

Los maestros de educación primaria ante los contenidos transversales. Medios y recursos para su desarrollo

José M^a Fernández Batanero

Universidad de Sevilla

Los contenidos transversales no se centran en una edad o área curricular concreta pero su importancia dentro de la enseñanza crece a medida que el mundo nos exige nuevas respuestas de formación escolar y la adecuación de dichos contenidos a la metodología y entorno educativo.

The traverse contents are not centered in an age or concrete curricular area but their importance inside the teaching it grows as the world demands us new answers of school formation and the adaptation of this contents to the methodology and educational environment.

DESCRIPTORES: Contenidos transversales, Enseñanza primaria.

1. Introducción.

El rápido acontecer de este final de siglo, se hace acompañar de importantes reformas en los sistemas escolares de los países más avanzados. Éstas se afrontan con el propósito de adaptarse a los tiempos o amortiguar las demandas sociales. En los últimos años de nuestro panorama escolar, nos encontramos que periódicamente se han adoptado importantes reformas estructurales, organizativas y de contenidos en el sistema escolar. En este contexto, toma especial importancia los llamados Contenidos Transversales.

Nuestro estudio se dirige a detectar aquellas necesidades educativas que se les presentan a los maestros, a la hora de incorporar esta serie de contenidos a su práctica docente.

2. Los Contenidos Transversales en Educación.

El M.E.C. habla de transversales, significando que, en su esencia, se distinguen las dimensiones que lo sitúan en el campo de los valores-actitudes y en el de los conceptos temáticos. A partir de aquí, siguiendo a Rodríguez (1996) comienza un debate público que todavía no ha terminado, pues aún falta mucha reflexión y mucha madurez. La aportación de autores individuales ha ofrecido una pléyade de contribuciones desde unos años hasta hoy. Desde el campo ético y filosófico cabe citar a Cortina (1993), Camps (1994) y Savater (1991) que disertan sobre la ética y sus aplicaciones. Desde el campo de los valores y la moral, ya era conocida la importante aportación de Kohlberg (1982) y Aranguren (1979) a quienes se añade Puig, Vidal (1992), Bartolome y otros

(1983) y Galino y otros (1990). Desde el campo del curriculum y su diseño, podemos resaltar las recientes publicaciones de Lucini (1993; 1994; 1995; 1996), Carthy (1994), Jordan (1994), Rodríguez (1991; 1994 y 1995), Yus (1995b), Celorio (1992 y 1995), Jares (1995) y Reyzabal-Sanz (1995), Hicks (1993), Lovelace (1995), Saenz (1992, 1993 y 1995).

El sistema educativo, que se define en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), incluye entre sus finalidades proporcionar a alumnos y alumnas una formación que favorezca los diferentes aspectos de su desarrollo, lo cual supone e incluye la construcción de un conjunto de valores, que no siempre se adquieren de manera espontánea. Estos valores básicamente referidos a los ámbitos de la convivencia y la vida social, están relacionados en gran medida con necesidades, demandas y problemas cuya evolución reciente hace necesario el tratamiento en el centro educativo, y supone una importante contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza. La transversalidad puede considerarse como una reacción a la crisis moderna de la sociedad occidental (Rodríguez, 1995).

Si en el enfoque didáctico de la anterior Ley General de Educación de 1970 y en sus desarrollos posteriores el eje estructurador del currículo escolar se centraba en los objetivos formales, en la actual LOGSE y sus amplios desarrollos curriculares, podemos afirmar que el eje se centra en los contenidos (Coll y Sole, 1987; Coll y otros, 1992). Este cambio, como afirma Bolívar (1992), puede ejemplificarse sumariamente por un paso de un formalismo educativo a un cierto racionalismo culturalista.

Siguiendo a este autor, tres son los componentes centrales del curriculum escolar: contenidos, resultados y actividades. Los tres están presentes en todo proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo dar prioridad a uno u otro, y, en función de él, subordinar los otros dos.

En relación a esto, Coll y otros (1992, 13) señalan lo siguiente:

« El planteamiento curricular de la Reforma (...) propugna una interpretación radicalmente cons-tractivista de la enseñanza y sostiene, al mismo tiempo, que los contenidos juegan un papel decisivo en la educación escolar »

El cuadro 1 intenta ejemplificar de modo esquemático, la «nueva» concepción de los contenidos en el Diseño Curricular de la Reforma:

TRADICIONAL	REFORMA
Función en el diseño curricular	
* Lo importante es la determinación de los objetivos en términos observables, los contenidos son indiferentes y se subordinan a los objetivos.	* Los contenidos son el punto de partida para concretar las intenciones educativas y el desarrollo de capacidades.
Teoría del aprendizaje	
* Conductismo, proceso de transmisión pasivo y acumulativo.	* Cognitivo-constructiva: Aprendizaje significativo y papel activo del alumno en la construcción del conocimiento.
Ámbitos de aprendizaje	
* Unilateral: Conceptuales preferentemente.	* Tres ámbitos: Conceptuales (hechos, conceptos y principios), procedimentales y actitudinales (normas, actitudes y valores).

Cuadro 1. Concepción de los contenidos (Bolívar, 1992).

A nuestro juicio, la implantación de los llamados Contenidos Transversales viene dada por las siguientes circunstancias:

1. Por ser nuestra sociedad una sociedad de consumo. La urbanización y el crecimiento demográfico provocan el desarrollo de hábitos consumistas no dedicados exclusivamente a satisfacer necesidades primarias. Llámense Assur, Babilonia, Menfis o Tebas, Atenas o Roma, Bizancio o Bagdad, urbana de las épocas antigua, medieval y moderna desarrollaron su poder y su cultura en contra del medio ambiente. Basta una enumeración como esta para demostrarlo: desertización y agotamiento de suelos en el Medio Oriente consecuencia de una explotación intensiva destinada no sólo a alimentar a sus habitantes; colmataciones y cegamientos producidos en medios acuáticos por la construcción de obras de ingeniería -puertos, canales-, desde los mesopotámicos a los de época grecorromana; vertederos en las proximidades de las grandes ciudades -como el de ánforas de Roma-; talas de bosques de los cedros del Líbano fenicios a los europeos de época medieval y moderna, para construcción naval o uso energético y de la vivienda; arrasamientos provocados por guerras, etc.

2. Los cambios sociales y las nuevas demandas educativas. Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las posiciones de trabajo, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político. El cambio es tan acelerado que exige respuestas educativas inmediatas.

Cuando surge una amenaza social o se manifiestan procesos importantes de desequilibrio y de cambio (intolerancia racista, delincuencia juvenil...), la comunidad en su conjunto quiere exorcizarla convocando a la escuela para que se sume a la nueva cruzada contra esa plaga (xenofobia, drogadicción, SIDA, deterioro ambiental...)

Como afirma Delval se llega a acuerdos sobre el «*tipo de hombre que se desea producir, los conocimientos que se pueden considerar como indispensables, es decir, lo que la sociedad considera que debe saber*». (Delval , 1991, p. 101).

Tyler apunta que, socialmente, suele producirse una demanda contradictoria a la escuela, ya que, por una parte, se le pide que proporcione un conjunto de patrones normativos necesarios para la inserción en la esfera pública de la vida adulta; que eduque a los alumnos disciplinando el pensamiento y la acción, para que -como futuros ciudadanos- acepten el orden establecido y puedan integrarse sin problema, capacitándolos especialmente para integrarse en el mundo laboral.

Por otra, como postulado también liberal que, en la medida de lo posible, promueva tanto el potencial intelectual individual como la independencia y

autonomía de juicio, para elegir por sí mismos, si es posible hasta tener principios morales propios y autónomos.

Para Lucini (1995), se pide a la escuela, a la vez, que promueva un desarrollo moral individual, respetando la libertad de pensamiento y las objeciones morales, y que socialice eficazmente a los niños y jóvenes en el mundo adulto. Pero conjugar ambas pretensiones no es fácil. La tarea que se les pide a los docentes de nuestra sociedad es, entonces, paradójica: por una parte, se les exige que la acción educativa conforme al joven para adaptarlo a un determinado rol y función social; por otra, como viejo ideal de la ilustración, deben enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos, a ser autónomos en el sentido definido por Kant. Pero en las sociedades actuales no se dan las condiciones que hagan posible la coexistencia de ambos objetivos.

3. El desarrollo de la Constitución. El desarrollo de nuestra constitución legitima la vigencia de una serie de principios, entre los que destacamos los siguientes:

- Art.10: 1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás son fundamento del Orden Político y de la Paz Social.

- Art.27: 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

- Art.43: 1. Se reconoce el derecho a la protección de la Salud.

2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la Salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La Ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto.

3. Los poderes públicos fomentarán la Educación Sanitaria, la Educación Física y el Deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

- Art.45: 1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.

2. los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.

- Art.51: 1. Los poderes públicos garantizarán la defensa de los Consumidores y Usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los mismos.

2. Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los Consumidores y Usuarios, fomentarán sus organizaciones y oirán a éstas en las cuestiones que puedan afectar a aquellos, en los términos que la Ley establezca.

4. La Calidad de la Enseñanza. El objeto de su introducción en el curriculum escolar podemos considerarlo como un criterio de calidad educativa. La filosofía de la LOGSE hace especial énfasis en una educación integral. Uno de los objetivos principales de la misma, con el cambio del sistema educativo que supone, es la mejora de la calidad de la enseñanza. Se trata de conseguir unos contenidos y una metodología mucho más acordes con las necesidades de la sociedad española y con las demandas de un mundo cada vez más interdependiente y tecnificado. De ello se deriva que los contenidos transversales en la educación adquieran una relevancia tan importante como los contenidos puramente instruccionales.

Todos sabemos que el concepto de calidad de enseñanza no está claramente definido ni delimitado. No es estable, sino más bien es variable según la época y los grupos sociales.

Para Marchesi (1992), la calidad de la enseñanza es un concepto complejo cuya comprensión puede tener distintas aproximaciones, relacionadas con los objetivos y prioridades que la sociedad, la comunidad educativa o cada ciudadano pueden atribuir al sistema educativo.

Es frecuente señalar que los problemas educativos actuales son deficiencias de calidad. Textos ya clásicos en la pedagogía moderna, como los de Coombs (1971) o Defaure (1973), acusan las carencias educativas como deficiencias cualitativas. Y, en general, en toda la literatura pedagógica, se suele indicar que el mejor logro formativo es aquel que posee la excelencia de unos valores considerados como los óptimos deseables. Para explicar los problemas o perturbaciones educativas se suele tomar como referencia la ausencia de calidad educativa. La LOGSE dedica el título cuarto a la calidad de la enseñanza, mencionando y explicando una serie de variables, a las que denomina factores, próximos a la consideración de programas educativos, marcan la línea de lo que, desde perspectivas globales, se entiende como calidad de enseñanza y que hay que considerar en la definición de la calidad educativa de un centro escolar.

En este sentido, para proporcionar una educación de calidad y adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo, se ha de posibilitar que los alumnos y alumnas de las distintas etapas y modalidades educativas tengan la ocasión de conocer, reflexionar y adoptar valores sobre las circunstancias, las necesidades y los problemas de la sociedad de hoy, con las perspectivas de futuro que ellos mismos van a hacer realidad.

A tenor de estas consideraciones ya se venían configurando en la práctica educativa, y a lo largo de los últimos años, un conjunto de temas educativos que organizan de forma integrada conceptos, hechos, principios, procedimientos, actitudes y valores. Estos elementos se encuentran, además,

convenientemente estructurados entre sí por relaciones establecidas conforme a uno o varios criterios: sociales, culturales, científicos, psicopedagógicos y didácticos.

Entre estos temas se encuentra la Educación Moral y Cívica, la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Paz, La Educación para la Vida en Sociedad y en Convivencia, la Coeducación, la Educación para el Consumidor y Usuario, la Educación para la Salud, la Educación Sexual, la Educación Ambiental y la Educación Vial, entre otros.

5. La lucha contra la discriminación y la desigualdad. Vivimos en una sociedad de diferencias sociales profundas, de discriminación y desigualdades. Los Derechos Humanos son reiterativamente afirmados y defendidos, exigiendo su cumplimiento en todos los países del mundo y para cualquier ser humano. Los Derechos Humanos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la libre asociación y participación política, a la libertad de conciencia y expresión, son expuestos y exigidos para toda persona humana, condenando la tortura, la esclavitud, la dictadura política y la falta de los mínimos vitales para la existencia.

6. La vinculación de la escuela con el mundo del trabajo. La preparación para el mundo del trabajo dando prioridad a funciones de: regulación de la mano de obra, expedición de credenciales clasificadoras a remolque de lo que la evolución tecnológica va determinando, especialización o generalísimo polivalente todo ello en el horizonte de una sociedad en pleno a pesar de la liberalización de mano de obra que las nuevas tecnologías van generando al producir los mismos o más bienes.

7. La relación de la escuela con otros escenarios de aprendizaje. Hablar de los temas transversales en educación supone, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener cabida en el Sistema Educativo. En líneas generales, como afirma Larrieta (1991, 4), los contenidos transversales encuentran suficiente argumento, "porque justifican en gran medida la educación integral de las personas, su socialización, autonomía y participación...".

Para Rodríguez (1996), el concepto de transversalidad posee innato un carácter mundialista. Entendiendo este carácter como un sistema que se nos impone a escala mundial, más allá de las estructuras nacionales e internacionales. La educación, desde este enfoque, tendrá que hacer comprender y vivir a los educandos aquellas experiencias, valores y problemas que parece que van a tomar carta de naturaleza cuando ese sistema mundial vaya haciéndose real.

Los Contenidos Transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las aéreas y que deben

ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad, de ahí su carácter transversal.

« Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa» (MEC, 1994b).

Alvarez (1994), sostiene que son temas que deben atravesar e impregnar el currículo, no pudiendo concebir estos como líneas paralelas que sin tocarse van introduciéndose en las áreas de manera ocasional, con mayor o menor intensidad dependiendo del interés del profesor. Para esta autora, los temas transversales han de ser líneas superpuestas y tangentes que juntas forman un haz, una rueda, una gavilla o un prisma con muchas facetas y todas juntas forman un proyecto globalizado o interdisciplinar.

Para Lucini (1994) los temas transversales son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensinándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

Siguiendo a Lucini (1994, 12-13) estos contenidos poseen son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

"1. Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, el consumismo y el despilfarro, frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos que atentan contra una vida saludable, etc.

2. Son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionandolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

3. Por último, son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realidad, se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, siendo capaces de adoptar, frente a ellos, actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. Consideramos las actitudes y valores como contenidos en la medida que entendamos como contenido todo aquello

que, intencionadamente o inconscientemente, es objeto de abordar en el centro escolar."

Para Moreno (1992), los temas transversales se tienen que convertir en los ejes centrales de la educación y las áreas de conocimientos en medios para alcanzar esos aprendizajes.

La enseñanza de las actitudes en la reforma se entiende, como ya hemos visto, indistintamente como actitudes propias del campo científico en cuestión (p.e., rigor, precisión, hábitos de trabajo en el campo científico, etc.), como actitudes y valores propiamente morales (solidaridad, rechazo de discriminaciones, respeto y tolerancia, etc.), como actitudes hacia la materia objeto de enseñanza (interés por conocer, curiosidad, precisión y rigor, hábitos de trabajo, actitud receptiva, etc.) y como normas técnicas, precautorias o de uso convencional (cuidado con el manejo de productos tóxicos, orden y limpieza, organización, respeto de códigos, etc.).

3. Aproximación al concepto de necesidad educativa.

El significado del término, como señala Montero (1987a), puede obtenerse a través de dos vías. La primera es la usual para toda palabra de la cual desconocemos su significado, o queremos puntualizar su sentido, esto es, recurrir a un diccionario de la lengua española. Una segunda vía llega desde la carga teórica que ha asumido el término. Como señala Zabalza (1987), el concepto de necesidad es polimorfo y como tal, adoptará diferentes significaciones según sea utilizado por diferentes profesionales, educadores, sociólogos, economistas, ...

La mayoría de los estudios sobre evaluación de necesidades se han basado en una de estas tres definiciones del término (Suarez, 1990):

1. Kaufman (1972) sugiere que las necesidades son discrepancias, siendo estas áreas en las que el nivel actual es menor que el deseado: ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de qué debería ser.
2. Otra definición de necesidades muy utilizada es la de preferencia o deseo.
3. Un concepto más restringido y menos utilizado de necesidad para realizar un proceso de evaluación de las mismas es el de deficiencia.

Refiriéndose al tema de las necesidades en general, Zabalza (1987), siguiendo a Bradshaw, distingue varios tipos de necesidades:

a) Necesidad Normativa: la carencia de un sujeto en comparación con un determinado standar o patrón tipo, al que se considera como normal o dentro de una norma.

b) Necesidad Sentida: sería la que obtenemos cuando preguntamos directamente al sujeto "¿qué necesitas?, ¿qué desearías tener?". La propia percepción subjetiva de lo que cree que le hace falta.

c) Necesidad Expresada o Demanda: es el resultado de la expresión comercial u objetiva de la necesidad.

d) Necesidad Comparativa: todo lo que no posee determinado grupo con características similares a otro que sí lo tiene.

e) Necesidad Prospectiva: aquella que aunque actualmente no exista, hay una gran probabilidad de que aparezca en el futuro.

Para nosotros, siguiendo a Suarez (1990) la evaluación de necesidades será un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades.

4. Objetivos del Estudio.

Con el presente estudio pretendemos detectar las necesidades de un grupo de profesores en relación con los contenidos Transversales. los objetivos que nos planteabamos fueron los siguientes:

- * Conocer el grado de formación, en lo referente a los contenidos transversales, de los profesores participantes en la muestra.
- * Conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de los contenidos transversales.
- * Obtener información sobre los recursos y medios disponibles en los centros para el desarrollo en el aula de los contenidos transversales (Educación. para el Consumo, para la Salud, Sexual, Ocio, Coeducación...)
- * Obtener información acerca de los problemas organizativos que pueden alterar la practica docente en referencia a los contenidos transversales. Así como sus opiniones en el aspecto didáctico.

5. Metodología del Estudio.

Las fases que hemos seguido en el estudio son las siguientes:

1. Identificación del problema,
2. Elaboración del instrumento de recogida de información,
3. Selección de los centros,
4. Aplicación del cuestionario,
5. Análisis e interpretación de los datos,
6. Conclusiones.

El instrumento de recogida de información que se ha empleado es un cuestionario. Las respuestas se expresan en una escala valorativa. Se han usado cuatro posibles opciones (C= completamente de acuerdo, A= de acuerdo, D= en desacuerdo, DC= completamente en desacuerdo). Se ha creído conveniente no poner un valor central para que siempre se tuvieran que definir por una determinada contestación. Se ha elegido esta técnica porque es la que mejor se ajusta para obtener los datos en el menor tiempo posible y casi sin distorsiones.

El instrumento consta de 8 dimensiones: Datos de identificación., Experiencia y Formación en los Ejes Transversales, Contexto Espacio-Temporal de Perfeccionamiento, formador de Formadores, Necesidad de Formación, Equipamiento y Recursos, Formación Didáctica y Grado de Conocimiento de los Contenidos.

La muestra la componen cincuenta profesores de Sevilla y su provincia, pertenecientes a colegios públicos y concertados.

6. Conclusiones.

En lo referente a nuestras conclusiones sobre la formación del profesorado para la introducción curricular de los contenidos transversales, como parte del curriculum escolar, debemos de destacar lo siguiente:

En primer lugar, señalar que si uno de nuestros objetivos era el conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de este tipo de contenidos, nuestro estudio nos permite decir que tal formación no se realiza de manera homogénea entre todo el profesorado, sino que son un grupo no muy numeroso los que han participado alguna vez en cursos o actividades de formación en estos ámbitos. No todos los profesores de un mismo centro participan en una misma actividad, siendo este un factor

negativo a la hora de la práctica educativa, por haber múltiples intereses y motivaciones.

La administración, a través de los CEPS, Ayuntamientos, etc. no oferta cursos de perfeccionamiento de igual manera en todos los ámbitos de experiencias (Educación para el Consumo, Salud, Medioambiente...), de ahí que en algunos exista una gran oferta y en otros sea mínima. Es notable que también existe una serie de preferencias a la hora de realizar estas actividades, siendo las más solicitadas las de Educación para la Salud.

Además de la oferta de cursos o actividades, otro handicap que se encuentran los profesores para el desarrollo de su perfeccionamiento es el lugar y el tiempo, no coincidiendo muchas veces con sus intereses. De esta manera, los aspectos preferentemente solicitados son:

a) Con respecto al tiempo,

* Realizar las actividades de formación en horario escolar, en primer lugar, y en segundo lugar en horario de exclusiva.

b) Con respecto al lugar,

* En los respectivos centros y en la localidad.

En nuestra opinión, si nos parece coherente, y una medida a adoptar por quien corresponda, que a los profesores se les facilite su formación in situ, no sólo por la comodidad que supone para ellos, sino porque creemos que el clima psicoafectivo en el que se desenvuelva esa actividad será superior al de otras modalidades, pudiéndose adaptar estas actividades a las necesidades y expectativas de los participantes.

En consecuencia, entendemos que, de entre las medidas adoptar en este sentido, una primera debería ser la de aumentar la oferta de los cursos de formación del profesorado en el propio centro escolar, y también la de combinar las metodologías cualitativas y cuantitativas por parte de los formadores.

De otra parte, el grado de formación que se tiene en estos contenidos es bastante desigual, y que en dos ámbitos, en concreto, este nivel o grado de conocimiento es muy bajo (en general, según los datos obtenidos, podemos señalar que el profesorado de los centros encuestados posee un bajo dominio de los conocimientos de los contenidos transversales). La razón que se puede dar es que en ámbitos como la salud, medioambiente, etc. siempre han estado presente en la escuela de alguna u otra forma, aunque sea a base de actividades puntuales y sin un seguimiento específico. Por contra, la Educación para el Consumidor y Usuario es el ámbito más novedoso y desconocido por la gran mayoría de los profesores.

Por otro lado, los docentes prefieren que esa formación sea impartida por compañeros de ellos, que estén implicados en actividades de este tipo. Es de suponer que tal demanda se sustenta o se apoya en la participación, por parte de los formadores, en la realidad escolar. En cierto modo, parece razonable tal demanda, pues los docentes prefieren experiencias concretas y contrastadas, que mera teoría.

Otro factor condicionante es el equipamiento existente en los centros, que es más bien escaso. Creemos razonable deducir que ello se debe, en gran medida, a la poca existencia de programas concretos para su aplicación en el aula, desempeñando este tipo de contenidos un lugar secundario en el curriculum escolar. Esta insuficiencia no se registra por igual en todos los ámbitos, siendo los más afectados el de Consumo. Educación para la Salud y Educación Medioambiental. Entendemos en este sentido que se deben de realizar, desde los centros los correspondientes esfuerzos para ampliar y completar dichos recursos.

En el aspecto didáctico, la gran mayoría de los encuestados están de acuerdo con los postulados teóricos de la reforma. Piensan, en general, que estos contenidos necesitan de una metodología específica. Que su aplicación en el aula no debe de responder a iniciativas de algún profesor, sino englobar a todo el claustro. Del mismo modo, deben de estar disciplinadas o globalizadas con todos los ámbitos del curriculum, de forma que tengan un seguimiento en el aula y sean susceptibles de evaluación. Hay en general, conocimiento del proyecto de reforma, en los contenidos transversales, pero no existe dominio en profundidad del tema. También que la unidad didáctica se convierte como el mejor medio, para el desarrollo de estos contenidos, en el aula.

Como consideraciones generales de la investigación podemos decir:

1. El diseño de las actividades de perfeccionamiento en estos ámbitos, debe tener presente las demandas y necesidades de los docentes, así como estar contextualizadas.
2. La formación debe constituirse en un proceso y no en actividades puntuales. Debe abarcar a todos los profesores del centro, siendo el equipo docente la unidad básica.
3. El centro debe constituirse en demandante de formación específica en estos ámbitos de experiencias.
4. Ser el centro, el lugar idóneo para las actividades de formación.
5. El horario escolar se considera el mejor para el desarrollo de estas actividades.
6. Necesidad de una mayor colaboración entre los CEPs y Ayuntamientos para el desarrollo de las actividades y cursos de perfeccionamiento.
7. Necesidad de una mayor dotación en recursos, a los centros educativos.

8. Las actividades deben estar interdisciplinadas y globalizadas con todas las demás áreas y ámbitos de experiencias, así como adaptadas al entorno educativo.

7. Recomendaciones.

En base al siguiente estudio pensamos que:

1. Se debe concebir el centro educativo como contexto de la propia formación de los profesores.
2. Se debe potenciar el trabajo cooperativo entre los docentes.
3. Se debe contar con apoyo externo para asesoramiento.
4. La formación, en los contenidos transversales, debe de entenderse como formación permanente centrada en el propio centro educativo y su contexto.

Como última conclusión, podemos decir que no sólo bastan las ideas, sugerencias y conocimientos para el desarrollo de estos contenidos, sino una fuerte dosis de motivación por parte de los docentes.

Referencias bibliográficas.

ALVAREZ, M^a (1994): "La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente". **Revista de ciencias de la Educación**, nº159, 392-418.

ARANGUREN, J. L.(1979): **Ética**. Madrid, Alianza Universidad

BOLÍVAR, A (1992): **Los Contenidos Actitudinales en el currículo de la Reforma**. Madrid. Escuela Española.

CABERO, J. (1990): **Análisis de medios de enseñanza**, Sevilla, Alfar

CABERO, J. (1994): Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza, en Sancho, J. (Coord): **Para una tecnología educativa**, Barcelona, Horsori, 241-267.

CABERO, J. (1994): "Investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula", en AGUADED, Y. y FERIA, A. (dirs): **Cómo enseñar y aprender la actualidad**, Huelva, Grupo Prensa y Educación, 109-116.

CAMPS, V. (1994): **Los valores de la educación**. Madrid, Anaya.

COLL, C. y SOLÉ, (1987): La importancia de los contenidos en la enseñanza, **Investigación en la Escuela, 3**, 19-27.

COLL C.(1989): Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. **Cuadernos de Pedagogía**, 168, 8-14.

COLL, C., POZO, J. Y. y otros (1992): **Los contenidos en la Reforma**. Madrid, Santillana

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).

CORTINA, A. (1993): **Ética aplicada y democracia radical**. Madrid, Tecnos

JUNTA DE ANDALUCIA (1990): **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo**. Madrid, Delegación Provincial de Educación.

KOHLBERG, L. (1982): Estadios morales y moralización. Enfoque evolutivo cognitivo, **infancia y aprendizaje, 18**.

LUCINI, F.(1994): **Temas Transversales y Educación en Valores**. Madrid, Anaya.

MATERIAL CURRICULAR EDUCACIÓN PRIMARIA. (1992): Sevilla, Consejería de Educación y Ciencias.

MATERIAL CURRICULAR EDUCACIÓN INFANTIL. (1993): Sevilla, Consejería de Educación y Ciencias.

MEC (1992a): **Materiales para la Reforma. Primaria:Transversales**. Madrid, MEC.

MEC (1992b): **Materiales para la Reforma. Primaria: Proyecto Curricular**. Madrid, MEC.

MONTERO, A (1992): **Diagnóstico de las Necesidades Formativas de los Docentes**. Alcalá de Guadaíra, CEP.

PUIG, J.M. (1992): **Educación moral y cívica. Materiales para la Reforma Primaria**. Madrid, :M.E.C.

SAVATER, F. (1991): **Ética para Amador**. Barcelona, .Ariel

RODRÍGUEZ, M. (1996): Transversalidad y democracia en el contexto europeo. **Revista de Educación, nº 309, 95-126**.

YUS, R. (1995): Transversalidad y educación global: hacia una escuela nueva para un humanismo planetario. **Jornadas sobre la transversalidad HEGOA**, Barria, Vitoria 5-8 de 1995.

