

Título del libro

TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Directores

Blas Bermejo Campos

Universidad de Sevilla

Carlos Reig Recena

FETE-UGT Andalucía

I.S.B.N. 84 – 933743-0-X

© 2004 Edita: Grupo de Investigación Didáctica (Universidad de Sevilla)



TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS.

José M^a Fernández Batanero

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN.

2. MAPA CONCEPTUAL.

3. BLOQUE DE CONTENIDOS.

3.1. EDUCAR EN VALORES: LOS TEMAS TRANSVERSALES.

3.2. LOS TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

3.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN.

3.2.2. ÁMBITOS Y ASPECTOS TRANSVERSALES.

3.2.2.1. EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

3.2.2.1.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

3.2.2.1.2. EDUCACIÓN SEXUAL.

3.2.2.2. EDUCACIÓN PARA LA MORAL, PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA.

3.2.2.3. EDUCACIÓN AMBIENTAL.

3.2.2.4. EDUCACIÓN EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

3.2.2.5. EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE SEXOS.

3.2.2.6. EDUCACIÓN VIAL.

3.2.2.7. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO.

3.2.2.8. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

3.2.2.9. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

4. AUTOEVALUACIÓN.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

6. RECURSOS DE EXTENSIÓN.

7. ACTIVIDADES.

1. INTRODUCCIÓN.

Hablar de la preparación del ciudadano del siglo XXI es hablar de educación en valores. Parece obvio que la escuela no puede dar respuesta a todo, pero también es evidente que no puede estar al margen de lo que acontece fuera de ella. Las funciones socializadora, instructiva y educadora de la escuela son tres pilares sobre los que construir este nuevo ciudadano donde los profesores, junto con sus alumnos, reflexionen sobre los problemas de la sociedad y sus posibles soluciones, de forma que se adopten una serie de actitudes hacia ellos. Educar en valores supone formar ciudadanos activos, solidarios, críticos, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y ejerciendo sus deberes, que valoren la relación entre sus acciones, los resultados y las consecuencias previsibles, autónomos, capaces de deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias decisiones.

En la sociedad actual existen una serie de temas o cuestiones de interés universal en torno a los cuales todas las personas nos sentimos en algún momento preocupados y sobre todo sobre los que albergamos importantes aspiraciones. Consideramos necesario que exista una convivencia pacífica entre las personas y los pueblos, que el desarrollo socioeconómico evolucione en el sentido de convertirse en más humano y sostenible, que el medio ambiente no se deteriore para que sea posible lograr una mayor calidad de vida. Nos preocupamos por mejorar nuestra salud física y mental y por evitar las grandes amenazas que sobre ella se proyectan, por las desigualdades de las dos mitades de la humanidad (el hombre y la mujer), etc.

Todas estas preocupaciones son llevadas a la escuela, para la educación de las futuras generaciones. Durante muchos años la escuela parece haberse adormecido, a veces, dedicando más tiempo e interés al desarrollo de aprendizajes marcadamente instrumentales básicos como la lectura, la escritura, el cálculo, los conocimientos pertinentes de diversas áreas convencionales y abandonando, quizás por su mayor dificultad de desarrollo en el alumno, de actitudes y valores de temas de tanto interés como los mencionados anteriormente.

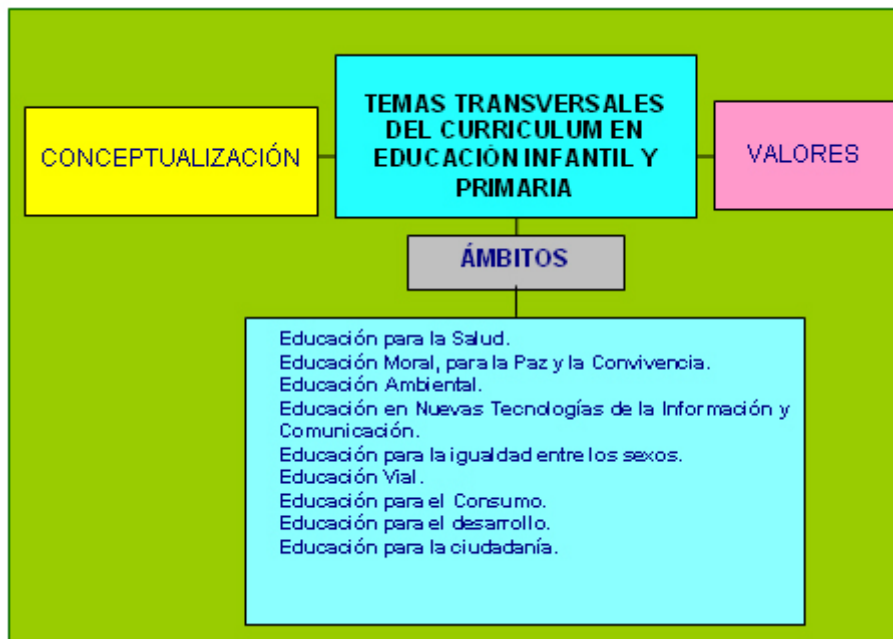
En la presente unidad temática presentamos los llamados Contenidos Transversales del currículum en Educación Infantil y Educación Primaria. Los objetivos que nos planteamos para el desarrollo del tema "Temas Transversales del currículum en Educación Infantil y Educación Primaria", son los siguientes:

- Conocer los diferentes ámbitos de los llamados contenidos transversales en Educación Infantil y Primaria.
- Valorar la importancia en la Educación Infantil y Primaria de cuestiones de interés universal.
- Favorecer la difusión e integración de los valores presentes en los llamados contenidos transversales del currículum.
- Tomar conciencia de la importancia del desarrollo de la transversalidad en Educación Infantil y Primaria.

- Reflexionar sobre los motivos de la introducción de la educación en valores.

[subir](#)

2. MAPA CONCEPTUAL.



[subir](#)

3. BLOQUE DE CONTENIDOS.

3.1. EDUCAR EN VALORES: LOS TEMAS TRANSVERSALES.

La función de la educación no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida.

Nuestra sociedad tiene unos determinados valores para juzgar el aspecto externo de nuestro cuerpo, y si hay niñas que, literalmente, se matan de hambre, y niños que se destrozan el hígado y el riñón con anabolizantes, lo hacen porque nuestra sociedad le da un gran valor a la apariencia (Estevez, 2003). Una sociedad, donde los valores predominantes son el poder y el dinero, no valorándose la sabiduría ni la dedicación a los demás. Valora al individuo que se enriquece aunque lo haga de forma ilícita. Valora a la gente por los metros de chapa de su coche, etc. No tenemos un modelo único de sociedad, como tampoco lo tenemos de la persona ideal. Pero, aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuados, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta donde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente.

Hay valores que la mayoría de los hombres los aceptamos como universales, son los valores que inspiran los derechos humanos: igualdad, libertad, paz, justicia, solidaridad, tolerancia, felicidad... Son todos estos valores éticos los que se encuentran en el fondo de la tarea educativa. Sabemos que es difícil apelar a un sistema de valores universal y sobre todo permanente, puesto que las ideas y valores no siempre se comparten, pero si parece necesario definir una postura sobre la selección del sistema de valores referente que se caracterice por ser sistemática y deliberativa, lo que González Lucini (1994) ha llamado "ética de mínimos", valores básicos universales que considera necesarios para la convivencia y la construcción de un nuevo modelo de sociedad: justicia-solidaridad, libertad, igualdad, tolerancia-respeto, vida, paz, salud, responsabilidad, entre otros.

La necesidad de impregnar a la Institución Educativa de estos valores viene siendo instruida por los propios profesionales de la docencia y recogida en la Ley que normaliza nuestro sistema educativo, la LOGSE, como marco legal que pretende responder a las demandas que la sociedad plantea al exterior y se plantea a sí misma, quiere contribuir a que los centros educativos se construyan en torno a los aspectos referenciales que conforman el conjunto de valores éticos que deben presidir los comportamientos humanos.

La elección de actividades para desarrollar valores no es tarea fácil en la sociedad en la que vivimos donde se plantean múltiples problemas ante los que las soluciones de carácter técnico o científico no son suficientes ni adecuadas. La sociedad del futuro, en la que vivirán los escolares que ahora inician su educación, requerirá personas que sean capaces de aprender a aprender, de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos y, especialmente, personas con niveles de autoestima, iniciativa, autonomía y capacidad de diálogo notables.

La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas (Gervilla, 1997). En este sentido, se pide que la educación obligatoria capacite a los alumnos y alumnas para desenvolverse en la sociedad haciendo pleno uso de sus derechos y haciendo frente a sus responsabilidades, es decir dotarles de los conocimientos necesarios para entender la realidad y poder actuar sobre ella, pero ello supone también educarles en ciertas actitudes ante los problemas sociales.

Los valores constituyen un marco importante en el curriculum de Educación Infantil y Primaria. Podemos observar que se impone otra nueva educación, que responda a otra concepción del ser humano, una educación que restaure los valores éticos esenciales, donde prime la adquisición de hábitos de convivencia, de solidaridad, de justicia y de respeto para nuestros semejantes. Es el cambio en las actitudes el que nos llevará irreversiblemente a una sociedad más humana y solidaria.

Educar en valores significa propiciar el establecimiento de un sistema coherente de valores y, mucho más aún, lograr un acuerdo generalizada al respecto, pese a lo cual es imperativo su búsqueda con todas nuestras fuerzas y voluntad si queremos un mundo equilibrado, solidario y en paz. Debemos de desechar la famosa frase de "Haced lo que yo diga pero no hagáis lo que yo hago", ya que constituye la expresión del testimonio

contradictorio en las actuales sociedades de nuestros adultos. Esto significa alcanzar un compromiso de trabajo entre profesores y padres, y de éstos con la comunidad.

[subir](#)

3.2. LOS TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

Cuestiones de gran interés humano como la convivencia pacífica, el respeto al medio ambiente, los derechos fundamentales, la salud individual y comunitaria o el acceso al conocimiento, han sido objeto de especial atención en diversos momentos a lo largo de la historia de la humanidad, y en la actualidad se promueven a través de organismos internacionales y nacionales de carácter oficial, así como por instituciones no gubernamentales constituidas mayoritariamente por voluntariado social.

Éstas y muchas cuestiones más, han sido y son objeto de estudio, debate y convenios a nivel internacional como se pone de relieve por ejemplo en:

- La Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en París en 1948, en la que tiene lugar la Proclamación Universal de los Derechos Humanos.
- La Conferencia General de la UNESCO de París de 1974, en la que se adopta una importante renovación de los contenidos de enseñanza, en línea con las grandes cuestiones de interés universal.
- Las Reuniones o Foros internacionales de Río de Janeiro (1992) y de Johannesburgo (2002) sobre conservación del medio ambiente y recursos naturales.
- La Conferencia de Dakar (2000) sobre "Educación para todos", organizada por instituciones como UNICEF y UNESCO.
- El Informe sobre el estado de la Educación, encargado por la UNESCO a una comisión de expertos dirigida por J. Delors (1995).

De entre todas las posibles perspectivas para la extensión de estos temas, todos coinciden que es la educativa la más intensamente implicada, dado que es a través del aprendizaje de conocimientos y la adquisición de actitudes como mejor puede capacitarse a la persona para hacerlos realidad en su propia vida y en las de quienes con él viven.

Y es en el contexto educativo, donde a través de los llamados temas transversales del currículo, estos temas de gran interés toman una especial relevancia para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este esquema el eje de las abscisas engloba los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se integran en cada una de las materias a trabajar. El desarrollo de los contenidos propiamente dicho quedan impregnados de los contenidos educacionales que nos marcan los grandes ejes transversales, conduciendo a la persona a la asimilación de unas actitudes, valores y normas globales que la configurarán como ser diferenciado.

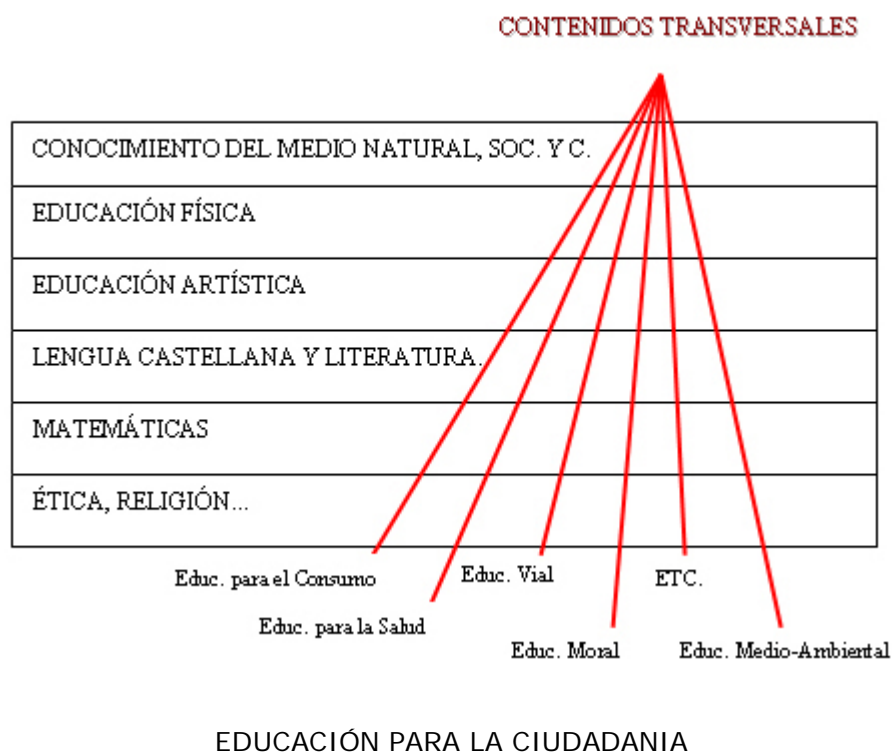


Fig. nº 1. Esquema interdisciplinario de Los contenidos transversales en Educación Primaria.

[subir](#)

3.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN.

A estas cuestiones de gran interés, consideradas como fundamentales para la educación de los ciudadanos y ciudadanas, y en concreto para los alumnos de las etapas de educación obligatoria, es donde la escuela debe de poner un mayor énfasis.

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 afectan a todas las áreas y deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal.

Son temas que deben atravesar e impregnar el currículo, no pudiendo concebir éstos como líneas paralelas que sin tocarse van introduciéndose en las áreas de manera ocasional, con mayor o menor intensidad dependiendo del interés del profesor. Es decir, estos temas o problemas sociales no suponen nuevos contenidos desde el punto de vista curricular, sino que gran parte de sus contenidos ya están recogidos en las diferentes áreas.

González Lucini (1994) considera que los temas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

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

En esta línea, para el Ministros de Educación y Ciencias *"Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto en la actualidad de una fuerte demanda social, por tratarse de contenidos educativos valiosos que corresponden a un proyecto válido de sociedad y educación"* (MEC, Prólogo a M. Transversales, 1992: 3).

2ª. Son 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 y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

"Son grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas" (MEC, Glosario de Primaria, 1992: 91).

Como vemos, los temas transversales surgen de la realidad y los problemas sociales, siendo su carácter interdisciplinar una de sus características básicas. Los temas transversales no son un añadido, ni algo que se plantee en paralelo o marginalmente al currículo y que hay que ir integrando, punto por punto, en el diseño de las áreas, sino que constituyen un proyecto de humanización, que no sólo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y las redimensiona en su totalidad, impregnando a su vez, todo el Proyecto Educativo de Centro. Como reitera González Lucini (1993: 135):

"Los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos".

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

"...las actitudes, valores y normas son un componente fundamental del Proyecto Educativo como configuración de un estilo propio: Qué elementos más propiamente formativos van a ser promovidos por la comunidad escolar" (Bolívar, 1992: 229).

Los rasgos esenciales que caracterizan a este tipo de contenidos son (Rodríguez Rojo, 1995):

1. Dimensión humanista.
2. Responden a situaciones socialmente problemáticas.
3. Dimensión intencional.
4. Contribuyen al desarrollo integral de la persona.
5. Apuestan por una Educación en Valores.
6. Ayudan a definir las señas de identidad del centro.
7. Impulsan a la relación de la escuela con el entorno.
8. Están presentes en el conjunto del proceso educativo.
9. Están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas.

La enseñanza de valores en los centros educativos se justifica en el papel que en los objetivos educativos les otorga la LOGSE (véase preámbulo, y artículos 1, 2, 13, 19 y 26 de esta Ley). Así mismo sostienen que educar exclusivamente en la formación y acumulación de conocimientos disciplinares no responde a los objetivos de una educación integral.

El carácter actitudinal exige que su educación no se agote en el estudio científico sino que aborde las actuaciones educativas necesarias para crear actitudes de concienciación, participación y actuación sobre la realidad concreta de la vida cotidiana de los alumnos y alumnas. La formación de actitudes se produce principalmente dentro de un proceso de socialización a través de los diversos agentes socializadores a los que el alumno está expuesto o pertenece (institución escolar, familiar, pertenencia a grupos de amigos, hábitos o conducta, etc.).

Los valores y las actitudes se educan siempre en contextos de realidad, es decir, en la interacción que la persona humana realiza con los otros, con el entorno y con la realidad en la que vive. Los valores no son algo abstracto que se aprende y que se incorpora conceptualmente en la estructura del conocimiento. Los valores lo son cuando se traducen en actitudes y en comportamientos concretos, comprometidos con la realización de los propios proyectos de vida y de felicidad. Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea o busca, y son, a la vez, características de acción humana que mueven nuestra conducta, orientan nuestra vida y marcan nuestra personalidad.

[subir](#)

3.2.2. ÁMBITOS DE LOS EJES TRANSVERSALES.

La concepción de transversalidad deja abierta la puerta a los nuevos problemas de relevancia social que vayan apareciendo en nuestras sociedades. Pero el análisis de los efectos negativos del actual modelo de desarrollo se ha traducido por las administraciones educativas en un conjunto de temas educativos que persiguen paliar y prevenir estos problemas a través de la educación de las nuevas generaciones. A las propuestas de las Administraciones se han ido incorporando otras de diferentes colectivos que hace tiempo trabajan y reflexionan sobre los contenidos transversales. Un listado aunque no exhaustivo, de los ejes transversales es el siguiente: Educación ambiental, Educación moral y cívica, Educación vial, Educación para la salud, Educación audiovisual y tecnológica, Educación para los derechos humanos, Educación para la paz, Educación sexual, Educación para la igualdad, Educación del consumidor, Educación para el desarrollo y Educación intercultural.

La agrupación y el tratamiento que se da a cada uno de estos ejes o temas transversales es diferente según las Comunidades Autónomas o los equipos de trabajo que reflexionan sobre ellos. Ahora bien, la consideración de un tema como transversal al currículo es una cuestión abierta a la dinámica y a la reflexión social por lo que no se pueden establecer requisitos mínimos para que un tema se pueda clasificar como eje transversal. Un ejemplo de lo expuesto anteriormente son las agrupaciones que han realizado las Autonomías de los diferentes temas transversales.

Durante los primeros años de divulgación del concepto de Ejes Transversales en nuestro país se tendía a identificar exclusivamente los ejes transversales con la educación en valores. Actualmente sabemos que difícilmente se adoptará una actitud o un valor si no se ha podido vivenciar y éste no se apoya en una sólida construcción conceptual. Todos estos aspectos fundamentan diversos ejes transversales como Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación Vial, Educación para el Consumo, etc.

Hacer realidad la enseñanza de las cuestiones universales o temas transversales, implica introducirlos en todos los niveles de planificación del centro escolar desde el proyecto educativo al proyecto curricular y las programaciones de aula.

[subir](#)

3.2.2.1. EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

La educación para la salud ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada.

Sin embargo la educación para la salud es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico: De un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más global, que considera la salud como la globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social. Hemos pasado de la tradicional denominación de Educación Sanitaria a la actual de Educación para la Salud.

Las causas principales de esta gigantesca expansión de la Educación para la Salud serían las difundidas por el Departamento para la Salud, Educación y Bienestar norteamericano y que recoge Polaino (1987: 59-60):

"(1) El cambio operado en el conocimiento de las causas principales de muerte y discapacidades.

(2) La toma de conciencia por parte de muchos profesionales de la salud de que muchos problemas de salud (desnutrición, obesidad, sedentarismo, drogas...) residen fundamentalmente en hábitos de comportamiento que configuran estilos de vida elegidos por las personas y que cada uno individualmente puede controlar y modificar.

(3) La aceptación de muchos factores ambientales insanos (polución, lluvia ácida, etc.) pueden ser individualmente controlados, si el sujeto dispone de la pertinente información o educación.

(4) El conocimiento del alto coste que suponen para la comunidad los problemas de salud.

(5) La evidencia de un mayor conocimiento de lo que es la salud ayuda a mejorar la comprensión y la comunicación de los usuarios llegando a aceptar más fácilmente su propia responsabilidad en el mantenimiento de la salud personal y colectiva.

(6) El crecimiento experimentado entre los consumidores en el uso inadecuado de las tomas de decisiones respecto de todos los niveles de salud, así como el reciente incremento del interés ciudadano por las habilidades de autocuidado ciudadano."

Son múltiples y distintas las definiciones sobre Educación para la Salud que numerosos autores han dado. Nosotros hemos seleccionado dos:

- Cualquier combinación de oportunidades de aprendizaje, encaminadas a facilitar la adopción voluntaria de comportamientos que mejoren o sirvan al sostenimiento de la salud.
- Un proceso de formación, de responsabilidad del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, actitudes y los hábitos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva (www.xtec.es/-imarias). Donde la promoción de la salud, según la carta de Ottawa, es el proceso de capacitar a la población para que aumente el control de su propia salud y la mejore. La salud se considera como un recurso para la vida diaria, no como el objetivo de la vida.

Quiere esto decir, que la educación para la salud no se limita a la aplicación de recursos pedagógicos, entendiéndolos en su sentido tradicional, sino que supone un nuevo conocimiento que se dirige a la formación y a la adquisición de habilidades para la toma de decisiones por parte del educando, de manera que se adopte y refuerce la implantación de hábitos comportamentales sanos. Es decir como intento de responsabilizar al alumno y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud. Para ello, trata de construir unos conocimientos y crear unas actitudes y unos hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo sano y una mejor calidad de vida personal y colectiva. Pretende consolidar la idea de que la salud no es solamente la ausencia de

enfermedad sino que el que una persona esté sana implica gozar de un acuerdo de bienestar físico, psíquico y social. Por ello intenta concienciar sobre la relación entre ámbitos de vida, medio ambiente y salud individual y colectiva (Palos, 1998).

La educación para la Salud se encuentra incluida en el currículo como consecuencia directa del reconocimiento del derecho a la felicidad de las personas, que es bienestar físico, pero también equilibrio afectivo y emocional, en un medio social saludable.

Bienestar inherente, pues, a un concepto de salud que implica calidad de vida y aprecio a la felicidad, pero para todo ser humano: igualdad. De forma que sin salud no existe paz, ni seguridad, ni libertad, ni desarrollo, y viceversa.

[subir](#)

3.2.2.1.1.OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

El objetivo fundamental para una comunidad educativa sería: promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, de forma que adquieran hábitos y costumbres para su bienestar físico y mental y el de su entorno social.

Los objetivos, según la Carta de Ottawa para la promoción de la salud de 1986, y el Congreso de Liverpool de 1988, son:

- Descubrir y sentir la vida como una realidad y como un proyecto del que somos protagonistas y responsables.
- Conocer y apreciar el propio cuerpo en sus posibilidades y limitaciones para afianzar hábitos autónomos de cuidado y salud personales, y de respeto y solidaridad con la salud de los otros.
- Interiorizar y vivir la realidad sexual como un medio de relación y comunicación interpersonal gratificante y saludable.
- Elaborar e interiorizar normas básicas de salud: higiene, alimentación, cuidado corporal, ...
- Reforzar la autonomía y la autoestima como realidades personales básicas en la construcción de un proyecto de vida saludable.
- Mejorar la ecología y la salud desarrollando capacidades para la conservación y creando hábitos de mejora en un medio ambiente saludable.

[subir](#)

3.2.2.1.2. EDUCACIÓN SEXUAL.

Un área muy importante dentro de la Educación para la Salud es la Educación Sexual. Con el objeto de centrar a qué nos referimos cuando hablamos de educación sexual, podemos remitirnos a la declaración de la OMS (1975), que entiende la salud sexual como:

- a) la aptitud para disfrutar de la actividad sexual y reproductiva, y para regularla de conformidad con una ética personal y social.
- b) la ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza y culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la relación sexual o perturben las relaciones sexuales.
- c) la ausencia de trastornos orgánicos, de enfermedades y deficiencias que entorpezcan la actividad sexual y reproductiva.

De forma general, la educación en la sexualidad pretende la aportación e información y la reconstrucción de conocimientos para que los alumnos conozcan, aprecien y ejerciten la sexualidad como una comunicación plena entre las personas prescindiendo del sexo. Por tanto, no trata solamente los aspectos biológicos de la sexualidad, sino que incide en la información, orientación y educación sobre los aspectos psicológicos y sociales de la sexualidad de cada individuo y de la interpersonal (Palos, 1998).

[subir](#)

3.2.2.2. EDUCACIÓN MORAL, PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ.

La paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas gozosas. Sabemos a lo largo de la historia que las relaciones humanas siempre han sido conflictivas y la superación pacífica y positiva de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia armónica.



La condición previa para una paz permanente es la igualdad, sólo las desigualdades pueden provocar respuestas desesperadas y violentas. Con la introducción de la Educación para la Paz en los centros educativos se pretende la construcción de un concepto de paz positiva ligada a la justicia y la igualdad y no sólo a la ausencia de guerra o violencia. Considera el conflicto como un proceso inherente a la vida humana, por lo que se ha de aprender a resolverlo de forma no violenta. Por tanto, persigue el fomento del diálogo como vía de resolución de conflictos entre las personas y entre grupos sociales. Por otro lado se persigue favorecer el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, política y religiosa, así como la toma de conciencia de la violación de los derechos fundamentales de todos los pueblos, muchas veces en razón de un modelo de desarrollo y progreso impuesto por los países más desarrollados.

En este sentido, pensamos que una buena Educación Moral es una necesidad para vivir en democracia. Una de las argumentaciones que acompañan nuestro interés por la Educación Moral y su implantación en ámbitos pedagógicos como la institución escolar,

es la necesidad de apreciar y profundizar la vida en democracia y posibilidades que ésta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales.

La situación personal de algunos ciudadanos en sociedades democráticas presenta un nivel de insatisfacción, de disarmonía entre expectativas y logros, de frustraciones y, en cierta medida, de desencanto, aburrimiento y rechazo social e institucional que puede implicar excesiva inseguridad personal, escasa autoestima y, entre otras, consecuencias como insolidaridad, intolerancia, anemia social y el desprecio del diálogo y de la razón como instrumentos básicos para la construcción de formas de vida y de pensar mejores, tanto individualmente como colectivamente.

La educación para la convivencia y la paz es, por tanto, un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso, debe ser continuo y permanente, para enseñar a "aprender a vivir en no violencia", y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y de felicidad gradualmente más amplios.

Para posibilitar todo ello, los centros educativos deberían incorporar a su currículo los siguientes objetivos:

- Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y en la realidad social que nos corresponda vivir, para superar las propias limitaciones y dificultades.
- Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma de autoafirmación bajo control permanente, capaz de estar puesta al servicio de la superación personal y de actividades altruistas que favorezcan el bien común.
- Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro universal con los otros y valorando los aspectos diferenciales más localistas y particulares (sexo, edad, raza, religión, nacionalidad...).
- Reconocer y afrontar las situaciones de conflicto desde la reflexión serena sobre sus causas, tomando decisiones negociadas para solucionarlas de una forma creativa, tolerante y no violenta.
- Actuar en la diversidad social y cultural con un espíritu abierto, respetuoso y tolerante, reconociendo la riqueza de lo diverso como elemento pasivo que nos plantea el reto permanente de superación personal y social de nuestra convivencia en armonía.
- Participar en actividades de autoafirmación, desarrollo y solidaridad con otros pueblos y culturas, colaborando con organismos institucionales y otras organizaciones sociales que potencien relaciones de diálogo, de ayuda, de paz, armonía y de denuncias de situaciones injustas.
- Conocer y potenciar los derechos humanos reconocidos internacionalmente, favoreciendo una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a situaciones conocidas que atenten contra ellos.
- Valorar la convivencia pacífica con los otros y entre los pueblos como un bien común de la humanidad que favorece progreso, bienestar, entendimiento y comprensión, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente al débil y apreciando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en igualdad y libertad.

En definitiva, las comunidades educativas, como mediadoras de valores sociales, deben comprometerse en actuaciones que refuercen la propia autoestima, de forma que los individuos sean conscientes de sus limitaciones, tomen decisiones autónomas y acertadas, y como consecuencia deseen superar con optimismo sus posibles dificultades. Por tanto, deben valorarse las actitudes generosas, amables, afectivas y cariñosas, y censurarse las actitudes hostiles, egoístas, despreciativas e injuriosas.

[subir](#)

3.2.2.3. EDUCACIÓN AMBIENTAL.

El deterioro que sufre el medio ambiente es patente y su solución no parece vislumbrarse a pesar de las intenciones manifestadas en foros científicos y políticos. De ahí, la urgente toma de conciencia de todos los ciudadanos, en lo referente a una educación medio-ambiental. Ante esta situación cabe preguntarse dónde y cómo se debe actuar para invertir el proceso de degradación y realizar el tan deseado desarrollo sostenible.

Así, las altas tasas de crecimiento demográfico conducen a una sobreexplotación de los recursos, que afecta a la biodiversidad, y propicia un crecimiento económico que se sustenta en la demanda del consumo. Consumo que tiene su base en el sistema económico y que se fundamenta en producir más cantidad al menor precio posible, lo cual produce la generación de gran cantidad de residuos que la naturaleza no es capaz de eliminar. Todo ello unido a cuestiones como el acelerado crecimiento del conjunto de la población mundial en relación con los recursos (especialmente alimenticios) disponibles en determinadas zonas del mundo, la desaparición de grandes zonas boscosas, la progresiva desertización de grandes zonas del planeta, el agotamiento de los combustibles fósiles, el peligro de accidentes nucleares, las lluvias ácidas, la disminución de la capa de ozono, son motivos de preocupación para gran parte de la opinión mundial y, en todo caso, repercuten sobre el conjunto de la humanidad. Es por ello, que la formación de los ciudadanos en valores medioambientales se considera una necesidad de primer orden.

La Educación Ambiental, como ámbito educativo, se puede decir que ha experimentado un avance importantísimo desde los años finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, significando el comienzo de su difusión y su posterior consolidación.

Resultaría difícil señalar una fecha que fije la aparición del movimiento que denominamos Educación Ambiental, aunque podemos decir que la fundación del Council for Environmental Education (Consejo de Educación Ambiental) en la Universidad de Reading, Inglaterra (año 1968), suele ser el punto de referencia.

El informe del Club de Roma en 1972, con su mensaje claramente apocalíptico, marcó una pauta en la que por primera vez se establecieron las posibles consecuencias ambientales asociadas al crecimiento de las poblaciones y de sus estilos de desarrollo.

La Educación Ambiental aparece como fruto de una evolución. Así, podemos decir que los años finales de la década de los sesenta y principios de los setenta- como ya se ha indicado- marcan el comienzo de esta nueva concepción educativa, que se asienta en la tradición ya existente y en los avances de la investigación psicopedagógica para buscar

una nueva Educación. Los años finales de la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa son años en los que la Educación Ambiental entra en relación y se vincula con el desarrollo sostenible (Comisión Brundtland, Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1983), hasta tal punto que, en la actualidad, difícilmente se concibe sin esta connotación.

En el Congreso de Tbilisi (1977) se enfoca la Educación Ambiental hacia:

"El objetivo fundamental de la Educación Ambiental es lograr que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente natural y del creado por el hombre, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales económicos y culturales, y adquieran los conocimientos, los valores, los comportamientos y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión relacionada con la calidad del medio. Propósito fundamental de la Educación Ambiental es también mostrar con toda claridad las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno, en el que las decisiones y comportamientos de los diversos países pueden tener consecuencias de alcance internacional". (I Conferencia Intergubernamental sobre Educación. Ambiental, Tbilisi 1977).

En el año 1987 tiene lugar un hito importante dentro de esta década: el Congreso de Moscú (1987), donde se avanzaba en esta misma línea e insistía en la inutilidad de una Educación Ambiental que no haga énfasis sobre estas realidades y que no alcance a todos los colectivos sociales. Los conceptos de necesidades, limitaciones, capacidad de carga, descentralización, equidad, participación y otros, empiezan a formar parte de este ámbito educativo.

La década de los noventa va acompañada de un mayor protagonismo de la mujer, por un fortalecimiento de la sociedad civil y una fusión entre los ideales de los grupos ecologistas y los de las ONGs. En este contexto se desarrolla la Conferencia Mundial de las ONU de Río de Janeiro (3-14 junio, 1992), conocida como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río, a la que han asistido 178 países durante doce días y que ha reunido a más de cien jefes de Estado o gobierno, es jalón importante de la serie de reuniones internacionales a la que venimos refiriéndonos y de la consolidación de la relación desarrollo sostenible-Educación Ambiental, y en la difusión de éstas y otras aportaciones de la Educación Ambiental. Pero Río celebró al mismo tiempo el Foro Global, en el que la sociedad civil estuvo representada por más de 15.000 personas de diferentes movimientos de todo el mundo. En ese Foro Global se firmaron 32 tratados, entre ellos el "Tratado de Educación Ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global". En el tratado se apuesta, asimismo, por una Educación Ambiental profundamente comprometida con el cambio (Novo, 1995).

Entender la Educación Ambiental desde la perspectiva actual implica necesariamente un cambio en nuestra forma de pensar y actuar. Giro que debe producirse como resultado de un proceso. En este sentido, ya en el Congreso de Moscú (1987: II, 12), la Educación Ambiental se concibe como:

"...un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la

experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente".

Desde esta forma de entender la Educación Ambiental queda claro que se trata de un proceso que afecta a la persona no sólo en la etapa de la Educación formal, que tiene una clara inclinación hacia lo actitudinal y comportamental (educación en valores), sino que debe basarse en la adquisición de una serie de conocimientos y competencias estructuradas, como indica González Muñoz (1996):

- **"Conciencia:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos.
- **Conocimientos:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
- **Actitudes:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
- **Aptitudes:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.
- **Capacidad de evaluación:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de Educación Ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educativos.
- **Participación:** Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto".

Por su parte autores como Novo (1986: 37) define la Educación Medioambiental como:

"El proceso que consiste en acercar a las personas a una comprensión global del medio ambiente (como un sistema de relaciones múltiples) para elucidar valores y desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan adoptar una posición crítica y participativa respecto de las cuestiones relacionadas con la conservación y correcta utilización de los recursos y la calidad de vida."

La Educación Ambiental debe consistir en educar globalmente a la persona, en el plano cognitivo, afectivo y socio moral, para desarrollar la autonomía, el sentido crítico y un cierto número de valores ambientales. El reto es ciertamente difícil porque la realidad está marcada por un permanente conflicto entre los valores que imbuyen los agentes educativos no formales como la familia, los medios de comunicación, los espectáculos, los amigos, etc., y los que la escuela, con una organización excesivamente académica, trata de transmitir.

De forma general, entendemos la educación ambiental como un proceso educativo abierto y permanente, con carácter personal y colectivo, con una orientación teórica y práctica al mismo tiempo, que pretende conseguir una toma de conciencia de la realidad (física, social y cultural), la adquisición de actitudes y aptitudes (valores y normas) y

una postura sobre los problemas que se plantean al medioambiente en el que nos desenvolvemos.

[subir](#)

3.2.2.4. EDUCACIÓN EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.



Vivimos en una sociedad en la que el conocimiento ocupa un lugar fundamental en la vida de las personas y las comunidades. Son muchas las manifestaciones de la importancia del conocimiento y de las vías de información o transmisión del mismo.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en los últimos años en un recurso fundamental para el desarrollo de la sociedad y de los pueblos. Sin duda alguna, los medios tecnológicos ofrecen ya la oportunidad de ampliar las capacidades creativas de las personas, abriéndoles infinitas posibilidades de comunicación con gentes situadas en lugares remotos. El conocimiento de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ordenadores, internet, redes, multimedia...) se está convirtiendo, por ello, en un bien necesario e imprescindible, y de manera especial para las nuevas generaciones de chicos y chicas que viven cada vez más inmersos en un universo electrónico, en el que necesariamente han de ser los protagonistas.

Es preciso desarrollar en la mente de la comunidad una cultura del conocimiento para poder aprovechar las indudables ventajas que en estos momentos nos está ofreciendo la investigación científica y tecnológica en su proyección sobre la comunicación. En este contexto es en el que la escuela -sistema tradicional de transmisión de la información y de estímulo para la formación- puede desempeñar un interesante papel. Hace mucho tiempo que en el ámbito pedagógico se ha asumido un cambio sustancial de la enseñanza, desde transmisora de conocimientos a capacitadora del alumno para adquirirlos por sí mismo, mediante el uso eficaz de las fuentes y los medios de información y comunicación (Rosales, 2003).

Una escuela abierta a las características actuales de la comunidad, no puede dejar de trabajar en este sentido y, efectivamente, asistimos, durante las últimas décadas, a un progresivo uso de los medios en los distintos niveles de enseñanza.

La educación en las nuevas tecnologías de la información y comunicación se convierten así en una transversal a trabajar a lo largo de todo el currículo de la etapa de Educación Primaria y parte de la Educación Infantil.

[subir](#)

3.2.2.5. EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS.

Tradicionalmente la sociedad ha atribuido al hombre y a la mujer roles sociales diferentes. Esta consideración, se proyecta en la asignación a uno y otra de papeles diferentes y en la distinta valoración del status masculino y femenino.

La Educación para la Igualdad entre los Sexos pretende aportar información y construir conocimientos que ayuden a los alumnos a desterrar paulatinamente el tratamiento discriminatorio que se dan a las personas en razón de su sexo en todos los ámbitos de la vida, tanto laborales como familiares y de organización social. Se persigue formar personas que participen en la sociedad en las mismas condiciones de igualdad y sin discriminación por pertenecer al sexo femenino. Al mismo tiempo, también se persigue concienciar sobre las manifestaciones de estas discriminaciones y participar en la búsqueda y aplicación de soluciones tanto individuales como colectivas.

Por ello, la importancia de este tema transversal radica en el propio objetivo fundamental de la educación que no es otro que el de proporcionar a niños y niñas, a jóvenes de ambos sexos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma... La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión (Junta de Andalucía, Temas Transversales del Curriculum, 1990).

La escuela, por tanto, ha de dar respuesta a estos cambios sociales, es la escuela la que ha de transmitir una serie de conocimientos, valores y actitudes a todos los sujetos que la constituyen, niños y niñas, ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada individuo independientemente de su sexo las integre en su personalidad, es decir, se pretende que toda persona tenga la oportunidad de potenciar aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad, lo que a su vez le permitirá una integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que vive.

Estas experiencias previas habrán de ser también tenidas en cuenta a la hora de realizar una orientación profesional libre de estereotipos, analizando lo que socialmente es considerado como "normal" y desmontando los prejuicios que lo sustentan. Demostrar que esta supuesta "normalidad" se basa en una construcción social denominada "género", ha de ser una tarea fundamental tanto para el personal orientador como para el resto del profesorado. De forma inconsciente, en la mayor parte de las ocasiones, se asegura un valor diferente y jerarquizado a las capacidades consideradas como masculinas o femeninas. Existen prejuicios que ligan lo masculino con la mente, la razón, la objetividad, la ciencia; y lo femenino con la naturaleza, la emotividad, los sentimientos, lo no científico. Diversas experiencias realizadas demuestran que se evalúa al alumnado en consecuencia, sin que esta valoración, condicionada por los estereotipos del género, sea conscientemente asumida por el profesorado y, por lo tanto, analizada y despojada de prejuicios para poder proporcionar al alumnado una información real sobre sus propias capacidades y los avances o retrocesos que en ellas se puedan producir.

[subir](#)

3.2.2.6. EDUCACIÓN VIAL.

Hoy día sabemos que la concentración de personas en las ciudades ha provocado el incremento espectacular de las mismas, creándose nuevas necesidades. La consecuencia de todo ello es la importancia que toman las vías de comunicación. El tamaño de las ciudades obliga a las personas a recorrer grandes distancias en poco tiempo. Estas distancias hacen imprescindible la existencia de vehículos que las transporten, como también es necesario transportar gran cantidad de mercancías para el consumo de la población.

La generalización del problema circulatorio, además de progreso, rapidez y comodidad, genera problemas, el principal los accidentes de tráfico, siendo el factor humano el principal causante. Por ello se hace necesario, más que nunca, la existencia de una serie de normas y reglas que regulen esta circulación. El Código de Circulación del año 1934 prescribía la obligatoriedad de impartir enseñanzas sobre normas de circulación, consejos de prudencia por los centros escolares. A partir del año 1961 se suceden una serie de disposiciones relativas a la obligatoriedad de la Educación Vial en los programas escolares. En el año 1970 se promulga la Ley General de Educación, lo que supuso un importante cambio en la incorporación de contenidos y propuestas metodológicas en el aula. En 1973 la Dirección General de Orientación Educativa aprueba las Orientaciones Pedagógicas para el desarrollo de la Educación Vial en los Ciclos Inicial, Medio y Superior de la Enseñanza General Básica. Con los Programas Renovados (1980 y 1981) se logra la incorporación de la Educación Vial al sistema educativo. En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supuso el inicio de la diferenciación en la práctica educativa de los conceptos de educación y formación vial.

En la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en la Enseñanza (LOCE) se pueden encontrar referencias a la educación en valores entre las que se encuentra la Educación Vial, en los capítulos que tratan sobre la Educación Infantil y Primaria. En este sentido, menciona, como uno de los objetivos propios de la Educación Infantil, la adquisición de una progresiva autonomía en las actividades habituales y el aprendizaje de las pautas habituales de convivencia. En la Educación Primaria se habla de la importancia de conectar los valores y las normas de convivencia, así como desarrollar actitudes responsables y de respeto a los demás.

Podemos definir la Educación Vial como parte de la Educación Social, siendo una eficaz base de actuación ciudadana, dado que trata de crear hábitos y actitudes positivas de convivencia, de calidad de vida, calidad medioambiental y de seguridad vial:

(http://www.dgt.es/educacionvial/Que_es_Educacion_Vial_u_Ou_es_educacion_vial_u_.html).

Es decir, se trata de concienciar sobre las implicaciones del uso de los medios de transporte tanto individual como colectivo en el medio ambiente, en la seguridad ciudadana y en general en la salud y calidad de vida individual y pública.

El objetivo general de la Educación Vial en Educación Infantil es el fomento de actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial. Los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación son los propios al área de Identidad y Autonomía Personal y del área del Medio Físico y Social.

En la etapa de Educación Primaria el alumno iniciará comportamientos, generalmente, como peatón autónomo y, en algunos casos, como conductor de bicicletas. Por ello, los objetivos de Educación Vial tenderán a que el niño tenga un mayor conocimiento del entorno físico, en relación con el tráfico, y a que se comporte adecuadamente como peatón, en ciudad o carretera, y como viajero. Se ha de incidir, igualmente, en el conocimiento de la bicicleta y de las señales de tráfico. Por otra parte, es preciso desarrollar, sobre todo en el primer ciclo, todos los ejercicios de la etapa anterior con más minuciosidad y detalle, y dar paso a ejercicios de mayor dominio del espacio (http://www.dgt.es/educacionvial/General_Primary.html).

[subir](#)

3.2.2.7. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO.

Desde que finalizó el proceso que culminó en la humanización y dio lugar a la aparición del "homo sapiens", la especie humana tiene necesidades que ha de resolver, como el vestido, la alimentación, la vivienda, etc. Ante este proceso, el consumo se nos presenta como el medio o el instrumento para dar una respuesta satisfactoria a los problemas planteados por la existencia de esas necesidades.

Necesidades que pueden ser creadas artificialmente, sobre todo si se produce más de lo necesario y se desea dar salida a estos excedentes productivos. El consumismo se afianza bajo un modelo que basa su estrategia en un incremento constante de la producción, ignorando no sólo las desigualdades profundas existentes entre las distintas zonas del planeta, sino entre lugares y ámbitos geográficos muy próximos entre sí. Son muchos los seres humanos que sucumben impotentes ante este fenómeno. De esta forma, la Educación para el Consumo se convierte en un instrumento importante para desenvolverse en esta sociedad que nos ha tocado vivir.

El objetivo general de la Educación para el Consumo es proveer al consumidor de habilidades y conocimientos que le permitan ejercer eficazmente sus derechos y cumplir con sus responsabilidades desde la infancia (educación infantil) y actualizarlos a lo largo de toda su vida.

La Constitución Española de 1978 recoge en su artículo 51.2 que los poderes públicos deben promover la Educación de los Consumidores y Usuarios.

En nuestra Comunidad Autónoma, la Junta de Andalucía promulga la Ley de los Consumidores y Usuarios de Andalucía, aprobada por el Parlamento de Andalucía en junio de 1985. Esta ley dedica su capítulo sexto, con los artículos 21, 22, 23 y 24, al derecho a la educación y a la formación.

Para dar cumplimiento a este mandato, la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios, incluye en su Capítulo V, Artículo 18.2, la necesidad de que el sistema educativo incorpore los contenidos en materia de consumo, adecuados a la formación de los alumnos y lo hace recogiendo en los Diseños Curriculares la Educación del Consumidor, como un área transversal que debe impregnar las demás áreas educativas.

El artículo 153 del Tratado de Ámsterdam, ratificado en el de Niza, recoge de forma explícita el derecho a la educación del consumidor.

Haciendo un recorrido histórico, diremos que la Educación del Consumidor llega a los centros educativos a finales de la década de los 70, gracias a la iniciativa de colectivos de profesoras y profesores innovadores e interesados en el tema. Posteriormente las Instituciones oficiales con competencias apoyan y favorecen el desarrollo de experiencias relacionadas con el tema, en los centros docentes.

El objetivo de la Educación del Consumidor, en los niveles de Educación Infantil y Primaria, es formar a los niños y niñas para que sean cada vez más conscientes y críticos, facilitando la formación de conceptos, procedimientos y actitudes que les permitan resolver los problemas que genera el entorno más próximo y que son propios de la sociedad de consumo. A la vez, se procura desarrollar progresivamente la necesaria responsabilidad individual y colectiva para que se vaya logrando mejorar la calidad de vida; es decir, se pretende que los jóvenes dejen de ser "consumistas" y pasen a ser "consumeristas"; o lo que es igual, que sean consumidores/as cada vez más conscientes, críticos y responsables, comprometidos con el medio.

[subir](#)

3.2.2.8. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.



Es un hecho incuestionable que cada día se van estrechando los espacios y tiempos que nos separan de nuestros congéneres, hasta el punto de que hoy es ya una realidad la imagen McLuhaniana de la "aldea global". Esta vecindad planetaria trae nuevos problemas que se han mantenido latentes durante siglos, como es la aparición, en ciertos sectores de la población, de sentimientos atávicos de xenofobia, de rechazo impulsivo hacia el vecino. Un rechazo que unas veces se refuerza con racionalizaciones de tipo racista o étnico y otras con postulados socio darwinistas. De este modo, ante un mundo en que se van agotando los recursos y aumentando su crecimiento demográfico, se refuerza el individualismo y la lucha por la supervivencia, en sus más variadas facetas. Una dinámica responsable de la situación de hambre y pobreza en el mundo, sin precedentes en la historia y el mantenimiento de una concepción de desarrollo que, como bucle que se cierra, incrementa dicha situación, en una espiral cada vez insostenible. Una dinámica que se contempla como irreparable y consustancial con nuestra especie (Yus Ramos, en <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>).

La Educación para el Desarrollo pretende construir y consolidar conocimientos que ayuden a los alumnos a desvelar las razones de desigualdad y las razones de la

existencia de diferentes modelos de desarrollo. Quiere facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre las formas de vivir de los alumnos y las de otras personas de otras partes del mundo. Asimismo persigue la construcción de una personalidad crítica, tolerante y solidaria para participar en la promoción de la igualdad y la justicia social. La educación para el desarrollo comparte mucho con la educación para la paz y la educación para los derechos humanos pero con una perspectiva muy diferente.

Una educación para una sociedad multicultural y comprometida con el desarrollo del Tercer Mundo precisa tomar en consideración aspectos fundamentales como son la cultura y lenguaje de las etnias y/o grupos sociales de procedencia del alumnado. Prestar atención a esas otras culturas desfavorecidas y silenciadas en los ámbitos más oficiales y oficialistas pasa irremediabilmente por crear estructuras que lleven a la participación y colaboración de las personas de esas comunidades marginadas.

[subir](#)

3.2.2.9. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

Bajo el denominador común de educar para la responsabilidad social, se pone el acento en los valores democráticos, en cualidades del ser humano, en la participación social, etc. Todos ellos, y sin duda algunos más, se pueden agrupar bajo la denominación de Educación para la ciudadanía. La entrada en el nuevo milenio y los cambios que se están produciendo exige tomar conciencia de la necesidad de hacer presentes, en los proyectos educativos, los nuevos retos que presentan la formación de una nueva ciudadanía amplia, comprometida y universal. No es ni más ni menos que afrontar el reto educativo que demandan los tiempos.

Autores como Marco y otros (2002) consideran que en la propia escuela, educar en los valores ciudadanos exige una organización que posibilite el aprendizaje de la vida democrática y potencie valores como la autonomía, la responsabilidad, la participación, el diálogo, la búsqueda del bien común, etc., un funcionamiento donde las normas y conflictos se regulen por unas normas aceptadas y compartidas por los propios sujetos, donde los principios, valores y normas que se pretenden transmitir no entren en contradicción con las prácticas y comportamientos de los distintos actores: profesores, personal no docente, alumnos, familias y asociaciones ligadas a la escuela.

La educación para la ciudadanía, al mismo tiempo que exige un proyecto de escuela insertada en el medio y en el mundo, también remite a trabajar dimensiones como la construcción de la identidad personal y social, aprender a vivir y a hacer con otros en una sociedad plural y dinámica, donde las relaciones a veces difíciles y conflictivas entre los individuos y los grupos pueden llevar a la apertura o al enfrentamiento.

La educación para la ciudadanía requiere el desarrollo de una serie de competencias que, por su propia naturaleza, son transversales. Éstas son:

- *Competencia crítica*, como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, explicaciones y valoraciones, de analizarlas,

aceptarlas o rechazarlas, etc..., necesaria para participar en los procesos de democratización.

- *Las competencias emocionales y afectivas*, capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencien el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elemento clave en el desarrollo integral de la persona.

- *La competencia comunicativa*, importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones.

- *La resolución de problemas y regulación de conflictos*, que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en el vacío sino en un contexto complejo.

La educación para la ciudadanía, tiene también sus competencias (Marcos y otros, 2002):

- No es posible un trabajo en torno al desarrollo de competencias sin que el profesorado y los alumnos y alumnas adquieran este enfoque, de modo que salgan al paso de situaciones nuevas en las que una ciudadanía real esté implicada.

- No es posible un trabajo por competencias sin abordar situaciones complejas y trabajar, con todos los recursos disponibles, por aportar situaciones creativas a dichas situaciones.

- No es posible la educación para la ciudadanía ni el aprendizaje para la vida que se propone por medio del desarrollo de competencias, sin que se flexibilice la escuela en cuanto a la relación entre disciplinas.

- No es posible una aproximación a la educación para la ciudadanía, basada en competencias transversales, si no se supera el paradigma de aprendizaje igual a transmisión de conocimientos.

[subir](#)

4. AUTOEVALUACIÓN.

1. Los Temas transversales del currículo son contenidos de enseñanza-aprendizaje derivados de las grandes cuestiones de interés universal.

Verdadero

Falso

2. Durante los primeros años de divulgación del concepto de Ejes Transversales en nuestro país se tendía identificar exclusivamente los ejes transversales con la educación en valores.

Verdadero

Falso

3. Los temas transversales reciben este nombre porque aunque corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, algunas veces se encuentran en los objetivos y contenidos de alguna de ellas.

Verdadero

Falso

4. La educación del consumidor llega a los centros educativos a principios de los años noventa.

Verdadero

Falso

5. Una de las características fundamentales de los Contenidos Transversales del currículum es que responden fundamentalmente a contenidos conceptuales y procedimentales.

Verdadero

Falso

6. Los temas transversales del currículum se pueden trabajar de forma aislada cada uno, ya que no suelen existir relaciones sistémicas entre ellos.

Verdadero

Falso

7. Educar en los valores ciudadanos en la escuela exige una organización que posibilite el aprendizaje de la vida democrática

Verdadero

Falso

8. La Educación para la Salud debe entender sólo de la salud y de la promoción de la salud, y no de la promoción de la enfermedad y de las consecuencias de ésta.

Verdadero

Falso

9. Para Rodríguez Rojo (1995), la dimensión humanista es una de las principales características de los temas transversales.

Verdadero

Falso

10. Mediante la educación del consumidor se pretende que los jóvenes pasen de ser "consumeristas" a ser "consumistas".

Verdadero

Falso

Soluciones.

1	V
2	V
3	V

4	V
5	F
6	F
7	V
8	F
9	V
10	F

[subir](#)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARCONADA, M. (1997). Medios de comunicación, adolescencia y temas transversales. En Innovación Educativa. Conferencias del II congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.

BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social, en P. BENEJAN, y J. PAGÉS, (Coords): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. Barcelona: ICE-Horsori.

B.O.E. (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4-10-90).

BOE (1994). Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (B.O.E., del 23-9-94).

BOLÍVAR, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas. Madrid: Escuela Española.

BONAL, X. (1995). "El planteamiento de la transversalidad y el papel del agente externo: Una perspectiva sociológica". Escuela Popular (FEMPRA), 7, 5-16.

COLL, C. (1987). Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar. Barcelona: Laia.

COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1989). Nuestro futuro común. Madrid: Alianza.

DELORS, J. (1995). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1992). Educar en actitudes y valores. Madrid: Santillana.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2002). La transversalidad como estrategia de atención a la diversidad en la escuela inclusiva, en R. MARCHENA y J. D. MARTÍN (Coords.): La integración en una escuela para todos. Madrid: CEPE, 187-203.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2003). Educación medioambiental y valores: un reto educativo ante la diversidad del alumnado, en J. RODRÍGUEZ BRIONES, J. y P. ROMAN, (Coords.): Naturaleza, cultura y tecnología para un desarrollo urbano y territorial. Sevilla: FETE-GID.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2003). Educación en valores: los contenidos transversales. En B. BERMEJO CAMPOS, (Dir.): La educación en valores: Orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria. Sevilla: UGT ANDALUCIA-GID.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a y otros (1999). Educación para el Consumo. Orientaciones Didácticas. Sevilla. GID.

GERVILLA, A. (1997). Estrategias didácticas para educar en valores. Madrid: Dykinson.

GIMÉNEZ, M. F. (1993). "Consumo y Curriculum". Cuadernos de Pedagogía, 218, 12-18.

GÓNZALEZ LUCINI, F.G. (1993). Temas transversales y educación en valores. Madrid: Alauda/Anaya.

GÓNZALEZ LUCINI, F.G. (1994). Educación ética y transversalidad. Madrid: Alauda/Anaya.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996). "Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar". Revista Iberoamericana de Educación, n^o 11.

GORBACHOV, M. (2003). Carta a la tierra. Barcelona: Planeta.

ILLÁN N. (2001). La construcción del proyecto curricular integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la ESO, en J. J. BUENO AGUILAR y otros (Coords.): Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. A Coruña: Universidad de A Coruña.

ILLÁN, N. y PÉREZ, F. (Coords.) (1999). La construcción del proyecto curricular en la ESO. Opción integradora ante una sociedad intercultural. Málaga: Aljibe.

IMBERNÓN, F. (2000). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, M. (1995). La educación del consumidor como tema transversal en el currículo. Estructura y diseño, en M. CALLEJA, (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.

KLUCKHOHN, C. y otros (1971). Values and values orientations in the theory of action, en T. PARSONS, y E. A. SHILS: Towar a general theoty of action. Cambridge. Mass: Harward University Press.

MARCOS, C. y otros (2002). Educación para la ciudadanía. Madrid: Narcea..

MEC (1993). Temas transversales y desarrollo curricular. Madrid: MEC.

MÉNDEZ, P. y LLANDEAS, M.: Educar en valores: Educación para la Salud.
<http://www.pntic.mec.es/recursos/secundaria/transversales/salud.htm>

MONCLÚS, A.. (Cord.) (2001). Educación para el desarrollo y la Cooperación internacional. Madrid: Universidad Complutense y UNICEF.

NOVO, M. (1988). Educación Ambiental. Madrid: Anaya.

NOVO, M. (1995). La educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas.

NOVO, M. (1996). "La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios". Revista Iberoamericana de Educación, nº 11.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). La Educación para la Paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona: Oikos-Tau.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1996). "Transversalidad y democracia en el contexto europeo". Revista de Educación, 309, 95-126.

RODRÍGUEZ, J.M. y otros (1997). Publicidad y sexualidad: influencias en grupos de adolescentes. Palencia: CEP.

ROSALES, C. (1995). La educación para la convivencia. Santiago: Tórculo.

ROSALES, C. (2003). Cuestiones de interés universal. Su enseñanza a través del lenguaje verbal. Santiago de Compostela: Tórculo.

RUBIA AVI, B. (1995). La evaluación como proceso de diálogo y mejora: los modelos de investigación educativa como estrategia para el diseño curricular crítico, en M. CALLEJA (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.

UNESCO (1986). Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Barcelona: Teide-UNESCO.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

VALVERDE, J. A. (1995). La educación del consumidor y las Ciencias Sociales, en R. YUS RAMOS (1997): Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Anaya/Alauda.

ROSALES, C. (1997). Análisis internos de los temas transversales. II Congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.

[subir](#)

6. RECURSOS DE EXTENSIÓN.

ADARRA (1997). Las gafas transversales. Un reto para los equipos docentes. Bilbao: Colectivo Adarra.

ALONSO, J. (1992). "El nuevo consumidor español. El impulso de compra y la estrategia empresarial en la distribución comercial". *Distribución y Consumo*, 4, 10-23.

ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción, análisis y práctica de la expresión audiovisual*. Madrid: Akal.

ÁLVAREZ M. N. (1996). "La Educación del Consumidor en Secundaria". *Aula de Innovación Educativa*, 47, 17-20.

ÁLVAREZ M. N. (1997). "La educación de la persona adulta como consumidor". Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.

ÁLVAREZ, M. N. (1994): La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Ciencias de la Educación*, 159, julio-septiembre.

ARAMBURU, F. (2000). *Medio ambiente y educación*. Madrid: Síntesis.

ARCONADA, M. (1997): *Medios de comunicación, adolescencia y temas transversales*. Conferencias del II Congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.

AREA, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Nogal Ediciones Consejería Educación, Cultura y Deportes de Canarias, Tenerife, (Ver capítulo VI: "La elaboración de informes. Transformando una experiencia de aula en material curricular de apoyo").

ARGIBAY, M., y otros (1996). "Más allá de la transversalidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.

ARIAS, B. (1995). El comportamiento del consumidor desde la perspectiva del análisis funcional de la conducta, en M. CALLEJA (Coorrd.): *Didáctica del Consumo. Aprender a consumir*. Valladolid: ICE-Universidad.

B.O.E.(1981). *Constitución Española*. 1978. Madrid.

BARDAVIO, A. y BARDAVIO, M. (1989). "Taller de cómic". *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 32-33.

- BAUDRILLARD, J. y otros (1989). Videoculturas de fin de siglo. Madrid: Cátedra.
- BENEJAM, P. (1997). "Las finalidades de la educación social", en P. BENEJAN, y J. PAGÉS (Coords.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. Barcelona: ICE-Horsori.
- BOE (1994). Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (B.O.E., del 23-7-94).
- BOJA (1992). Decreto 106/1992, de 7 de junio, por el que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.J.A. Nº 56, de 20 de junio 1992).
- BOJA (2002). Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75, de 27/6/2002).
- BOLÍVAR, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1995). La evaluación de actitudes y valores. Madrid: Anaya/Alauda.
- BOLÍVAR, A. (1997). Temas transversales y educación en valores. Innovación Educativa. Conferencias del II congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.
- BONAL, X. (1995). "El planteamiento de la transversalidad y el papel del agente externo: Una perspectiva sociológica". Escuela Popular (FEMPRA), 7, 5-16.
- BOURGOIGNIE, T. (1994). Elementos para una teoría del derecho del consumo. Vitoria: Elkar.
- CABERO, J. (1994). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". Comunicar, 3, 14-25.
- CAMPS, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Alauda/Anaya.
- CANTERERO, J. (1993). "Materials curriculars i renovació pedagógica". Guix, 189-190; 27-33.
- CARMONA F. y otros (1997). "Experiencia de Consumo en Educación de Adultos". Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- CARRATALÁ TERUEL, F. (1.993). "Literatura para adolescentes: los materiales de apoyo y su valor didáctico". Revista de Educación de la FERE, 35 (166), 189-203.
- CARRERAS, Ll. y otros (1995). Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas, Madrid: Narcea.

- CASADO, J. M. (1997). La responsabilidad educativa de la televisión, en J. I. AGUADED (Coord.): La otra mirada a la tele. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria; 97-104.
- CASTILLO, J. (1984). "Avatares de la sociedad de consumo española". Estudios sobre Consumo, nº 1, I.N.C.
- CATALÁN, A. y CATANY, M. (1996). Educación ambiental en la enseñanza secundaria. Madrid: Miraguano.
- CELORIO, J. J. (1992). Reflexión sobre los valores. Hacia una escuela coeducadora. I Postgrado de Coeducación. Álava: Emaxunde. E. U. de Formación del Profesorado.
- CELORIO, J. J. (1994). Educación para el desarrollo. Educación en valores. La experiencia de Hegoa. Comunicación presentada al Congreso sobre Educación en valores, Transversalidad y Reforma Educativa. Madrid: Anaya.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1983). "Los sistemas de valores en los libros de textos escolares: un modelo de análisis". Enseñanza, 1, 159-174.
- COLL, C. (1987). Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar. Barcelona: Laia.
- COLL, C. y otros (1992). Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana.
- DEBESSE, M. (1976): Aspectos sociales de la educación. Vilasar del Mar: Oikos-tau.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994). Moral, desarrollo y educación. Madrid: Alauda/Anaya.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1993). Aprender para el futuro: educación ambiental. Madrid: Fundación Santillana.
- DOMÉNECH, D. y FRANCECH, J. (1992). "Educación en valores". Cuadernos de Pedagogía, 205, 56-58.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2002). La transversalidad como estrategia de atención a la diversidad en la escuela inclusiva, en R. MARCHENA y J. D. MARTÍN (Coords.): La integración en una escuela para todos. Madrid: CEPE, 187-203
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2003). Educación en valores: los contenidos transversales, en B. BERMEJO CAMPOS, (Dir.): La educación en valores: Orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria. Sevilla: UGT ANDALUCIA-GID.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a y otros (1999). Educación para el Consumo. Orientaciones Didácticas. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- FERRER, E. (1980). La publicidad. Textos y conceptos. México: Trillas.

- FREINET, C. (1960). La educación moral y cívica. Barcelona: Laia.
- GALLEGO ARRUFAT, M^a J. (1997). El profesorado y la televisión. Granada: Universidad.
- GERVILLA, A. (1997). Estrategias didácticas para educar en valores. Madrid: Dykinson.
- GIMÉNEZ, M. F. (1993). "Consumo y Curriculum". Cuadernos de Pedagogía, 218, 12-18.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. G. (1991). La educación en valores y diseño curricular. Madrid: Alhambra-Longman.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. G. (1993). Temas transversales y educación en valores. Madrid: Alauda/Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. G. (1994). Educación ética y transversalidad. Madrid: Alauda/Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. G. (1994). Temas transversales y áreas curriculares. Madrid: Alauda/Anaya.
- HALSTEAD, J. M. y TAYLOR, M. J. (1996). Values in Education and Education in Values. Londres: Falmer Press.
- JARES, X. (1995). "Los temas transversales en el sistema educativo. Reflexiones y propuestas", en Grupo de Educación para la Paz en Consejo Educativo de Castilla-León: III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación.
- JIMÉNEZ, M. (1995). La educación del consumidor como tema transversal en el currículo. Estructura y diseño, en M. CALLEJA, (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.
- KLUCKHOHN, C. y otros (1971). Values and values orientations in the theory of Action, in T. PARSONS, y E. A. SHILS: Toward a general theory of action. Cambridge. Mass: Harvard University Press.
- LASZLO, E. (1990). La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma. Barcelona: Gedisa.
- MARIÑO, C. (1997). "Los Contenidos Transversales: una respuesta a la diversidad", en II Congreso de Innovación Educativa. Santiago de Compostela: Tórculo, 197-208
- MARTÍNEZ, A. (1995b). "Contenidos transversales, reforma, escuela y sociedad". Escuela Popular (FEMPRA), 7, 27-43.
- MATTELART, A. (1990). La publicidad. Barcelona: Paidós.

- MEC (1993). Temas transversales y desarrollo curricular. Madrid.
- NASSIF, R. (1965). Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires: Kapelusz.
- NASSIF, R. (1980). Teoría de la educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- NOVO, M. (1995). La educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas.
- NOVO, M. (1996). "La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios". Revista Iberoamericana de Educación, nº 11.
- OROZCO, G. (1996). Televisión y audiencias. Madrid: La Torre.
- OVIEDO, D. (1995). "Temas transversales y calidad de la enseñanza. Posición de los movimientos de renovación pedagógica ante los incrementos curriculares". Escuela Popular (FEMPRA), 7, 16-27.
- RÍO, P. Del (1985). "Aspectos psicológicos de la educación del niño ante el consumo". Estudios sobre Consumo, nº 5, septiembre. I.N.C.
- PALMETO, M. C. (1995). Planificación y gestión del ocio y tiempo libre, en M. CALLEJA, (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994). El desafío educativo de la televisión. Barcelona: Paidós.
- PINO, M. (1994). "Experiencia innovadora sobre Educación para la Salud". Innovación Educativa, 4, 129-137.
- PINO, M. (1995). "Metodología de los contenidos transversales". Innovación Educativa, 5, 11-18.
- PLANCHARD, E.(1975). La pedagogía contemporánea. Madrid: Rialp.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1992). Educación moral y cívica. Madrid: M.E.C. /Materiales para la Reforma. Primaria. Transversales).
- PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989). Educación moral y democracia. Barcelona: Laertes.
- PUJOL, R. M. (1993). "Un enfoque globalizador". Cuadernos de Pedagogía, 218, 20-27.
- PUJOL, R. M. y SANMARTÍ, N. (1995). "Integració dels eixos transversals en el currículum", Guix, 213-214, 7-15.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). "La educación en tecnología". Andalucía Educativa, nº 31, 8.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). La Educación para la Paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona: Oikos-Tau.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1996): "Transversalidad y democracia en el contexto europeo". Revista de Educación, 309, 95-126.

RODRÍGUEZ, J. M. y otros (1997). Publicidad y sexualidad: influencias en grupos de adolescentes. Palencia: CEP.

ROSALES, C. (1995). La educación para la convivencia. Santiago: Tórculo.

ROSALES, C. (1997). "Análisis internos de los temas transversales". II Congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.

ROSALES, C. (1997). "Medios para la enseñanza de las transversales". Conferencias del II Congreso de Innovación Educativa, 1997. Santiago: Tórculo.

RUBIA AVI, B. (1995). La evaluación como proceso de diálogo y mejora: los modelos de investigación educativa como estrategia para el diseño curricular crítico, en M. CALLEJA (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.

RUÍZ RUBIO, F. (1994). "Cine y enseñanza". Comunicar, (3), 74-80.

RUIZ, J.M. (1997). "Una experiencia de programación en torno al estudio de problemas sociales", Aula de Innovación Educativa, 61, 18-19.

SANAGUSTIN, P. y otros (1991). El sueño consumista. Sevilla: Consejería de Salud.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994). "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida", Kikiriki, 31132, 59-68.

SARRAMONA, J. (1989). Fundamentos de educación. Barcelona: C.E.A.C.

TEDESCO, J.C. (1996). "Los desafíos de la transversalidad en la educación". Revista de Educación, 309, 7-21.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana: UNESCO.

VALERO, L. F. (1992). Aproximación a una Educación en Valores. Barcelona: PPU.

VALVERDE, J. A. (1995). La educación del consumidor y las Ciencias Sociales. en M. CALLEJA (Coord.): Didáctica del Consumo. Aprender a consumir. Valladolid: ICE-Universidad.

VILLAR, L. M. (Dir.) (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Sevilla: GID y FORCE.

YUS RAMOS, R. (1995). "¿Hasta donde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad". Aula de Innovación Educativa, 43, 71-77.

YUS RAMOS, R. (1996). Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona: Graó.

YUS RAMOS, R. (1997). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Anaya/Alauda.

[subir](#)

7. ACTIVIDADES.

De entre las tres actividades siguientes, debes realizar dos:

1. Realizar una búsqueda de sitios Web relacionados con el ámbito de la Educación para la Salud, la Educación para el Consumo, la Educación para la Paz, la Educación Vial y la Educación Ambiental. Un mínimo de 3 sitios web por ámbito.

2. Esta actividad consiste en la realización de una profunda reflexión, mediante la técnica llamada de "Hoja de Valores". La situación es la siguiente: para eliminar la contaminación producida por la industria hay que cerrarla, con lo que se crea desempleo y paro en esa comarca, o poner plantas depuradoras que resultan más costosas que los beneficios. ¿A qué darías prioridad?

Señala las alternativas posibles que tienes.

- a)
- b)
- c)

Considera las consecuencias de cada alternativa (las ventajas e inconvenientes de cada alternativas).

- a)
- b)
- c)

¿Después de considerar las ventajas e inconvenientes ¿qué has elegido hacer?

¿A quién estarías dispuesto a comunicar la elección?

¿Qué dificultades o problemas crees que encontrarás?

3. Selecciona un centro de interés del ámbito Transversal que prefieras correspondiente a la Educación Infantil. Formula objetivos y contenidos globalizando con todas las áreas.