

TRANSVERSALES

Temas Transversales y
Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Temas Transversales y Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9

I. S. B. N.: 84-369-2380-4

Depósito legal: M-23999-1993

Realización: MARÍN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

Los Temas transversales constituyen un aspecto clave de las intenciones educativas que se recogen en los currículos oficiales de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ya que se refieren a determinadas necesidades sociales ante las cuales la institución escolar no puede dejar de dar respuesta.

No obstante, a pesar de que la sociedad en general y la Comunidad Educativa en particular puedan coincidir en la valoración del relevante papel que deben desempeñar estas enseñanzas, la escasa tradición docente que existe en este ámbito educativo puede plantear dificultades a los centros a la hora de incorporarlas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ésta es la razón por la que el Ministerio de Educación y Ciencia ha considerado pertinente elaborar un nuevo documento sobre los Temas transversales, de manera que complete lo que ya se ha planteado en los textos que, sobre cada uno de ellos, se incluyeron en los "Materiales para la Reforma", enviados a los centros en mayo de 1992.

La aportación de este nuevo libro persigue una doble finalidad. En primer lugar, la de hacer una reflexión acerca de la naturaleza de estas enseñanzas, de aquellos rasgos comunes que todos los Temas transversales comparten y que justifican claramente su presencia en el currículo. Se trata de identificar "la transversalidad" de los Temas transversales, con el fin de ayudar a entender al profesorado la función que deben desempeñar en la educación integral de los alumnos y alumnas.

Por otra parte, el documento pretende facilitar a los centros la introducción de los Temas transversales en los distintos momentos de planificación de la práctica escolar: el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y las programaciones de aula. El presente documento intenta, pues, orientar este proceso recordando cómo se pueden incorporar estos temas en cada una de las decisiones del desarrollo curricular. En este sentido, el libro recoge ideas que, en gran medida, ya estaban expresadas en los textos anteriores sobre cada uno de los Temas transversales, pero aparecen aquí reorganizadas, haciendo de nuevo hincapié en los aspectos claves y, sobre todo, ilustrándolos con ejemplos concretos y detallados de las distintas etapas para que ayuden a poner en práctica las orientaciones formuladas.

Índice

	<u>Páginas</u>
CAPÍTULO I:	
¿POR QUÉ LOS TEMAS TRANSVERSALES?	7
La Educación Moral y Cívica.....	13
La Educación para la Paz.....	14
La Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos	15
La Educación Ambiental.....	16
La Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial.....	17
La Educación del Consumidor	18
CAPÍTULO II:	
LOS TEMAS TRANSVERSALES Y LA EDUCACIÓN EN VALORES	21
La dimensión moral de los Temas transversales.....	23
La Educación en valores en el marco de la Reforma	25
Estrategias para la Educación en valores.....	33
CAPÍTULO III:	
LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR	43
Consideraciones previas.....	45

	<u>Páginas</u>
Proyecto educativo.....	49
Proyecto curricular.....	55
Programación didáctica.....	65
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	67
ANEXOS.....	81
Anexo I.....	83
Anexo II.....	91
Anexo III.....	133

¿Por qué los Temas transversales?



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.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

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. Bajo este concepto se han agrupado la Educación moral y cívica, la Educación para la paz, para la igualdad de oportu-

nidades de ambos sexos, para la salud, la Educación sexual, la Educación ambiental, la Educación del consumidor y la Educación vial.

¿Quiere ello decir que sólo estas enseñanzas responden a exigencias sociales? y, por otra parte, ¿responden todas ellas en igual medida a este rasgo distintivo? Es importante reflexionar sobre estas cuestiones con el fin de ayudar a que el profesorado, y la comunidad educativa en su conjunto, tengan las claves necesarias para comprender la especial naturaleza de estos contenidos educativos y sus repercusiones a la hora de incorporarlos a la práctica docente.

A su vez, contestar a esas preguntas supone identificar aquellos rasgos que definen este tipo de enseñanzas y revisar en qué medida se manifiestan en los Temas transversales que han sido recogidos en el planteamiento curricular de la Reforma. Este primer capítulo tiene esta función, como paso previo a la exposición sobre su presencia en las sucesivas fases del desarrollo del currículo.

Aquello que en mayor medida caracteriza esta dimensión curricular es su intención de **establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista**. En efecto, la incorporación de los problemas sociales antes mencionados, a través de los Temas transversales, supone en la práctica la asunción por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación que complementa la científica. El reconocimiento, en definitiva, de que todo diseño educativo ha de incluir un componente ético que debe adaptarse a las nuevas condiciones sociales y que debe dar sentido al resto de los conocimientos.

Este modelo de persona se dibuja a partir de aquellos rasgos que concitan un amplio acuerdo social, ya que responden a una ética y una moral propia de una sociedad democrática y pluralista. No hacen, en este sentido, sino recoger los valores reflejados en la Constitución y que, a su vez, se han recogido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Entre estos rasgos, por otra parte, los hay claramente permanentes en tanto en cuanto responden a lo más valioso de la condición humana, como sería el caso de la Educación moral y cívica, y los hay que responden a capacidades que deben desarrollar los ciudadanos para enfrentarse a problemas que han ido adquiriendo entidad en la sociedad actual, como por ejemplo la Educación del consumidor o la Educación ambiental. En muchas ocasiones, pues, los Temas transversales **vienen determinados por situaciones socialmente**

problématicas sobre las cuales se ha venido tomando conciencia hasta llegar a convertirse en ámbitos prioritarios de preocupación social.

En este sentido, los Temas transversales **se refieren al para qué de la educación**. No sólo señalan aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que hablan fundamentalmente del sentido y de la intención que a través de esos aprendizajes quiere conseguirse. Resulta completamente distinto introducir conocimientos relativos a los paisajes agrícolas o el tema de la "renta per cápita", en un contexto tradicional de enseñanza de la Geografía, que hacerlo desde un enfoque de Educación ambiental en el que se destaquen las repercusiones que ello tiene para la degradación del medio o las relaciones Norte-Sur. La intención educativa que en uno y otro caso se transmite es netamente diferente.

Todo lo anteriormente dicho lleva necesariamente a otra de las características básicas de estos temas, que es su contribución al **desarrollo integral de la persona**. La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas, sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Trabajar, por ejemplo, el conflicto de los Balcanes en el aula exige, desde luego, que los alumnos tengan una determinada capacidad de comprensión de los aspectos históricos, geográficos, económicos y culturales que están influyendo en el conflicto. Pero esto no es suficiente. Una vez alcanzado un cierto nivel de comprensión, es fundamental que los alumnos elaboren un juicio crítico sobre lo que está sucediendo y que, dentro de sus posibilidades, actúen en consecuencia. 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.

Unas enseñanzas dirigidas a desarrollar en los alumnos una dimensión ético-moral y una formación integral están lógicamente **apostando por una educación en valores**. Llegar a adquirir estos valores supone, desde luego, entender determinados conceptos y actuar conforme a determinadas maneras de saber hacer, pero finalmente se trata de capacidades articuladas en torno a un determinado sistema de valores que podría resumirse en una actitud democrática, responsable, tolerante, que favorezca la participación activa y solidaria en la sociedad con el fin de asegurar niveles cada vez más altos de libertad, igualdad y justicia social. Educar en valores es una tarea de enorme complejidad a la que, sin embargo, la escuela no

puede renunciar. En el segundo capítulo del documento se aborda este tema con más detalle.

El modelo ético que se promueve desde los Temas transversales tiene que ser asumido por el conjunto de la institución educativa para que finalmente cada alumno o alumna lo interiorice y haga suyo, dado que estos aprendizajes se producen a través de la práctica personal y diaria. Por tanto, las enseñanzas transversales deben **ayudar a definir las señas de identidad de un centro** en función de su personal visión de la tarea educativa. Se trata de contenidos escolares de una trascendencia tal, que es preciso que sean debatidos y asumidos por todos los colectivos que intervienen en la escuela, ya que es a través de ello como se pueden formular más claramente las intenciones educativas de cada centro.

Los Temas transversales requieren para su desarrollo una colaboración con el medio y, por tanto, mantener, en mayor medida que el resto de los aprendizajes escolares, una **relación de la escuela con el entorno**. En primer lugar, por la estrecha vinculación con la realidad social que ya se ha comentado y, en segundo lugar, porque, dada su trascendencia social, existen numerosas instituciones y organismos nacionales e internacionales que trabajan en ellas, y que se plantean colaborar con los centros escolares desde un convencimiento claro de que la educación es un camino básico para conseguir mejoras sociales.

Finalmente, es propio de estos temas, como su nombre indica, **estar presentes en el conjunto del proceso educativo**. Este carácter transversal se refiere a diferentes aspectos. En primer lugar, la mayor parte de los Temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y *sólo pueden abordarse desde su complementariedad*. Por otra parte, son transversales en tanto en cuanto no pueden plantearse como programas paralelos al resto del desarrollo del currículo, como hasta ahora venía sucediendo, ya que, como se ha comentado, resultan nucleares para las intenciones educativas que el sistema ha establecido, y ello requiere que sean asumidas por el conjunto de los enseñantes y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares. Por último, son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades del centro. 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. Cuando esto sucede, el "currículo oculto" acaba imponiéndose, anulando el discurso teórico.

Las características que hasta aquí se han analizado apuntan ellas mismas hacia una última que se refiere a que los Temas transversales están, por definición, **abiertos a incorporar nuevas enseñanzas**. La evolución de la sociedad obliga a estar permanentemente atentos a los problemas sociales que pueden exigir, en un momento dado, la intervención de la institución escolar. Si el conjunto del currículo debe ser revisado con una 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 reformular las enseñanzas de este ámbito.

Una vez identificados los rasgos definitorios de estas enseñanzas, resulta más sencillo entender por qué son estos temas y no otros los que se han incluido en el currículo del nuevo sistema educativo. Una breve reflexión acerca del sentido de cada uno de ellos puede ayudar a completar esta panorámica de lo que se podría denominar "la transversalidad" de los Temas transversales.

La Educación Moral y Cívica

La Educación moral y cívica es sin duda el eje y el paradigma referencial en torno al cual se articulan el resto de los Temas transversales, ya que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona al que se ha aludido anteriormente. 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.

Las finalidades de la Educación moral y cívica, recogidas en el documento correspondiente de los Materiales para la Reforma, constituyen los pilares del resto de los Temas transversales y apuntan hacia el tipo de personalidad que se pretende formar. Dichas finalidades son:

- Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
- Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
- Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.

- Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.
- Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado.

Los objetivos y contenidos de la Educación moral y cívica se dirigen, pues, a fomentar actitudes de respeto hacia todas las personas sea cual sea su condición social, sexual, racial o sus creencias, la solidaridad con los colectivos discriminados, y, en fin, de valoración del pluralismo y la diversidad. Favorecen asimismo el respeto hacia el propio cuerpo, promoviendo la salud en sus dimensiones biológica, psicológica y social e impulsan a la conservación del medio. Fomentan el rechazo hacia todo tipo de injusticias sociales, hacia el consumismo abusivo y favorecen las relaciones de convivencia, de comunicación y diálogo.

La Educación para la Paz

Este Tema transversal entronca claramente con los valores subyacentes a la Educación moral y cívica, de la que en cierto sentido forma parte, y supone una atención específica a algunos de ellos. En concreto se centra en los valores de solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, y capacidad de diálogo y de participación social. Se basa asimismo en el desarrollo de la autonomía y la autoafirmación tanto individual como colectiva.

A través de estos aprendizajes se pretende que los alumnos y las alumnas comprendan que el concepto de paz no es meramente la ausencia de guerra, sino que se opone al concepto de violencia, entendida ésta como aquellas situaciones en las que los seres humanos se desenvuelven en unas condiciones tales que les impiden llegar a realizar todas sus potencialidades. Evidentemente la guerra es un tipo de violencia, en concreto una situación de violencia organizada, pero no es la única. A veces la violencia estructural, la injusticia social, es mucho más destructiva que la violencia directa.

Por otra parte, se trata de ayudar a que los alumnos tomen conciencia de que el conflicto no es necesariamente un hecho negativo, sino que, por el contrario, es un proceso natural y consustancial a la

existencia humana que, bien encauzado, ayuda a clarificar intereses y valores, convirtiéndose entonces en un proceso creativo.

Sin duda, colaborar a que el alumnado desarrolle estas capacidades es una de las tareas irrenunciables de cualquier institución educativa en el momento actual.

Dentro de la Educación para la paz hay varios componentes: la Educación para la comprensión internacional, para los derechos humanos, para el desarme, la Educación mundialista y multicultural, la Educación para el conflicto y la Educación para el desarrollo. Esta última se refiere a la solidaridad entre los pueblos, a través del estudio y valoración de los desequilibrios socioculturales y económicos dentro de un Estado y entre Estados, haciendo especial hincapié en la situación del denominado Tercer Mundo. Hay quienes consideran la Educación para el desarrollo como un tema transversal diferente de la Educación para la paz, con entidad propia¹. Este hecho es un buen ejemplo de la relatividad que la identificación de los Temas transversales, como toda conceptualización, necesariamente tiene. Lo importante no es tanto si son independientes entre sí o constituyen distintos aspectos de un mismo tema. De lo que se trata es de decidir si esos contenidos son necesarios para la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, y, si es así, incorporarlos al currículo.

La Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos

También en este caso se reconoce claramente el sentido de este tema transversal como un caso concreto de valores enunciados en el tema de Educación moral y cívica: el rechazo a las desigualdades y discriminaciones derivadas de la pertenencia a un determinado sexo. Siendo uno de los casos de la aplicación de un valor más general, como es el respeto y la valoración de la diversidad, su alcance es de tal envergadura, que justifica plenamente su entidad como tema independiente con ámbito propio.

La vigencia social de modelos diferentes para las mujeres y los hombres requiere actuaciones específicas en la educación que con-

¹ En el currículo oficial del País Vasco, por ejemplo, la Educación para el desarrollo se plantea como un Tema transversal independiente de la Educación para la paz.

trarresten la desigualdad y el desequilibrio que aún perviven en nuestra cultura.

Sin ninguna duda, uno de los retos principales de la sociedad actual es convertir en realidad la igualdad de oportunidades de ambos sexos, que, aunque en el discurso teórico nadie cuestiona, está lejos de haberse alcanzado en la práctica.

Para ello, la educación escolar debe contribuir a que los alumnos y las alumnas sean capaces de identificar situaciones en las que se produce este tipo de discriminación por el género, de analizar sus causas y de actuar ellos mismos a su vez de acuerdo con estos valores igualitarios.

En la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos se pretende, en definitiva, que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a ocupar el centro en igualdad de condiciones con los hombres. Esto supone un cambio que se producirá en la medida en que todas las personas sean educadas para ello.

La Educación Ambiental

Otro de los problemas con los que se enfrenta en este momento la Humanidad es, como se ha señalado más arriba, la degradación que ha venido y viene sufriendo el medio, consecuencia de un desajuste creciente entre el sistema social, o Socioesfera, y la Biosfera, que es donde más claramente se manifiestan los impactos.

La anterior relación justifica también la ampliación del concepto de medio ambiente, que se concibe como algo más que la mera realidad física y natural, extendiéndose fundamentalmente a las actividades humanas y su repercusión sobre la Naturaleza. Esta nueva dimensión del concepto de medio resulta esencial y está en la base de la Educación ambiental.

El medio ambiente así concebido remite a la Sociología, la Antropología, la Economía y las Ciencias de la Naturaleza, entre otras, facilitando en suma la permeabilidad entre distintos campos del saber, así como el tratamiento integrado de la realidad ambiental, a través de la incorporación de las aportaciones que provienen no sólo de las Ciencias de la Naturaleza, sino también de las Ciencias Humanas.

La Educación ambiental pretende que los alumnos y las alumnas entiendan el medio en toda su complejidad de manera que puedan identificar y analizar problemas ambientales. Pero no sólo se trata de desarrollar estas capacidades de tipo intelectual, sino que es fundamental contribuir también a que el alumnado desarrolle ciertas actitudes relacionadas con la valoración y el interés por el medio ambiente y la participación activa en su conservación y mejora.

Tal como la comunidad científica y otros colectivos sociales han venido anunciando últimamente, la supervivencia de la especie humana depende en gran parte de las actitudes que se tomen ante el problema de la degradación del Planeta.

La Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial

La Educación para la salud se plantea como todas aquellas actuaciones encaminadas a favorecer en las personas una manera de pensar, de sentir y de comportarse que desarrolle al máximo su capacidad de vivir —individual y colectivamente— en equilibrio con su entorno físico, biológico y sociocultural.

En un sentido amplio, se considera que la Educación para la salud es una educación para la vida de los individuos y de los grupos humanos. Es el aprendizaje de las formas que permitan hacer más positivas las relaciones con todo aquello que se encuentra en el entorno, así como de las maneras en que se puede mejorar el funcionamiento del propio organismo.

La Educación sexual, como parte de este concepto de salud, es parte integrante de este tema transversal. La Educación sexual se concibe en un sentido amplio, no sólo como información sobre los aspectos biológicos, sino también como información, orientación y educación sobre los aspectos afectivos, emocionales y sociales, todo ello con la finalidad de que los alumnos y las alumnas lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femeninos y masculinos, y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas.

La Educación para la salud, y la Educación sexual como parte de ella, pretenden capacitar a los alumnos para adquirir las pautas de

comportamiento que conduzcan al bienestar físico y mental. Su finalidad es favorecer hábitos y costumbres sanos y conseguir que los alumnos valoren la salud como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida.

La Educación vial se puede entender igualmente como un aspecto de la Educación para la salud que, dadas las negativas consecuencias de una deficiente formación al respecto puede llegar a producir, se ha considerado conveniente estructurar como tema transversal independiente, con el fin de destacar más su importancia. En último término, la Educación vial contribuye a promover la autoestima y el cuidado del propio cuerpo desde la responsabilidad para prevenir accidentes tanto propios como ajenos, lo cual la sitúa claramente dentro del sentido general de la Educación para la salud.

La Educación del Consumidor

Finalmente, la Educación del consumidor se enfrenta con uno de los mayores problemas de nuestra sociedad: el consumo desenfrenado y acrítico.

En la sociedad en que vivimos, los consumidores, individualmente considerados, se ven indefensos e incapaces de hacer frente a toda una serie de problemas que esta sociedad les plantea. Ello les lleva a consumir de manera automática, creándose falsas necesidades, al deseo de acumular productos que no necesitan y a cosechar frustraciones.

Por ello, la Educación del consumidor se dirige a desarrollar en el alumnado capacidades relativas a la comprensión de su propia condición de consumidor, de sus derechos y deberes y del funcionamiento de la propia sociedad de consumo. Asimismo, favorece la resolución de problemas relacionados con el consumo, y la autonomía de actuación y de criterio.

La Educación del consumidor, al igual que el resto de los Temas transversales, se sustenta en una serie de valores: la responsabilidad como consumidor, la solidaridad hacia el resto de los consumidores, el respeto hacia las normas que rigen la convivencia de los consumidores, el rechazo del consumismo y de la degradación del medio ambiente.

En definitiva, la Educación del consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, dotándoles de conceptos, procedimientos, actitudes y valores que posibiliten la construcción de una sociedad cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la calidad de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno.

Además de su vinculación con la Educación moral y cívica, por los valores en que se fundamenta, la Educación del consumidor guarda una estrecha relación con la Educación para la salud y la Educación ambiental, de tal manera que alguno de sus contenidos se recogen igualmente en los otros dos Temas transversales.

Por otra parte, un apartado sumamente importante que debe abordar la Educación del consumidor es el de los medios de comunicación de masas. La evolución de estos medios ha derivado hacia una mercantilización cada vez mayor de la información, una creciente homogeneización de los productos culturales y una amenaza real al pluralismo y a la libertad de información.

Resulta, pues, imprescindible dotar al alumnado de unos conocimientos básicos que le permitan afrontar con actitud crítica y selectiva tan amplia oferta, presentada a través de la publicidad y las campañas de *marketing* como algo de gran atractivo. Es necesario educar a los alumnos para que sepan discernir entre la información útil que ofrecen los medios de comunicación a través de la publicidad y los peligros que conllevan de manipulación, masificación, desinformación y aislamiento social.

Hacer de ellos y de ellas receptores críticos y activos, y, por tanto, consumidores selectivos de los productos que presentan los medios de comunicación, supone enseñarles, entre otras muchas cosas, a descodificar y codificar correctamente mensajes periodísticos y publicitarios, a descifrar los nuevos códigos audiovisuales y a utilizar los nuevos medios técnicos.

Es necesario desarrollar en los alumnos la capacidad de analizar críticamente los contenidos de los distintos medios con el fin de que puedan detectar la calidad o falta de calidad de los mismos, sus limitaciones, la difusión de determinados valores, la posible manipulación y la función de estos medios en la sociedad y en su vida personal.

La educación de los ciudadanos y ciudadanas en esta faceta de consumidor crítico de información es uno de los pilares de una sociedad democrática y pluralista.

Los Temas transversales y la Educación en valores



Buena parte de los contenidos que aquí se tratan han sido desarrollados por Josep M. Puig Rovira en el volumen sobre "Educación Moral y Cívica", que forma parte de los Materiales para la Reforma publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La dimensión moral de los Temas transversales

Una de las características esenciales de los Temas transversales, si no la esencial, es la fuerte carga valorativa que su tratamiento conlleva. Esto significa que con ellos no se persigue sólo que el alumnado tenga la oportunidad de plantearse y analizar problemas de gran relevancia para nuestro mundo, sino sobre todo que llegue a adquirir, respecto a dichas cuestiones, actitudes y comportamientos basados en opciones de valor libremente asumidas.

En efecto, los problemas relacionados con la conservación de la Naturaleza o con la salud y las relaciones sexuales, así como los derivados de la ausencia de una efectiva igualdad de oportunidades entre los sexos o de las situaciones de conflicto y violencia que se dan en el mundo —por citar algunos de los que forman parte de los Temas transversales—, no sólo han de ser objeto de análisis y reflexión en torno a las causas que los producen o los factores que contribuyen a perpetuarlos, sino que ese análisis —imprescindible, por otra parte— debe servir para que alumnos y alumnas lleguen a tomar conciencia de la necesidad de remover los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en consecuencia, adopten actitudes y hagan suyas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan asumido consciente y libremente.

Los Temas transversales, por tanto, contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla.

La Educación en valores en el marco de la Reforma

Sentido de la Educación moral

Los valores morales —como los estéticos o cualesquiera otros— y las normas que los expresan forman parte del bagaje cultural de los pueblos, junto con las creencias, los saberes o los patrones sociales de conducta. El conjunto de elementos que configura la cultura de un época determinada se transmite a través de los llamados “agentes socializadores”, es decir, a través del funcionamiento y la intervención de instituciones o grupos que facilitan la socialización de los individuos de la especie humana o, lo que es lo mismo, su asimilación de la cultura en la que nacen y se desarrollan, a la vez que su incorporación a la misma.

Son agentes socializadores la familia, la escuela o, en nuestra época, los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, cuyo protagonismo en el proceso de socialización es cada vez mayor. No obstante, **la institución escolar sigue desempeñando un papel indiscutible como agente transmisor de cultura y, en consecuencia, de valores.** Todo sistema educativo, en efecto, transmite valores y normas de carácter moral y cívico, entre otros, con independencia de que eso se lleve a cabo de manera más o menos intencionada.

El modelo educativo que sustenta la Reforma ha optado decididamente por fomentar **que cada centro escolar haga explícitas sus intenciones educativas, incluyendo las relacionadas con la formación en valores, actitudes y normas.** De ahí que en todos los elementos del currículo básico (objetivos generales de etapa y de las diferentes áreas, así como contenidos y criterios de evalua-

ción de las mismas) aparezcan formulaciones tendentes a asegurar la educación en valores de todos los alumnos y alumnas.

Esto no cabe entenderlo como un intento de “adoctrinar” al alumnado, pues no se pretende imponer o inculcar determinadas normas frente a otras igualmente legítimas, sino de crear las condiciones para que cada comunidad educativa, en el desarrollo y adecuación del currículo prescrito, tenga la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones sobre cómo se plantean la formación en valores de su alumnado. Todo ello en aras de una educación integral, que ha de incluir, como una de sus dimensiones fundamentales, el desarrollo de capacidades que permitan a cada alumno y alumna construir y asumir libremente sus propios valores morales, siempre en el marco del “*respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*” (LOGSE, Art. 1.º, b).

En este planteamiento educativo hay que situar el aprendizaje y la enseñanza de los Temas transversales, en la medida que —como se ha apuntado anteriormente— no sólo destacan la existencia de determinadas situaciones o problemas, sino que señalan aspectos de la realidad sobre los que gravitan opciones morales. Los Temas transversales, en efecto, deben cumplir un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos que participen activamente en la construcción de un mundo más solidario, más tolerante, más saludable, más respetuoso con el medio ambiente, más combativo contra todo tipo de discriminaciones... En suma, más acorde con valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad o la libertad, reconocidos hoy día como principios reguladores de las formas más justas y respetables de convivencia humana.

Una propuesta de Educación moral como la que se plantea exige, *en primer lugar*, el abandono de modelos basados en una concepción **absoluta e inmutable** de los valores, pues estos modelos tienden a imponer las normas y los valores que las sustentan de forma autoritaria y, en no pocas ocasiones, coactiva, impidiendo u obstaculizando la autonomía moral de los alumnos y alumnas, su libre adscripción a las opciones que estimen más justas.

En *segundo lugar*, se aleja también de una concepción **relativista** de los valores, según la cual no hay ninguna opción preferible en sí misma, sino que todas ellas dependen de criterios puramente subjetivos e individuales. Desde este punto de vista sería imposible afirmar que una actitud, una norma o un comportamiento determinado

sea mejor que otro, por lo que la tarea de educar moralmente carecería de sentido o quedaría enormemente limitada.

Frente a ambas posiciones antagónicas, cabe una concepción de la Educación moral entendida como **un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente**. Este modelo no defiende valores absolutos o inmutables, pero tampoco se inclina por el puro relativismo subjetivista. Propugna que “no todo vale igual”, sino que existen posibilidades, basadas en la **razón**, el **diálogo** y la **voluntad de valor**, que nos pueden permitir determinar algunos principios generales, pero suficientemente útiles para servir de guías del juicio y la conducta humana.

Esta concepción de la Educación moral toma en consideración simultáneamente dos principios:

- El **respeto a la autonomía** de cada sujeto, que se opone a toda imposición exterior que niegue la conciencia libre y voluntaria.
- El **diálogo racional**, como superación de las posiciones puramente individualistas y como vía de solución de conflictos de valor.

Todo ello nos lleva a concluir que la Educación moral, en tanto que educación en valores libremente asumidos, es una dimensión ineludible de una educación integral de las personas. Por tanto, cada centro escolar, de acuerdo con las peculiaridades de su alumnado, debe planificar y determinar criterios y medidas para que la Educación moral de los estudiantes forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje **de manera consciente y explícita**. En este marco la enseñanza de los Temas transversales ha de desempeñar un papel destacado, dada su *ineludible dimensión valorativa*.

La transmisión de valores a través del “currículo oculto”

Lo que se enseña y aprende en la institución escolar no sólo responde al **currículo explícito**, es decir, a lo que aparece claramente

reflejado en las intenciones educativas respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Se producen también otros “aprendizajes” derivados de las actitudes o preconcepciones pedagógicas y sociales del profesorado (no siempre explícitas), así como del propio funcionamiento de la institución escolar.

Ello se debe a que en la escuela se genera todo un sistema de **roles e interacciones** que, de un modo u otro, condicionan —tanto o más que la propia intervención educativa planificada— el proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, múltiples investigaciones recientes² han puesto de manifiesto que el conjunto de relaciones formales o informales entre los diferentes miembros de una comunidad educativa influyen sobre la vida diaria del centro y sobre las prácticas de enseñanza. Y ello da lugar a lo que se ha dado en llamar **el currículo oculto**, expresión que hace referencia a todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera **implícita** y que pasa, en gran medida, inadvertido por su propia cotidianeidad y ausencia de intencionalidad.

El currículo oculto se refiere, pues, a aquellas **experiencias** que proporciona el medio educativo por el mero hecho de ser un sistema jerarquizado de relaciones en el que se desempeñan unos u otros papeles sociales fuertemente predeterminados. A través de esas experiencias el alumnado “aprende” que determinados comportamientos se reprimen o se fomentan, o que existen normas (aunque no estén claramente establecidas) a las que hay que atenerse; asimismo van averiguando qué se espera de ellos o de ellas, qué actitudes o manifestaciones resultan convenientes o inconvenientes... Y todo ello de un modo espontáneo, “intuitivo”, mediante la simple observación o imitación de lo que hacen o dicen los demás, especialmente sus profesores o profesoras, que aparecen como “modelo” de lo que debe hacerse o evitarse.

Es importante saber que el currículo oculto tiene una gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente sobre la adquisición de actitudes, valores y normas. En este sentido, una de las tareas de la comunidad educativa ha de consistir en **desvelar** todos aquellos aspectos que lo configuran, es decir, **hacer explícitos y analizar** los sistemas de valores o de contravalores que están operando en el centro, las posibles contradicciones entre los objetivos que se pretenden alcanzar y las actitudes o conductas

² Cfr. J. TORRES: *El currículo oculto*, Morata, Madrid, 1991.

que se desarrollan o se fomentan, el tipo de relaciones que se propician... Se trata en definitiva de **planificar la acción educativa** siendo conscientes de que lo que no se enseña de manera intencional puede, no obstante, ser "enseñado" (y aprendido) de forma que produzca efectos no previstos ni deseados en la formación de los alumnos y alumnas.

La Educación en valores y la intervención educativa

La formación de personas moralmente autónomas, dialogantes y consecuentes exige que la actividad educativa se plantee de forma que los escolares puedan construir su personalidad moral mediante:

- El **desarrollo del juicio moral**, es decir, de las capacidades cognitivas que les permitan reflexionar sobre situaciones que presenten un conflicto de valores o puedan presentarlo, a fin de dilucidar mediante razones lo que se considera correcto o incorrecto respecto a la situación planteada.
- La **adquisición de los conocimientos necesarios para poder enjuiciar críticamente** aquellos aspectos de su sociedad que consideren reprobables, así como para proponer y comprometerse con alternativas más justas.
- La **formación en las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral**, para adquirir hábitos de conducta personales y deseados.

¿Cómo se puede intervenir desde el medio escolar para lograr que los alumnos y alumnas lleguen a construir su personalidad moral en el sentido indicado?

Sin duda alguna se trata de una tarea compleja que ha de desarrollarse a lo largo de las distintas etapas educativas. No obstante, cabe hacer algunas consideraciones acerca del tipo de experiencias de enseñanza y aprendizaje que cada centro debería propiciar para contribuir a formar la personalidad moral de su alumnado:

a) El centro como comunidad democrática

La participación democrática de profesores y alumnos en la vida del centro y del grupo aula, de forma que se creen foros de diálogo

donde puedan plantearse los problemas de convivencia y de trabajo, es el telón de fondo imprescindible de cualquier planteamiento de Educación moral, así como una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. La discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros o profesores y adquirir habilidades dialógicas; la creación de situaciones que desarrollen hábitos de autogobierno que requieran el logro de acuerdos compartidos; la exigencia de responsabilidad y coherencia en el cumplimiento de los acuerdos libremente adoptados... son ejemplos todos ellos de tipos de experiencias de participación democrática que sin duda favorecen el desarrollo de una personalidad moral autónoma.

b) *Carácter transversal y sistemático de las actividades de Educación moral*

Las actividades de Educación moral deben ser el resultado de la concreción en **todas las áreas** de los planteamientos educativos que se hayan recogido en el Proyecto educativo del centro y en los Proyectos curriculares. Esto significa que la educación en valores ha de entenderse como una **responsabilidad compartida** por el conjunto del profesorado, puesto que es una dimensión más de la educación. Y debe formar parte **explícitamente** de sus programaciones didácticas: en todas ellas deben quedar definidos los objetivos relacionados con el aprendizaje de las actitudes, valores y normas que se pretende que alcancen los alumnos, a través de los contenidos específicos de las distintas áreas o materias.

En este punto conviene destacar que **las actitudes o los valores no se adquieren sin el concurso imprescindible de los conocimientos relacionados con hechos o conceptos y procedimientos**. Tales conocimientos resultan necesarios para analizar situaciones o problemas, comprender y contrastar informaciones, sopesar juicios o posiciones contrarias...; capacidades todas ellas estrechamente relacionadas con la progresiva construcción de juicios de valor libremente asumidos.

Estas consideraciones resultan bastante patentes en lo que se refiere a los Temas transversales. La formación de actitudes al respecto suele requerir una toma de conciencia previa, y ésta depende en gran medida del conocimiento de las causas que producen o reproducen problemas como los relacionados con el deterioro del medioambiente, o con la discriminación por razón de sexo, o con la violencia, etc.

Por otra parte, para que la Educación moral, como Educación en valores, se ajuste a las intenciones educativas que cada centro establezca, ha de ser **planificada**, como el resto de los elementos del currículo. Es decir, exige estrategias propias y pensadas de antemano para fomentar el desarrollo de la personalidad moral del alumnado. La discusión de dilemas morales, las actividades de clarificación de valores, las de comprensión crítica o los juegos de simulación son, entre otros, procedimientos específicos de Educación moral, a los que nos referiremos más adelante.

Además, las actividades de Educación moral deben ser **sistemáticas**, es decir, no deben ser algo ocasional o esporádico, ligado exclusivamente a una efemérides o una "campaña" de sensibilización, sino un conjunto de actuaciones organizadas desde los objetivos y contenidos seleccionados en las programaciones de las diferentes áreas.

c) *Experiencias de preparación para la participación social*

La Educación moral en el medio escolar no ha de reducirse a fomentar el componente cognitivo de la personalidad moral, sino que debe aspirar a conseguir que los estudiantes se comporten, **en el ámbito escolar y fuera de él**, de acuerdo con los principios de valor que libremente vayan asumiendo. En este sentido, el papel de la escuela consiste en facilitar a sus alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de experiencias de participación social que suponga comprometerse y responsabilizarse de actuaciones concretas coherentes con los principios morales que defiendan. La gama de actividades, socialmente necesarias, que pueden contribuir a consolidar la personalidad moral de los alumnos es enorme: la colaboración con instituciones o grupos que persigan fines sociales o humanitarios, la organización de actividades que de manera continuada eviten el despilfarro de materias primas (recogida de papel usado, utilización de papel reciclado...) son algunos ejemplos, entre otros, de participación social desde posiciones morales.

No obstante, sean cuales sean las experiencias de este tipo que se propicien o escojan, la implicación en ellas por parte de los alumnos y alumnas siempre debe ser el resultado de una decisión voluntaria, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se realice.

Estrategias para la Educación en valores

El planteamiento sostenido hasta el momento permite comprender que las estrategias de Educación en valores que se van a exponer a continuación tengan un denominador común, a saber, **que contribuyan al desarrollo de la autonomía personal y moral, y que capaciten para la participación social responsable.**

Ambas finalidades exigen que los métodos o técnicas que se utilicen en el aula tengan otro rasgo común: **que su aplicación implique la interacción y cooperación de los alumnos y alumnas entre sí y con sus profesores.** En efecto, para desarrollar el propio juicio moral, y para llegar a adquirir actitudes y hábitos de conducta acordes con principios o normas libremente asumidos, resulta imprescindible crear situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga la oportunidad de plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; de debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando las de los demás, y de adoptar, en fin, la posición que consideren más justa y convincente.

Se trata, en definitiva, de **utilizar procedimientos que en sí mismos requieran ejercer las competencias que se pretende desarrollar.** A continuación se presentan algunos de los que pueden resultar más adecuados para la finalidad que nos ocupa.

Discusión de dilemas morales

Se trata de una técnica de Educación moral, derivada de los trabajos de Kohlberg³, para promover el desarrollo del juicio moral. Diversos estudios sobre el tema han puesto de manifiesto que si las personas no experimentan un conflicto cognitivo que las obligue a cuestionar las creencias, convicciones o razonamientos aceptados acríticamente, no logran desarrollar un juicio moral propio. La discusión de dilemas morales pretende provocar ese conflicto cognitivo en los alumnos, ayudándoles a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral.

Los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, tratan de personas que se encuentran en una situación difícil y tienen que elegir, por lo general, entre dos alternativas moralmente equiparables. El conflicto cognitivo no sólo se produce mediante la presentación del dilema moral, sino que la interacción con los iguales y con los adultos —que pueden defender posiciones diferentes—, así como la consideración de los problemas morales desde diversos puntos de vista, contribuyen también a crear el conflicto.

Kohlberg ha podido constatar que mediante la discusión de dilemas morales los alumnos desarrollan su capacidad de razonar, su juicio moral, sobre situaciones problemáticas. Asimismo la interacción con otras personas (compañeros y profesora o profesor), confrontando opiniones y perspectivas, contribuye a replantearse las propias posiciones y permite iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre opciones de valor.

Esta técnica consiste, pues, en proponer a los alumnos situaciones de conflicto que susciten su interés, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema. Cada alumno y alumna debe pensar cuál es la decisión correcta y fundamentarla mediante razonamientos moral y lógicamente válidos.

³ L. Kohlberg es uno de los principales investigadores del tema. Su obra es considerada como el intento más profundo de comprender el desarrollo moral desde un enfoque socio-cognitivo. Considera que los individuos pasan por estadios morales, avanzando desde el nivel más bajo (estadio 1: moralidad totalmente heterónoma) hasta el más alto (estadio 6: moralidad totalmente autónoma). El estadio moral se relaciona con el desarrollo cognitivo, condición necesaria para el desarrollo moral, y con la conducta moral.

Al proponer un dilema moral, la profesora o el profesor ha de tener muy en cuenta la edad y experiencias de sus alumnos, de forma que se planteen conflictos motivadores y controvertidos. Por otra parte, ha de propiciar el debate y la participación creando la atmósfera adecuada, es decir, un clima de confianza y respeto mutuo en el intercambio de opiniones, sin obligar a nadie a expresar las suyas si no lo desea, ni dominar la discusión en detrimento de la interacción entre los propios alumnos. Asimismo debe favorecer que en el diálogo se valoren las consecuencias de las distintas alternativas, se establezcan relaciones con situaciones de la vida real de los alumnos...

■ Ejemplo de dilema moral para el primer ciclo de Educación Primaria⁴

El alcalde de mi ciudad ha de tomar una decisión muy difícil. En medio de la ciudad hay una fábrica muy vieja que va a ser destruida y debe decidir qué se va a hacer en el lugar que ocupa la fábrica.

Un grupo de vecinos dice que se debería construir un aparcamiento porque en la ciudad hay muchos coches y nunca hay sitio para aparcar. Los niños y los abuelos quieren que se haga un parque porque no hay ninguno, y así tendrían un sitio para ir a jugar o a pasear. Además, quedaría muy bonito.

— ¿Qué debería hacer el alcalde? ¿Por qué?

■ Ejemplo de dilema moral para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

El Ayuntamiento de un municipio de la periferia de Madrid ha promovido la construcción de 100 viviendas para adjudicarlas, en régimen de alquiler, a personas con bajos recursos que vivan en la localidad y no cuenten con vivienda propia ni con medios para adquirirla o alquilarla en el mercado libre. Se calcula que en esa situación se encuentran alrededor de 500 personas con cargas familiares.

Entre las personas más necesitadas se encuentra un colectivo de marroquíes que viven en chabolas y no consiguen alquilar una vivien-

⁴ Adaptación de una actividad forma parte del proyecto de *Materiales curriculares para el desarrollo moral y la educación ética*, en fase de elaboración. Sus autores son: M.ª Rosa Buxarrais, Miquel Martínez Martín, José M.ª Puig Rovira y Jaume Trilla.

da a algún particular porque todos ellos se niegan a facilitársela, a pesar de que estarían dispuestos a pagar varias mensualidades por adelantado.

Cuando esas personas se han dirigido al Ayuntamiento para solicitar una vivienda de propiedad municipal, se les ha comunicado que no pueden optar a ellas por no estar empadronados, requisito imprescindible que han de cumplir todos los solicitantes. Ahora bien, estos marroquíes, que trabajan y residen en el municipio desde hace muchos años y lo pueden acreditar, no figuran como empadronados debido a que, cuando han intentado inscribirse en el padrón, no se les ha permitido por no habitar en un domicilio reconocido como tal oficialmente. Es decir, vivir en una chabola les ha impedido empadronarse.

Este colectivo, apoyado por determinadas asociaciones, reclama su derecho a solicitar esas viviendas, aunque no cumplan formalmente un requisito exigido. Por su parte, los servicios jurídicos municipales plantean que eso supondría un agravio comparativo por violar normas establecidas para todos.

Imagínate que formas parte de la Corporación municipal y tienes que tomar una decisión al respecto:

- *¿Qué harías?*
- *¿Atenderías la reclamación o seguirías la norma establecida a rajatabla?*
- *¿Qué valores entran en conflicto?*
- *¿Crees que se habría llegado a esta situación si no se tratara de inmigrantes marroquíes?*

Comprensión crítica

Este tipo de métodos pretenden impulsar el debate, la crítica y la autocritica, así como el entendimiento mutuo entre los posibles implicados en el problema objeto de análisis, bien entendido que se trata siempre de problemas, personales o sociales, que entrañan también conflictos de valor.

A diferencia del método anterior, éste persigue **recabar información** sobre la situación de que se trate para comprenderla en toda su complejidad, **enjuiciarla** y **tomar posición** ante ella. Se pretende sobre todo huir de visiones parciales o simplistas buscando, *seleccionando y contrastando informaciones diversas*. De este modo se favorece la madurez personal y moral del alumno.

■ Ejemplo de una actividad de comprensión crítica para el segundo ciclo de Primaria

Esta actividad pretende que los alumnos y alumnas obtengan y contrasten informaciones acerca de la situación de las mujeres en los últimos cincuenta años. La actividad se puede realizar incorporándola al desarrollo del bloque de contenidos número 10 del área de *Conocimiento del Medio*, en relación con el punto "Aspectos de la vida cotidiana en el último siglo: evolución de la situación de las mujeres".

Se les pedirá que recaben la información en su entorno más cercano (familia, vecindario...) mediante la realización de sencillas entrevistas a personas de distintas generaciones (abuelos y abuelas, padres y madres, hermanos y hermanas mayores...). Interesa que se dirijan al menos a tres generaciones para que puedan observar las diferencias y transformaciones que se han producido en el modo de vida de las mujeres.

Para realizar las entrevistas pueden utilizar un cuestionario como el siguiente o, mejor aún, prepararlo en clase con la participación de todo el grupo.

CUESTIONARIO

- ¿Qué tipo de estudios hiciste o hacían las mujeres en tu época? ¿Iban al colegio juntos los niños y las niñas? ¿Podían estudiar las mismas cosas y ejercer las mismas profesiones?

- ¿Cómo eran las relaciones entre chicos y chicas (o novios y novias) en tu época? ¿Podían salir juntos por las noches? ¿Y viajar?
- ¿Quién hacía las cosas de la casa? ¿Había electrodomésticos? ¿Cuáles?
- ¿Cuántos hijos tenía normalmente una familia? ¿Los niños nacían en casa o en hospitales?
- ¿Trabajaban bastantes mujeres fuera de casa en tu época? ¿En qué tipo de trabajos? ¿Quién cuidaba a los niños pequeños cuando el padre y la madre trabajaban fuera de casa?
- ¿Conocías a alguna mujer que fuera ingeniera o dirigiera una empresa o un Ministerio? ¿Recuerdas a alguna mujer famosa de tu época que destacase en el deporte, la literatura, el arte o la política?
- ¿Podían divorciarse las mujeres si no deseaban seguir viviendo con sus maridos? Si la respuesta es negativa, ¿por qué no podían hacerlo?
- ...

■ Ejemplo de una actividad de comprensión crítica para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

Mediante esta actividad los alumnos deberán documentarse de forma sistemática acerca de las causas y consecuencias fundamentales que producen el fenómeno de la inmigración en la actualidad.

La actividad puede integrarse en el área de Ciencias Sociales, de manera que se utilicen los conocimientos correspondientes del bloque "Economía y trabajo en el mundo actual", para que los alumnos comprendan la relación existente entre el fenómeno de la inmigración y la problemática económica y política que genera el conflicto Norte-Sur y sus secuelas. También se deberá tener en cuenta el planteamiento de los Gobiernos de los países desarrollados que ponen restricciones a la llegada de inmigrantes arguyendo razones que los alumnos deben conocer y enjuiciar.

En cualquier caso, lo que se pide que realicen los alumnos es un trabajo de documentación que permita organizar un **debate sobre la inmigración** en el que, partiendo de la información obtenida para comprender el problema globalmente, formulen un juicio crítico sobre los conflictos de valores que genera, así como propuestas de vías de solución desde la perspectiva de la solidaridad internacional.

Diálogo a partir de un texto _____

En este caso se trata de partir de alguna producción humana que tenga sentido y sea comunicable, cuyo soporte material puede ser gráfico (fragmento de un autor, artículo de prensa, poema...), icónico (dibujo, cómic, película...) o auditivo (canción, grabación de entrevista, encuesta...).

Una vez seleccionado el texto o textos sobre los que se va a dialogar, el alumno analizará e interpretará su contenido, que deberá referirse explícita o implícitamente a problemas de índole moral o ética. Posteriormente el conjunto de la clase, de manera ordenada, establece un diálogo abierto que permita el intercambio de puntos de vista, así como el ejercicio del respeto mutuo y la tolerancia.

■ Ejemplo de una actividad de diálogo sobre un texto

El cómic que se propone a continuación puede ser utilizado con alumnos y alumnas de distintos niveles educativos. Será, pues, la edad media del grupo y su grado de sensibilidad respecto al problema que se plantea lo que permita entablar un diálogo más o menos profundo sobre el tema.

DOBLE JORNADA



¡ PARECE MENTIRA / TODAS ESTAS GENTES AGUANTANDO SU EXPLOTACIÓN SIN RECHAZAR...



...Y ESTA FALTA TOTAL DE SOLIDARIDAD !!



ESTE VIVIR PARCELADO, CADA UNO EN SU CASA SIN PREOCUPARSE POR LOS DEMÁS...



EN EL TRABAJO HAN PEDIDO A UN COMPAÑERO...



¿ TU CREES QUE ALGUIEN SE HA MOVIDO !!



CADA UNO A LO SUYO CUANDO TODOS JUNTOS PODRIAMOS INTENTAR ALGO...



LUCHAR, LIBERARNOS ENFIN !!

OYE, LLEGO CANSADA DEL TRABAJO, Y EN CASA ME ESTEBA LARDEJA LA COCINA, EL NIÑO, LAS CAMAS, LOS PLATOS, LA COUPER... NO CREES QUE HABLANDO DE LA SOLIDARIDAD PODRIAS SOLIDREIZARTE CONMIGO... Y HABLANDO DE LIBERACIÓN PODRIAS AL MENOS LIBERARME DE PARTE DE MI DOBLE JORNADA...



¡ MUJER !! QUE MANEIRA TIENES DE CONTAR UNA CONVERSACIÓN INTERESANTE... ¡ NO TENISIS DERECHO !!

© 1977 Montaner Cien

Montaner Cien

Ficha de "Sistema sexo-género". Edita Asociación Pro Derechos Humanos

Clarificación de valores

Esta técnica engloba un conjunto de procedimientos cuya finalidad es ayudar a los alumnos y alumnas a realizar una reflexión orientada a tomar conciencia de sus valoraciones, opiniones y sentimientos. Se trata, pues, de promover el autoconocimiento y la expresión de los propios valores, de forma que niños, niñas y jóvenes adquieran más seguridad y confianza en sí mismos, y aprendan a enfrentarse constructiva y autónomamente a las situaciones conflictivas.

El método propicia la realización de análisis introspectivos que permitan reflexionar sobre la propia personalidad, las propias actitudes y los propios comportamientos. Dicho análisis, basado en el uso de la razón y el diálogo con uno mismo, pretende facilitar la clarificación personal como requisito para regular y controlar la propia conducta.

Dado que los valores fundamentan las normas morales y éstas funcionan como “guías” de actuación, la clarificación de los mismos favorece conductas más orientadas (autoorientadas) y más coherentes, facilitando además la toma de decisiones consciente y autónoma.

La clarificación 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 ambos casos el alumno tiene que “definirse”, es decir, se le ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus creencias, opiniones, valores, actitudes... respecto a un tema de carácter ético. Es importante que, previamente a la realización de este tipo de actividades, se haya abordado el tema desde otras perspectivas, en concreto desde las que aportan información y comprensión de conceptos o hechos relacionados con el tema en cuestión.

Para realizar este tipo de ejercicios, el profesor o la profesora ha de seleccionar un tema relevante desde el punto de vista moral y que —como se acaba de indicar— esté relacionado con contenidos conceptuales y/o procedimientos trabajados con anterioridad. Su papel consiste en motivar a los alumnos para que sean sinceros en sus respuestas, proponiendo temas por los que estén altamente interesados y haciéndoles comprender la finalidad de la actividad: conocerse mejor, comportarse de forma más consciente y consecuente, y por ello mejorar también su relación con los demás.

■ Ejemplo de una actividad de clarificación de valores para el tercer ciclo de Educación Primaria⁵

**EJERCICIO DE PREGUNTAS
CLARIFICADORAS**

1. ¿Estás de acuerdo con que los niños ciegos vayan a los mismos colegios que los que pueden ver?
2. ¿Crees que los niños sordos deben ir a colegios especiales a los que asistan únicamente otros niños y niñas como ellos?
3. ¿Qué piensas o haces cuando coincides con una persona ciega en un “paso de cebra”?
4. ¿Te parecería bien que una persona que va en silla de ruedas fuera tu maestro?
5. Si fueras presidente del Gobierno, ¿qué harías para solucionar los problemas de las personas que tienen alguna disminución física o psíquica?
6. Cuando juegas al fútbol o al baloncesto, ¿aceptas que en tu equipo se integre un niño o una niña que corre con dificultad?
7. ¿Cómo te gustaría que te tratasen si no pudieses andar o ver u oír?

El ejercicio lo realizará cada alumno individualmente, en un primer momento. Conviene motivar al grupo previamente planteando algún caso que haga referencia al tema. Posteriormente pueden comentarse las respuestas en pequeños grupos o con toda la clase. Conviene que la maestra o el maestro introduzca cuestiones nuevas que ayuden a los niños a percibir matices o aspectos diferentes. Por ejemplo: ¿cómo te sentirías si no pudieses ir al mismo colegio que tus hermanos y amigos del barrio?

⁵ Adaptación de una actividad que forma parte del proyecto de *Materiales para el desarrollo moral y la educación ética*, antes citado.

Los Temas transversales en el desarrollo
curricular



Consideraciones previas

Las intenciones educativas expuestas en los capítulos anteriores se han plasmado en el currículo y en cada uno de los elementos que lo componen. Así, los Temas transversales aparecen en los objetivos generales de la etapa y en cada una de las áreas curriculares, desde la misma concepción del área, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de ellas⁶.

Por tanto, los Temas transversales forman parte del conjunto del currículo de las diferentes áreas, y su tratamiento educativo, como el de las otras dimensiones curriculares, debe reflejarse en los diferentes momentos o niveles de concreción del currículo. En este sentido, cabe destacar que la presencia de los Temas transversales no implica un cúmulo de contenidos añadido a los de las áreas, sino una perspectiva diferente que impregna gran parte de ellos.

Así pues, en el currículo hay objetivos, contenidos y criterios de evaluación claramente seleccionados desde el punto de vista de los Temas transversales. Por ejemplo, un contenido de procedimiento dentro del bloque "Población y actividades humanas", correspondiente al área de Conocimiento del Medio, dice textualmente: "*Análisis de los mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación y su incidencia en el consumo*". Este contenido, así formulado, no estaría presente si no se hubiera considerado la importancia de la educación del alumno como consumidor crítico. A su vez, el hecho de que figure de forma explícita supone que todos los centros deben tratarlo.

⁶ En las Guías de cada uno de los Temas transversales de los Materiales para la Reforma, enviados a los centros en mayo de 1992, se recogen de forma explícita su presencia en cada uno de los elementos del currículo.

En otros casos, existen objetivos que permiten, aunque no aseguran, que se desarrollen contenidos transversales. Así el objetivo del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, "*Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo...*", posibilita la inclusión de los Temas transversales de varias maneras. Se puede trabajar sobre la evolución del papel de la mujer en relación con las formas de vida cotidiana de las grandes épocas históricas; o incidir en la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana en el último siglo —trabajo, vestido, paisaje, transporte...—; o bien tratar el cambio que ha supuesto en el paisaje la construcción de vías de comunicación.

De este modo, a la vez que se trabaja el objetivo básico del desarrollo de la noción de cambio con el paso del tiempo, se adquiere también un contenido fundamental para la valoración de la discriminación por razón de sexo; o se hace hincapié en el impacto ambiental que está produciendo la actuación del ser humano sobre el paisaje.

En cualquier caso, los contenidos transversales, presentes en todas las áreas, deberán desarrollarse, como el resto de ellos, interrelacionando conceptos, procedimientos y actitudes.

Por ello, muchos procedimientos se trabajan conjuntamente con los conceptos, fundamentalmente si un determinado procedimiento lleva a la adquisición del concepto y ambos son indisolubles del desarrollo de determinadas actitudes. Así, conocer las costumbres del pueblo gitano, sus tradiciones y su cultura, saber de la marginación que han sufrido a lo largo del tiempo, supone el desarrollo de procedimientos como el manejo de la información, la formulación de hipótesis explicativas o la consulta de materiales específicos, y de este modo se pueden adquirir actitudes como la participación y colaboración en actividades grupales, la constatación de que las opiniones propias y las de los demás están sujetas a cambios o la valoración del enriquecimiento que supone la ampliación del punto de vista propio con otras aportaciones fundamentadas.

Asimismo, se adquieren actitudes de respeto hacia otras formas de vida.

Por otra parte, el hecho de que los Temas transversales estén presentes en el currículo es condición necesaria, pero no suficiente para que impregnen la acción educativa de un centro en su conjunto. Para que así sea, se requiere una reflexión de la comunidad educativa acerca de lo que significa abordar estos temas como parte

integrante del desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, en el contexto concreto del centro educativo. Y es necesario también que esta reflexión informe las decisiones que se tomen en el Proyecto educativo, en el Proyecto curricular y en las Programaciones de aula.

El carácter predominante de opciones de valor de los Temas transversales demanda una actuación conjunta de la comunidad educativa, que garantice el aprendizaje de los valores que subyacen en todos ellos, ofreciendo modelos coherentes de actuación de cada uno de sus miembros que eviten posibles contradicciones entre las intenciones educativas que se han hecho explícitas y las actuaciones reales en el propio centro. No sería admisible, por ejemplo, que un centro formulase en su proyecto la intención de fomentar la resolución de los conflictos por la vía del diálogo y en la práctica real manifestara posturas intransigentes y un continuo enfrentamiento entre algunos de sus miembros.

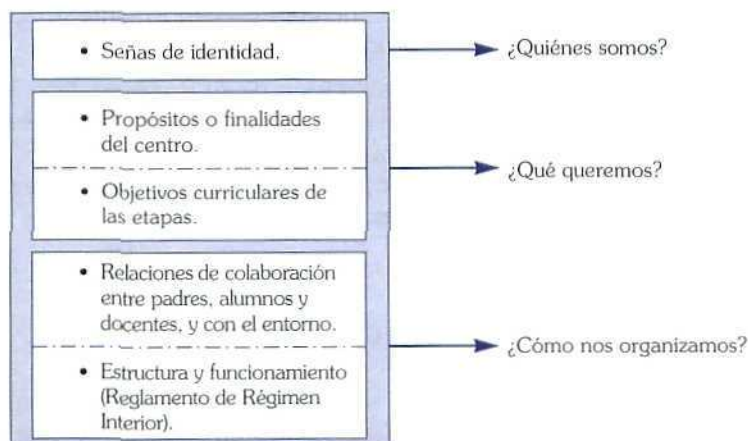
A continuación se abordan las implicaciones que tiene la presencia de los Temas transversales en las decisiones del Proyecto educativo, del Proyecto curricular y de las Programaciones de aula.

Proyecto educativo

La comunidad educativa, a partir del análisis del contexto y de sus propias características, debe fijar los objetivos educativos prioritarios que guíen y orienten las decisiones y responsabilidades de sus miembros y las formas organizativas más eficaces para llevarlos a la práctica. Para realizar este análisis puede ser de gran utilidad hacer una revisión de las finalidades educativas propuestas en la L.O.G.S.E. y de la concreción de las mismas que suponen los objetivos de las etapas educativas. Este análisis permitirá, dada la presencia de los Temas transversales en ambos textos, hacer una valoración para establecer prioridades sobre aquellos cuya problemática tenga mayor incidencia en el contexto del centro.

En el siguiente cuadro se recogen las decisiones del Proyecto educativo en las que se debe reflejar la presencia de los Temas transversales.

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO



La reflexión sobre los Temas transversales debe estar presente en cada una de estas decisiones, de forma que no sea una decisión aislada, sino un criterio permanente de actuación que impregne el conjunto de las mismas.

A continuación analizaremos:

¿De qué forma pueden integrarse los Temas transversales en cada una de las decisiones del Proyecto educativo?

El análisis del contexto

Las necesidades educativas de los alumnos que la comunidad escolar deberá tener presente al tomar sus decisiones vendrán definidas en gran parte por las características sociales, económicas y culturales del medio en que se ubica el centro. Así, serán muy diferentes las necesidades educativas en un medio rural, urbano, deprimido o privilegiado económica o culturalmente. En definitiva, el análisis del contexto aportará los datos para definir las intenciones educativas del centro y dar en ellas prioridad a unos temas transversales sobre otros.

En la definición de las intenciones educativas que conforma las señas de identidad del centro no se trata de agotar todos los elementos de una posible concepción educativa, sino de destacar los que se comparten por el conjunto de las personas que forman la comunidad escolar y que son prioritarias en función del análisis del contexto.

Las principales opciones educativas que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la L.O.D.E., se concretan posteriormente en la L.O.G.S.E., en donde aparecen recogidas en el artículo 2.º.

La comunidad educativa en la elaboración de su Proyecto deberá reflexionar sobre estas opciones, así como sobre aquellas que en su contexto puedan resultar significativas para recoger los temas transversales y dar prioridad, en su caso, a aquellos más relevantes en función de las necesidades detectadas.

Propósitos o finalidades del centro

Para que las señas de identidad sean operativas es preciso concretarlas en finalidades educativas que el centro en su conjunto quie-

re conseguir. En estas finalidades se recogerán los propósitos de la comunidad educativa en cuanto a aquellos valores que subyacen en los Temas transversales. Se deberá, por tanto, incorporar la concepción ambiental y saludable del centro; las opciones frente a la discriminación sexual, étnica, social, religiosa o cultural; las relaciones de participación, colaboración y solidaridad entre sus miembros y con el entorno del centro, entre otros.

Cada centro, en función de sus necesidades y experiencia, podría dar prioridad a alguno de estos temas y centrar sus esfuerzos en ir favoreciendo el desarrollo de aquellos valores que tengan mayor relevancia para su contexto.

Por ejemplo, podemos encontrar una escuela donde se han observado serias deficiencias en la alimentación del alumnado, por consumir exceso de grasas y proteínas. Tras discutir este problema, y llegar a un acuerdo acerca de la necesidad de intervenir educativa-mente sobre él, el Proyecto educativo podría establecer el siguiente objetivo prioritario:

“Desarrollar hábitos saludables respecto a la alimentación y al consumo de sustancias nocivas para la salud.”

Objetivos generales de las etapas

La lectura detenida de los Objetivos de las etapas que se imparten en el centro permitirá reflexionar sobre cómo las finalidades del centro se concretan en los distintos tipos de capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado. Una vez más, se tomarán decisiones para adecuar estos objetivos al contexto del centro y a las finalidades por las que se ha optado.

Siguiendo con el ejemplo anterior, en este centro, al revisar el objetivo de Educación Primaria:

“Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida”.

se podrían recoger las siguientes matizaciones:

- “En nuestro centro se impulsarán sobre todo las acciones encaminadas a:

- que los alumnos y alumnas conozcan los alimentos y su poder nutritivo;
- que sepan elaborar dietas equilibradas;
- que, mediante talleres conjuntos con las familias, se revisen los hábitos de alimentación y se vayan introduciendo variaciones en los menús caseros”.

Organización y funcionamiento del centro

Llegar a conseguir los propósitos que un centro se ha planteado supone establecer las responsabilidades de cada uno de los miembros y las relaciones de colaboración que, entre ellos y con el entorno, se van a establecer. Así, los padres pueden asumir la responsabilidad de recoger las opiniones de todas las familias del centro para la elaboración del proyecto y la difusión de los acuerdos adoptados, así como de las actuaciones que aconsejen la mayor implicación de las familias en la educación compartida de sus hijos. El equipo docente deberá organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las finalidades establecidas y la Administración deberá facilitar los recursos de su competencia.

En el ejemplo que nos ocupa podrían establecerse los siguientes acuerdos:

Los padres

- Se responsabilizarán, buscando la colaboración que estimen oportuna, dentro y fuera del centro, de promover acciones para que padres y madres conozcan el valor nutritivo de los alimentos y los riesgos que entraña para la salud una dieta desequilibrada.
- Colaborarán con los profesores en la organización de los talleres de salud.
- Aportarán su experiencia para mejorar los hábitos de alimentación en casa.

El equipo docente

- Se responsabilizará de transformar estas intenciones en decisiones del Proyecto curricular y de programación de aula.
- Organizará los talleres en colaboración con las familias y los alumnos.

Los representantes de la Administración local

- Se responsabilizarán, obviamente, del mantenimiento de las instalaciones desde el punto de vista de la condición saludable del centro.
- Facilitarán la colaboración y aprovechamiento de los servicios sanitarios locales.

Un paso más e imprescindible es la organización de los recursos humanos y materiales al servicio de las intenciones compartidas. Éste será el momento de concretar qué suponen para el centro las opciones tomadas y los recursos que está dispuesto a dedicar para lograrlas. Aspectos como establecer horarios compatibles para realizar actividades fuera de las aulas que exigen abordar trabajos sobre el medio o sobre consumo, la utilización del espacio escolar como lugar de encuentro y comunicación de los miembros de la comunidad escolar, la adquisición de materiales, los gastos del centro en consumo de energía, la distribución de responsabilidades para llevar a cabo las iniciativas consensuadas, etc., deberán acordarse para orientar y facilitar otras decisiones curriculares más concretas.

Volviendo al caso que nos ocupa, difícilmente se podrá cumplir el objetivo de realizar talleres con padres si no se prevén tiempos de coincidencia de éstos con profesores y alumnos.

Proyecto curricular

El Proyecto curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el equipo docente de una etapa educativa determinada establece, tomando como referencia el currículo básico, el Proyecto educativo del centro y la propia práctica docente, una serie de acuerdos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma coherente.

Como ya se ha apuntado en el Proyecto educativo, el tratamiento de los Temas transversales no debe ser una decisión aislada, sino que será en cada una de las decisiones donde se tendrán presentes para adoptar las medidas que promuevan su desarrollo.

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

Objetivos generales de la etapa

¿Cuándo enseñar?

Secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo

¿Cómo enseñar?

Estrategias metodológicas:

- principios metodológicos generales
- agrupamientos
- tiempos
- espacios
- materiales

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Estrategias y procedimientos de evaluación:

- qué evaluar
- cómo evaluar
- cuándo evaluar
- criterios de promoción

Medidas de atención a la diversidad:

- programas de orientación
- organización de los recursos materiales y personales para alumnos con necesidades educativas especiales

A continuación analizaremos:

¿De qué forma pueden incorporarse los Temas transversales en las decisiones del Proyecto curricular?

Adecuación de los objetivos generales

En el Proyecto educativo ya se ha hecho una lectura y adaptación al contexto de los objetivos de las etapas. El equipo docente deberá ahora retomar esta decisión y completarla. En relación con los Temas transversales procede realizar una adecuación al contexto de los objetivos de las áreas, dando prioridad, matizando o destacando las capacidades que tienen mayor grado de implicación con el enfoque de cada uno de dichos Temas.

Un ejemplo de estas decisiones podría ser el siguiente:

- En un centro se ha decidido dar prioridad al Tema transversal de Educación ambiental como respuesta a la problemática suscitada por la ubicación de un vertedero de residuos en las proximidades de su municipio. A partir de esta decisión el equipo docente revisó los objetivos de las distintas áreas para decidir sobre qué enseñar.

Así, tomando del área de Conocimiento del Medio el objetivo general:

“Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.”

Teniendo en cuenta el problema planteado, se pueden concretar en otras capacidades más precisas, tales como:

- Tomar conciencia de los residuos y basuras que se generan desde los hogares, y de la responsabilidad individual y colectiva de intervenir en su control.
- Reconocer la relación existente entre nuestro modo de vida y los residuos que generamos.
- Identificar los componentes más comunes de los residuos y basuras, junto a las posibilidades para su aprovechamiento.

- Identificar, reconocer y apreciar nuevos hábitos de consumo que ayuden a disminuir la producción de residuos o colaboren en su tratamiento y reutilización.
- Participar en actividades grupales que mejoren las condiciones del centro escolar desde el punto de vista de la utilización y aprovechamiento de los recursos materiales.

A partir de estos objetivos se seleccionarían contenidos que contribuyesen a desarrollar las capacidades citadas.

Secuencia y organización de los objetivos y contenidos

Los contenidos relativos a los Temas transversales, como se ha dicho al comienzo de este capítulo, se han recogido en el conjunto de las áreas curriculares. Por tanto, para tomar decisiones de organización y secuencia de los mismos, los criterios no serán diferentes de los contemplados para las áreas. Es decir, tener en cuenta el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previos de los alumnos, fruto de su historia educativa, la coherencia lógica de los contenidos y la continuidad y progresión. Ahora bien, las características propias de los Temas transversales y el peso ponderado que en cada Proyecto curricular se les haya dado pueden ser tenidos en cuenta al establecer los criterios para organizar y hacer la secuencia de los objetivos y contenidos.

Algunas de las consideraciones en este sentido son las siguientes:

- *El carácter global de las situaciones objeto de conocimiento.* Por ejemplo, un problema ambiental, como puede ser la instalación de una planta de reciclado de basuras en un determinado lugar, no puede analizarse sin acudir a diferentes ámbitos de conocimiento para obtener datos que, desde perspectivas diversas, permitan, una vez considerados los distintos puntos de vista e intereses, tomar opciones personales acerca del problema e implicarse en su posible solución.

Esta reflexión lleva a considerar los Temas transversales como posibles ejes de organización globales de la secuencia.

- *La complejidad de estos Temas.* Es preciso analizar las dificultades de comprensión que entrañan para hacer una

secuencia ajustada del distinto grado en que se pueden ir desarrollando en los diferentes ciclos educativos las capacidades y los contenidos a que hacen referencia. Es importante considerar, por ejemplo, el peso que tiene la explicación multicausal para la comprensión de los fenómenos y hechos sociales que representan muchos de los Temas transversales, así como las opciones de valor que suponen y la interrelación de hechos y situaciones. Es preciso, pues, considerar el criterio del desarrollo evolutivo y momento de aprendizaje de los alumnos.

Otro criterio para atender a la complejidad sería el de abordar la secuencia de *forma cíclica o en espiral*. De este modo se irían introduciendo los contenidos desde los primeros ciclos, en sus aspectos más generales y simples, para avanzar hacia mayores niveles de especificidad y complejidad.

En definitiva, los Temas transversales pueden utilizarse bien como eje vertebrador para organizar los contenidos, bien incluidos dentro de otros ejes. Lo importante es que se tengan presentes en cada decisión.

En el *Anexo III* se ofrece un ejemplo de organización de los contenidos del área de Conocimiento del Medio, tomando como eje el Tema transversal de Educación ambiental.

Criterios metodológicos

Las decisiones en torno a las opciones metodológicas han de ser coherentes con las intenciones educativas, los tipos de contenido y la concepción de cómo se aprende.

La opción educativa que representa la presencia de los Temas transversales apuesta por una formación integral donde se atienda al desarrollo cognitivo del alumnado, a su integración en una cultura más amplia, cambiante y cercana a su experiencia y a la formación en valores de solidaridad, cooperación y participación. En consonancia con esta opción, habrá que optar por metodologías donde el alumnado vaya formándose como ser autónomo y crítico, donde participe y asuma responsabilidades, se plantee y resuelva interrogantes, etc.

El aprendizaje de la participación no puede adquirirse con métodos expositivos que comuniquen las excelencias de participar, pero

no den ocasión a los alumnos de hacerlo en el plan de trabajo diario, en la organización del aula, en la elaboración de normas, en la propuesta de actividades, etc. Por simple que pueda parecer, a participar se aprende participando; a responsabilizarse se aprende asumiendo tareas, cuidando de los objetos personales y colectivos, ayudando a otros compañeros; a dialogar se aprende afrontando, de forma constructiva, los pequeños conflictos que se presentan en las relaciones entre iguales y con los adultos; a cooperar se aprende colaborando en el trabajo colectivo en pequeños grupos, aceptando y proporcionando la ayuda necesaria para resolver problemas comunes; a ser solidario, conociendo situaciones de injusticia y discriminación, analizando sus causas, e implicándose, según las propias posibilidades, en proponer soluciones.

De modo más concreto, podría decirse que el aprendizaje de los objetivos y contenidos de los Temas transversales requiere que el equipo docente adopte unos criterios metodológicos básicos que tengan en cuenta los siguientes principios:

- Los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas como punto de partida para el aprendizaje.
- El conflicto cognitivo y social favorecedor del aprendizaje.
- La interacción entre iguales.
- La cooperación y participación en el aula y en el centro.
- La globalidad e interdependencia en la forma de abordar los contenidos.
- La responsabilidad e implicación personal en tareas diversas.
- El planteamiento y resolución de problemas como procedimiento de trabajo.

Organización de espacios, tiempos y agrupamientos

En muchas ocasiones, los aspectos organizativos relativos a la distribución de espacios y a la consideración de éstos como elemento educativo, a la distribución de tiempos y a la forma de agruparse alumnos y profesores, son factores que promueven o dificultan el desarrollo de la acción educativa.

Las propuestas de trabajo sobre la temática transversal exigen a menudo períodos dilatados de tiempo, salidas del espacio escolar, actividades en pequeño y gran grupo. Por ello, es necesario que el

equipo docente debata y llegue a acuerdos para organizar la etapa y el aula con criterios flexibles y adaptables a la riqueza y diversidad de las propuestas de trabajo.

Selección de materiales y recursos didácticos

Es importante que el equipo docente cuente con criterios para seleccionar los materiales curriculares con los que va a desarrollar su actividad en el aula. Entre éstos debe tener especial relevancia el tratamiento que se haga de los Temas transversales y especialmente de los valores que promueven. En muchos casos será preciso **un análisis detenido de los materiales curriculares para detectar los valores** que subyacen acerca de la salud, el medio ambiente, la resolución de conflictos, la igualdad de oportunidades, el consumo de productos e informaciones, la sexualidad o la seguridad vial. Este análisis atenderá tanto a la forma como al contenido. Es frecuente encontrar materiales que formalmente “recogen” los Temas transversales y en el discurso general vierten una y otra vez mensajes contradictorios, o bien dejan escapar conceptos erróneos en los dibujos, fotografías o imágenes que apoyan los textos.

La selección y uso de los materiales y recursos didácticos es otra de las decisiones que a veces contradicen en la práctica las intenciones educativas. Es frecuente encontrar centros en los que, junto con objetivos que dan prioridad al desarrollo de capacidades ligadas al uso racional de los recursos y la conciencia crítica frente al consumo de bienes superfluos, deciden la compra de materiales injustificadamente sofisticados o no se ponen en funcionamiento normas de ahorro de papel, uso de papel reciclado, etc.

Especial importancia tiene **el uso del entorno como recurso didáctico**, tanto para extraer experiencias reales sobre las que programar secuencias de aprendizaje, como para utilizar los recursos naturales y sociales que el entorno ofrece. Campañas ambientales o de salud organizadas por el municipio, actos culturales, la construcción de una planta depuradora, la utilización de insecticidas para los productos agrícolas, una situación de marginación, etc., pueden ser temas para organizar algunos aprendizajes presentes en el currículo. Por otra parte, la existencia de los servicios de salud locales, las oficinas del consumidor, las organizaciones ecológicas, las O.N.G. (organizaciones no gubernamentales), etc., pueden ayudar y ofrecer materiales y recursos humanos para apoyar las opciones del Proyecto curricular y la Programación que los profesores hagan para sus aulas.

Por ejemplo, podrían utilizarse los materiales que diversos organismos ofrecen en torno a la celebración internacional de “el día de ...”. Este tipo de actividades puede aprovecharse para resaltar la idea de que muchas personas y grupos en todas las partes del planeta sienten y comparten las mismas inquietudes y defienden los mismos derechos, por encima de fronteras, etnias y culturas.

Decisiones sobre evaluación

Es preciso evaluar tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como el proceso de enseñanza que los profesores han puesto en marcha para que los alumnos aprendan. A continuación se exponen algunos aspectos de la evaluación del aprendizaje especialmente relevantes en el caso de los Temas transversales.

Una de las dificultades que se detecta en el proceso de enseñanza y aprendizaje es **la evaluación de las actitudes y los valores** que, en relación con los Temas transversales, han adquirido los alumnos y alumnas. Esta dificultad se ve acrecentada por la constatación del peso que en el aprendizaje de estos contenidos tiene el entorno social y, particularmente, los medios de comunicación. Éstos actúan, a menudo, difundiendo mensajes contradictorios con los valores que desde la comunidad educativa se pretenden desarrollar. Esta influencia se deberá tener en cuenta para programar las actividades de enseñanza, por ejemplo, tomando como objeto de estudio mensajes publicitarios para analizar la imagen que transmiten de hombre y mujer, o la promoción de consumo de productos innecesarios. En otros casos, programando actividades encaminadas a la clarificación de valores, al planteamiento de dilemas morales sobre situaciones y hechos en los que alumnos y alumnas puedan sentirse implicados. Estas mismas actividades pueden servir para evaluar la adquisición de valores.

La evaluación debe plantearse sobre los objetivos y contenidos que se han planificado en el centro educativo. Sobre el progreso que se va consiguiendo en los alumnos en relación a las capacidades y contenidos programados como objeto de aprendizaje y las estrategias que se han puesto en marcha para conseguirlo. Por tanto, en relación con el aprendizaje de valores y actitudes, se adoptará este mismo criterio: observar y recoger datos de la progresión que alumnos y alumnas muestran en el comportamiento diario, en la realiza-

ción de sus tareas, en sus formas de resolver conflictos, en definitiva, en su manera de ser y actuar en el espacio educativo que puede ser observado por los profesores, y en relación con los aprendizajes que se han programado e intentado enseñar.

En la escuela no tendría sentido **pretender evaluar aquello que no ha sido objeto de enseñanza**. Aunque se sea consciente, obviamente, de que los alumnos aprenden más cosas que las que se enseñan en la escuela, la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza, cuya finalidad es obtener datos para dar la ayuda necesaria, debe ajustarse a los objetivos de enseñanza y aprendizaje programados.

Los **criterios de evaluación** recogen los objetivos y contenidos que se consideran básicos para que los alumnos y alumnas progresen en los niveles posteriores de aprendizaje. Entre ellos aparecen algunos relativos a aprendizajes transversales. El equipo educativo tendrá que revisarlos para hacer la adecuación pertinente a los objetivos y prioridades que se han establecido.

Muchos docentes se preguntan, en relación con estos criterios y en general con la evaluación de actitudes, si se puede decidir suspender a un alumno o alumna porque su comportamiento no es adecuado a los valores que se han pretendido enseñar. Cabría preguntarse si se está hablando de evaluación, como proceso de toma de datos para ajustar la ayuda pedagógica o de calificación, dar una nota que sitúa al alumno en un baremo. La aplicación de los criterios de evaluación debe cumplir la función de informar al profesorado y al alumnado de los progresos que se han conseguido en la adquisición de los objetivos y contenidos básicos, entre ellos los valores, y de aquellos otros que no se han adquirido y para los que es preciso arbitrar otros modos de enseñarlos para conseguir su aprendizaje. Se trata de **evaluar en qué medida las actitudes de los alumnos se han ido consolidando como consecuencia del proceso de enseñanza que se ha organizado de forma sistemática**.

El siguiente caso puede servir de ejemplo:

Un alumno que sigue defendiendo que el papel de la mujer es el cuidado de la familia, por tanto debe permanecer en casa, etc., ¿se le debe suspender? Los criterios de evaluación mínimos con respecto a la adquisición de actitudes debería situarse en: a) que sea capaz de argumentar su postura, y b) que respete otras opciones.

Instrumentos adecuados a cada tipo de contenido

Los contenidos relativos a los Temas transversales son de conceptos, procedimientos y actitudes; por tanto, los instrumentos de

evaluación deben seleccionarse atendiendo a los diferentes tipos de contenido, ya que unos instrumentos son adecuados para evaluar conceptos y, sin embargo, no lo son para los procedimientos o las actitudes.

Parte de las dificultades para evaluar el aprendizaje y la enseñanza de los valores y las actitudes tiene que ver con **los instrumentos, estrategias y situaciones** que se utilizan para tomar datos. Muchos de ellos no son adecuados a este tipo de contenidos. Una prueba escrita que puede resultar útil para evaluar el aprendizaje de hechos no lo es para evaluar el aprendizaje de actitudes. Un alumno puede describir cuál sería su actitud ante determinado suceso y comportarse realmente de otro modo cuando se encuentra en esa situación, puede decir lo que supone que el profesor quiere oír y hacer lo que ha interiorizado.

Es preciso acordar qué instrumentos y situaciones pueden ser las más adecuadas para evaluar estos aprendizajes. La observación sistemática es quizá el más eficaz cuando se aplica sobre situaciones de aprendizaje en las que se manifiestan las actitudes como pueden ser las asambleas, los trabajos de equipo, las salidas, las dramatizaciones, los recreos. Las actividades de aprendizaje que se describen en el capítulo segundo pueden servir, igualmente, para evaluar el progreso en la adquisición de los valores.

Resultan especialmente valiosos para la evaluación de actitudes los instrumentos de **autoevaluación del alumnado y de coevaluación**, que, entre otras capacidades, favorecen el desarrollo de la reflexión sobre el propio aprendizaje, de la autonomía, de la autoestima y la formación de una imagen cada vez más ajustada de sí mismo.

Evaluación de la enseñanza

Del mismo modo que se ha evaluado el aprendizaje es necesario evaluar las decisiones del proceso de enseñanza y el desarrollo curricular. Así, será preciso revisar en qué medida se han alcanzado las intenciones educativas expresadas en el Proyecto educativo en relación con los Temas transversales y las responsabilidades a las que se comprometió cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

El equipo docente, por su parte, deberá revisar en qué medida las decisiones del Proyecto curricular y las programaciones de aula han servido para hacer progresar al alumnado en el aprendizaje de las capacidades y los contenidos vinculados a los Temas transversales.

Programación didáctica

La programación didáctica es un conjunto de Unidades didácticas ordenadas y secuenciadas. Cada Unidad supone, a su vez, la articulación de actividades en torno a los objetivos didácticos que precisan el tipo y grado de aprendizaje sobre unos contenidos concretos, y la previsión de los recursos y estrategias para su realización. Los Temas transversales pueden estar presentes en la programación con distinto grado de implicación. Según sea el grado de reflexión sobre estos temas y la práctica educativa de cada equipo docente, se pueden integrar de una u otra forma. La integración puede ir desde la organización de una o varias áreas tomando como eje vertebrador un Tema transversal, a utilizar éste como eje temático de algunas Unidades didácticas, o más sencillamente a introducir algunos contenidos transversales en el desarrollo de las Unidades didácticas.

En los anexos de este documento se presentan tres ejemplos relativos a cada una de estas posibilidades:

- Unidades didácticas articuladas en torno a un tema de carácter más general en el que se destacan los aspectos transversales; por ejemplo, "Jugaban, jugamos, jugaremos...". (*Anexo I*).
- Unidades didácticas que se articulan en torno a algún contenido transversal; por ejemplo, la Unidad didáctica "Cuídate", en torno a la Educación para la salud. (*Anexo II*).
- Programar un área tomando como eje organizador un Tema transversal; en este caso, la Educación ambiental. (*Anexo III*).

Tipos de actividades

Dentro de las opciones metodológicas generales, para el estudio de los contenidos relacionados con los Temas transversales, cabe

destacar el método de planteamiento y resolución de problemas como el más adecuado y cuya secuencia de actividades desemboca en la implicación personal característica del aprendizaje de valores.

El conjunto de actividades que se contemplan en esta metodología son:

- De detección de conocimientos previos.
- De motivación y elección del problema o situación de estudio.
- De implicación afectiva.
- Recogida de información.
- Elaboración de la información.
- Cuestionamiento de la información.
- Elaboración de conclusiones.
- Comunicación.
- De implicación personal y acción en el medio.

El tipo de actividades de esta secuencia que pueden tener mayor incidencia para estos aprendizajes son **el propio planteamiento de problemas, la implicación afectiva, el cuestionamiento de la información y la implicación personal y de acción en el medio.**

Las estrategias de aprendizaje y enseñanza de valores que se recogen en el capítulo segundo pueden orientar el diseño de actividades seleccionando diferentes situaciones relacionadas con los diversos temas transversales.

Asimismo, se puede encontrar información sobre actividades para el desarrollo de cada uno de los Temas transversales en las Guías correspondientes de los Materiales para la Reforma enviados a los centros en mayo de 1992.



Recursos bibliográficos





A continuación se recogen algunas informaciones bibliográficas de carácter general sobre los Temas transversales.

Se han incluido aquellos libros o artículos de interés que han sido editados a partir de 1991, o que no se reseñaron en su día en la Guía documental correspondiente a cada una de los documentos de los Temas transversales que forman parte de los Materiales para la Reforma.

Temas generales sobre transversalidad y educación en valores

- AA. VV. y C. I. D. E. *Educación y valores en España*. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

El libro recoge las actas del Seminario organizado por el Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO, en Cádiz, 1991. Su lectura puede ser interesante para reflexionar sobre la sociedad actual y su desorientación respecto a la pérdida de valores; en él se analiza la situación española en comparación con la europea.

- AA. VV. y UNESCO. *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Editorial Teide, 1986.

El libro es fruto de un proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza; en él se recogen diversos artículos sobre las cuestiones importantes con las que se enfrenta el mundo de hoy: paz, desarme, desarrollo, etc. Se describen objetivos y métodos educativos sobre estos temas para la Enseñanza Primaria y Secundaria.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Guías para los Temas transversales*. Materiales para la Reforma. Madrid, 1992.

Las guías ofrecen orientaciones metodológicas sobre cómo abordar cada uno de los Temas transversales; también se recogen en ellas numerosas actividades y una amplia guía documental que incluye recursos didácticos y direcciones de interés.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Por una educación intercultural*. Madrid, 1993.

El documento está concebido como una guía para el profesorado; en él se pasa revisión al concepto y consecuencias de la interculturalidad y se ofrecen orientaciones para trabajarlo en el Proyecto educativo y curricular; también se indica cómo desarrollar este tema en el aula.

La bibliografía incluye libros, revistas, material didáctico y orientaciones respecto a literatura infantil y juvenil. Esta selección de material es muy útil para los Temas transversales de Educación moral y cívica y Educación para la paz.

- BORREGO DE DIOS, Concepción., y otros. *Curriculum y Desarrollo Socio-Personal*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1992.

El libro recoge diversos artículos del Primer Seminario Estatal en torno a "La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar" celebrado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en 1991.

Está estructurado en tres bloques: el primero, de carácter más teórico, trata aspectos del ámbito socio-personal; el segundo aborda programas de intervención concreta sobre desarrollo socio-personal y moral en diversas etapas educativas, y el tercero incide más directamente sobre la interdisciplinariedad y la transversalidad en relación al desarrollo personal, exponiéndose orientaciones y programas concretos sobre algunos de los Temas transversales (salud, consumo, paz, igualdad de oportunidades entre los sexos...).

- BOLÍVAR BOITIA, Antonio. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española. *De la Reforma educativa al Aula*, 1992.

En el libro se hace una revisión de los tres tipos de contenidos y sus interrelaciones. Interesan especialmente aquellos capítulos referidos al desarrollo social y moral, y a la educación de valores y actitudes, en relación al Proyecto educativo y curricular. El texto ofrece diversos ejemplos e indicadores para la mediación de actitudes, aunque es básicamente un trabajo de índole teórica.

- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Editorial Alhambra Longman. Documentos para la Reforma, Documento 2, 1990.

Este pequeño libro aborda el tema de la Educación en valores y consecuencias pedagógicas. Hay un capítulo dedicado a la Reforma educativa y la Educación en valores en el que se analiza su relación con los objetivos generales, los contenidos curriculares y los ejes transversales.

- MORENO, Montserrat, y otros. *Los temas transversales, claves de la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Colección Aula 21, 1993.
- PUIG, J. M.º. *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria). Madrid: Editorial Didácticas CL & E, 1993.
- TORRES JURJO. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1991.

Este libro puede orientar las reflexiones en torno a los procesos que configuran el currículo oculto y sus implicaciones en el ámbito educativo. Merecen especial atención los apartados dedicados a las discriminaciones de carácter racista o sexista que, a menudo, suelen pasar inadvertidas en las aulas.

Revistas

Aula de Innovación Educativa. Barcelona

Esta revista ha dedicado, especialmente en la sección de Aula Material, varios números a diversos Temas transversales.

■ N.º 8. Noviembre 1992.

- Aula Material: *El embalse: agua y paisaje*. Javier de Prado, José Luis Ortega, Luis Gabriel Naranjo.

Unidad didáctica para la Secundaria Obligatoria. La Unidad es de carácter interdisciplinar, abordándose desde las áreas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

■ N.º 15. Junio 1993

- Aula Material: *Pantanos y térmicas*. Carlos María Guallart.

Unidad didáctica para la Secundaria Obligatoria enmarcada en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En su diseño se abordan temas relativos a la energía, la producción de la electricidad en

España, las centrales hidroeléctricas, etc. Incluye actividades para el alumnado, orientaciones metodológicas y elementos para la evaluación.

■ N.º 16-17. Julio-agosto 1993

El tema de la sección *Centro* está dedicado a "Contenidos actitudinales en el Proyecto de Centro". En él se abordan las actitudes, valores y normas a través de diversos artículos que analizan la naturaleza de los contenidos de valor, cómo se desarrollan y aprenden las actitudes y los valores, qué procedimientos pueden emplearse para trabajar la Educación Moral... También se incluye una selección bibliográfica comentada sobre estos temas.

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona

También ha dedicado varias monografías a diversos Temas transversales.

■ N.º 201. Marzo 1992

Educación moral

Diversos artículos que abordan el sentido de la Educación moral; sus objetivos y orientaciones metodológicas; sus contenidos, determinados a partir de un proceso de investigación, que señalan las principales diferencias entre el currículo de Primaria y Secundaria; sus métodos y técnicas. Al finalizar se incluye una bibliografía comentada, así como una reseña sobre materiales y propuestas curriculares de Educación moral.

■ N.º 202. Abril 1992

La Biosfera

Unidad temática de interesante aplicación dirigida a Primaria y Secundaria.

■ N.º 204. Junio 1992

Educación ambiental

Este tema monográfico se aborda desde diversos artículos que analizan lo realizado respecto a este tema en los últimos diez años,

proponiendo futuras líneas de actuación; proponen opciones curriculares de Educación ambiental; revisan los equipamientos escolares y los modelos de formación del profesorado. Al finalizar existe una bibliografía comentada y referencias sobre centros de documentación especializados en cada Comunidad Autónoma.

■ N.º 212. Marzo 1993

Consumidores, entorno y envases

Reseña del material didáctico centrado en el hecho cotidiano de la compra de productos y el impacto ambiental asociado. El material es concebido como soporte de un taller didáctico, de treinta horas de duración, para alumnos y alumnas de doce a dieciséis años.

■ N.º 214. Mayo 1993

Educación para la salud

Este tema monográfico analiza cómo la escuela puede ser considerada como un ámbito de promoción de la salud; cuáles son los estilos de vida de los escolares; cómo la Reforma educativa ha recogido este tema en su diseño; qué actitudes mantiene el profesorado respecto a la Educación para la salud... También se recogen diversas experiencias realizadas en los centros escolares: con niños gitanos escolarizados, en Zaragoza; para el cuidado dental, en Jerez de la Frontera; mediante la colaboración con un municipio, en Santa Coloma de Gramanet (Barcelona). Al finalizar se indican direcciones útiles y una descripción de materiales de ámbito nacional e internacional.

Guix. Barcelona

La revista *Guix* ha publicado diversos monográficos sobre experiencias didácticas en torno a determinados temas transversales.

■ N.º 161. Marzo 1991

L'Educació no sexista

Contiene diversas propuestas para la intervención en el centro desde una perspectiva coeducativa y no sexista para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria; una bibliografía comentada e indica-

ciones pedagógicas para áreas concretas: Matemáticas (Infantil), Ciencias Sociales (Primaria) y Ciencias de la Naturaleza (Secundaria).

■ N.º 170. Diciembre 1991

El tractament dels conflictes bèl·lics

Plantea diversos trabajos para abordar el tratamiento de los conflictos en la escuela, desde cómo trabajar estos temas en la Geografía hasta una propuesta concreta sobre el caso de la Guerra del Golfo. Se ofrecen orientaciones sobre la didáctica de los conflictos contemporáneos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se indica un ejemplo sobre la dimensión europea en el ámbito de las Ciencias Sociales.

■ N.º 172. Febrero 1992

Educació viaria

Se exponen diversas experiencias realizadas en escuelas de Cataluña para la etapa de Primaria y orientaciones metodológicas de carácter general.

■ N.º 188. Junio 1993

Educació ambiental

Se exponen diversos proyectos sobre “residuos mínimos”, analizando sus repercusiones en la educación. Ofrece indicaciones sobre cómo realizar un proyecto educativo de Educación ambiental para la etapa de Primaria y una guía bibliográfica de recursos.

Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos

- ▣ SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la Coeducación, n.º 2. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

El Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona ha iniciado esta colección para ofrecer al profesorado orientaciones sobre cómo trabajar en el aula la igualdad de oportunidades educativas de ambos sexos. Esta colección está destinada a producir materiales, investigaciones y experimentaciones sobre este tema en los centros escolares.

El primer cuaderno recogía un resumen sobre el marco legislativo e institucional relativo a la igualdad de oportunidades. Este segundo cuaderno ofrece pautas de observación para detectar el sexismo en el ámbito educativo. Los siguientes números versarán sobre diversas áreas del conocimiento en relación con la igualdad de oportunidades.

Educación del Consumidor

- AA. VV. *¿Cómo consumen? Sociología del consumo infantil y experiencias educativas*. Comunidad de Madrid. Consejería de Economía. Dirección General de Comercio y Consumo. Madrid, 1992.

El libro se compone de dos partes: en la primera se recogen diversos artículos sobre las actitudes de las familias y de la infancia respecto al consumo, y en la segunda se resumen experiencias educativas realizadas en diferentes Comunidades Autónomas y en el extranjero.

- AA. VV. *La educación del consumidor. Serie de monografías editadas por el Instituto Nacional de Consumo y las Comunidades Autónomas*.

Hasta el momento han aparecido: *El ocio, El juego y el juguete, La alimentación*. Próximamente está prevista la publicación de los siguientes títulos: *Seguridad infantil, Publicidad, Medios de comunicación, Medio ambiente, Dinero y sistema económico, Bienes duraderos, La compra, Organismos públicos y Movimiento asociativo*.

Cada monográfico ofrece una información general sobre el tema, objetivos y modelos de actividades para Infantil, Primaria, Secundaria y personas adultas, pautas de coordinación con las familias, orientaciones para la evaluación y referencias documentales.

- OLIVARES JIMÉNEZ, E. *La alimentación, actividad del ser humano*. M. E. C. y Narcea. Colección Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Madrid, 1993.

El libro ofrece guías para el profesorado y para el alumnado. Las actividades se enmarcan en las Ciencias de la Naturaleza y abordan temáticas relacionadas con la salud y el consumo.

- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES (U. G. T.). A través del área de Consumo ha publicado una Unidad didáctica sobre "Seguridad Infantil", en colaboración con la C. E. E. Madrid, 1993.

La Unidad contiene una guía del profesor, un cuento y diversos juegos. En ella se abordan temas relacionados con el consumo y la seguridad vial.

Educación para la Salud

- DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL M. E. C. Y DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD DE LA REGIÓN DE MURCIA. *Educación para la Salud en Enseñanza Secundaria; SIDA. Guía del educador*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Interesante material curricular que puede ser de gran utilidad para la elaboración y desarrollo de Unidades didácticas sobre el SIDA. Está dirigido al segundo ciclo de la E. S. O. y al Bachillerato, desde un enfoque de transversalidad.

- DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL M. E. C. Y DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD DE LA REGIÓN DE MURCIA. *Educación para la Salud en Educación Infantil y Primaria; Guía de Higiene*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Material de apoyo al desarrollo curricular de la Higiene, desde la perspectiva de la Educación para la Salud y como tema transversal.

- DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL M. E. C. Y DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD DE LA REGIÓN DE MURCIA. *Guía de salud bucodental para maestros*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Material de apoyo al profesorado para el desarrollo curricular de la salud bucodental en el marco de la Educación para la Salud.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO. *Tabaquismo y Alcoholismo: un problema social*. Colección de materiales didácticos de Educación para la Salud. Madrid, 1993.

Ejemplificaciones de Unidades didácticas sobre tabaquismo y alcoholismo, desde un planteamiento global de la Educación para la Salud, y diseñados para favorecer el trabajo en equipo en los centros educativos. Están dirigidas a la E. S. O.

-
- CONSEJERÍA DE SALUD DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *SIDA y escuela: prevención en convivencia*. Documentos de Salud Pública, n.º 2. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Madrid, 1992.

Informe sanitario sobre la dinámica de la infección por el VIH/SIDA en la Comunidad Escolar, que pretende actualizar de forma asequible los aspectos sanitarios más relevantes en torno al tema.

Dando respuesta a las múltiples cuestiones que en torno al SIDA se plantean en la Comunidad Educativa, contribuye al desarrollo de unas actitudes sociales más preventivas e informadas, desde el respeto a los derechos humanos y a los principios de la convivencia democrática.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN. *Educación para la Salud: propuestas para su integración en la escuela*. Zaragoza: D. G. A., 1991. (12 cuadernos).

Orientaciones y propuestas para la integración de la Educación para la Salud en los centros educativos.

Educación Ambiental

- ALONSO VELASCO, Ester, y otros. *Cuenta con tu planeta*. Madrid: Animación y Promoción del Medio, S. A., 1993.

Programa educativo compuesto por cuatro Unidades didácticas. (¿Qué es eso de los productos verdes?; ¿Qué nos comemos?; Una casa verde, una ciudad verde; ¿A qué dedicas tu ocio?) y dos juegos educativos en torno a la Salud, Consumo y Medio Ambiente, que proponen descubrir las consecuencias que para el medio ambiente y la salud tienen nuestras acciones cotidianas de consumo.

- CADUTO, Michael. *Guía para la Enseñanza de Valores Ambientales*. Madrid: Libros de la Catarata, Ed., 1982. (Serie de Educación Ambiental n.º 13 del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA).

La primera parte esboza los fundamentos de la enseñanza de valores y las principales estrategias metodológicas. En la segunda parte se dan ejemplos concretos de actividades que se pueden realizar en los centros.

- CUELLO GIJÓN, Agustín, y otros. *Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental en Enseñanza Primaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1992.

El objetivo de esta publicación es orientar a los profesores y profesoras en la integración curricular de la educación ambiental, partiendo de pautas y criterios de tratamiento de contenidos y de objetos de estudio, descendiendo hasta diversas ejemplificaciones, estrategias metodológicas y actividades, pero sin caer en un recetario.

- GARCÍA PÉREZ, Francisco, y GARCÍA DÍAZ, José Eduardo. *Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental en la Enseñanza Secundaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1992.

El documento parte de una reflexión acerca de la integración de la educación ambiental en esta etapa, formula unos objetivos y propone, a partir de una hipótesis sobre cómo los alumnos pueden ir

conociendo progresivamente el medio, unos contenidos articulados en torno a una serie de objetos de estudio que puedan ser desarrollados por el profesorado. Ofrece también unas ejemplificaciones útiles.

- ▣ INTERMON. *Medio Ambiente y Desarrollo*. Barcelona: Intermon, Ed., 1992.

Paquete didáctico integrado por diversos materiales, como carpetas, vídeos y otros documentos, que ponen de manifiesto las relaciones entre el medio ambiente, la gestión de los recursos y, en general, las relaciones económicas y de dependencia de los países, de las que muchos salen perjudicados.

- ▣ RICO VERCHER, Manuel. *El aprendizaje de valores en Educación Ambiental*. Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y del Medio Ambiente. Ed. Madrid, 1992 (Serie Unidades Temáticas Ambientales).

La adquisición de valores relativos al medio ambiente es crucial para resolver la crisis en la que nos desenvolvemos. En esta obra se explican las principales estrategias metodológicas que se pueden abordar.



Anexos





LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA UNIDAD DIDÁCTICA “JUGABAN, JUGAMOS, JUGAREMOS...”

La Unidad didáctica “Jugaban, jugamos, jugaremos...”¹ que aquí se expone ofrece la posibilidad de que el alumnado integre los nuevos conocimientos mediante el trabajo de contenidos, que corresponden fundamentalmente a las áreas de Lengua y Conocimiento del Medio, y los aborde de modo que permita una reflexión sistemática sobre otros contenidos que son propios de los Temas transversales.

Esta Unidad didáctica se ha elegido porque se relaciona directamente con la problemática, bastante generalizada, que presenta el uso de los juguetes a los niños y las niñas en la actualidad:

- Exceso de juguetes frente a su carencia en determinados contextos sociales.
- Roles masculino y femenino estereotipados que transmiten determinados juguetes.
- Adquisición de los juguetes según criterios muy condicionados por la publicidad.
- ...

Se trata, pues, de un contexto especialmente cercano al alumnado y que introduce de manera natural contenidos relevantes para el segundo ciclo.

¹ Este texto resume y explica la Unidad didáctica “Jugaban, jugamos, jugaremos”, elaborada por A. Puga y A. Rocamora, en la Colección “Materiales para el desarrollo curricular”, Generalitat de Valencia, Valencia 1992. Se ha optado por explicar las razones de la importancia de trabajar estos contenidos y el modo de abordarlos en vez de reproducir la Unidad, con el objetivo de ilustrar mejor el modo en que se pueden introducir los Temas transversales en el tratamiento de otros contenidos del currículo. En cualquier caso, se ofrecen numerosas sugerencias para que el profesorado de segundo ciclo pueda abordar esta Unidad adecuándola a su realidad específica.

La planificación de la Unidad se basa en el siguiente esquema:

- Se toma como punto de partida la secuencia de contenidos de la etapa por ciclos y una previsión temática que se desprende tanto de los contenidos de las áreas como del análisis de los diversos Temas transversales del currículo.
- Se delimitan los contenidos de las áreas que se desean abordar en esta Unidad.
- Se deciden los ámbitos o macroactividades cuyo desarrollo permitirá la introducción de los contenidos programados.
- De acuerdo con estas tareas se prevé el tiempo que va a dedicarse al tratamiento de la Unidad, así como a los condicionantes que conlleva en la organización del espacio.

Evidentemente todo ello está supeditado a las decisiones de orden didáctico y metodológico que el equipo educativo ha decidido en el Proyecto curricular, y en concreto a los acuerdos relativos al ciclo.

Los contenidos

La Unidad didáctica está elaborada con la finalidad de trabajar fundamentalmente contenidos del área de Conocimiento del Medio, natural, social y cultural, y en su desarrollo se abordan muchos contenidos que serían propios del área de Lengua y Literatura, porque se planifica el aprendizaje lingüístico en contextos de uso de acuerdo con la concepción del área.

Esta concepción funcional de la lengua incide muy directamente en el proceso de trabajo, de modo que colabora en la construcción del conocimiento al ofrecer la posibilidad de aprender a obtener, reelaborar y comunicar la información, contenidos todos ellos que en el segundo ciclo deben ser prioritarios.

Asimismo se introducen de manera natural contenidos de Educación Artística, así como otros que se refieren a la Educación del consumidor y a la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

Con este fin, el maestro ha de tener en cuenta los contenidos señalados a continuación:

- Reflexión sobre el mundo de los juguetes para, desde una mirada lúdica, establecer nuevas posibilidades, desarrollar la imaginación de los niños y las niñas, así como su capacidad de trabajar y jugar cooperativamente (Conocimiento del Medio).
- Aproximación al mundo de las exposiciones, como una de las formas de organizar y comunicar conocimientos elaborados (Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Artística).
- Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños, valoración crítica de dichas imágenes e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición (Educación Artística).
- Utilización reflexiva de diferentes géneros de texto, sobre todo aquellos que sirven para informarse, reelaborar informaciones y comunicarlas, tanto en la recepción como en la producción (Lengua).
- Aproximación global al proceso de producción textual: planificación, textualización y revisión de los escritos (Lengua).
- Planificación de la construcción y reparación de juguetes, al tiempo que se conocen las herramientas y operadores tecnológicos, mejoran sus habilidades motrices y desarrollan el sentido de la estética (Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Artística).
- Iniciación en la búsqueda y contraste de informaciones orales y escritas, en el rastreo de los vestigios del pasado y en la interpretación de algunos aspectos del pasado relacionados con el juego y el juguete (Conocimiento del Medio y Lengua).
- Aproximación empática a la vida cotidiana de las generaciones inmediatamente anteriores en el tiempo (Conocimiento del Medio).
- Reflexión sobre el mundo de la publicidad y del consumo, desvelando algunos de sus mecanismos e intenciones y definiendo criterios para tomar decisiones conscientes (Conocimiento del Medio —*Educación del consumidor*—).
- Recogida e interpretación de información acerca de los juguetes preferidos por cada sexo (Conocimiento del Medio —*Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*—).

- Análisis de las diferencias observadas en función del sexo, así como ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones y la pervivencia de estereotipos (Conocimiento del Medio —Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos—).

La organización de los contenidos

Para organizar el tratamiento de los contenidos citados se ha previsto parcelar la Unidad didáctica en cuatro grandes bloques o macroactividades, a saber:

- Contextualización del trabajo.
- Taller de reparación y construcción de juguetes.
- Análisis de publicidad audiovisual y escrita. Estudio acerca de la existencia de ludotecas.
- Realización de una exposición de juguetes "antiguos", pertenecientes a los abuelos, las abuelas, las madres y los padres de los escolares. Presentación en dicha exposición de las conclusiones sobre el estudio de dichos juguetes. Exposición de juguetes elaborados o reparados por los niños.

En estos cuatro bloques se pretende organizar un gran número de actividades que consigan hacer reflexionar a los niños sobre la problemática actual en torno a la compra y al uso de los juguetes.

Breve descripción de los bloques

Contextualización del trabajo

Es el momento de plantear *qué vamos a trabajar y por qué*.

Se partirá en este primer bloque de las ideas de los niños sobre el consumo de juguetes: uso-abuso, necesidad-exceso, selección-imposición publicitaria, sexismo en los juguetes... El interés está asegurado a priori por la misma naturaleza del tema².

² Conviene trabajar esta Unidad en fechas próximas a la Navidad por la facilidad para encontrar información, por la evidencia y el abuso de los mensajes publicitarios en esas fechas y porque ofrece un contexto idóneo para trabajar los contenidos de actitudes señalados.

Para ello habrá que obtener información, organizarla y aventurar unas primeras conclusiones sobre la problemática que encierra el uso actual de los juguetes.

Se sugieren las siguientes *actividades*:

- Preparación de entrevistas y cuestionarios³ para obtener información, oral y escrita, acerca de los juguetes que tenían sus abuelas y abuelos, sus padres y sus madres, la cantidad de juguetes, la elección de dichos juguetes...
- Creación de un archivo de información para el trabajo de la Unidad y toma de decisiones acerca del modo en que se registra el material reunido (clasificación, etiquetado, numeración...).
- Organización de la información, reflexionando sobre:
 - ¿De qué cosas hemos obtenido información?
 - ¿Qué hemos hecho para buscarla?
 - ¿Dónde y cómo la hemos archivado?
 - ¿Podemos llegar a alguna conclusión?⁴

Es decir, una vez obtenida la información hay que reelaborarla mediante, por ejemplo, el uso de ficheros y estudios estadísticos sencillos y decidir, finalmente, el modo de comunicar los resultados de la investigación.

Taller de reparación y construcción de juguetes

Entre los propósitos de este taller destaca la educación de actitudes. Conviene enfocar el taller como un lugar en que se desarrollen actitudes como la solidaridad y la participación, ya que arreglando juguetes estropeados o construyendo los propios se frena el consumo y se pueden utilizar esos juguetes en la ludoteca del centro, para regalar a los amigos o para uso propio. Asimismo se desarrolla la capacidad artística y creativa de los niños que se pondrá de manifiesto en la exposición.

³ En la preparación de entrevistas se debe insistir en las estructuras propias de los diferentes tipos de texto, en la corrección ortográfica y en una adecuada presentación, tarea que requiere la consulta de modelos.

⁴ La intención aquí es sólo que aparezcan las primeras aproximaciones a las problemáticas que encierra el uso actual de los juguetes.

En el taller de reparación/construcción se ha de planificar el trabajo con cada juguete: ver la "avería", las posibilidades de reutilización, decidir el material necesario para el trabajo, planificar los pasos que hay que seguir en la reconstrucción, etc. Todo ello se aplica de manera semejante a la construcción de juguetes nuevos de funcionamiento sencillo.

Análisis de la publicidad

Uno de los objetivos de la educación formal es desarrollar en los alumnos las capacidades que les posibiliten la comprensión de su entorno. Estas capacidades que la escuela puede desarrollar en los alumnos son: capacidad de análisis crítico, capacidad de seleccionar la información y capacidad de utilizarla de forma adecuada.

En este sentido, el análisis de la publicidad pretende, mediante la observación de sus mensajes y la comparación con la realidad (*¿qué dice el anuncio "x"?, ¿cómo es el juguete "x"?, ¿cuánto cuesta ese juguete?, ¿cuántas cosas de primera necesidad se pueden comprar con ese dinero?...*), que los alumnos tengan sus propios criterios en la elección de juegos y juguetes y conozcan la influencia enorme de las campañas publicitarias.

Realización de una exposición de juguetes

La exposición conlleva varias actividades previas: la visita a un museo para observar su organización y funcionamiento, la recogida del material que se va a exponer, así como su identificación, clasificación y comparación con los juguetes actuales, con el fin de preparar la propia exposición. Para ello se ha de prever el lugar de la exposición, el título que se le va a dar, la forma de exponer allí los resultados obtenidos...

Asimismo hay que tener en cuenta otros muchos aspectos relacionados con la organización del espacio aula u otros lugares del centro, preferiblemente no de paso; mesas, estanterías y otros soportes; la decoración y ambientación musical; la distribución de responsabilidades como turnos de vigilancia y mantenimiento; la colaboración de familias, de otros alumnos y maestros del centro; los medios para dar publicidad a la exposición (confección de carteles, invitaciones, notas en la prensa local), etc.

La metodología

Se ha optado por enfocar el trabajo de la Unidad dando una gran importancia a la investigación de los niños sobre los problemas que se les plantean relacionados con el uso de los juguetes.

Las actividades que se realicen han de ser los alumnos quienes presenten sus propias conclusiones y discutan la posible toma de decisiones al respecto de los aspectos que van surgiendo en la propia investigación.

Por ejemplo, el montaje de la exposición supone la visita previa a un museo o a una exposición para analizar su organización y los elementos que intervienen: objetos expuestos, clasificación, disposición espacial, existencia de catálogos, presencia de personas que ofrecen información suplementaria, rotulaciones y carteles informativos, etc. A partir de dicho análisis, los alumnos propondrán una posible organización de la exposición.

Por otro lado, la comparación de sus juguetes con los de las generaciones anteriores y la realización de encuestas a sus mayores, a partir de las hipótesis de los escolares sobre cuáles eran los juegos y juguetes "antiguamente", lleva a conclusiones sobre la pervivencia de algunos (aunque cambien de forma) y favorece la reflexión sobre los estereotipos sexistas que se potencian mediante determinados juegos y juguetes. Ello habría de favorecer, junto con otras reflexiones sobre el consumo, que los niños se plantearan la elección de juguetes de manera reflexiva, teniendo en cuenta el tipo de valores que se encierran en algo aparentemente tan inocente como la elección de un juguete.

La presencia de los Temas transversales

De la lectura anterior se desprende que en el planteamiento de las actividades hay una decisión previa sobre el tratamiento de los Temas transversales. En esta Unidad se han seleccionado aquellos que se refieren a la transmisión de estereotipos sexistas y al consumismo en la compra de juguetes.

Los problemas que se han detectado y en torno a los que se han planificado acciones didácticas son:

- Los juguetes como transmisores de estereotipos sexistas, a partir de las diferencias entre los juguetes y juegos de las abuelas, madres y niñas con los de abuelos, padres y niños.

- La potenciación del dinamismo en el sexo masculino frente a la receptividad en el femenino, a través de los juguetes.
- El rol materno en el juego de las niñas.
- La permanencia de determinados juegos relacionada con la permanencia de los roles.
- La sobreabundancia en la posesión de los juguetes, en la actualidad, frente al escaso uso de muchos de ellos.
- La elección de juguetes condicionada por factores absolutamente ajenos a la calidad y a la implicación de los escolares en el juego.
- El sexismo en la publicidad dirigida a los niños.
- El falseamiento de la realidad en determinados mensajes publicitarios.
- La dificultad de compartir juguetes que conlleva el modo de vida actual.

Todo ello se trabaja en las macroactividades explicadas, insistiendo especialmente en momentos de reflexión como son las conclusiones y las puestas en común de los diversos procesos de investigación que se plantean. En cualquier caso, esta reflexión debe aparecer de manera explícita en la comunicación de información al realizar el montaje de la exposición; quedará patente en los criterios de clasificación de los materiales, en el título de la exposición, en los murales que la acompañan, en la publicidad que se ofrece de su montaje, etc.

Esta forma de trabajar permite conjugar el desarrollo de los contenidos del currículo de cada una de las áreas con el trabajo de los Temas transversales, para contribuir a la educación integral de los alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA “CUÍDATE”, ORGANIZADA
EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Sumario

Introducción.....	92
I. Reflexiones en torno a la Educación para la Salud.	97
II. Biografía sanitaria.....	102
III. ¿Quién cuida a quién?	109
IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle	114
V. Enfermedades.....	127
VI. Los medicamentos y remedios caseros	129
VII. Vivir en salud.....	132

Introducción

Justificación de la propuesta, objetivos y contenidos

Este conjunto de materiales pretende ser un instrumento para el desarrollo de una Educación para la salud que implique la construcción de estilos de vida saludables. Se trata de plantear un concepto de salud que va más allá del tratamiento o la prevención de las enfermedades y que enfatiza la importancia de la reflexión sobre el entorno (físico y afectivo), con el fin de actuar sobre éste y transformarlo.

Con este enfoque, en el contexto del estudio de la salud y las enfermedades se produce una integración de contenidos, desde las diferentes perspectivas (natural y social), del área de Conocimiento del Medio. Al mismo tiempo se ha hecho un tratamiento de la lengua desde la perspectiva marcada en el Decreto por el que se establece el currículo en Educación Primaria respecto a la utilización de textos (interpretación y producción) y el enfoque comunicativo.

Los ámbitos de conocimiento donde se desarrolla el contenido de "Cuidate" son los llamados en el Decreto:

- El entorno y la situación en el espacio.
- El ser humano y la salud.
- Relaciones humanas y cultura.
- El cambio en el tiempo.

Los contenidos de la propuesta están organizados en seis bloques básicos, que forman la estructura de la Unidad "Cuidate":

I. Reflexiones sobre la Educación para la Salud

Plantea al equipo educativo de cada centro unos puntos de reflexión sobre el ambiente escolar.

II. Biografía sanitaria

A través de la reconstrucción de la propia trayectoria personal, con la utilización de fuentes diversas, se realiza una aproximación al conocimiento de algunas enfermedades comunes en la infancia.

III. ¿Quién cuida a quién?

Plantea una reflexión sobre las relaciones familiares, centrada en la prevención y curación de las enfermedades, así como sobre las propias responsabilidades a la hora de fomentar la salud personal y la del entorno familiar.

IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle

Partiendo de la percepción de los espacios, se trata de influir en el proceso de construcción personal del entorno, favoreciendo también las reflexiones que puedan contribuir a crear un ambiente sano y seguro y unas relaciones personales afectuosas y solidarias.

V. Las enfermedades

Supone una forma de acercarse al conocimiento de su propio cuerpo, problematizando una situación. Como técnica de trabajo se propone la confección de un fichero de enfermedades, con las tareas que supone el registro y clasificación de datos.

VI. Los medicamentos y remedios caseros

Introduce el estudio de algunas plantas medicinales de nuestro entorno.

VII. Vivir en salud

Plantea la reflexión sobre la prevención de la enfermedad y la creación de estilos de vida saludables. Este apartado se puede considerar como síntesis de todo el trabajo realizado a lo largo de la Unidad temática.

El primer apartado (Reflexiones sobre la Educación para la Salud) va dirigido exclusivamente al equipo educativo. Los seis restantes suponen una propuesta de intervención en el aula y van acompañados de materiales para el alumnado.

Todos los apartados han sido concebidos como *proyectos de trabajo*, de manera que cada uno de ellos trata de configurar con una estructura interna del tipo de:

- a) Investigación y exposición de ideas previas.
- b) Concreción del objeto de aprendizaje. Proyecto de trabajo:
 - Finalidades.
 - Desarrollo (guión).
- c) Realización del trabajo propuesto.
- d) Síntesis:
 - Individual.
 - Colectiva.
- e) Reflexión metodológica:
 - Qué y cómo he aprendido.
 - Valoración.

Debemos tener en cuenta que la interpretación de este proceso no tendría que ser rígida. Ideas previas aparecen a lo largo de todo el trabajo, así como la reflexión de lo que se aprenda no se ha de hacer únicamente al final de cada bloque. El orden que terminamos de exponer señala únicamente los momentos que en cada fase del trabajo se consideran de forma más intencionada y sistemática.

El hecho de que cada bloque tenga su estructura interna no se tendría que interpretar como que es irrelevante en el orden de tratamiento o la supresión de algún bloque. No se trata de materiales separados: todos los bloques configuran la Unidad.

Temporalización

El conjunto de material ha sido pensado para una duración de cincuenta horas de trabajo en la escuela. La distribución temporal de cada bloque pensamos que debería realizarla cada centro atendiendo a sus especificaciones, intentando, no obstante, mantener un cierto equilibrio entre el tiempo destinado a cada bloque.

En cada bloque, pensemos que se tendría que distribuir el tiempo dando bastante duración a las actividades de síntesis y valoración, sin caer en una preocupación excesiva por la “cantidad” de trabajo realizado por los alumnos.

Como cada alumno desarrollará su proyecto de trabajo individual (compartiéndolo con el resto del grupo y siendo consciente de la participación en un proyecto de toda la clase), aconsejamos llevar cuidado con las diferentes posibilidades, respecto al ritmo de trabajo, bajando el nivel cuanto sea necesario, atendiendo más a la calidad —es decir, al esfuerzo intelectual que le ha supuesto al individuo— que a la cantidad de material que ha realizado. De esta manera se produce la adecuación del ritmo y términos, necesarios para llevar a cabo la experiencia cooperativa dentro de la clase.

En la misma línea, dentro de la planificación temporal de cada equipo docente, se ha de tener en cuenta incluir el tiempo necesario para la actuación del profesorado, procurando equilibrar el trabajo que generan los alumnos con el que los maestros pueden atender y analizar.


Tratamiento de la diversidad

El planteamiento de este proyecto de trabajo habrá de ser adaptado a las circunstancias especiales que se darán en algún grupo de alumnos, más o menos numeroso, en la mayoría de los colegios. Nos referimos a aquellos niños y niñas que viven situaciones familiares muy inestables o que pertenecen a grupos sociales que, culturalmente, no regulen su vida cotidiana en general, y los aspectos sanitarios en particular, de acuerdo con los usos y valores mayoritarios.

- Por ejemplo, estos alumnos verán muy reducida la ayuda familiar en la búsqueda de testimonios para la elaboración de la biografía sanitaria y seguramente no dispondrán de objetos y documentos que puedan identificar como testimonios, por ser diferentes de los que aportará la mayoría de niños.

Además, su conciencia difusa de marginación puede conducirlos a una especie de autoodio que los hará especialmente reservados cuando se trate de compartir experiencias vitales.

La conciencia de las dificultades derivadas de una situación de marginación social, algunas de las cuales se acaban de exponer muy sumariamente, será el primer paso para un tratamiento de la diversidad, que el profesorado ha de llevar a cabo en cada circunstancia concreta. A grandes trazos, cabría remarcar que la mediación ha de hacerse de forma más individualizada con estos estudiantes, ayudándoles a establecer diálogos que faciliten la comunicación y supliendo,



en la medida de lo posible, la falta de ayuda familiar, así como tratando de adecuar los proyectos de trabajo de estos alumnos a las peculiaridades derivadas de su situación social.

Evaluación

En el diario del profesor se deberían reflejar las observaciones en torno a: motivación, participación, cantidad y calidad del trabajo realizado, así como las incidencias más significativas. Todo ello teniendo en cuenta al grupo de la clase y la diversidad de situaciones grupales o individuales que puedan detectarse.

Con esta especie de análisis del proceso nos proponemos sacar ideas sobre cómo reorientar las actividades, adaptándolas a las necesidades detectadas.

El proceso de reflexión de los escolares en torno a cuestiones como “¿he trabajado con interés?”, “¿qué trabajos he hecho mejor?”, “¿me ha gustado hacer el trabajo?”, “¿qué cosas han sido más difíciles?”, “¿he ayudado?”, “¿he sabido tomar ideas de los demás?”... también debería reflejarse en el diario de cada escolar, como una forma de autoevaluación.

I. Reflexiones en torno a la Educación para la Salud

Presentación de la Unidad al equipo educativo: expectativas, intereses e ideas previas

El concepto de salud ha sido tradicionalmente relacionado únicamente con la ausencia de enfermedades, pero en los últimos años el término ha ido adquiriendo otra dimensión como fruto de las intenciones de divulgación y de fomento de un modelo de vida en salud. De esta manera, se ha llegado a entender que *la salud es la capacidad de desplegar el propio potencial personal y de responder a los retos del ambiente de forma positiva* y que, de acuerdo con ello, cualquier persona o colectivo ha de poder discernir y realizar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y evolucionar con su entorno.

De acuerdo con esta nueva definición de salud¹, se sugieren a continuación, como un instrumento útil para el tratamiento de la Unidad ejemplificadora "Cuidate", unos puntos de reflexión previa a la puesta en práctica de la propuesta. La intención no es tanto hacer una extracción cuantificada de datos cuanto aprovechar la ocasión para que el equipo educativo de cada centro comience una tarea de discusión colectiva sobre el ambiente escolar favorecedor de una buena Educación para la salud. Una profundización posterior, centrada sobre todo en el cuarto capítulo —*Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle*—, mediante la investigación compartida con los alumnos y el personal sanitario —siempre que sea factible—, proveerá de datos aproximativos o más exactos sobre los ámbitos que trabajamos.

La organización del debate entre vosotros, el establecimiento de las estrategias de trabajo, la recogida de datos, la confección de un informe en el que se reflejen las condiciones iniciales del centro son aspectos, entre otros, que podéis decidir los maestros en la adaptación necesaria a vuestra realidad. La plasmación explícita de todas

1 Cuando utilizamos el plural genérico no queremos ocultar en ningún momento la identidad femenina; nuestra intención es la de economizar la dificultad de lectura. Por tanto, siempre que encontremos expresiones de tipo "los maestros", "los niños", etc., la referencia implícita quiere serlo a ambos géneros.

estas intenciones nos puede servir de gran ayuda para entender los tratamientos peculiares a la hora de incorporar la propuesta y facilitará la propuesta común posterior.

La finalidad última la podemos establecer en relación con el conocimiento preciso de las condiciones del centro y con el establecimiento de estrategias de búsqueda de soluciones y mejoras.

La reflexión está formulada en torno a los siguientes objetivos:

- Un ambiente escolar sano y seguro.
- Una vida escolar sana.
- Unas relaciones personales afectuosas y solidarias.
- Unos servicios médicos y psicológicos escolares.

Los puntos que figuran a continuación en los cuatro apartados no están redactados en forma de preguntas, porque no se pretende dar a los maestros ninguna imagen de interrogadores, ni tampoco ha de entenderse como un intento de inmiscuirnos en la ejecución de las propias responsabilidades, sino que quieren servir como elemento de reflexión previa para el equipo de maestros y de posible guión para el estudio y el debate de las condiciones de salud en el centro escolar. Se ha de entender como un material flexible, del que se pueden hacer adaptaciones y modificaciones siempre que se considere conveniente.

La ubicación de la Unidad “Cuidate” en la realidad particular de cada centro supone decidir unas matizaciones pertinentes, como prever sobre qué aspectos habría que enfocar una atención más cuidadosa, o qué problemática es sentida de manera intensa y apremiante, o qué estrategias convendría seguir para poder colaborar toda la escuela en la mejora de las condiciones de salud, o qué tipo de participación puede conseguirse por parte del personal sanitario y de las personas del ámbito familiar, etc.

El tránsito por los diferentes apartados, aun conservando la *atmósfera integradora*, no ha de ser necesariamente unidireccional —en el sentido de ir desplegando un recorrido estricto de principio a fin—, sino que ha de funcionar más bien como un material recurrente, que se puede abandonar o retomar cuando convenga.

Un ambiente sano y seguro

La escuela dispone de unas instalaciones y de unos materiales saludables y seguros:

- Unos edificios con ventilación, iluminación, grado de humedad, calefacción, etc., adecuados.
- Unas aulas amplias, de superficie apropiada al número de alumnos que las ocupan.
- Retretes y lavabos suficientes, que disponen de papel higiénico y de jabón.
- Unos servicios de limpieza eficaces y frecuentes.
- Mesas y sillas móviles, adecuadas a la altura de los alumnos.
- Materiales, juguetes y recursos didácticos sanos (no tóxicos ni contruidos de manera que puedan surgir astillas de madera, o clavos, etc.).
- Botiquines suficientes, dotados de materiales para las primeras curas y siempre al alcance del personal educativo.
- Balcones y ventanas con cristales de seguridad y protegidos por barandillas.
- Vallas alrededor de la escuela, terrenos de juego nivelados, sin piedras, igual que los campos de deportes.
- Accesos a la escuela vigilados, con pasos de cebra, semáforos o asistencia de guardias municipales cuando haya peligro de accidente de tráfico.
- Todos respetan un nivel de ruido ambiental de baja intensidad, que aporta serenidad al aula, al comedor y a los demás espacios.
- Si la escuela tiene servicio de comedor, éste dispone de un local específico que nunca se utiliza como clase.
- El comedor está limpio, como la cocina, y dispone de lavabos cercanos, y los retretes están separados.
- El personal que trabaja en la cocina tiene el pelo protegido y *limpias las manos*.
- Los depósitos de combustible y las calderas están en el exterior, debidamente protegidos por barandas, jaulas y puertas metálicas.

Una vida escolar sana

Se ha de procurar que la Educación para la salud no forme parte de una materia que se estudia y se profundiza en un horario determi-

nado; al contrario, todo programa requiere que se involucre en la vida de la escuela y a lo largo de la jornada escolar.

- Los educadores y los maestros confeccionan los programas de manera que posibilitan una vida sana.
- La distribución horaria es adecuada a las necesidades físicas y psíquicas de los escolares, con un ritmo de vida que ofrece alternancia entre actividades físicas, intelectuales y manuales.
- La organización de actividades no conduce a la fatiga ni al estrés de los alumnos, lo cual supone respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno, potenciar una escuela dinámica en la que cada estudiante puede disfrutar de las investigaciones personales y colectivas, descartar exámenes angustiosos, etc.
- La promoción de hábitos higiénicos —higiene mental, del cuerpo y del vestido, de los alimentos, ejercicio físico y descanso, higiene de los sentidos, higiene medioambiental y otras— es puesta en práctica.
- La escuela cuida de facilitar una alimentación saludable, con dietas que se ajusten a las necesidades de cada escolar.
- Los maestros tienen un comportamiento ejemplar, manifestando un modelo de vida sana.

Unas relaciones personales afectuosas y solidarias

- La escuela potencia las buenas relaciones entre alumnos y profesores.
- Trabajamos para conseguir un clima socialmente saludable que favorezca la compañía, la solidaridad, la amistad.... es decir, la comunicación y la relación.
- Las buenas relaciones personales hacen de la clase un lugar de ambiente cordial y agradable, donde cada niña y cada niño sienten que forman parte de un grupo donde se les quiere y donde se cuenta con ellos, sin agresividades ni angustias.
- Desde el punto de vista coeducativo, abordamos, cuando se considera pertinente, los conflictos de relación entre niñas y niños, con la intención de conseguir un conocimiento mutuo y un trato de justicia.

- Llevamos adelante una educación sexual y afectiva favorecedora de la salud mental.
- La escuela intenta evitar los desórdenes emocionales y afectivos, así como la marginación infantil.
- Los maestros velan por ser en todo momento ecuanímenes, afectuosos, no autoritarios, equilibrados y buenos conocedores de la psicología infantil.

Unos servicios médicos y psicológicos escolares

- En la escuela se realizan pruebas y revisiones de salud y se ejerce una acción preventiva, detectando anormalidades y enfermedades crónicas, quizá desconocidas por la familia.
- Los educadores y el personal sanitario explican a los padres el sentido de los exámenes escolares de salud y establecen con las familias estrategias conjuntas para su seguimiento.
- Las revisiones son siempre respetuosas, dignas con el cuerpo de los niños, con el fin de que éstos las comprendan y acepten.
- La escuela puede acudir fácilmente con los alumnos enfermos o accidentados a un centro médico de urgencia.
- La escuela dispone de servicios de asistencia y de orientación psicopedagógica que atienden a los alumnos en cualquier momento de la vida escolar.
- El centro facilita la integración de niños con deficiencias.
- Para más información, véase en el Anexo el apartado *Condiciones ambientales*.

II. Biografía sanitaria

En el contexto del estudio de la salud y de las enfermedades se propone una aproximación a la elaboración de *la propia biografía sanitaria*.

Enlazando con los contenidos establecidos en el Decreto antes citado, la realización de la biografía sanitaria se encuentra en el bloque de contenidos denominado **El cambio en el tiempo**, pues se centrará el trabajo en dos aspectos fundamentales para la iniciación en la conceptualización del tiempo histórico y en la reconstrucción de representaciones del pasado:

- a) La localización y ordenación cronológica de los hechos. En el período transcurrido de la propia vida se han de ir situando las enfermedades de las que queda constancia a través de recuerdos, documentos, objetos, etc.; ello supone un trabajo de sistematización de datos en la línea temporal y el uso de conceptos temporales sobre acciones y hechos vividos en el pasado.
- b) La iniciación en el tratamiento de las fuentes y en el método de trabajo que se utiliza para la obtención del conocimiento histórico. Los escolares harán una reconstrucción de algunos aspectos del transcurso de la propia vida, y aunque sea impropia la utilización del término "historia" para referirse a conocimientos que no constituyen su objeto de estudio (aun teniendo una vertiente temporal referida al pasado), se dan ciertas pautas de trabajo que pueden servir como iniciación a la historia. Se plantea un trabajo de búsqueda, reconocimiento y tratamiento de testimonios: fuentes orales, documentos gráficos, objetos... para obtener conocimientos de hechos del pasado, de los que sólo se conservan recuerdos confusos, fragmentarios, inestables, o incluso desaparecidos de la memoria.

Desde la debida atención a la diversidad se ha de prever la posibilidad de que algún o algunos alumnos presenten objeciones a explicitar datos de su propia biografía sanitaria. La confidencialidad en esta materia es un derecho inalienable que se debe respetar. En cualquier caso, es más interesante trabajar a partir de las informaciones colectivas que sobre la investigación en particular de cada una de las personas del grupo.

GUIÓN DE TRABAJO

1. Explicitación de nociones por parte de los estudiantes.
2. Negociación del proyecto de trabajo: elaboración de la biografía sanitaria:
 - Ideas previas.
 - Finalidades.
 - Haremos nuestra biografía sanitaria.
3. Búsqueda y tratamiento de testimonios:
 - Entrevistas.
 - Objetos personales.
 - Documentos oficiales.
4. Sistematización de datos.
5. Síntesis individual.
6. Síntesis colectiva:
 - Consulta de trabajos y recogida de datos.
 - Comunicación.
7. Reflexión metodológica:
 - Qué he aprendido y cómo he aprendido.

Desarrollo del guión

Motivación y explicitación de nociones por parte de los estudiantes

Enlazando con cualquier circunstancia vivida por los escolares, como, por ejemplo, la enfermedad de alguno, la visita médica, la enfermedad de alguno de los animales que se crían en la escuela..., en gran grupo, se podría hablar de las siguientes cuestiones:

- “¿Has estado enfermo?, ¿cuándo?, ¿cómo lo notabas?, ¿cómo estabas?...”

- “¿Crees que te acuerdas de todas las enfermedades que has tenido?, ¿quién puede saber alguna más?, ¿por qué?”
- “Cuando estás enfermo, ¿utilizas algunas cosas diferentes?, ¿cuáles?, ¿aún las tienes en casa?, ¿dónde?, ¿te pueden decir alguna cosa sobre las enfermedades que has tenido?...”

Negociación del proyecto de trabajo: elaboración de la biografía sanitaria

- *Ideas previas sobre la biografía sanitaria.*

Partiendo de experiencias vividas por los niños —sus visitas al médico, experiencias hospitalarias suyas o de familiares y amigos o bien películas...— se hablará de las fichas que hace el médico de cada enfermo.

Se puede iniciar el debate en gran grupo, lanzando algunas preguntas claves como:

“¿Sabes cómo se llama tu médico?, cuando vas al médico, ¿te llaman por tu nombre?, ¿sabe el médico quién eres?, ¿tiene el médico cosas anotadas?, ¿saca algún papel?, ¿qué hace con él?, ¿qué cosas te pregunta y anota?, ¿qué cosas crees que ya tiene anotadas?, ¿por qué crees que pregunta estas cosas?, ¿por qué tiene que saber el médico quién eres?”

Debemos tener en cuenta que no es igual la experiencia que tiene la persona que acude regularmente al mismo médico que la que no tiene ninguna relación personal con él.

El muchos colegios las aportaciones que harán los niños serán reducidas. Por lo que hemos podido detectar en la fase de investigación clínica, las niñas y los niños entrevistados no suelen conocer el nombre de su médico o bien no los atiende siempre el mismo. Por eso es aconsejable tener modelos de fichas médicas para enseñárselas si es necesario. Otra posibilidad sería la colaboración de personal sanitario, que tendría que actuar siempre orientada por los docentes.

- *Finalidades de la biografía sanitaria.*

Partiendo de los conocimientos que tengan sobre la historia clínica, que han surgido en el debate anterior, los escolares pueden sacar conclusiones sobre la finalidad médica de la historia clínica o biografía sanitaria.

Si la actividad desarrollada en el apartado anterior no ha resultado bastante enriquecedora, se podría empezar ésta con una representación con títeres de una cita y visita médica.

Pensamos que es un buen momento para la creación de un rincón de juegos simbólicos donde se puedan explicar más espontáneamente las ideas de los escolares. A partir de las actividades de este rincón, tal vez se podría plantear alguna dramatización.

Como síntesis, se propone la realización de la ficha que se hace en la biografía sanitaria individualmente y en grupos pequeños.

- *Haremos nuestra biografía sanitaria.*

En el apartado anterior se han podido ver finalidades médicas de la biografía sanitaria. En éste se pondrá de relieve el interés de reconstruir cada uno su historia clínica personal: curiosidad para saber cosas de su propia vida y para tenerla guardada en casa y poder utilizarla en un momento determinado.

El resultado de esta actividad debería ser el de mejorar la disposición de los estudiantes para empezar el trabajo de rebuscar y reconstruir su biografía sanitaria.

A continuación se propone trabajar sobre el modelo de las fichas *Biografía sanitaria 1* y *Biografía sanitaria 3*. Se trata de modelos de uso real elaborados recientemente por el Servei Valencià de Salut.

Insistimos en la importancia que tiene el comentario de estos modelos con los niños: el significado global de las fichas en uso real, las partes que intentaremos rellenar, procurando la mayor comprensión posible de los textos de aquellas partes de las fichas que los escolares se proponen rellenar, el tipo de información necesaria y la forma de rellenarlas. En todo este proceso consideraremos muy importante la intervención docente, necesaria para hacer comprensible el mensaje de los textos.

A continuación se puede pasar a concretar ideas sobre la forma de encontrar información.

“¿Qué personas pueden darme información?, y, si no se acuerdan, ¿dónde puedo encontrarla?; ¿qué cosas, que hay en casa, pueden ayudarnos a recordar?; fuera de mi casa, ¿quién puede tener datos?”

La ficha *¿Dónde encontrar información?* está pensada para sistematizar las ideas sobre la forma de encontrar información (se propone utilizar las técnicas de la “puesta en común”). Y la ficha *guión de trabajo*, para tener una referencia a la hora de desarrollar ordenadamente el proyecto de trabajo, de manera que los escolares puedan tener claro en qué momento del trabajo se encuentran y las labores pendientes, así como para facilitar posteriormente la reflexión sobre qué y cómo lo han aprendido.

Pensamos que el guión debería seguir el proceso que va desde la búsqueda de testimonios hasta la reconstrucción de la historia clínica, pasando por el tratamiento y sistematización de datos. Es decir:

- Buscar testimonios y organizarlos.
- Rellenar las fichas de la biografía sanitaria.
- Explicar la propia biografía sanitaria o historia clínica personal.

Búsqueda y tratamiento de testimonios

- *Entrevistas.*

Los niños recogerán de la ficha 6 las personas a las que pueden preguntar y dónde pueden encontrarlas. Prepararán las entrevistas, que consistirán en dos o tres preguntas sencillas que deberían escribir con anterioridad.

La ficha *Entrevista* da un modelo para registrar las entrevistas.

- *Objetos personales.*

Entre los testimonios pueden encontrar fotografías, medicinas, muletas... que les den datos para la historia clínica.

Si un objeto es relevante como testimonio, se debe explicitar en las fichas del modelo *Testimonio*, indicando toda la información que aporta.

Esta actividad podría servir también para ampliar el fichero de vocabulario, incorporando palabras nuevas en las fichas apropiadas.

- *Documentos oficiales.*

Pueden encontrar, como documentos, las fichas de vacunación, radiografías, recetas y prescripciones del médico, análisis, datos de

peso y estatura, "libretas de salud"..., ya estén guardadas en casa o archivadas en la escuela o en el Ayuntamiento.

La misma ficha *Testimonio* proporciona un modelo para registrar los datos.

Sistematización de datos

Una vez organizados los testimonios y separada la información adecuada, los escolares pueden rellenar las fichas de la biografía sanitaria, y, si han obtenido alguna información colateral que se considere interesante, se plasmará de manera más oportuna: dibujo, relato, ficha...

Con cartulina, cada grupo hará copias de sus fichas, y estas copias, junto con las del resto de la clase, quedarán ordenadas alfabéticamente en el fichero, para ser utilizadas posteriormente. Aunque los escolares no dominen la ordenación alfabética, pueden utilizarla ayudándose, por ejemplo, de una "lista" de los alumnos de la clase.

Síntesis individual

Cada alumno "leerá" (es decir, explicará) su ficha en voz alta, construyendo el relato de su historia clínica. Este relato podría ir anotándose en la pizarra para que cada alumno pueda copiarlo posteriormente.

Si es necesario, esta actividad se puede hacer más sencilla confeccionando una ficha para "rellenar" con el fin de confeccionar el relato.

De una o de otra manera, el resultado podría ser la composición de un libro con las biografías sanitarias (relatadas) de todos los niños de la clase.

Síntesis colectiva

- *Consulta de trabajos y recogida de datos.*

El libro mencionado anteriormente, el fichero y los otros posibles trabajos serán consultados por los escolares para buscar las respuestas a preguntas del tipo de:

“¿Qué enfermedades hemos tenido?, ¿cuáles han sido las más frecuentes?, ¿y las más graves?, ¿qué remedios hemos utilizado?...”

Previamente tendríamos que determinar las técnicas de registro apropiadas: listas, contabilización, gráficos de barras... que sirvan para trabajar el apartado siguiente.

- *Comunicación.*

Una vez contrastados los trabajos, se propone componer, oral y colectivamente, la comunicación, bajo forma de texto expositivo (recordamos que para los escolares del primer ciclo, una frase puede tener valor textual). El texto irá anotándose en la pizarra, para que cada alumno lo pueda copiar en su cuaderno.

Reflexión metodológica

- *Qué he aprendido y cómo lo he aprendido.*

Cada alumno reflexionará sobre lo que sabía sobre su historia clínica y lo que sabe después del trabajo desarrollado. Igualmente sobre la salud y las enfermedades de los niños. La ficha *Qué he aprendido y cómo lo he aprendido* puede servir para sistematizar estas ideas.

La autoevaluación se tendría que completar con una reflexión sobre el grado de satisfacción por el trabajo realizado y el grado de desarrollo de las propias posibilidades.

Sobre todo esto se podría hablar en pequeños grupos, y, después de la puesta en común, cada niño podría hacer un texto para confeccionar un mural de autoevaluación.

El modelo de este mural colectivo podría ser: **“Nos felicitamos por.../podríamos mejorar en...”**.

III. ¿Quién cuida a quién?: profesiones y “roles” sobre la salud _____

Objetivos

Este bloque se inserta en el ámbito de conocimiento llamado en el Decreto **Relaciones humanas y cultura**, ya que trata de centrar el trabajo en la búsqueda de las respuestas a la pregunta ¿quién cuida a quién?; es decir, se tratan aspectos como:



- a) Personal sanitario. Profesiones directamente relacionadas con la sanidad.
- b) El “rol” dentro del grupo familiar respecto a los aspectos de la salud.
- c) Actitudes. Prevención y enfrentamiento con la enfermedad de una manera saludable.

Toda la actividad está relacionada estrechamente con el bloque siguiente, de análisis de la salubridad del entorno, sobre todo en lo que hace referencia al ámbito familiar.

Consideramos importante desarrollar en los niños actitudes positivas frente al tratamiento de las enfermedades y establecer buenas relaciones con las personas que intentan curarlos: seguir las prescripciones y perder o superar el miedo a determinados tratamientos, al médico... Y, además, tendrían que llegar a la conclusión de que cada persona debe ser la principal cuidadora de su salud.

GUIÓN DE TRABAJO

1. Explicitación de ideas previas sobre el bloque.
2. Negociación del proyecto de trabajo: “Quién cuida a quién”:
 - Finalidades.
 - Guión.
3. El personal sanitario.

- 
-
- 
4. La familia y la salud.
5. Mi salud y yo.
6. Síntesis:
- Individual.
 - Colectiva.
7. Reflexión metodológica:
- Qué y cómo he aprendido.
 - Autoevaluación.

Desarrollo del guión

Explicitación de ideas previas sobre el bloque

Podríamos empezar el debate de la pregunta “¿quién cuida a quién?” bastante abierto para desclasificar el lugar que ocupan, en la mente de los escolares, los tres apartados básicos de lo que será el proyecto de trabajo: el personal sanitario, la familia y ellos mismos.

Las ideas previas serán probablemente abundantes y muy influidas por el ambiente familiar: explicaciones sobre las causas de las enfermedades y las situaciones de peligro, o los remedios relacionados con ellas, forman parte de la vida cotidiana. Incluso llegan a darles informaciones deformadas para presionarles hacia determinados comportamientos deseados por los adultos.

En la medida en que los escolares tienen configurados esquemas muy influyentes, se habrá de poner mucho cuidado en su explicitación, para reorientar todo el trabajo del bloque, adaptando la actividad, *en tiempo y profundidad, hasta aquellos aspectos que se consideren más necesarios.*

Negociación del proyecto de trabajo: “¿Quién cuida a quién?”

- *Finalidades.*

Se explicitarán las finalidades del trabajo:

“Queremos saber qué personas contribuyen a mejorar nuestra salud, cómo lo hacen y qué debemos hacer nosotros.”

- *Guión.*

El guión del trabajo se puede configurar sobre estos tres apartados:

- a) El personal sanitario.
- b) La familia y la salud.
- c) Mi salud y yo.

El personal sanitario

Recuperando las ideas expresadas en el apartado 1, podríamos hacer una lista diferenciando el ámbito privado del profesional e indicando, en este segundo grupo, cuál es la función de cada profesional.

Los grandes grupos serían médicos y enfermeros y se podrían introducir los auxiliares de clínica, enlazando con experiencias hospitalarias.

Respecto a los médicos, podemos iniciar una clasificación en función de las diferentes especialidades: medicina general, pediatría, traumatología, odontología... y otras que puedan ser reconocidas por los alumnos, identificando su ámbito de trabajo.

La ficha *¿Qué hacen?* puede servir para suscitar el debate, y la ficha *Personal sanitario*, para el trabajo de clasificación y explicación de funciones.

Se verá la posibilidad de hacer algunas entrevistas a diferentes personas que trabajan en la sanidad, aprovechando relaciones familiares o bien la visita médica en la escuela.

Los niños lo harán habiendo preparado previamente dos o tres preguntas. Después se comentará la entrevista y se archivará.

La ficha *Entrevista* puede servir de soporte en esta actividad.

La familia y la salud

“¿Qué hago cuando me encuentro mal?” podría ser la pregunta que iniciara este apartado.

Cada niño puede hacer un dibujo, comentándolo con su grupo, con la intención de realizar un mural donde la primera secuencia sería la que hace referencia al inicio de las enfermedades: a quién comunican que se encuentran mal, qué se hace en casa, si van al médico, cuáles son las primeras recomendaciones y las primeras curas...

“¿Quién y cómo me cuida?” sería la segunda secuencia del mural. Se pedirá a cada niño que haga un dibujo con cada una de las personas de la familia (o amigos y vecinos) que le cuidan cuando está enfermo.

Los dibujos los colocaríamos en el mural y los comentaríamos.

Mi salud y yo

Con este título se configuraría la tercera secuencia del mural.

Cada niño haría un dibujo con una recomendación diferente (después de haberla comentado). Podríamos hacer dos grandes grupos en clase: los que aconsejan cómo comportarse adecuadamente cuando están enfermos (con el título “Lo que conviene hacer cuando se está enfermo”) y los que se encargan de los consejos para una vida saludable (con el título “Lo que conviene hacer para vivir sanos”).

Síntesis

- *Individual.*

Se trata de propiciar la reestructuración de los nuevos conocimientos a partir de lo que queríamos saber (apartado 2) y los sacados de las síntesis parciales de las actividades realizadas. Cada alumno explicará lo que ha aprendido sobre: los profesionales que se ocupan de la salud (personal sanitario), las atenciones domésticas, las actitudes personales para una vida sana...

Éste es un momento clave en el proceso evaluador respecto al análisis del grado de incorporación de los contenidos de aprendizaje. Cada escolar puede hacer su síntesis con la ayuda de la ficha *Lo que he aprendido*.

- *Colectiva.*

Como se han realizado actividades de síntesis colectiva parcial, se trata de comentarlas oralmente, repasando las actividades expuestas

en la clase: con qué finalidad las haremos, qué información nos aportan, de qué manera las haremos...

Este momento es importante para valorar el proceso de aprendizaje del grupo de la clase.

Reflexión metodológica

- *Qué y cómo he aprendido.*

En la ficha *Los trabajos que he hecho/lo que he aprendido haciéndolos*, cada niño puede exponer su reflexión sobre el trabajo realizado.

- *Valoración del trabajo.*

Podríamos proponer la autoevaluación del proceso con una reflexión del tipo de: "¿me gusta hacer los trabajos?, ¿por qué?, ¿he colaborado con mi grupo y con el resto de la clase?, ¿he aprendido bastantes cosas?, ¿de qué trabajo estoy más satisfecho?, ¿por qué?, ¿qué trabajo me ha salido peor?, ¿por qué?... Todo esto podría reflejarse en el mural "**Nos felicitamos por.../podríamos mejorar en...**".

IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo)

CASA, ESCUELA Y CALLE

Dentro del análisis de la salubridad del entorno, planteamos una reflexión sobre los espacios familiares (casa, escuela y calle) a partir de actividades de percepción del entorno, tanto en el aspecto material como en el de las relaciones personales.

El tratamiento de esta parte de la Unidad con los alumnos será más efectivo si antes el equipo de maestros se ha formulado los puntos de reflexión que figuran en el cuestionario "Reflexiones sobre la Educación para la salud", en el apartado primero del índice de esta Unidad, y así puede acercarse a un análisis más detallado.

Como guión de trabajo con los alumnos proponemos el siguiente:

1. Explicación de nociones por parte de los estudiantes: actividades de percepción del espacio doméstico, de la calle y de la escuela.
2. Negociación del proyecto de trabajo: cómo podemos vivir en una casa, en un barrio y en una escuela más sana:
 - Ideas previas sobre la salubridad de los ambientes.
 - Selección de una problemática concreta.
3. Análisis de un espacio: el dormitorio:
 - Planificación.
 - Desarrollo.
 - Conclusiones.
4. Análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en la clase:
 - Planificación.
 - Desarrollo.
 - Conclusiones.
5. Análisis de una situación: los juegos en la calle:
 - Planificación.
 - Desarrollo.
 - Conclusiones.

6. Los ambientes de salud y las situaciones de peligro: utilización de los espacios en casa y en la escuela.
7. Síntesis.
8. Reflexión metodológica.

El guión puede desarrollarse de diferentes maneras:

- a) Seguir la ordenación indicada en el guión. En este caso se puede optar por:
 - Trabajar todos los puntos del guión con todo el grupo de alumnos.
 - Hacer tres grupos para desarrollar tres proyectos de trabajo diferentes: los correspondientes a los apartados 3, 4 y 5 del guión.
- b) Trabajar por separado cada uno de los espacios con todo el grupo de alumnos, seguido o en diferentes momentos a lo largo del ciclo.

1. Explicitación de nociones por parte de los estudiantes

Proponemos comenzar con una reflexión sobre los usos de los espacios doméstico y escolar, en función de las necesidades de sus ocupantes y de las actividades que desarrollan. Concretamente, intentamos que los escolares piensen cómo es la casa, la calle y la escuela, quién vive, qué se hace, las necesidades y los espacios propios.

En las ocho primeras fichas —1: *Mi casa*, 2: *Mi calle*, 3: *Mi escuela*, 4: *Las personas que vivimos en casa*, 5: *Las personas que circulan por la calle*, 6: *Las personas que trabajan en la escuela*, 7: *Las personas de mi familia dentro de casa*, 8: *Las personas en el trabajo de clase*— deberá hacerse una delimitación de los espacios en los que cada escolar se siente ubicado y de aquellos donde sitúa a cada miembro del grupo doméstico y de la comunidad escolar.

En las fichas 9: *Lo que hago un día en casa*, 10: *Lo que hago un día en la calle* y 11: *Lo que hago un día en la escuela* se desarrolla el proceso de objetivación del espacio a partir de la rememoración de las actividades cotidianas en unos lugares determinados. La ordenación temporal servirá para recordar las acciones usuales, y la comunicación de las diferentes secuencias se puede hacer en forma de viñetas. De estos hechos diarios se derivan unas necesidades que se satisfacen, o se tratan de satisfacer, en la escuela o en el hogar.

2. Negociación del proyecto de trabajo: cómo podemos vivir en una casa, en un barrio (o pueblo) y en una escuela más sanos

- *Ideas previas sobre la salubridad de los ambientes.*

En primer lugar, quizá conviniera determinar el vocablo "sano/sana" comentando con el grupo-clase cuestiones como:

"¿Qué quiere decir que una cosa es sana?, ¿sabéis si hay lugares que son sanos?, ¿pensáis que unos sitios pueden ser más sanos que otros?, ¿cuáles son los más sanos?..."

Después, centrando la atención en cada medio concreto y con un trato especial en lo referente a las diversas situaciones familiares, habrá que reflexionar sobre aspectos como:

Ficha: "¿Cómo es una casa y una escuela sanas?, ¿qué cosas son más importantes?, ¿es sana nuestra escuela?, ¿por qué?..."

Ficha: "¿Cómo es una calle sana?, ¿qué cosas son más importantes?, ¿son sanas las calles de mi barrio?..."

- *Selección de una problemática concreta.*

De los resultados del debate anterior sobre la salubridad de los ambientes extraeremos algunos problemas del entorno para estudiarlos más detenidamente.

Proponemos el análisis de un espacio: el dormitorio (punto 3 del guión), el análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en el aula, y el análisis de una situación: los juegos posibles y más adecuados a las peculiaridades de cada centro es posible hacerlos adaptando el modelo ofrecido.

3. Análisis de un espacio: el dormitorio

En este apartado centraremos el estudio en la percepción y organización de uno de los espacios de la **casa** con el que los escolares pueden sentirse más identificados.

Proponemos trabajar sobre el dormitorio porque, al ser un espacio más peculiar, ofrece más posibilidades de organización personal

y, por tanto, de cambios. Pretendemos reflexionar sobre cómo cambia la percepción del espacio y la disposición de los objetos en función de las preferencias o necesidades de uso. A partir de esta reflexión pensamos que los escolares contarán con más ideas sobre cómo organizar mejor su espacio. Aunque, seguramente, en la mayoría de los casos no se les permitirá cambiar la disposición del mobiliario fundamental, tal vez los niños puedan hacer algunas adaptaciones, y, probablemente, los intentos de ordenar mejor las cosas serán bien aceptados por la familia.

Hay que tener en cuenta, no obstante, el derecho de los alumnos a reservarse la información sobre un espacio privado.

Del mismo modo, se puede considerar la conveniencia de realizar el trabajo sobre alguna otra dependencia de la casa.

- *Planificación.*

Los escolares deberían tener claro el trabajo que se piensa realizar y su finalidad: "Vamos a estudiar cómo tenemos organizado el dormitorio y qué podemos hacer para tenerlo mejor organizado."

En primer lugar se puede plantear cuál es la parte de la casa que cada uno considera "más suya", con la intención de que esta conversación dé lugar al comentario de las actividades previstas en este bloque:

- Cómo es mi dormitorio.
- Qué hago en mi dormitorio.
- Cómo organizo mi dormitorio.

- *Desarrollo.*

Se comienza por reflexionar sobre el espacio a partir de planos y dibujos. Si los escolares ya han empezado a trabajar el material de *planos y rutas* (sería muy conveniente haberlo hecho), la actividad de realización del plano será más rica y quizá se plantee la necesidad de medir (por ejemplo, contando ladrillos). Convendría advertirles de que hay cosas que no deben dibujar en un plano y hacer que se fijen en los planos profesionales.

Además de emplear las fichas *Mi dormitorio* y *El plano de mi dormitorio* puede sugerirse hacer fotografías. Es importante la verbalización de las representaciones gráficas; el comentario más o menos

informal, en pequeño grupo, puede nacer de manera casi espontánea, dirigiéndose la mediación docente hacia los niños más introvertidos.

La segunda reflexión se dirige a comprender cómo la organización del espacio cambia con los diferentes usos, relacionados a su vez con determinadas necesidades.

Se pueden emplear las fichas *Lo que hago en mi dormitorio* y *Mi dormitorio cuando estoy...*, escogiendo, para esta última, parejas de situaciones como, por ejemplo, "mi dormitorio cuando estoy enfermo/mi dormitorio cuando estoy bien".

Con estas fichas se podría componer un mural, y, en cualquier caso, es importante ofrecer la explicación de las diversas situaciones: por ejemplo: "qué cosas hay en el dormitorio cuando estoy enfermo y cuáles no hay o bien están muy guardadas, ¿es conveniente que las cosas estén más ordenadas en algún caso?, ¿conviene tener en el dormitorio muñecas, libros, cosas colgadas...?, ¿qué podemos hacer para sentirnos con más espacio?..."

Seguidamente la reflexión conduce a la posibilidad de organizar mejor el espacio.

La planificación se puede realizar en las fichas *Cosas que me gustaría cambiar* y *Cosas que puedo cambiar*.

- *Conclusiones.*

Finalmente, el resultado del trabajo se plasmará en las fichas *Mi dormitorio* y *Plano de mi dormitorio* (y fotografías, si es posible), después de haber hecho los cambios.

La síntesis del trabajo se puede realizar en la ficha *Cómo tener organizadas las cosas en mi dormitorio*, donde se plasmará el conjunto de normas aprendidas para adquirir hábitos de orden. Se puede hacer un duplicado de esta ficha con cartulina, para tenerla colgada, si se quiere, en el dormitorio.

4. Análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en clase

Hemos centrado el estudio de una problemática ambiental sobre la humedad excesiva por diversas razones: creemos que es un fenómeno que afecta a un gran número de viviendas de nuestro país, su presencia es empíricamente observable y los alumnos pue-

den fácilmente haber oído conversaciones familiares sobre la incidencia de este factor en la salud. Otras cuestiones que podemos observar de manera alternativa, entre muchas más, son: la iluminación, el color, el mobiliario, la ventilación, la calefacción, la sonorización, etc.

- *Planificación.*

Como actividad para introducir este apartado podríamos abrir un coloquio y preguntar a los alumnos si han oído hablar alguna vez sobre la humedad, de las consecuencias que comporta un alto grado de humedad, de qué manera se nota, si hay medios de evitarla o de reducirla, qué prevenciones o remedios se pueden aplicar... Muchas de estas preguntas las deberán trasladar los niños a sus casas para así ampliar los conocimientos sobre la materia y poderlos comunicar y ponerlos en común posteriormente.

Cuando el tema se encuentre situado propondremos a los niños la comprobación de la existencia de humedad en diferentes puntos del aula y el seguimiento de los ascensos y descensos del grado de humedad relativa. La explicitación del proceso de investigación ha de quedar estipulado en la planificación, y los alumnos han de tomar nota de las actividades que se prevé hacer. Esta planificación se basará en las actividades que se exponen a continuación.

- *Desarrollo.*

El primer paso debería consistir en lanzar las siguientes preguntas: "¿es posible notar y comprobar la presencia de humedad en el ambiente?, ¿de qué manera?". A continuación, como una posibilidad más entre otras, sugeriremos observar unas cuantas "bolas secas" (de las que se venden en droguerías) y colocarlas en diferentes puntos del aula, para después dejarlas unos días y comprobar finalmente cómo las sales que contienen han experimentado una transformación: se han disuelto en el agua. El proceso se refuerza con la elaboración de una *ficha de seguimiento* en la que se van introduciendo las diferentes informaciones que la experimentación le proporciona y, en definitiva, le permite formular unas conclusiones.

En el folio *Un aparato para medir la humedad del aire* los alumnos redactarán los planos de construcción de un rudimentario higrómetro, para pasar después a confeccionarlo. Recomendamos igualmente llevar al día un *Registro*, siempre a la vista, de los niveles

de humedad. La posibilidad de llevar a clase un higrómetro de los del “ermitaño con capucha”, tan interesante estéticamente, queda al arbitrio de los maestros.

- *Conclusiones.*

Para concluir este análisis sería conveniente retomar la investigación sobre los modos de evitar los excesos de humedad, y ampliarla con la sugerencia de preguntar a los profesionales —albañiles, pintores, drogueros—, así como aplicar esas recetas en la propia aula. La reflexión oportuna sobre los aprendizajes y los procesos quedará en la ficha *Qué he aprendido y cómo he aprendido*.

No estará de más que recuerden ahora la conveniencia de tener presente que las soluciones o los problemas ambientales pueden no ser visibles a corto plazo, o que puede estar fuera de nuestro alcance el facilitarlas. Los niños pueden decepcionarse si no salimos al paso y moderamos la posibilidad, siempre relativa, de conseguir los mejores resultados.

5. Análisis de una situación: los juegos callejeros

Si partimos de la constatación de la situación cotidiana del juego en la calle o en el parque podemos tratar, en primer lugar, de favorecer una intervención en el aula que sirva para describir las prácticas habituales de las niñas y de los niños en estos sitios: ¿dónde jugamos?, ¿a qué jugamos?, ¿con quién jugamos?, ¿qué peligros hemos corrido?, ¿alguna persona mayor está con ellos?, ¿quién?

Una conversación puede ser lo más indicado para realizarlo, procurando siempre que participen todos y que tanto los niños en unos tipos de juego como las niñas en otros puedan narrar sus vivencias, con mutuos respeto y consideración.

Después convendría poner el acento en la reflexión que supone introducir la mirada desde el punto de vista de la salud al comenzar el análisis de qué pasa y qué consecuencias tienen o pueden tener determinadas actuaciones.

La base para esta reflexión puede muy bien ser la ficha *Jugar en la calle*.

Esta reflexión debe desembocar en unas conclusiones del debate que puedan incidir en el cambio de aquellas prácticas que se consideran peligrosas.

6. Los ambientes saludables y las situaciones de peligro: acciones cotidianas en casa y en la escuela

La reflexión sobre los espacios, los objetos y los usos que les damos está justificada por la probada incidencia que la disposición y la organización de los espacios tiene sobre la salud.

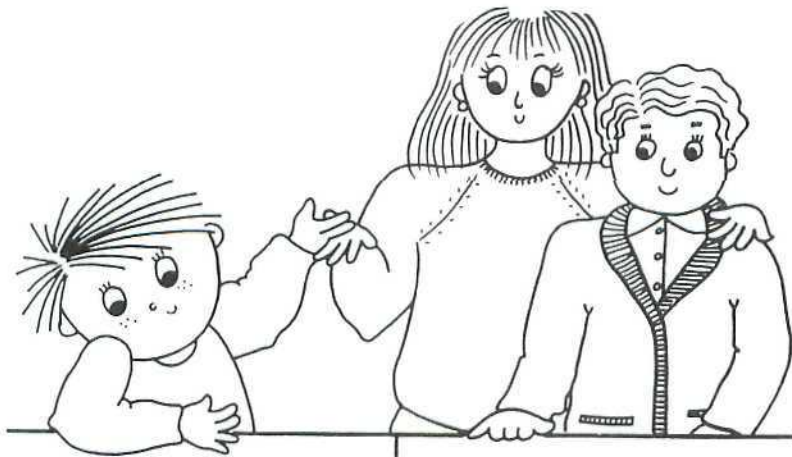
En este apartado se introduce el conocimiento de las situaciones de peligro que comportan las acciones cotidianas, pero no consiste en tratar únicamente de la prevención de accidentes, sino de la utilización racional del espacio y de los objetos para abrir posibilidades vitales y de bienestar. Más que un tratado acerca de lo que no se debe hacer, buscamos que los niños encuentren las formas de actuar con seguridad.

■ La casa

Este estudio puede iniciarse con una conversación sobre:

“¿Hay cosas en casa que son peligrosas?, ¿por qué son malas?, ¿por qué están en casa?”

Esta conversación también podría traer a colación objetos y acciones aparentemente inofensivos y que pueden dar lugar a una situación de riesgo. Se puede utilizar la ficha *Aquí hay salud/Aquí hay peligro-1*, ya dibujada.



A continuación los escolares podrán ilustrar las casillas de la ficha *Aquí hay salud/Aquí hay peligro-2* que estén en blanco². Se recogerían estos trabajos y se observaría si un mismo objeto ha sido visto, por dos personas distintas, como espacio de salud y como espacio de peligro (por ejemplo, una ventana: da luz, ventilación, comunicación con el exterior..., pero también podemos caer...). Se pondría de relieve que todas las situaciones dibujadas tienen su reverso, de manera que el siguiente paso sería que cada uno completara sus propias fichas.

Como síntesis se elaboraría un cartel con recomendaciones relativas a las acciones cotidianas que se han trabajado.

■ La escuela

- *Ubicación en el espacio del aula.*

Este punto puede ser iniciado teniendo a la vista el *plano modelo* de la clase, en la doble versión: uno para cada alumno, de tamaño folio, y otro de una dimensión que lo haga visible desde cualquier punto del aula. Pediremos a los niños que dibujen todos los muebles, en la proporción más ajustada, y que verbalicen cómo de llenos los encuentran. Después, por parejas, los alumnos marcan dos puntos distantes de la clase, se intercambian las hojas e intentan encontrar itinerarios posibles para circular entre ellos. Por último, ponemos en común las dificultades que han podido encontrar para moverse entre los elementos sin provocar conflictos y debatimos “en asamblea” la *conveniencia de reestructurar el espacio y la distribución o de regular el tránsito interno.*

- *Usos de los espacios.*

Pondremos más adelante la mirada sobre los espacios y los objetos de la escuela para cuestionarnos si son saludables o peligrosos (la mayoría depende del uso adecuado o inadecuado de los mismos) y elaborar la ficha *Salud en la escuela/Peligro en la escuela*, detallando una lista de usos saludables y otra de usos peligrosos de los elementos del entorno escolar.

Conviene confeccionar un cuadro/registro en el que, a lo largo del curso, se vayan reflejando los datos aportados por el calendario

² El equipo de maestros decidirá qué casillas de cada pareja de situaciones hay que dejar en blanco.

de salud sobre accidentes en la escuela y donde aparezcan los nombres de los accidentados, las causas, las consecuencias y las oportunas prevenciones. Del seguimiento de este registro puede extraerse información sobre los accidentes más habituales, los más graves, la manera de evitarlos y la reflexión que permitirá elaborar los *Consejos para prevenir los accidentes en la escuela* (ficha del mismo nombre).

Una cuestión que ha de quedar bien clara es **cómo actuar en caso de accidente**: a quién dirigirse, cómo acudir al botiquín más cercano, qué actitud de colaboración se ha de mantener durante la cura, etc. Con el fin de tener localizados los botiquines de la escuela conviene que los alumnos dispongan de un plano modelo del centro, donde puedan marcar los puntos de referencia con una cruz roja.

Es muy interesante considerar aquí la iniciativa de discutir con los alumnos las diversas maneras de publicitar, de dar a conocer al resto de compañeros del colegio, los consejos y las normas de actuación adecuadas para prevenir los accidentes escolares.

- *Las relaciones personales.*

Conviene que la escuela potencie las buenas relaciones entre alumnos y maestros, si quiere que todos disfruten de un equilibrio emocional. El compañerismo, la solidaridad y la amistad, tratadas en un clima de comunicación y de relación, favorecen el desarrollo de un marco social saludable. Las buenas relaciones hacen de la clase un lugar de ambiente cordial y agradable; el niño siente que forma parte de un grupo en el que se le aprecia y se cuenta con él, sin agrevisidad ni angustia.

Desde la escuela hemos de trabajar para evitar los desórdenes emocionales y afectivos y la marginación de los niños, aun sabiendo que muchos de ellos tienen su origen en otros condicionantes externos (familiares y sociales). La hoja de la *Encuesta* quiere dar pie a que puedan ir surgiendo puntos de vista y apreciaciones divergentes, y así hacer conocer los pensamientos y sentimientos de los alumnos sobre los factores que les afectan. La ficha de *Propuestas* puede recoger las iniciativas de los alumnos para mejorar la vida escolar. El uso continuado de un medio para expresarse lo podemos contemplar en la forma de cartel *Felicito/Critico/Propongo* situado en el tablón de anuncios de la clase. Será el trabajo posterior del equipo educativo el que intentará aportar las modificaciones pertinentes para conseguir un mayor grado de sensaciones satisfactorias.

7. Síntesis

La síntesis de todo este bloque se podría hacer preparando un *dossier* con una selección de trabajos, que quedaría como material de consulta en la biblioteca del aula.

Al mismo tiempo que se prepara este material colectivo, cada estudiante prepararía el suyo elaborando un índice y ordenando los trabajos que seleccione para conservar.

8. Reflexión metodológica

Después del comentario del *dossier* colectivo y de la revisión del individual, cada escolar estará en condiciones de realizar la ficha *Qué he aprendido y cómo he aprendido*, que se incorporará al *dossier*.

La calle

Además de las actividades planteadas conjuntamente con otros espacios en el apartado de *Los ambientes saludables y las situaciones de peligro*, el conjunto de propuestas recogidas en este apartado pretende ser un recurso para iniciarlos en la **Educación vial**.

El guión de trabajo de este punto podría ser:

1. Explicitación de ideas. Narración de situaciones que se viven en la calle.
2. Desarrollo de nuevos conocimientos. Educación vial:
 - El espacio vivido.
 - El Código de Circulación.
 - El transporte.
3. Reflexión.

La realización de cada una de las actividades se ha de entender como un motivo oportuno para que haya una reflexión sobre sus prácticas habituales en la calle, con el fin de desarrollar actitudes y normas que les hagan conscientes de sus posibilidades, pero también de los riesgos. De esta manera se potencia su capacidad de tomar decisiones adecuadas.

En cualquier caso, se trataría de hacer surgir una nueva mirada (de la salud) sobre lo cotidiano.

En primer lugar, se indicaría sobre el plano el camino que hay que recorrer para llegar al colegio desde un lugar determinado.

Ficha: *Al colegio*

Además del itinerario indicado, el plano puede servir para señalar otras rutas sugeridas por el profesor o por el compañero (por ejemplo, por parejas: uno narra y el otro dibuja).

Otra de las reflexiones necesarias es la centrada en el Código de Circulación.

Ficha: *El semáforo*

Además del semáforo, convendría utilizar la ocasión para conocer y analizar comportamientos ante otros signos relacionados con el peatón (pasos de cebra, por ejemplo).

Dado que otra de las situaciones cotidianas en este espacio es la de viajar, en coche o en autobús, aun teniendo en cuenta que las niñas y los niños no son las personas directamente responsables de la conducción de estos vehículos, sí que conviene adoptar una serie de hábitos conscientes.

Entenderlo así es determinante tanto para su seguridad cuanto para la del resto de personas que con ellos viajan.

Ficha: *El autobús y de viaje con la familia*

En la reflexión global con respecto a lo que se considera la Educación vial no podemos quedarnos únicamente en la consideración de la niña o el niño como meros peatones, aunque ésta sea su situación más habitual y la que realizan de manera más autónoma.

El desplazamiento en vehículo es una práctica llena de significado y en la que hay que situarlos para que, siendo conscientes de lo que supone el viaje, sepan cómo comportarse para disfrutar de mayor seguridad y disminuir los posibles riesgos. Todo ello teniendo en cuenta que el papel que desempeñan los niños en un vehículo, autobús o coche familiar no es pasivo.

Porque, aun no siendo sujetos activos en un viaje, su comportamiento, la conciencia de lo que se hace, lo que se puede hacer y lo que no es recomendable hacer tiene una importancia vital tanto para ellos mismos como para el resto de las personas que viajan.

Inicialmente se puede desarrollar una conversación en la que participen contando sus experiencias: cuándo viajan en autobús, por qué, dónde.

“¿Con quién viajan en el autobús o en el coche? ¿Han visto o tenido accidentes? ¿Qué les gusta y qué no, cuando viajan en autobús, en coche o en moto? ¿Utilizan los cinturones de seguridad?...”

Enlazando con el punto anterior.

Las fichas propuestas pueden servir para iniciar la mirada desde el punto de vista de la salud.

A partir de ellas se trata de llegar a unas conclusiones que puedan ponerse en práctica cuando vivan situaciones de este tipo.

Asimismo hay que aprovechar las experiencias colectivas de viajes organizados por la escuela para sacar ejemplos de vivencias compartidas.

De la misma forma, una vez hecha la reflexión en el aula, conviene realizar un seguimiento o, mejor, una actualización antes y durante un viaje escolar.

V. Enfermedades

Fichero de enfermedades

El fichero de enfermedades pretende ser un vehículo para fomentar una reflexión más pausada y continua sobre los cambios que ocurren en el propio cuerpo.

De forma breve, éste podría ser el guión de trabajo para el desarrollo de este punto:

1. Relación con la historia clínica personal. Propuesta de trabajo.
2. Inicio del registro. Sistematización de datos.
3. Utilización continua. Acumulación de información. Clasificación/ordenación.
4. Cuándo y cómo consultarlo: A partir de las enfermedades más significativas aparecidas en las historias clínicas personales, se trata de recordar lo que experimentó en cada enfermedad. Tras la descripción oral y el comentario de todos los miembros de la clase, elaborar un preescrito que después de ser revisado se utilizará para completar los apartados de cada una de las fichas.

La silueta de las fichas modelo pretende indicar, mediante flechas, las partes del cuerpo afectadas en cada enfermedad, así como para colorearlas y dibujarlas con mayor detalle. La silueta está pensada para que puedan ser señaladas partes del cuerpo tanto delanteras como traseras, y también de un sexo o del otro.

El termómetro se puede colorear de rojo, por ejemplo, en aquellas enfermedades en las que el síntoma sea la fiebre.

Aunque las fichas han de comenzar a rellenarse cuando esto esté planificado, se puede aprovechar cada enfermedad de los alumnos para que, al tener recientes los recuerdos, se amplie la información en cada uno de los apartados.

Los cuatro apartados en los que se divide cada una de las fichas no son únicamente un recurso para incrementar sus conocimientos sobre el funcionamiento del propio cuerpo y para establecer la reflexión sobre las formas de vida, sino que también resultan un mecanismo idóneo para extraer las ideas previas sobre la salud y la enfermedad.

A partir del tratamiento, por ejemplo, se puede saber quién lo prescribe —madre, médico, vecina, etc.— y también el pensamiento familiar sobre el origen de las enfermedades.

En cualquier caso, pueden aparecer datos muy interesantes tanto para el trabajo conjunto con las familias como con los sanitarios, al conocer sus representaciones y poder establecer estrategias conjuntas que les permitan vivir conscientemente su desarrollo.

Clasificación/ordenación.—Una vez completadas las fichas de las enfermedades, conviene realizar la clasificación/ordenación.

Inicialmente se puede plantear la elección de criterios por ellos mismos (por causas: infecciosas, accidentales...; si producen fiebre o no; partes del cuerpo afectadas; ordenación alfabética, etc.).

Finalmente, se ha de consensuar un criterio de ordenación permanente y explícito, que facilite el uso continuado a lo largo del ciclo.

Para más información, véase en el Anexo el apartado *Prevención de enfermedades previsibles en la infancia*.

VI. Los medicamentos y remedios caseros —

Plantas medicinales

El conjunto de actividades sobre las plantas medicinales pretende establecer las primeras explicaciones sobre el origen de las medicinas y sobre los remedios caseros que normalmente toman cuando están enfermos.

El guión de trabajo, sucintamente, sería:

1. Negociación, expectativas, remolino de ideas. Plan de trabajo: Qué son las plantas medicinales. Cuáles conocen.
2. Desarrollo de nuevos conocimientos:
 - Identificación de las plantas.
 - Salida al campo.
 - Preparación de un herbario.
 - Preparación de infusiones.
 - Plantación.
3. Reflexión metodológica y metacognoscitiva:
 - ¿Qué sé ahora?
 - ¿Cómo lo he sabido?
 - Valoración.

La secuencia de trabajo que se propone en este apartado comienza a partir de la reflexión sobre las prácticas habituales de los alumnos y, de esta manera, poder conocer y hacer explícitas sus ideas. Ficha: *Plantas medicinales*.

A continuación se plantea conocer un número limitado de plantas medicinales. Fichas: *Observando plantas medicinales*. *Dibujo de una planta medicinal*. *Herbario*.

La selección se ha hecho intentando recoger diferentes aspectos:

- a) Que el uso esté dirigido a diferentes procesos (vías respiratorias, traumatismos, digestión, nervios...).
- b) No dar la impresión de que las plantas medicinales son simplemente hierbas silvestres, y por ello se incluyen la cebolla como planta cultivada y el laurel como árbol.

- c) Incluir una planta tóxica, el árnica, que además es una especie protegida, para no provocar el error de considerar que todas las plantas del campo son buenas, y en concreto fomentar la actitud de que es necesario conocerlas primero y que, además, algunas especies están protegidas, con todo lo que ello comporta de actitud respetuosa hacia la conservación de la vegetación de una zona.

Dependiendo de la ubicación del colegio, puede resultar difícil encontrar alguna de las plantas indicadas, y por ello hay que entender esta relación como una propuesta abierta a las adaptaciones pertinentes con el fin de hacerla cuanto más significativa mejor.

Las diapositivas y dibujos que acompañan a la relación de especies seleccionada hay que entenderlos como recursos que ayudan a desarrollar la observación de las plantas y, en último término, a conocerlas.

La excursión al campo pretende, fundamentalmente, aprovechar los conocimientos de los alumnos para observar el entorno y para desarrollar actitudes conscientes de relación con el mundo natural. Ficha: *La excursión al campo*.

Antes de realizar la salida han de quedar claros aspectos como: quién será el encargado o la encargada de recoger las plantas, qué utensilios se necesitarán (bolsas de plástico, azadas, tarros de cristal...), cómo han de tratarse las plantas o animales que se encuentren, qué tipo de calzado o ropa de abrigo son más adecuados, quién será el encargado de cada equipo, el botiquín necesario, etc.

Aunque no se proponga como actividad, después de realizada la excursión convendría hacer un comentario oral y reflejarlo por escrito en una especie de diario.

Algunas de las plantas recogidas se utilizarán para hacer un *herbario*. Con este fin se incluye una hoja modelo. Antes de hacer el prensado hay que propiciar una reflexión sobre su utilidad, sobre cómo hacerlo (¿para qué sirven las hojas de papel?) y sobre los datos que acompañan la muestra.

Otra parte de las plantas se dejará secar para hacer preparaciones con ellas (infusiones y tinturas). Fichas: *Infusiones*. *Tinturas*.

Tanto en la preparación de infusiones como en la de tinturas, se intenta que la fuente fundamental de información sean las propias

familias, lo cual nos permitirá acercarnos a las prácticas habituales en casa, de nuevo.

Además, puede servir de recurso idóneo para ejercitarse en el uso de la lengua, ya que normalmente aparecerán como recetas, con todo lo que ello implica en cuanto al establecimiento de procesos secuenciados y de su realización.

El momento de la toma se puede aprovechar para plantear reflexiones sobre el sentido mismo de beberlas cuando no están enfermos y las consiguientes implicaciones como prevención. Igualmente, es una ocasión idónea para utilizar miel para endulzar la infusión y preguntar a los alumnos sobre sus conocimientos de esta sustancia: "Vamos a ponerle miel de romero. ¿Qué quiere decir esto? ¿Conoces otro tipo de miel?"

Las actividades finales dedicadas a las preparaciones van dirigidas a conseguir que los niños se planteen sus primeras observaciones sobre las reacciones químicas habituales en su vida cotidiana y a que se produzcan los primeros intentos de explicación.

El último conjunto de actividades se dedica al cultivo de plantas medicinales en el patio del colegio con la intención de que los alumnos se inicien en la preparación, cultivo y mantenimiento de las plantas, en un proceso largo que, por tanto, necesitará el recuerdo oportuno por parte del profesor, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de conocer más sobre el oficio de agricultor. Ficha: *Vamos a plantar*.

VII. Vivir en salud

A lo largo del tratamiento de esta unidad se han producido reflexiones, especialmente al final de cada capítulo.

Queda justificado, pues, un trabajo de síntesis global que dé pie a revivir las diferentes situaciones de aprendizaje experimentadas a lo largo de la propuesta, tanto por lo que se refiere a los conocimientos adquiridos como por lo que respecta a los procesos utilizados.

La intención que motiva esta recapitulación es el fomento de hábitos conscientes de vida saludable y el compromiso personal y colectivo consiguiente.

Aun teniendo en cuenta que los ámbitos de desarrollo de estilos de vida en salud trascienden el reducido marco escolar, es en este espacio donde el seguimiento resulta más viable y la atención puede ser más cuidadosa.

Las actividades apropiadas para tratar y fijar las valoraciones pertinentes pueden encontrar la forma mediante el debate y la asamblea.

Las conclusiones acordadas deberán ser operativas y transformadoras de la propia vida y, por ello, hay que difundirlas y, fundamentalmente, vivirlas.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE UN ÁREA TOMANDO COMO EJE VERTEBRADOR UN TEMA TRANSVERSAL

Un ejemplo de cómo se pueden organizar los contenidos tomando como eje vertebrador un Tema transversal podría ser la propuesta para organizar el área de Conocimiento del medio en torno al Tema transversal de Educación ambiental¹.

Los criterios para organizar los contenidos giran en torno a tres consideraciones:

- Los conceptos ambientales más relevantes.
- Las acciones que los niños pueden desarrollar en el medio escolar, en relación con el medio ambiente.
- Los contenidos del currículo.


La relación se establece siguiendo la estructura de los contenidos de conceptos relacionados con la Educación ambiental agrupados en siete grandes apartados: organismos, agua, aire, suelo, recursos, energía, y población.

Estos grandes conceptos se relacionan con las acciones que los escolares pueden realizar en el marco de la escuela relativas a la conservación y mejora del medio ambiente y con los contenidos del currículo desde una perspectiva de Educación ambiental.

A partir de estas relaciones se definen diez núcleos temáticos:

- Organismos, escuela y medio ambiente.
- Población, escuela y medio ambiente.
- Energía, escuela y medio ambiente.

¹ La propuesta que se recoge a continuación es un extracto de los materiales curriculares presentados a la convocatoria del CIDE, cuyas autoras son Mercedes Barberá, Pilar Tacher y Rosa M.ª Pujol.

- 
- Transporte, escuela y medio ambiente.
 - Alimentos, escuela y medio ambiente.
 - Juguetes, escuela y medio ambiente.
 - Vestido, escuela y medio ambiente.
 - Materiales, escuela y medio ambiente.
 - Agua, escuela y medio ambiente.
 - Paisaje, escuela y medio ambiente.

Cada uno de estos núcleos temáticos se organiza en tres Unidades didácticas con un grado de complejidad diferente para cada ciclo. Estas Unidades se centran en las necesidades y acciones de los niños en su medio y en la adquisición de los objetivos y contenidos curriculares.

A continuación se ofrecen la organización de los núcleos temáticos y el enunciado de las Unidades didácticas en las que se articulan. Asimismo se recoge el desarrollo de uno de los núcleos temáticos.

Núcleos y Unidades didácticas

NÚCLEO 1: ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Convivimos con animales y plantas:

- Primer ciclo: ¿Podemos tener un animal en clase?
- Segundo ciclo: ¿Nos gusta tener animales y plantas cerca?
- Tercer ciclo: ¿Es importante tener plantas en clase?

N.º 2: Cultivamos plantas para nuestro beneficio:

- Primer ciclo: ¿Podemos montar un huerto en el patio de la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Cómo cultiva el hombre las plantas alimenticias?
- Tercer ciclo: ¿Qué ocurre con los abonos?

N.º 3: Los seres vivos del entorno:

- Primer ciclo: ¿Podemos descubrir la vida en un parque?
- Segundo ciclo: ¿Intentamos conocer un bosque?
- Tercer ciclo: ¿Qué nos da el mar y qué le damos?

NÚCLEO 2: POBLACIÓN, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Las personas ocupamos un espacio:

- Primer ciclo: ¿Cuántos somos en el comedor de la escuela?
¿Y en el comedor de casa?
- Segundo ciclo: ¿Cuántos somos en la escuela?
- Tercer ciclo: ¿Todas las zonas del mundo están igualmente pobladas?

N.º 2: No siempre ocupamos el mismo espacio:

- Primer ciclo: ¿Adónde vamos a diario?
- Segundo ciclo: ¿Quiénes vivimos en esta localidad?
- Tercer ciclo: ¿Podemos convivir con personas de otros lugares?

N.º 3: Un lugar para todos en la sociedad:

- Primer ciclo: ¿Tenemos en cuenta en nuestra localidad a los minusválidos?
- Segundo ciclo: ¿Viven en buenas condiciones las personas de la tercera edad?
- Tercer ciclo: ¿Podemos compartir nuestro espacio con todos?

NÚCLEO 3: ENERGÍA, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: En la escuela usamos energía:

- Primer ciclo: ¿Cuándo usamos la energía en la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Por qué usamos energía?
- Tercer ciclo: ¿Qué ocurre cuando enchufamos un aparato?

N.º 2: Origen de la energía que llega a la escuela:

- Primer ciclo: ¿Por dónde llega la energía a la clase?
- Segundo ciclo: ¿Cómo se genera la energía que usamos?
- Tercer ciclo: ¿Existen otras fuentes de energía?

N.º 3: Consumo y ahorro de energía:

- Primer ciclo: ¿Es siempre necesario encender la luz?
- Segundo ciclo: ¿Cuánta energía eléctrica se consume?
- Tercer ciclo: ¿Siempre y en todas partes se consume la misma cantidad de energía eléctrica?

NÚCLEO 4: TRANSPORTE, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: El transporte para ir a la escuela:

- Primer ciclo: ¿Cómo vamos a la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Desde dónde y cómo vamos a la escuela y cuánto tardamos?
- Tercer ciclo: ¿Cómo se puede llegar a nuestra escuela?

N.º 2: Vehículos, combustibles y contaminación:

- Primer ciclo: ¿Están sucios los árboles de la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Por qué contaminan los árboles?
- Tercer ciclo: ¿Por qué es importante llevar los coches a la revisión de gases?

N.º 3: Vehículos, residuos y contaminación:

- Primer ciclo: ¿Podemos tirar un coche a la basura?
- Segundo ciclo: ¿Qué ocurre cuando un coche es viejo?
- Tercer ciclo: ¿Cuál es la vida media de un coche?

NÚCLEO 5: ALIMENTOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Los ingredientes vegetales del bocadillo:

- Primer ciclo: ¿Cómo se fabrica el pan del bocadillo?
- Segundo ciclo: ¿Qué es necesario para que se produzca el trigo?
- Tercer ciclo: ¿Todas las personas pueden comer?

N.º 2: Los ingredientes de origen animal del bocadillo:

- Primer ciclo: ¿De dónde proceden los embutidos?
- Segundo ciclo: ¿Cómo se conservan los alimentos?
- Tercer ciclo: ¿Qué son los aditivos?

N.º 3: El envoltorio del bocadillo:

- Primer ciclo: ¿Para qué sirve el papel del bocadillo?
- Segundo ciclo: ¿Es importante la información del envoltorio de los alimentos?
- Tercer ciclo: ¿Por qué se utiliza tanto el papel de aluminio?

NÚCLEO 6: JUGUETES, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: En la escuela hay juguetes:

- Primer ciclo: ¿Qué juguetes hay en la escuela y cómo jugamos?
- Segundo ciclo: ¿De qué materiales están fabricados los juguetes?
- Tercer ciclo: ¿Dónde van a parar los juguetes?

N.º 2: Muchos juguetes funcionan con pilas:

- Primer ciclo: ¿Son mejores los juguetes con pilas?
- Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con las pilas usadas?
- Tercer ciclo: ¿Pueden reciclarse las pilas?

N.º 3: El envoltorio de los juguetes:

- Primer ciclo: ¿Es necesario el envoltorio de los juguetes?
- Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con los envoltorios de plástico?
- Tercer ciclo: ¿Es posible reciclar el plástico?

NÚCLEO 7: VESTIDOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: El vestido que usamos:

- Primer ciclo: ¿Cómo es la ropa que usamos en la escuela?
- Segundo ciclo: ¿De qué están hechos los vestidos?
- Tercer ciclo: ¿Cómo se fabrica un vestido?

N.º 2: Los vestidos se ensucian:

- Primer ciclo: ¿Por qué se mancha la ropa?
- Segundo ciclo: ¿Cómo podemos eliminar las manchas?
- Tercer ciclo: ¿Qué son los quitamanchas?

N.º 3: Los vestidos se van quedando pequeños:

- Primer ciclo: ¿Puedo ponerme la bata del año pasado?
- Segundo ciclo: ¿Qué podemos hacer para conservar la ropa?
- Tercer ciclo: ¿Siempre se cambia de vestido porque se nos queda pequeño?

NÚCLEO 8: MATERIALES, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Los materiales del edificio escolar:

- Primer ciclo: ¿Conozco el edificio escolar?
- Segundo ciclo: ¿De dónde proceden los materiales de construcción?
- Tercer ciclo: ¿La construcción de todos los edificios es igual?

N.º 2: En la escuela utilizamos el papel:

- Primer ciclo: ¿Podemos reciclar el papel?
- Segundo ciclo: ¿Todos los papeles son iguales?
- Tercer ciclo: ¿Qué hay detrás del papel?

N.º 3: La conservación del material:

- Primer ciclo: ¿Podemos contribuir al mantenimiento de la clase?
- Segundo ciclo: ¿Podemos contribuir al mantenimiento de bienes y servicios públicos?
- Tercer ciclo: ¿Qué importancia tiene rehabilitar y conservar los edificios?

NÚCLEO 9: AGUA, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Utilización del agua en la escuela:

- Primer ciclo: ¿Para qué utilizamos el agua en la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Por qué utilizamos tanto el agua?
- Tercer ciclo: ¿Utilizamos agua que no vemos?

N.º 2: El agua que entra y sale de la escuela:

- Primer ciclo: ¿Cómo es el agua que bebemos?
- Segundo ciclo: ¿De dónde viene el agua que utilizamos?
- Tercer ciclo: ¿Adónde va el agua que utilizamos?

N.º 3: Consumo de agua en la escuela:

- Primer ciclo: ¿Cuánta agua consumimos para lavarnos?
- Segundo ciclo: ¿Cuánta agua se consume en la escuela?
- Tercer ciclo: ¿El agua es gratis y abundante?

NÚCLEO 10: PAISAJE, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

N.º 1: Repercusiones de las actividades de ocio en el medio ambiente:

- Primer ciclo: ¿Cómo actuar durante una excursión?
- Segundo ciclo: ¿Qué suele ocurrir los fines de semana?
- Tercer ciclo: ¿Qué efectos producen las segundas residencias en el medio ambiente?

N.º 2: Repercusiones del tratamiento de los residuos sobre el medio ambiente:

- Primer ciclo: ¿Producimos muchos residuos?
- Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con los residuos?
- Tercer ciclo: ¿Qué son un vertedero y una incineradora?

N.º 3: Repercusiones de los incendios en el medio ambiente y su prevención:

- Primer ciclo: ¿Podemos prevenir la mayoría de los incendios?
- Segundo ciclo: ¿Qué ocurre después de un incendio forestal?
- Tercer ciclo: ¿Somos responsables ante un incendio?

Organismos, escuela y medio ambiente

Unidades didácticas

N.º 1: Convivimos con animales y plantas:

- Primer ciclo: ¿Podemos tener un animal en clase?
- Segundo ciclo: ¿Nos gusta tener animales y plantas cerca?
- Tercer ciclo: ¿Es importante tener plantas en clase?

N.º 2: Cultivamos plantas para nuestro beneficio:

- Primer ciclo: ¿Podemos montar un huerto en el patio de la escuela?
- Segundo ciclo: ¿Cómo cultiva el hombre las plantas alimenticias?
- Tercer ciclo: ¿Qué ocurre con los abonos?

N.º 3: Los seres vivos del entorno:

- Primer ciclo: ¿Podemos descubrir la vida en un parque?
- Segundo ciclo: ¿Intentamos conocer un bosque?
- Tercer ciclo: ¿Qué nos da el mar y qué le damos?

PRESENTACIÓN DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE

Entre 40 y 140 especies pueden desaparecer cada día de la Tierra hasta el año 2020. Una de cada cuatro especies, animales o vegetales, corre peligro de extinción en los próximos veinte o treinta años. La desaparición de bosques hace perder al planeta un instrumento básico para neutralizar los efectos del dióxido de carbono y contener el aumento de la temperatura. Cada año se pierden en todo el mundo ocho millones de hectáreas de tierras de cultivo de secano debido al pastoreo excesivo, la deforestación, las actividades agrícolas o el abono excesivo con productos químicos.

Es difícil compaginar el respeto y cuidado de la Naturaleza con la cruda realidad de la lucha por la vida. El hombre no ha establecido, por ejemplo, las cadenas alimentarias. Forma parte de ellas como un eslabón más. Es preciso poner de manifiesto que el aprovechamiento de los recursos naturales de todo tipo son necesarios e impuestos por la propia Naturaleza, pero tienen unas leyes que es preciso respetar si no queremos alterar el equilibrio biológico con perjuicio para la vida.

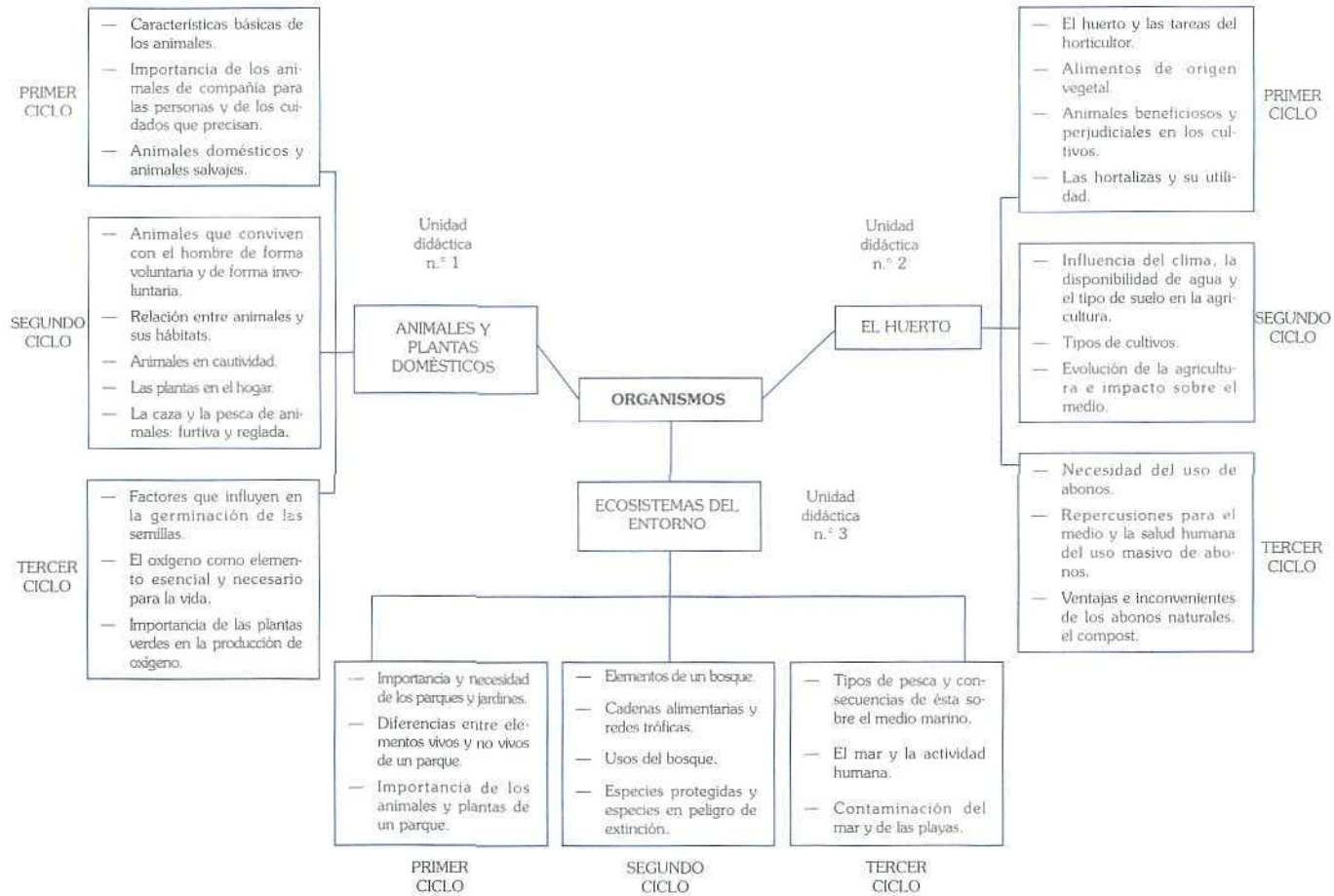
La atracción y el interés que despiertan en los niños los seres vivos y la propia Naturaleza justifica que ofrezcamos en este núcleo una base de conocimiento sobre cómo funcionan los ecosistemas. Además es imprescindible que los niños y las niñas conozcan, trabajen y estén sensibilizados hacia la Naturaleza para que de esta manera se sientan implicados y responsables de todo aquello que la degrada y la destruye.

El trabajo de este núcleo, en el que se pretende dar una visión global desde la perspectiva ecológica y comprobar las relaciones existentes entre los organismos y su medio, se centra en tres aspectos: la acción de los animales en el medio, la acción de los vegetales en el medio y la interrelación entre personas, animales y vegetales. En cada Unidad didáctica estos temas son tratados desde una perspectiva que va desde el entorno más inmediato (los seres vivos en el aula y en casa) hasta dar una visión más amplia que incluye el estudio de ecosistemas naturales (parque, bosque, mar).

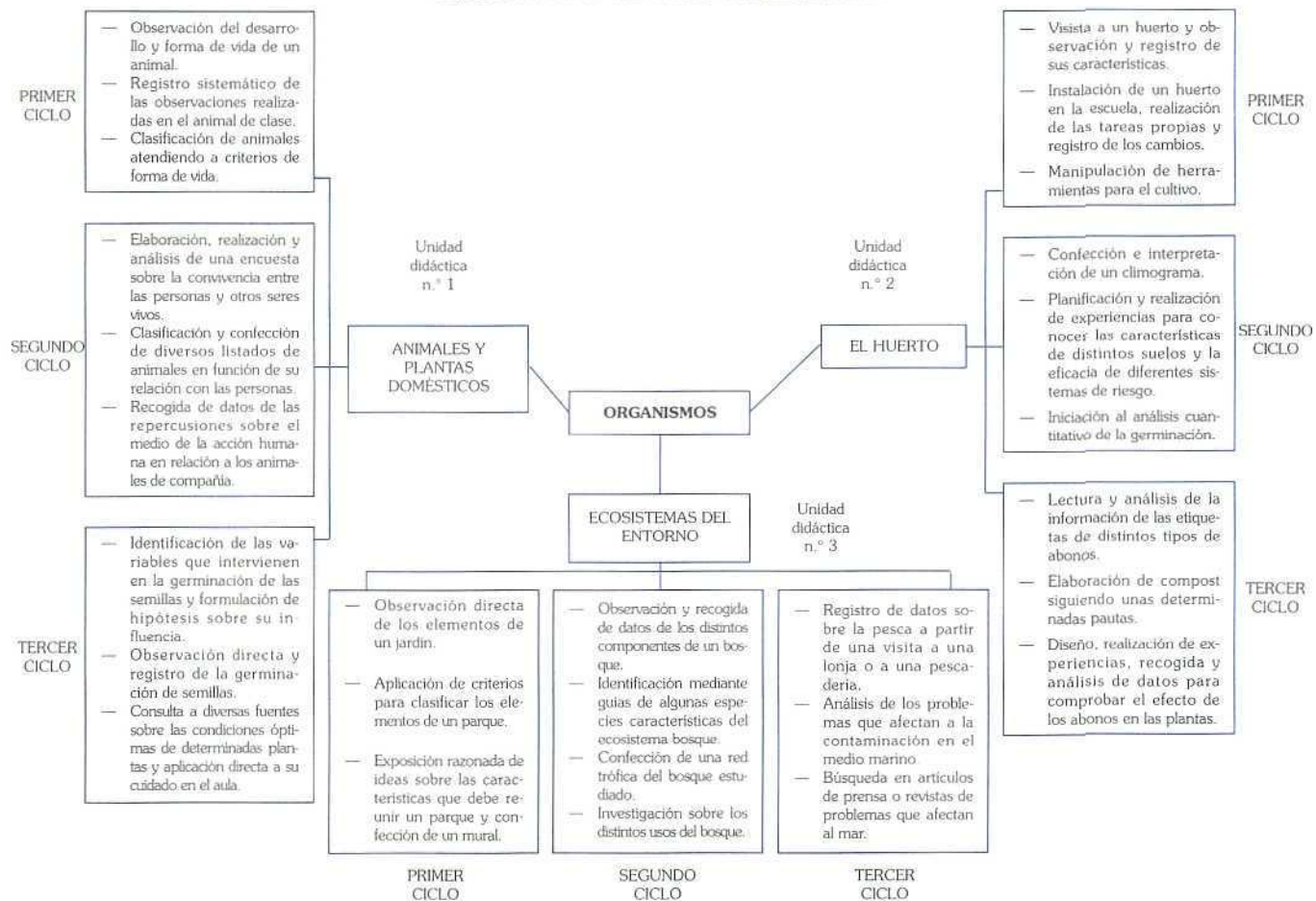
Objetivo general del núcleo

Conocer algunos organismos vivos y las relaciones entre ellos y las personas a partir de su observación y la de medios del entorno con el fin de aprender a respetar el medio ambiente y adquirir actitudes y hábitos que contribuyan a mantener su equilibrio y eviten su contaminación o degradación.

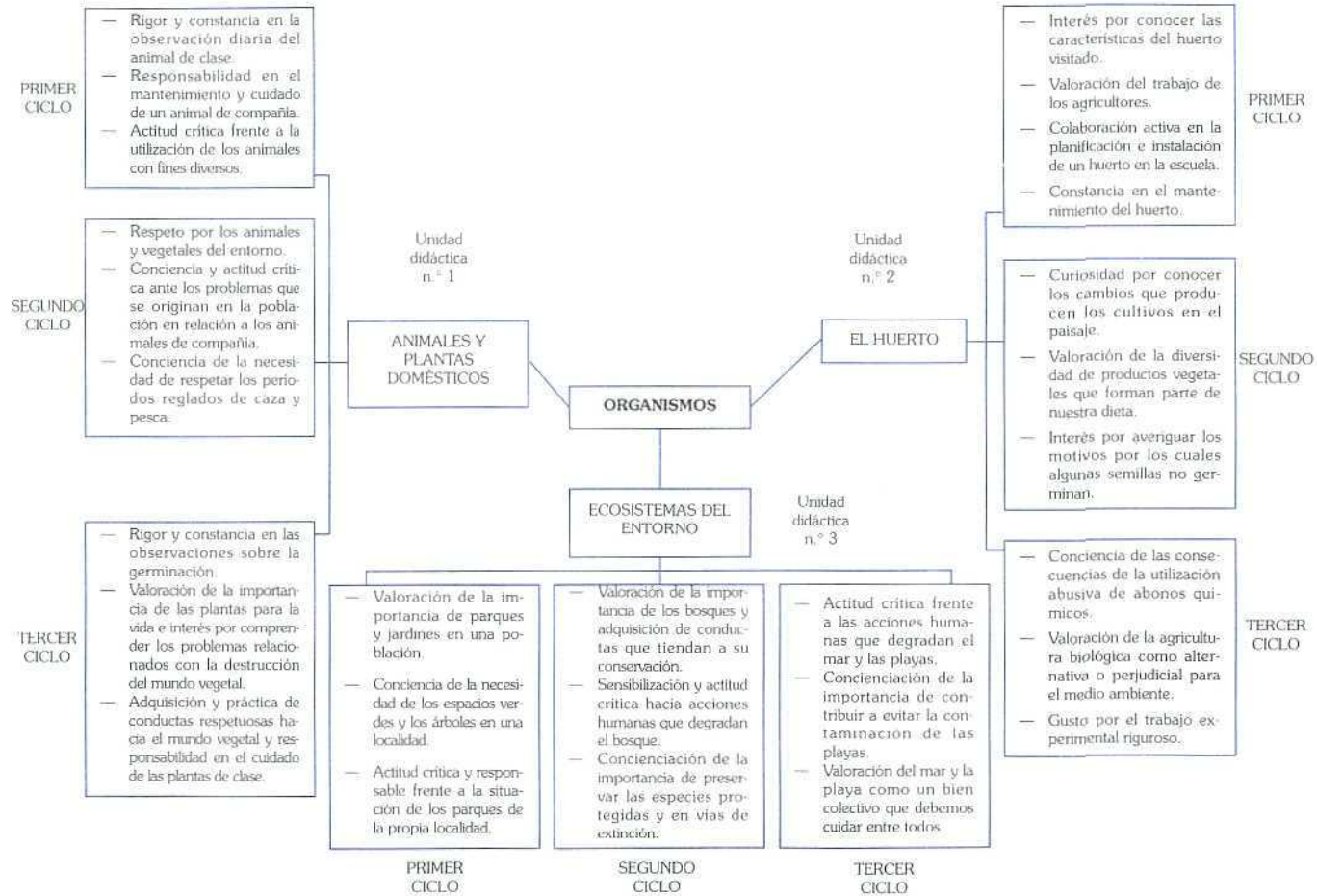
CONTENIDOS DE CONCEPTOS DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE



CONTENIDOS DE PROCEDIMIENTOS DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE



CONTENIDOS DE ACTITUDES DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE





Ministerio de Educación y Ciencia