anónimos que se responsabilizan del desarrollo completo de sus alumnos en los planos personal y social, más allá de los aprendizajes puramente académicos correspondientes a su asignatura o área docente.

La apertura de la escuela a su comunidad y a la sociedad universal y la dedicación propiamente educativa de tantos profesionales responsables, viene recibiendo un fuerte estímulo por parte de destacadas instituciones internacionales y de las mismas administraciones educativas a nivel estatal y regional. Es preciso remontarse en este sentido a mediados del siglo XX, cuando tiene lugar la proclamación universal de derechos humanos (PUDH, 1948) por la ONU, en

la que se incluyen cuestiones como la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad. La creación en los años cincuenta del mismo siglo de la UNESCO, supuso también un importante hito en este camino. A esta institución se debe la creación del «Proyecto de Escuelas Asociadas a la UNESCO», red constituida por miles de centros extendidos por países de todo el mundo y fuertemente comprometidos con el tratamiento educativo de cuestiones relativas a los derechos humanos. También a esta institución se debe la elaboración en los años setenta del informe de E. Faure (1974) «Aprender a ser» y en los noventa del informe de J. Delors (1996) «La educación encierra un tesoro». En ambos están fuertemente presentes los valores sociales como uno de los rasgos definitorios de la educación en el futuro.

Merece destacarse asimismo, la importante tarea de investigación, enseñanza y divulgación realizada por la OMS (1993, 2005) en el ámbito de la salud. A ella se deben las definiciones más aceptadas de salud como «estado óptimo de bienestar físico, mental y social», así como de educación para la salud como «capacitación de las personas y las comunidades para controlar los factores que inciden sobre la salud». A la OMS se debe también la publicación de los primeros textos sobre educación sanitaria en la escuela y el impulso a los primeros proyectos de formación del profesorado en educación para la salud.

La Unión Europea y el Consejo de Europa se han destacado asimismo en la promoción educativa de importantes valores de carácter social. Así, en la Conferencia de Ministros de Educación de 2002 se declara la educación para la ciudadanía como esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y se recomienda a los Estados miembros que hagan de ella un objetivo prioritario de la política educativa. Por otra parte, el Consejo de Europa en 2006, a propuesta de la Comisión de Ministros de Educación del año 2005, define cuáles son las competencias básicas que han de estimularse en las personas para lograr su desarrollo completo y su integración social. En ocho competencias clave se contienen de manera implícita importantes valores de carácter social (convivencia, comunicación, autonomía, iniciativa, medio ambiente...).

Las leyes fundamentales de numerosos países que pertenecen a organizaciones internacionales como las citadas, reflejan en sus disposiciones esta línea, en general estimulante de una renovación educativa a través del estímulo al aprendizaje de valores sociales como los referidos anteriormente. Así, nuestra Constitución de 1978, en su artículo 1.1 manifiesta los valores en los que se debe sustentar la convivencia social, es decir, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. Y en el artículo 14 reconoce la igualdad de todas las personas ante la ley, rechazándose cualquier forma de discriminación por nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

De forma más específica, la enseñanza de estos contenidos de relevante interés social aparece reglamentada en las leyes educativas. En nuestro país se produce una primera y tímida introducción de los mismos en la Ley General de Educación (LGE, 1970), y de manera más amplia y sistemática en la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la actual LOMCE (2013).

3. Los temas transversales en el centro escolar: el proyecto educativo

Se considera en la actualidad, que el centro escolar constituye una institución clave entre la administración y el profesor, un lugar en el que se van a plasmar en realidad los intentos de innovación que tienen su origen en la administración, que surgen de la iniciativa del profesorado o que se desarrollan de forma horizontal a través de la colaboración entre iguales, entre centros y la comunidad.

El desarrollo curricular de los temas transversales, presenta características propias de los tres grandes modelos de innovación. Por una parte, viene inducido por la administración educativa y en este sentido, el centro escolar deberá hacer frente a sus responsabilidades institucionales y cumplir con la normativa al respecto. Por otra parte, y en función del margen de autonomía permitido por la creciente descentralización administrativa en nuestro país, podrá potenciar en mayor o menor medida las iniciativas que en torno a estos temas surjan de su profesorado. Finalmente, en función de la progresiva apertura de los centros a la colaboración con otros centros educativos y con instituciones de la comunidad social, podrá establecer redes de trabajo y convenios específicos para su desarrollo. (Gather, 2004; Meuret, 2004; Gairín, 2008).

Todos los paradigmas que se han venido utilizando para la investigación de las características de los centros escolares, aportan destacadas sugerencias para el desarrollo educativo de estos temas. Así, el paradigma racionalista, el más veterano, nos pone de relieve la importancia de responsabilizar a cada profesional en esta tarea, así como de la necesidad de una organización jerarquizada y departamental en la distribución de actividades. El paradigma humanista por otra parte, pone de relieve la importancia que tiene crear un clima de satisfacción personal, no solo profesional, procurando que la actitud positiva hacia el trabajo en estos temas se potencie no solo a través de las relaciones y actividades de carácter formal, sino también a través de las relaciones interpersonales informales basadas en la espontaneidad y el afecto. Se destaca asimismo desde el paradigma humanista el valor de la orientación y de la formación completa del alumno, más allá de la superación de metas de carácter académico.

Un paradigma social/ sociocrítico en el estudio del centro educativo, nos da a conocer el interés de establecer relaciones de participación y colaboración

entre todos los miembros del mismo, así como la necesidad de entrenar a todos ellos en la solución constructiva de conflictos, como condición básica para un desarrollo coordinado de los temas transversales, superando las fronteras clásicas entre disciplinas.

El paradigma ecológico aplicado al estudio de los centros nos puede ayudar a comprender las influencias y condicionantes que éstos experimentan desde los ámbitos de la comunidad social y de la administración. Puede también explicar cuáles son los condicionantes (estímulos o limitaciones) con que se encuentra el profesor en su aula en función de las características del propio centro escolar y de la consideración que en él se tiene de los temas transversales.

Desde la perspectiva de paradigmas como el de escuelas eficaces o el de la calidad institucional, entendidos en sentido amplio y flexible, se pone de relieve la influencia de factores como la evaluación continua y formativa, la existencia de personal de apoyo, las expectativas que se mantienen sobre el aprendizaje de los alumnos, la flexibilidad curricular, la incidencia en el desarrollo de habilidades y actitudes más que de conocimientos, la mayor incidencia en procesos de orientación, el trabajo cooperativo del profesorado, etc.

Una breve reflexión sobre los paradigmas utilizados en la investigación de las características y funcionamiento de los centros, pone de relieve la posible existencia de gran cantidad de diferencias entre ellos. Cada uno presenta su propia personalidad, que se va a manifestar primeramente en su proyecto educativo, pero también de forma complementaria en todo el conjunto de sus proyectos o planes como el curricular o docente, el de orientación y acción tutorial, el de convivencia, el de atención a la diversidad o el plan lector. Es en ellos por lo tanto, en los que hay que analizar las expectativas de cada centro en torno a los temas transversales.

El proyecto educativo es el principal documento de planificación de la actividad escolar y a sus características y orientaciones se van a adaptar el resto de planes. Por ello es tan importante que en él se contemple con claridad la postura del centro en torno al desarrollo de los temas transversales. Parece necesario en este sentido, partir de un estudio lo más profundo posible de las características socioculturales de los alumnos. De este estudio se pueden derivar decisiones relativas a la necesidad de tratar temas como la educación para la convivencia y la solidaridad en contextos plurales o en la educación para una relación responsable con el entorno ambiental en casos de especial incidencia de esta problemática, o la necesidad de potenciar una educación para la igualdad o para la salud o en otros temas de especial repercusión en la vida de los alumnos.

La valoración que a nivel de centro escolar se realice de los temas transversales debe verse reflejada en la presencia de éstos en las señas de identidad y en los

objetivos generales del proyecto educativo así como en la creación de un clima actitudinal positivo para el trabajo en relación con los mismos. Este clima es el que puede motivar a nivel individual a cada profesor a desarrollar actividades en su aula y a nivel grupal a programar actividades en equipo correspondientes a cada ciclo o etapa. El interés de un clima profesional positivo se pone de relieve dada la consolidada tendencia en el sistema de enseñanza formal a vincular los contenidos a disciplinas convencionales y a desarrollar éstas de forma diferenciada sin apenas relación entre ellas.

Paralelamente a la creación de un clima actitudinal estimulante, en el proyecto educativo deberían establecerse responsabilidades para hacer operativo el trabajo sobre estos temas. Responsabilidades que conciernen tanto a los órganos colectivos como a los individuales. Se debería determinar cuál es el papel a desempeñar por el consejo escolar, por el claustro de profesores, el equipo directivo, los departamentos y equipos docentes... Cada profesional debería conocer en qué forma puede contribuir al desarrollo de los mismos, tanto en el plano individual como dentro de un órgano colectivo o de coordinación.

En estrecha relación con estas cuestiones, también en el proyecto educativo será preciso establecer vías y estímulos para la formación permanente del profesorado en la enseñanza de los temas transversales, tanto más importante si tenemos en cuenta que en su periodo de formación inicial prácticamente no han recibido formación sobre ellos. Aun cuando cada profesor va a presentar unas necesidades específicas, a nivel de proyecto educativo se puede/ debe estimular una formación permanente basada en la superación de problemas globales del centro para la enseñanza de aquellos temas que se consideran prioritarios. Así por ejemplo, la realización de un proyecto sobre educación para la convivencia en un colegio en el que se pretende la inclusión de alumnos pertenecientes a minorías étnicoculturales.

Los proyectos de formación en centros tratan de hacer compatible la capacitación individual y la eficacia global de la institución y se desarrollan fundamentalmente a través de procesos de investigación activa, con la asistencia complementaria de asesores externos.

Finalmente, desde el proyecto educativo se puede/debe establecer una relación de apertura y colaboración con instituciones de la comunidad, a fin de facilitar el tratamiento educativo de temas específicos. Así, con la Cruz Roja, temas relativos a la educación para la salud como la prevención de drogodependencias o trastornos alimentarios, con el Instituto de la Mujer, cuestiones relativas a la igualdad de género, con la Guardia Civil o la Policía Local, el aprendizaje de la seguridad vial, etc.

4. Los temas transversales en la planificación docente

La planificación docente en el centro escolar ya sea a nivel de etapa, de ciclo o de curso, abarca una serie de componentes curriculares tan relevantes como las competencias básicas, los objetivos y contenidos, la metodología y técnicas, los recursos y la evaluación. En todos ellos el profesor ha de adoptar decisiones en torno a los temas transversales. En cuanto a objetivos y contenidos, deberá determinarse qué aprendizajes de conocimientos, de habilidades y de actitudes se han de estimular. Todos ellos en relación con las competencias básicas y con los objetivos generales correspondientes a cada etapa educativa. Así, algunos temas transversales como la educación para la ciudadanía, se encuentran plenamente contemplados en competencias sociales y cívicas y en objetivos como el a) y el c) de educación primaria según la legislación vigente:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c) Adquirir habilidades para la prevención y la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico así como en los grupos sociales con los que se relacionan (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de educación primaria, BOE 52, 1-3-2014, art. 7).

Otros temas se contemplan en diferentes objetivos como la igualdad (d), la educación para la salud (k), la educación para el medio ambiente (l) o la educación vial (n).

A la identificación de objetivos y contenidos para el aprendizaje correspondientes a los temas transversales priorizados en el centro y a su vinculación con competencias y objetivos generales, ha de seguir una tarea de secuencialización temporal según niveles y ciclos, así como de organización interdisciplinar de los mismos (qué aprendizajes fomentar desde cada una de las disciplinas convencionales a las que se incorporan los temas transversales y cómo establecer una necesaria coordinación entre ellos).

En la planificación de la metodología y técnicas para el aprendizaje de los temas transversales, los profesores deberán superar la clásica enseñanza de carácter colectivo, potenciando líneas de actuación *individualizada* (ya que cada tema va a presentar unas características específicas en cada alumno, como por ejemplo, la salud), *socializada y cooperativa* (especialmente recomendable en temas como la convivencia, la prevención de la violencia, la solución de conflictos, la igualdad hombre-mujer), *contextualizada* (ya que los temas transversales tienen una especial presencia en los contextos social y natural (como la educación ambiental) e *interdisciplinar*, para transformar el tratamiento diferenciado en cada

disciplina en un tratamiento coordinado en el conjunto total de las mismas. Se pretende además, que en todas estas líneas la metodología potencie un aprendizaje constructivista y significativo, mediante la facilitación/intensificación de espacios de interacción del alumno con su entorno social y natural, mediante el «anclaje» de los nuevos contenidos con los asimilados ya con anterioridad. (Perrenoud, 2004, 2012; Fernández, 2009; Pujolás, 2008)

En relación con las orientaciones metodológicas anteriores, se recomienda la utilización de técnicas como:

- Los juegos de representación y afirmación, de confianza, de cooperación, que por su componente lúdico y simbólico introducen al alumno en el conocimiento de las características de la realidad de una forma motivada.
- La descripción y análisis de experiencias personales, recomendada por la UNESCO, pues facilita el carácter constructivo y significativo del aprendizaje, ya se trate de experiencias escolares o extraescolares, espontáneas o provocadas.
- El trabajo en equipo, que estimula capacidades múltiples de comunicación, conocimiento mutuo, colaboración, habilidades intelectuales superiores, identidad personal y autoestima, por lo que constituye un tipo de técnica fuertemente recomendable en temas como la convivencia, la igualdad de género, la prevención de la violencia, etc.
- Técnicas como «seguir la pista», «talleres de producción», «análisis comparativos» en educación para el consumo, pues contribuyen al conocimiento de la realidad al proyectar al alumno fuera de la escuela para la realización de observaciones, encuestas, entrevistas, recogida de muestras... etc.

La selección o elaboración de recursos es otra de las tareas que los profesores han de abordar en la planificación de la enseñanza de los temas transversales. Es conveniente que en los centros exista una biblioteca o mediateca como instrumento para la gestión y el asesoramiento en el uso de medios así como para la realización de tareas individuales o grupales de aprendizaje. Pueden ser los propios profesores y alumnos quienes sugieran la adquisición de recursos y colaboren en la orientación para su utilización. La posible variedad de medios es muy amplia (impresos, audiovisuales, informáticos, manipulativos) y también las fuentes para su adquisición. En este último sentido y sin descartar el alto valor de los elaborados por los profesores y alumnos, se puede hacer referencia en la actualidad a medios con origen en organizaciones internacionales como el Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO, la OMS, la OEI, etc. Por otra parte, las administraciones estatales y autonómicas de carácter educativo o

pertenecientes a otros ámbitos, vienen produciendo una considerable cantidad de recursos que ponen a disposición de los centros escolares. (Servicio de Publicaciones del MEC, Instituto de la Mujer, Instituto de Consumo...).

Las editoriales de textos escolares han realizado asimismo un valioso esfuerzo renovador en sus materiales impresos y audiovisuales. Diversas ONGS como Cruz Roja e Intermón ponen a disposición del profesorado una considerable cantidad de medios para el desarrollo de los temas transversales.

En el momento de planificar la enseñanza, el profesorado ha de analizar cuidadosamente qué medios utilizar en función del nivel madurativo y de las características académicas de sus alumnos. Hay que tener en cuenta que no todos los materiales existentes pueden ser aptos: por ejemplo, existencia de sesgos sexistas en libros de texto y de narrativa infantil. Y es necesario considerar además, que independientemente de las características del medio, un factor de gran influencia, positiva o negativa, lo es la naturaleza del uso que se haga del mismo.

La evaluación de los aprendizajes sobre estos temas es otra importante tarea a abordar por el profesorado. Una evaluación que no puede entenderse de otro modo que como un instrumento para la optimización del aprendizaje de los alumnos. Por ello es necesario incidir en su función diagnóstica: conocer el nivel de preparación de los alumnos, sus motivaciones, sus capacidades, para adaptar la enseñanza a dichas características. Y en su función formativa, como seguimiento paso a paso de su aprendizaje, para introducir en el momento adecuado medidas optimizadoras del mismo.

La evaluación de los aprendizajes transversales se ha de proyectar sobre los tres componentes básicos de los mismos, es decir: conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello es necesario utilizar una variada serie de técnicas para la recogida de datos desde las pruebas convencionales para evaluar conocimientos, a distintas modalidades de observación naturalista y sistemática y de análisis de trabajos, para evaluar habilidades y actitudes.

Los criterios a utilizar en la evaluación de los temas transversales, entendidos como referentes para la realización de juicios de valor, deberán ser diversos: *lógicos*, en relación a los objetivos que se han fijado en la planificación, *normativos*, en relación a niveles medios de cumplimiento, pero también, *personalizados*, en relación a las características propias de cada alumno: motivación, capacidades, aprendizajes previos, etc.

Como en todo proceso didáctico, la evaluación se extenderá más allá del alumno al profesorado y a la propia planificación y desarrollo de la enseñanza. Y deberá presentar una doble proyección: auto y heteroevaluación. Además de la evaluación realizada por el profesor tutor como principal responsable y complementariamente, por el conjunto de profesores que intervienen sobre el alumno,

es conveniente fortalecer procesos de autoevaluación tanto en el alumno como en el profesor. (Santos, 2008; Rosales, 2009; Ortega, 2010).

5. Los temas transversales en el aula

El desarrollo de la enseñanza de los temas transversales constituye una responsabilidad de todo el profesorado, recayendo de manera especialmente intensa en el maestro tutor de educación primaria y en el profesor tutor de cada grupo de alumnos en educación secundaria. En educación primaria el maestro tutor es el profesional que más tiempo interactúa con su grupo de alumnos, pues debe desarrollar la mayor parte de la carga docente (lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales...). Se encuentra, por lo tanto, en las mejores condiciones para conocerlos y utilizar situaciones y recursos diversos en la estimulación de sus aprendizajes sobre estos temas. En educación secundaria, cada profesor tutor debe dedicar una hora semanal a actividades de tutoría y esta hora viene utilizándose generalmente para tratar temas de carácter transversal dentro del plan de acción tutorial. Además, tanto en educación primaria como en secundaria, existía con la LOE (2006) una asignatura, que en primaria se denominó «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», si bien no en todos los cursos (solo en sexto de primaria). Con la LOMCE (2013) desaparece esta materia, pero se crea una nueva, de carácter optativo denominada «Educación en valores».

Para el análisis del desarrollo de los temas transversales en el aula, se puede hacer una clara diferenciación entre el contexto de las sesiones tutoriales de secundaria y de las clases de la materia específica de educación para la ciudadanía por una parte, y el contexto de las clases ordinarias correspondientes a las diversas asignaturas o áreas del plan de estudios, por otra. En el primer caso tiene sentido el tratamiento sistemático de los temas, respondiendo a una programación que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos. (Martín, Puig, Padrós, y Trilla, 2008; Angulo, 2009).

En el segundo caso, cuando nos situamos en el lugar de los profesores de muy diversas materias, a los que se va a solicitar un especial esfuerzo de incidencia en estos temas, tenemos que hacer referencia a sus posibilidades y límites. Numerosos profesores en la actualidad y especialmente en educación secundaria, se sienten agobiados ante la necesidad de impartir una cantidad considerable de contenidos correspondientes a su asignatura en un espacio de tiempo que consideran corto o insuficiente. Para ellos la introducción de nuevos temas, que a veces consideran alejados de su materia, constituye una sobrecarga docente difícil de asumir. No pocos profesores mantienen un nivel de comunicación poco fluido con sus alumnos, que a veces constituyen grupos muy numerosos, lo que dificulta el establecimiento del diálogo sobre estos temas. Por otra parte, no

siempre cuentan con los recursos adecuados ni conocen las técnicas más apropiadas para el tratamiento en clase de los temas transversales. Todas estas características se agravan en el caso de los centros en los que todavía predomina el trabajo docente individual y en los que la intervención, el asesoramiento del equipo de orientación no se ha consolidado o es objeto de rechazo.

Ante esta situación limitante, en la que viven inmersos muchos profesores, parece necesario hacerles ver de algún modo (procesos de formación permanente) los posibles efectos positivos de un tratamiento implícito de los temas transversales a través de los contenidos de sus propias materias. Es necesario poner de relieve que no se solicita una agregación de nuevos temas a programas ya extensos, sino una modificación cualitativa de los que ya se están desarrollando de manera convencional. Se pueden analizar textos vinculados a temas transversales de actualidad en clases de literatura, se pueden tratar cuestiones medio ambientales en clases de física y química, se pueden plantear cuestiones de demografía en clases de matemáticas, se puede hablar más de contribuciones a la paz y el entendimiento en clases de historia, se puede incidir en temas relativos a la economía y formas de vida en clases de geografía, etc. En prácticamente todas las materias se pueden utilizar acontecimientos de la actualidad próxima o universal para estimular la motivación de los alumnos. En casi todas las materias se puede estimular la capacidad de lectura comprensiva, de utilización de medios audiovisuales o informáticos, etc. (Rosales, 2000; Esteve, 2008; Veyrunes, y Saury, 2009; Perrenoud, (2012).

Esta renovación cualitativa en el tratamiento de los contenidos convencionales, con el desarrollo implícito en ellos de los temas transversales, parece solo posible de realizar cuando en el profesorado exista un conocimiento de la importante repercusión que estos temas tienen en la formación completa de sus alumnos. Dicho conocimiento se sitúa en la base del desarrollo de una actitud positiva hacia el trabajo en ellos. Pero no sería suficiente dicha actitud con ser fundamental. Parece necesario que el propio profesor integre en su vida dichos temas a fin de presentar a sus alumnos un modelo coherente de pensamiento e intervención. Dificilmente un profesor violento o con comportamientos sexistas puede convencer a sus alumnos sobre la necesidad de la solución pacífica de conflictos o sobre la igualdad de género.

Por otra parte la intervención por valiosa que sea, de algunos o muchos profesores, si trabajan de forma individual, corre el riesgo de diluirse y no llegar a influir de forma realmente efectiva sobre los alumnos. Por ello es necesario que se intensifiquen en los centros escolares las sesiones de trabajo cooperativo, en las que las reflexiones individuales se transformen en una forma de reflexión grupal y puedan servir de base para la coordinación y el enriquecimiento mutuo. Se potenciaría así una perspectiva de programación inductiva (a partir de la

realidad), de la enseñanza de los temas transversales que podría complementar la planificación más deductiva y sistemática, propia del plan de acción tutorial o de las asignaturas de educación cívica o de educación en valores.

6. Los Temas Transversales, más allá de las aulas

La educación en temas transversales, como cuestiones de relevante interés social y personal, se vincula con todos aquellos contextos o escenarios en los que se desarrolla la vida de la persona, y en este sentido podríamos recordar cuáles son los tres grandes agentes educativos, tradicionalmente identificados como la familia, la escuela y la comunidad.

Es necesario advertir que la propia escuela constituye un escenario de creciente importancia en la vida del niño y del joven. Una gran parte de su vida se desarrolla en los centros escolares, que de forma intencional y programada o bien de forma intencional, influyen de manera importante en su formación. Además de la actividad regulada en las aulas, los alumnos realizan importantes aprendizajes en los patios de recreo, en los comedores, a través de las actividades extraescolares o de las actividades complementarias. El centro escolar debe «tomar conciencia» de la naturaleza de su influencia sobre el alumno y aun respetando los necesarios espacios de libertad del mismo, establecer orientaciones para que dicha influencia sea de carácter constructivo. (Hargreaves, 2003; Rosales, 2011).

Es evidente que la familia constituye el primer ámbito, y quizás el más influyente para la formación del niño en los temas transversales, como en muchas otras cuestiones. Por ejemplo, el clima de relación democrática y participativa o el cuidado de las personas enfermas, la forma de alimentación, el estilo general de consumo y las prioridades que se establecen en el mismo, la naturaleza de las relaciones de género y tantas otras características que inducen el aprendizaje por el niño de los primeros conocimientos, habilidades y actitudes. El carácter reducido o nuclear, incluso monoparental de la familia en estos momentos, la incorporación de la mujer al mundo laboral, se han esgrimido como factores limitantes de su capacidad educativa. Ahora bien, el hecho de que por ejemplo, sea cada vez mayor el tiempo que algunos niños «viven» en la escuela y menor el que permanecen en su hogar, no puede entenderse como justificativo de una menor dedicación por parte de la familia. En todo caso, está poniendo de relieve la necesidad de impulsar formas de colaboración entre ambas instituciones. Aun cuando existe un marco legal posibilitante de dicha colaboración, parece necesario que en la actualidad se incremente el esfuerzo para impulsar la mejora cualitativa de la misma. Así, es evidente que deben intensificarse las entrevistas, como oportunidades de comunicación y colaboración entre padres/ madres y tutores. Es necesario también que representantes de padres y madres en los consejos escolares sean considerados como colaboradores eficaces en el desarrollo

de la actividad escolar. La participación de padres y madres en la realización de actividades extraescolares y complementarias a través de sus asociaciones (AMPAS), puede asimismo contribuir a incrementar el desarrollo de cuestiones vinculadas a los temas transversales. En todo caso, existe siempre una forma de colaboración básica de las familias, consistente en el desarrollo de actitudes de apoyo a iniciativas que tienen lugar en el colegio, así como en adoptar una postura de crítica constructiva cuando sea pertinente. (Alonso, 2005; Cardús, 2007; Luengo y Moya, 2008).

La contribución por otra parte, de la comunidad social en torno a la educación en temas transversales, puede ser relevante. Asistimos en las últimas décadas a una creciente proyección educativa de los ayuntamientos (ciudad educadora), que se pone de relieve en la planificación de actividades deportivas, culturales, artísticas, de salud, etc., a veces en estrecha colaboración con familias y escuelas. Las bibliotecas públicas se han destacado también en la promoción de actividades de animación a la lectura así como en otras muy variadas iniciativas formativas. Organizaciones no gubernamentales (ONGS) como la Cruz Roja o Intermón se destacan en la promoción de actividades formativas en ámbitos como la convivencia, la salud o la igualdad. Los medios de comunicación social, especialmente las cadenas de televisión, tan criticadas en algunos sectores pedagógicos por la enorme carga de violencia, sexismo o consumismo que presentan en algunos de sus programas, han comenzado también en las últimas décadas, estimuladas quizás por organismos como los Consejos audiovisuales estatales y autonómicos a considerar la necesidad de respetar al menos ciertas franjas horarias de mayor consumo infantil y juvenil, presentando en ellas programas que estimulen valores de carácter social. Un uso adecuado de internet puede conducir asimismo a un mejor aprovechamiento de multitud de estímulos positivos para la formación en estos temas.

Ahora bien, la existencia de posibilidades a todos los niveles (hogar, escuela, comunidad), puede verse defraudada por la falta de entendimiento y colaboración. Ocurre así cuando padres y madres atribuyen a la escuela la responsabilidad total de educación de sus hijos, considerando que su responsabilidad acaba con la elección de un buen colegio para ellos y la dotación a sus hijos de los medios que precisan para realizar las tareas escolares. Ocurre también cuando la comunidad social responsabiliza a la escuela de la formación de personas plenamente capaces para cumplir con sus obligaciones, sin por otra parte proporcionar a los centros los medios humanos y materiales que precisan y sin asumir la propia tarea educativa comunitaria. Ocurre también cuando los docentes limitan sus responsabilidades profesionales al ámbito específico de una determinada materia atribuyendo la tarea de formación de sus alumnos en valores a la familia o a la sociedad. Ocurre también cuando los medios de comunicación social se

amparan en su derecho absoluto de libertad de expresión sin calibrar el efecto de la misma sobre la sensibilidad y formación de las personas, cuando manifiestan que los padres son quienes deben controlar el uso que sus hijos hacen de los medios... (Subirats, 2002; García, 2004; Delval, 2006; Orozco, 2010).

Es evidente la necesidad de establecer puentes de comunicación y coordinar los esfuerzos de todos los agentes educativos. La postura de la escuela y los profesores desde una perspectiva de escuela abierta a la comunidad, no puede ser otra que la de solicitar a familias e instituciones la asunción de las responsabilidades que corresponden a cada entidad, así como el establecimiento de dinámicas de trabajo en estrecha colaboración con ellas.

7. Conclusiones y propuestas

Hace casi veinticinco años se introdujo en el contexto de la administración, la investigación y la práctica educativas el término «temas transversales», haciendo referencia al tratamiento técnico- didáctico de importantes cuestiones de carácter social como la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad, que presentan una gran repercusión al tiempo en la formación global de la persona. A estas primeras cuestiones se agregaron con posterioridad los lenguajes verbal, audiovisual e informático, considerándolos asimismo transversales en su tratamiento curricular.

Una reflexión por sencilla que se realice sobre la evolución y estado actual de estos temas revela en principio, que se ha producido una importante evolución de carácter positivo en cuanto a la cantidad e interés de las investigaciones realizadas, en cuanto a la sensibilización de centros, profesorado y comunidad, en cuanto a su implantación en los proyectos educativos y curriculares y en otros planes de intervención en los centros, en cuanto a actividades de formación del profesorado, en cuanto al establecimiento de convenios con diversas instituciones de la comunidad a fin de posibilitar o mejorar su desarrollo educativo.

No obstante, y desde una perspectiva de mejora cualitativa de la enseñanza, se pone de relieve también la existencia de no pocos problemas o límites, algunos de los cuales existen desde el mismo origen de su implantación en los años noventa. Muchos profesores siguen sin valorar suficientemente estos temas y consideran que pueden hacerles «perder» un tiempo que necesitan para impartir contenidos convencionales. Las relaciones entre padres/madres y profesores no son siempre lo suficientemente apropiadas para establecer puentes de comunicación y colaboración en torno a la educación en estos temas. No siempre la comunidad aporta un apoyo adecuado a los centros escolares y profesores, en función de múltiples motivos.

De cara al futuro, parece recomendable apoyarse en lo conseguido hasta el momento y fortalecer las perspectivas de mejora, en todos aquellos aspectos que en la actualidad se manifiestan como más débiles o deficitarios. Por ejemplo:

- Incrementar la formación inicial del maestro/profesor sobre la enseñanza de estos temas, hasta el momento prácticamente inexistente.
- Fortalecer las tareas colegiadas/cooperativas de planificación, intervención y evaluación en los centros escolares.
- Incrementar la variedad de medios y el asesoramiento al profesorado en torno al uso de los mismos.
- Potenciar el desarrollo de proyectos de trabajo y formación sobre temas transversales en los centros.
- Fomentar la comunicación y colaboración del profesorado con padres y madres, incardinando a las familias en tareas correspondientes a su enseñanza.
- Incrementar las relaciones de colaboración con instituciones de la comunidad especialmente capacitadas e interesadas en la educación de niños y jóvenes.

8. Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Angulo, A. (2009). *La tutoría en educación primaria: manual de ayuda*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Berzin, Ch. (2012). Tutorat entre pairs et Théorie implicite d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 179, 73-82.
- Cardús, J. (2007). *El desconocimiento de la educación: Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores*. Barcelona: Paidós.
- Constitución Española de 27-XII-1978. BOE n. 311 de 29-XII-1978.
- Delords, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. MADRID: Santillana/UNESCO.
- European Parliament, Council of European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en: <http://www.eurydice.org>
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Fernández Batanero, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gairin, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Matilla, A. et al. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas: Situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE n. 187 de 6 de agosto.
- LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE, n. 106 de 4-V-2006.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238 de 4 de octubre.
- LOMCE : Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza. BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Luengo, F. y Moya, J. (2008). *Escuela, familia y comunidad: Claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Luzuriaga, L. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martin, X., Puig, J., Padrós, M., y Trilla, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.
- O.M.S., (1993). *La red europea de escuelas promotoras de salud*. Copenhague: Oficina regional europea de la O.M.S.
- O.M.S. (2005). *La salud y los objetivos de desarrollo del Milenio*. Ginebra: OMS.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217^a (III) de 10-XII, París.

- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantalla. Observatorios de televisión en la escuela. Guía didáctica para el maestro*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ortega, J. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó
- Pujolás, J. (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1533/1986 de 7 de diciembre por el que se regulan las Asociaciones de padres. BOE n. 180 de 29-VII.
- Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre que establece el Currículo de Educación Primaria. BOE n. 220 de 13-IX.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. BOE n. 293 de 8-XII.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de educación primaria, BOE n. 52, de 1-III.
- Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros de los estados miembros sobre educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16-X-2002.
- Rosales, C. (2000). Orientaciones para la evaluación interna de la enseñanza de temas transversales en centros. *Adaxe*, 16, 77-96.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira.
- Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Rosales, C. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Educación y futuro digital*, 5, 1-13.
- Santos Guerra, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa*. Madrid: Akal.
- Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación*. Barcelona: Ariel.
- Veyrunes, PH. y Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- UNESCO (1986). *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Teide/ UNESCO.
- UNESCO (2006). *La Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO*. Disponible en <http://www.UNESCO.org/new/education/networks/>