

## Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales

.....  
**José M<sup>a</sup> Fernández Batanero**  
**Sevilla**

*Se recogen en este trabajo los resultados de una investigación desarrollada en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, cuyo objeto era conocer las necesidades y demandas más importantes, que tienen los maestros de Educación Primaria a la hora de enfrentarse al desarrollo en el aula de los llamados contenidos transversales.*

### 1. Conceptualización introductoria

El rápido acontecer de este final de siglo se hace acompañar de importantes reformas en los sistemas escolares de los países más avanzados. Éstas se afrontan con el propósito de adaptarse a los tiempos o amortiguar las demandas sociales. En este contexto, toman especial importancia los llamados contenidos transversales.

Entre estos temas se encuentra la educación moral y cívica, la educación para el desarrollo, la educación para la paz, la educación para la vida en sociedad y en convivencia, la coeducación, la educación para el consumidor y usuario, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental y la educación vial y la educación para la comunicación, entre otros.

Los contenidos transversales –como su nombre indica– son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia,

directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal (MEC, 1994b). Álvarez (1994) sostiene que son temas que deben atravesar e impregnar el currículo. En este sentido, Lucini (1994) considera a los temas transversales como contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo.

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

1. Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos de la sociedad.
2. Son contenidos que han de desarrollar-

se dentro de las áreas curriculares.

3. Por último, son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes.

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

Queda, pues, argumentada la importancia de los contenidos transversales en el ámbito educativo. Nuestro estudio se dirige a detectar aquellas necesidades educativas que se les presentan a los maestros, a la hora de incorporar esta serie de contenidos a su práctica docente.

## 2. Objetivos del estudio

Los objetivos que nos planteábamos fueron los siguientes:

- Conocer el grado de formación, en lo referente a los contenidos transversales, de los profesores participantes en la muestra.
- Conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de los contenidos transversales.

- Obtener información sobre los recursos y medios disponibles en los centros para el desarrollo en el aula de los contenidos transversales (educación para el consumo, para la salud, sexual, ocio, coeducación...).

- Obtener información acerca de los problemas organizativos que pueden alterar la práctica docente en referencia a los contenidos transversales. Así como sus opiniones en el aspecto didáctico.

## 3. Metodología del estudio

Las fases que hemos seguido en el estudio son las siguientes: 1. Identificación del problema; 2. Elaboración del instrumento de recogida de información; 3. Selección de los centros; 4. Aplicación del cuestionario; 5. Análisis e interpretación de los datos; 6. Conclusiones.

El instrumento de recogida de información que se ha empleado es un cuestionario. Las respuestas se expresan en una escala valorativa. Se han usado cuatro posibles opciones (CA=completamente de acuerdo, A= de acuerdo,

D= en desacuerdo, CD= completamente en desacuerdo). Se ha creído conveniente no poner un valor central para que siempre se tuvieran que definir por una determinada contestación. Se ha elegido esta técnica porque es la que mejor se ajusta para obtener los datos en el menor tiempo posible y casi sin distorsiones.

El instrumento consta de ocho dimensiones: datos de identificación, experiencia y formación en los ejes transversales, contexto espacio-temporal de perfeccionamiento, formador de formadores, necesidad de formación, equipamiento y recursos, formación didáctica y grado de conocimiento de los contenidos.

**Los contenidos transversales –como su nombre indica– son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las aéreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad.**

La muestra la componen cincuenta profesores de Sevilla y su provincia, pertenecientes a colegios públicos y concertados. El estudio se realizó durante los años 1995 y primer semestre de 1996.

#### 4. Conclusiones

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

En primer lugar, señalar que si uno de nuestros objetivos era el conocer el tipo de formación recibida y de perfeccionamiento del profesorado para la puesta en práctica de este tipo de contenidos, nuestro estudio nos permite decir que tal formación no se realiza de manera homogénea entre todo el profesorado, sino que son un grupo no muy numeroso los que han participado alguna vez en cursos o actividades de formación en estos ámbitos. No todos los profesores de un mismo centro participan en una misma actividad, siendo éste un factor negativo a la hora de la práctica educativa, por haber múltiples intereses y motivaciones. La administración, a través de los CEPs, Ayuntamientos, etc. no oferta cursos de perfeccionamiento de igual manera en todos los ámbitos de experiencias (educación para el consumo, salud, medio ambiente...); de ahí que en algunos exista una gran oferta y en otros sea mínima. Es notable que también exista una serie de preferencias a la hora de realizar estas actividades, siendo las más solicitadas las de educación para la salud.

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

a) Con respecto al tiempo, realizar las actividades de formación en horario escolar, en dedicación exclusiva; b) Con respecto al lugar, en los respectivos centros o localidad.

En nuestra opinión, sí nos parece coherente y una medida a adoptar que a los profesores se les facilite su formación *in situ*, no sólo por la comodidad que supone para ellos, sino porque creemos que el clima psicoafectivo en el que se desenvuelva esa actividad será superior al de otras modalidades, pudiéndose adaptar estas actividades a las necesidades y expectativas de los participantes. En consecuencia, entendemos que, entre las medidas a adoptar en este sentido, una primera debería ser la de aumentar la oferta de los cursos de formación del profesorado en el centro escolar, y también la de combinar las metodologías cualitativas y cuantitativas por parte de los formadores.

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

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

Otro factor condicionante es el equipamiento existente en los centros, que es más bien escaso. Creemos razonable deducir que ello se debe, en gran medida, a la poca existencia de programas concretos para su aplicación en el aula, desempeñando este tipo de contenidos un lugar secundario en el currículum

escolar. Esta insuficiencia no se registra por igual en todos los ámbitos, siendo los más afectados el de consumo, educación para la salud y educación medioambiental. Entendemos en este sentido que se deben de realizar, desde los centros los correspondientes, esfuerzos para ampliar y completar dichos recursos.

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

1. El diseño de las actividades de perfeccionamiento en estos ámbitos debe tener presentes las demandas y necesidades de los docentes, así como estar contextualizadas.

2. La formación debe constituirse en un proceso y no en actividades puntuales. Debe abarcar a todos los profesores del centro, siendo el equipo docente la unidad básica.

3. El centro debe constituirse en demandante de formación específica en estos ámbitos de experiencias.

4. Ser el centro el lugar idóneo para las actividades de formación.

5. El horario escolar se considera el mejor para el desarrollo de estas actividades.

6. Necesidad de una mayor colaboración entre los CEPs y Ayuntamientos para el desarrollo de las actividades de formación.

7. Necesidad de una mayor dotación en recursos a los centros educativos.

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

### 5. Recomendaciones

En base al siguiente estudio pensamos que: se debe concebir el centro educativo como contexto de la propia formación de los profesores; se debe potenciar el trabajo cooperativo entre los docentes; se debe contar con apoyo externo para asesoramiento; y la formación en los contenidos transversales debe entenderse como perfeccionamiento permanente centrada en el propio centro educativo y su contexto.

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

### Referencias

- ÁLVAREZ, M. (1994): «La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 159;392-418.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid, Escuela Española.
- CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla, Alfar.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya.
- COLL, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168;8-14.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Delegación Provincial de Educación.
- LUCINI, F. (1994): *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid, Anaya.
- MEC (1992a): *Materiales para la Reforma. Primaria: Transversales*. Madrid, MEC.
- MEC (1992b): *Materiales para la Reforma. Primaria: Proyecto Curricular*. Madrid, MEC.

• José M<sup>a</sup> Fernández Batanero es pedagogo y maestro de Primaria del CP «La Colina» de Camas (Sevilla).