

Temas Transversales



JUNTA DE ANDALUCÍA

Consejería de Educación y Ciencia
Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa

Este libro está impreso en papel ecológico

EDITA: JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa

I.S.B.N: 84-8051-162-1
84-8051-157-5 (Obra completa)

MAQUETA E IMPRIME: A. G. NOVOGRAF, S. A. (SEVILLA)

DEPÓSITO LEGAL: SE-1.532-95

ÍNDICE

	PÁG.
EDUCACIÓN MORAL PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ	5
Justificación y Orientación General del Tratamiento del Tema en la Etapa Educativa	7
Tratamiento del Tema en los Objetivos de la Etapa y en las Áreas correspondientes	16
Relaciones del Tema con los Contenidos	21
Orientaciones Metodológicas	29
Guía de Recursos	50
TRATAMIENTO DE LA COEDUCACIÓN EN EL DECRETO SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	65
Introducción	67
La Coeducación en el Decreto de la Educación Secundaria Obligatoria	68
La Coeducación en el Centro	99
Guía de Recursos	104
LA EDUCACIÓN VIAL	115
La Educación Vial: Justificación y Orientación del Tratamiento del Tema en la Etapa ...	117
La Educación Vial en el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria	118
Aspectos Metodológicos y Orientaciones Didácticas	129
Ejemplificación de una Unidad Didáctica	134
Guía de Recursos	144
EDUCACIÓN AMBIENTAL	149
Justificación y Orientación General del Tratamiento de la Educación Ambiental en la Educación Secundaria	151
Tratamiento de la E.A. en los Objetivos de la Etapa	160
Relaciones de la Educación Ambiental con los Objetivos y Contenidos de las Áreas	163
Orientaciones Metodológicas	174
Propuesta de Contenidos y de Objetos de Estudio	179
Ejemplificaciones sobre Objetos de Estudio en E.A.	184
Bibliografía	206
Guía de Recursos	210

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD 249

Introducción	251
La Educación para la Salud en los Currícula de las distintas Áreas	255
Orientaciones Metodológicas	285
Bibliografía	290

LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR Y USUARIO 293

Justificación y Orientación General del Tratamiento de la ECU en la Educación Secundaria Obligatoria	295
Tratamiento de la ECU en los Objetivos de Etapa y de Áreas	297
La ECU en los Contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria	302
Criterios para la Selección de Objetos de Estudio	309
Orientaciones Metodológicas	312
Ejemplificación: “La Ropa de Marca”	319
Guía de Recursos	322

**EDUCACIÓN MORAL PARA
LA CONVIVENCIA Y LA PAZ**

JUSTIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN GENERAL DEL TRATAMIENTO DEL TEMA EN LA ETAPA EDUCATIVA

El objetivo de este apartado es concretar propuestas de Educación Moral, para la Convivencia y la Paz, basadas en el Decreto 106/92, de Enseñanzas de Educación Secundaria para Andalucía.

Algunos de estos temas no han estado presentes hasta ahora en la normativa educativa de nuestro país, y dependían casi exclusivamente de las iniciativas renovadoras de los profesores y profesoras interesados en su difusión. Otros aparecían de forma dispersa o esporádica y no se les reconocía su importancia dentro del marco curricular, ocupando en el mismo un papel marginal. La LOGSE ha subrayado la necesidad de trabajar estos aspectos en pie de igualdad con otros tipos de contenidos, lo que hace necesario aportar elementos para que los Centros realicen una reflexión sobre *qué* y *cómo* enseñar estos temas, ya que de lo contrario corren el riesgo de quedar olvidados en el cajón de las buenas intenciones sin llevarse nunca a la práctica de las aulas de forma generalizada.

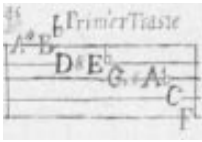
Antes de detallar las propuestas de desarrollo curricular de la Educación Moral y Cívica, para la Convivencia y la Educación para la Paz es necesario definir con precisión cada uno de los términos citados, establecer las relaciones existentes entre ellos y el papel que debe ocupar cada uno en el *currículum* escolar. El profesorado se ha visto inundado frecuentemente con nuevos términos (Educación para la Paz, Derechos Humanos, para la Comprensión Internacional, Educa-

ción Ética, para la no violencia, para el Consumo, etc.) sin que en dichas propuestas se precisara con claridad *qué* había que hacer sobre cada tema, *cuándo* había que hacerlo, y si debía *hacer* todo lo propuesto o, por el contrario, unas propuestas eran excluyentes respecto a otras, o se incluían unas en otras.

Dicha confusión se ha visto reforzada por las limitaciones conceptuales y curriculares de estas nuevas propuestas. Con frecuencia los autores de estas iniciativas se han centrado en desarrollar con detalle las sugerencias propias aisladas del resto del *currículum*, sin explicar cómo se deben articular con lo que ya se hace en las escuelas, y con las otras iniciativas renovadoras.

Por todo lo anterior, para insertar y desarrollar los contenidos que nos ocupan en el *currículum* formal y en la práctica cotidiana de las aulas, es imprescindible ir respondiendo a preguntas como las siguientes:

- ¿qué son la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Convivencia y la Educación para la Paz?
- ¿qué relaciones tienen entre sí?
- ¿qué presencia debe tener cada una de ellas en el currículum de la Educación Secundaria?
- ¿por qué hay que incluirlas en dicho *currículum*?



Sugerir algunas posibles respuestas es lo que intentamos con el presente trabajo, que ofrece asimismo líneas prácticas de desarrollo curricular en estos temas.

PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA:

La Educación Moral es, a nuestro juicio, el concepto más amplio de los citados, ya que hace referencia tanto a las actuaciones educativas que inciden de alguna forma en la adquisición de valores por parte de los alumnos y alumnas como a las dirigidas a la reflexión sobre la problemática ética.

Pese a que con frecuencia los centros educativos parecen estar centrados en la transmisión de conocimientos académicos y la adquisición de habilidades instrumentales (especialmente las relacionadas con la lectura y el cálculo), una mayoría cada vez más amplia de profesores y profesoras ha descubierto la importancia y conveniencia de dedicar una atención sistemática a la formación moral de sus alumnos y alumnas. Aunque las genéricas declaraciones de intenciones sobre la formación integral de las personas, que aparecen al frente de muchos Planes de Centro, no se suelen traducir en programas concretos de intervención, numerosas experiencias docentes van abriendo camino a una nueva Educación Moral, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, plural y crítica.

Si bien es cierto que, aunque determinados aspectos de la Educación Moral como la Paz, los Derechos Humanos, la no discriminación sexual y otros que han ganado protagonismo en nuestras escuelas, con frecuencia tienen un cierto carácter *extraescolar* y de celebración puntual y aislada del resto del trabajo del curso, se van extendiendo las opiniones que reclaman una integración total de la Educación Moral en el Currículum, como una dimensión más de la tarea de enseñanza y con un tiempo y esfuerzo específico de formación.

En los libros de texto y materiales didácticos y curriculares aparece igualmente esta dualidad. Mientras en cierto número de ellos la Educación en Valores ocupa un lugar marginal en las actividades propuestas, y con frecuencia nos da la sensación de ser un añadido artificialmente incorporado al núcleo central de actividades, en los últimos años ha ido creciendo una oferta de nuevos materiales de gran utilidad para los Centros que deseen desarrollar un currículum que incluya la Educación Moral. La Guía de Recursos que aparece al final del Capítulo es una muestra de esta oferta cada vez más amplia.

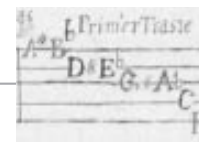
Por otra parte, pese a que para algunos la institución escolar debe mantener una actitud de neutralidad ante los problemas relacionados con los valores, las actitudes y los hábitos de conducta, en el centro de enseñanza se educa en valores continuamente. Como han planteado los “sociólogos del *currículum*”, existe una faceta oculta en éste, llena de mensajes a los alumnos y las alumnas sobre cómo deben pensar y comportarse para tener éxito en la institución escolar y, en el futuro, en la vida social.¹ Se puede afirmar que una de las funciones centrales del sistema educativo es la configuración de una determinada forma de ser y de pensar, más allá de la instrucción elemental que da forma a las tareas escolares.

Estos hechos nos plantean una exigencia a la que se intenta dar respuesta, al menos parcialmente, desde este texto: dado que la Educación Moral está ya presente en el *currículum*, sea de forma intencional u oculta, es necesario hacerla lo más consciente y sistemática posible, poniendo los medios didácticos adecuados para que se desarrolle en la dirección marcada por las finalidades educativas que nos tracemos en el Centro Escolar.

MODELOS DE EDUCACIÓN MORAL:

¿Es esto una llamada al adoctrinamiento, sea del signo que sea? De ninguna manera es ésta

1. “Estas adquisiciones (del *currículum* oculto) sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.



nuestra intención. Entre la imposición de unos valores y pautas de vida determinados y el relativismo moral, existe una tercera vía para la Educación Moral.

Por una parte consideramos incompatibles con el espíritu que impregna la LOGSE los modelos tradicionales de Educación Moral que han predominado en los centros escolares en otros tiempos, y que aparecen con frecuencia en los actuales a través del *currículum oculto*, caracterizados por la imposición de una determinada normativa ética a los alumnos y alumnas, que se presenta como la única correcta y valiosa. Esta moral indiscutible e inmodificable se apoya siempre en algún tipo de autoridad, y tiende a formar personas de mentalidad sumisa, no democráticas y dispuestas a seguir acríticamente los modelos de pensamiento y vida propuestos por otros.

Esta visión de la Educación Moral es incompatible con la concepción democrática de la sociedad y con el desarrollo autónomo de las personas y los grupos, pero no necesariamente debe sustituirse por un relativismo moral radical fundado en la idea de que no puede haber ningún acuerdo moral entre las personas, y que por tanto los alumnos y alumnas no tienen por qué construirse criterios morales propios, ni preocuparse por las cuestiones de valor que subyacen en los problemas de convivencia, científicos o medioambientales a los que se enfrentan en nuestra sociedad.

La creciente complejidad de todos estos problemas hace cada día más necesaria la existencia de ciudadanos con criterios claros de acción social y responsabilidad colectiva ante las nuevas situaciones a las que nos vemos enfrentados. La institución escolar se enfrenta a la exigencia de

dar algún tipo de respuesta a esta necesidad social, comprometiéndose con el desarrollo moral autónomo de los alumnos y alumnas.

UNA EDUCACIÓN MORAL PARA LA CONVIVENCIA:

Entre la moral autoritaria y el relativismo moral radical, nuestra propuesta pretende trabajar la Educación Moral como una de las vías fundamentales de desarrollo de la persona, adoptando la orientación que M. MARTÍNEZ y J. M. PUIG definen como “una educación moral basada en construcción racional y autónoma de principios y normas universales”². Esta Educación Moral tendría dos tareas fundamentales:

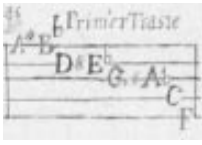
1. Ayudar a los alumnos y alumnas a construir una Ética para la Convivencia que les permita desenvolverse en el complejo mundo actual:

Aunque hay problemas de valoración que tienen una vertiente casi estrictamente personal, consideramos que la dimensión social es de gran importancia, y requiere un trabajo prioritario desde la institución educativa, ya que no hay problemas éticos que no incidan, de una u otra forma, en la realidad social. En un mundo tan interrelacionado como el nuestro, el problema ético fundamental es la creación de una convivencia basada en la justicia, la paz y la cooperación. La construcción debe trabajarse con los alumnos y alumnas a través de tres ejes:

- a) Conocer los problemas éticos más significativos.

El *currículum oculto* acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico.” TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata: Madrid. Pág. 198.

2. MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (1989): *Educación Moral y Democracia*. Laertes, Barcelona. Pág. 29. Más adelante afirman los citados autores: “Un modelo de estas características no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y el afán de valor de determinadas algunos principios morales mínimos de carácter abstracto y universal”. (*Ibidem*, pág. 31).



- b) Reflexionar y asumir valores, normas y actitudes facilitadores de la convivencia y capaces de dar respuesta a los problemas que aquélla plantea.
- c) Desarrollar habilidades (hábitos, comportamientos, estrategias de acción) necesarias para la resolución de problemas éticos, llevando a la práctica los valores propios.

2. Desarrollar en los alumnos y alumnas las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir permanentemente, a lo largo de sus vidas, su código ético:

No podemos olvidar que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria se verán enfrentados en el futuro próximo a numerosas situaciones problemáticas, generadas por la dinámica de cambio de las sociedades y por su propia evolución psicobiológica. Si nos limitamos a facilitar la adquisición de determinados valores y actitudes los alumnos y alumnas se encontrarán sin recursos para renovar sus códigos morales y adaptarlos a los nuevos desafíos que se les planteen. Para evitarlo los chicos y chicas deberán “Aprender a aprender”, es decir, adquirir las habilidades necesarias para seguir profundizando por sí mismos en su autoconstrucción moral. Esto será posible si ayudamos a los alumnos y alumnas a **desarrollar las capacidades** de:

- a) Reconocer e investigar conflictos de valores en las actuaciones humanas, especialmente en aquéllas en que se vean directamente implicados.
- b) Construir autónomamente los propios valores y actitudes por medio de la razón crítica y del diálogo con los otros, así como mantener el propio código moral abierto a la revisión y la reformulación permanente.
- c) Impregnar la práctica cotidiana de los valores propios, asumiendo la coherencia entre pensamiento y acción.

La Educación para la Convivencia aparece, según el criterio que acabamos de expresar, como la orientación concreta de la Educación Moral que proponemos. Una convivencia guiada por un código ético construido por medio del diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de los problemas vitales. Podemos decir que una de las aportaciones de la Educación Moral sería dar las pautas y los instrumentos para crear la Convivencia.

CONSTRUIR LA CONVIVENCIA DESDE LA PAZ:

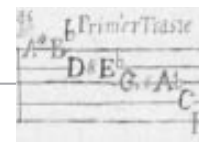
¿Puede proponer la Escuela unos determinados valores para guiar la Convivencia sin caer en el adoctrinamiento? En caso afirmativo, ¿cuáles serían esos valores?

En relación con la primera pregunta hay que considerar, no tanto el hecho de que se planteen una serie de valores en la educación, como *la forma* en que se plantean. Ya hemos visto que es imposible realizar un proceso formativo aséptico, por lo que lo importante es que toda propuesta moral, todo modelo de convivencia se presente abierto a la reflexión, la crítica y el diálogo; que se fomente la autonomía de los sujetos para tomar sus propias decisiones y que se respete la pluralidad y las minorías. Se trata de potenciar la construcción de la autonomía moral personal.

Si esto es así, y es por tanto legítimo hacer una Educación Moral desde la institución escolar que plantee determinados valores como punto de partida para el trabajo de construcción moral, uno de los criterios básicos sobre los que se puede construir una moral para la Convivencia en nuestros centros es sin duda el de la Paz.

PAZ: UNA SOLA PALABRA, DIVERSOS PROYECTOS

El concepto de paz es uno de los que alcanzan probablemente mayor grado de consenso social en nuestro mundo. Todos deseamos y defendemos la paz. Nadie se manifiesta abiertamente en



contra de ella, pese a lo cual fácilmente podemos ver que, con mucha frecuencia, no guía la convivencia diaria, tanto en las relaciones personales como entre los grupos sociales y los estados. Esta contradicción entre el valor y la realidad se debe en ciertos casos a una instrumentalización interesada del concepto, pero en muchas ocasiones se trata más bien de una polisemia de la palabra que permite que, entendiendo las personas o los grupos sociales por **paz** realidades y aspiraciones muy diferentes e incluso contradictorias, se utilice el mismo término para designarlas. Además existen discrepancias fundamentales respecto a cuáles son los procesos adecuados para alcanzar la paz, es decir, en relación a *cómo* construir el valor en la realidad. Por último hay que tener en cuenta que para muchos que propugnan la paz, esta no sería la paz *para todos*, sino sólo o especialmente para algunos (ellos mismos, su familia, su clan, su país, su grupo social, etc.).

Resumiendo podemos decir que, aunque existe consenso social sobre el *valor* en términos abstractos, a la hora de concretarlo y desarrollarlo aparecen las discrepancias y las posturas antitéticas. En las distintas propuestas y experiencias sobre Educación para la Paz encontramos también reflejada esta variedad de enfoques, ya que cada una pone especial énfasis en un aspecto específico (la justicia, la igualdad, el desarrollo, el desarme, etc.)³

De todo esto se deducen tres consecuencias de gran importancia para una Educación Moral orientada hacia la Paz:

1. No se puede optar por la paz en términos vagos y genéricos, sino que es necesario

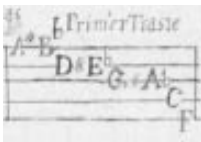
precisar con términos concretos de qué paz estamos hablando a los alumnos y alumnas, qué contenidos tiene el valor que queremos construir y a través de qué proyecto.

2. Es necesario someter al análisis crítico el propio concepto de paz y concretarlo en realidades, procesos y ámbitos de aplicación.
3. El valor paz forma un entramado con otros valores, ligados entre sí y que se exigen unos a otros, y de los que es corolario en alguna medida. No es compatible, por tanto, la Educación para la Paz con cualquier proyecto moral, ni con cualquier orientación de la Escuela; al contrario, la Paz cuestiona una serie de valores que le son contrarios y que se encuentran presentes en los procesos sociales y educativos (individualismo, competitividad, insolidaridad, discriminación, etc.). Por lo mismo, Educar para la Paz exige también formar en la veracidad, la justicia, el respeto por los derechos de los demás, la solidaridad, la tolerancia, etc.

PAZ Y CONFLICTOS:

La idea de Paz, como acabamos de ver, no es unívoca, sino que coexisten muy diversas concepciones. Tradicionalmente se ha considerado (y para la mayoría sigue siendo la acepción principal) la paz como la ausencia de guerra entre estados o, en un sentido más general, la ausencia de violencia física en las relaciones personales o

3. La misma trayectoria histórica muestra esta pluralidad de enfoques. Los primeros planteamientos de Educación para la Paz, surgidos alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva y su Congreso de 1927, ponen el énfasis en el rechazo a la guerra y en el conocimiento de los otros países. Las NN.UU. y la UNESCO plantean desde la década de los 50 proyectos en los que se insiste en la comprensión internacional, los derechos humanos y el desarme. Desde la Investigación para la Paz surgida en los años 60 se hace insistencia en los conceptos de conflicto y desarrollo, tema este propuesto también por las ONGs, comprometidas en la problemática del Hemisferio Sur. La noviolencia ha aportado a la Educación para la Paz ideas como la desobediencia a las normas injustas, la autonomía, la autoestima, etc. Así pueden verse las diversas aportaciones como acentos puestos en diversas dimensiones del concepto paz. (Puede ampliarse esta idea en el detallado trabajo de JARES, X. (1991): *Educación para la Paz*. Popular, Madrid. Págs. 11-93).



sociales. También se considera paz la ausencia de tensiones o la tranquilidad, el reposo y el sosiego. Todas estas ideas tienen en común una visión de la paz como la *negación* de algo no deseado y el asociarla a lo *estático*. Este concepto de **paz negativa** (paz= *no* guerra, *no* violencia, ...), como se le llama frecuentemente, ha sido ampliado y completado por nuevos enfoques en los que se define la **paz positiva** (paz= *sí* cooperación, *sí* igualdad, ...), como situaciones de elevada justicia y reducida violencia (Galtung) asociándola a conceptos como el desarrollo humano, la cooperación, la igualdad en las relaciones, el respeto a los derechos de todos, etc.

Además, y esto supone una opción fundamental para la propuesta de Educación Moral, la Paz se asocia a una nueva visión del Conflicto. Esto da un carácter dinámico a la paz, que ya no es tanto una situación ideal inalcanzable como el propio proceso de establecimiento de unas estructuras sociales y unas relaciones interpersonales pacíficas; una manera de abordar las realidades conflictivas de la existencia de modo que se impulsen nuevas construcciones sociales más justas y menos violentas.

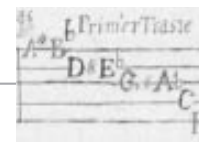
El conflicto, habitualmente considerado como algo malo en sí mismo y que se debe evitar por todos los medios, es redescubierto como una realidad compleja, en la que lo negativo no es la presencia o ausencia del conflicto en sí, sino la manera de afrontarlo. Como señala LEDERACH “el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.⁴ El conflicto puede ser un reto, fuente de evolución y crecimiento si los sujetos saben abordar el problema que los enfrenta por un proceso que les lleve a soluciones más justas y equilibradas, utilizando medios no dañinos para regularlo.

Una idea de notable utilidad didáctica es la diferenciación entre *estructura* y *tema* del conflicto. Esta visión parte de la idea de que muchos conflictos, aunque se dan en diferentes escalas (interpersonal, familiar, escolar, local, internacional), poseen estructuras semejantes. Varía el tema, permaneciendo una dinámica común. Por ejemplo, en un conflicto complejo como el racismo habría que distinguir el tema, compuesto por los datos del problema (flujos migratorios, desequilibrios económicos, pautas culturales, aspectos jurídicos, hechos concretos de racismo, etc.) y la estructura, las actitudes –en este caso destructivas– presentes en la dinámica del conflicto: la consideración de *lo diferente como inferior* y *la desigualdad* en la distribución de bienes y derechos en función de criterios arbitrarios pero autojustificados. Esas dos estructuras-claves pueden encontrarse presentes en conflictos más cercanos al alumno, como las relaciones en la propia clase o en su medio cercano, lo cual le permitirá abordar el racismo en su dinámica de base, al trabajar esos problemas. Así pueden introducirse temáticas inicialmente lejanas a la sensibilidad de los alumnos y alumnas de forma que puedan ser entendidas y “vividas”.

LÍMITES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Pese a la importancia que le damos a la Educación para la Paz como uno de los ejes de la Educación Moral conviene resaltar dos limitaciones de la propuesta que hacemos. La primera es que la paz *no* es suficiente para definir *todo* un proyecto de formación de la persona y de la convivencia. Hay otros valores-eje de importancia, y no deben ser olvidados magnificando el concepto de paz más allá de sus límites. Esto además perjudica a la propia Educación para la Paz, que queda diluida al exagerar la amplitud del concepto y se presta a manipulaciones y confusiones. Decir que todo es Educar para la Paz es como no decir nada.

4. LEDERACH, J.P. (1983): *Educar para la Paz*. Fontamara, Barcelona. Pág. 45. En el mismo texto recuerda LEDERACH que lingüísticamente, para la cultura china, la palabra conflicto es la síntesis paradójica de dos antagónicos: es el desafío de unir la *oportunidad* con el *peligro*.



La segunda observación está en relación con la anterior: el alto consenso social que existe alrededor de la palabra paz hace que se tienda a convertirla en un valor absoluto e intangible, pese a las discrepancias de fondo. Pero esto no puede ocurrir dentro de la Educación Moral que presentamos, ya que se ha renunciado a los códigos éticos impuestos de forma dogmática y con un carácter inamovible. Por lo tanto el propio valor paz debe ser sometido a la crítica y el diálogo, y la posibilidad de diversas opciones debe quedar en todo momento abierta para los alumnos y alumnas.

RASGOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:⁵

La Educación Moral ha de tener una orientación específica, adaptada al nivel psicoevolutivo que corresponde a la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria. Estas características propias de la Etapa nos facilitan orientaciones metodológicas y nos sirven para hacer hincapié en determinados aspectos de la Educación Moral. El paso fundamental que se da en este período supone la evolución desde las relaciones interindividuales hacia la concepción del grupo y la comunidad como un nosotros, y la búsqueda de un lugar propio con una identidad definida. Dicha evolución, que es progresiva y no culmina con el final de la etapa, sino que prosigue hasta la edad adulta, puede explicitarse, entre otros, por medio de los siguientes rasgos:

I. La perspectiva social:

Se produce una evolución desde una visión de los individuos como seres independientes en interacción a sentirse progresivamente miembros de grupos y colectividades, cobrando nueva importancia las necesidades y expectativas de los demás, las relaciones que se establezcan con los otros y los criterios que rigen la vida común.

Todo esto permite insistir en una orientación educativa que fomente la construcción comunitaria, por medio de habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la cooperación, la construcción de proyectos colectivos a desarrollar por medio de tareas comunes y la corresponsabilidad. Exige también potenciar la actitud de solidaridad con los otros, pero cuidando a un tiempo salvaguardar la autonomía personal para no caer en la dependencia de los deseos y criterios de los otros.

II. Evolución de las normas:

Se flexibiliza la imagen que los alumnos y las alumnas de esta etapa tienen de las reglas, y se le resta importancia, pasando a considerarse también las aportaciones que a la regulación de la vida común hacen otros elementos como la autoridad, los roles grupales, etc.

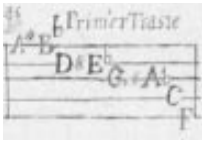
El trabajo educativo puede insistir en una visión positiva de las relaciones con la colectividad, no tanto regida por las normas (“lo que se *debe* hacer”) como por las aportaciones de cada uno (“lo que se *puede* hacer”).

III. Evolución del Juicio Moral:

La justicia vista como Ley que trata a cada uno por igual, característica de la etapa de Educación Primaria, pasa progresivamente a entenderse como **equidad**, es decir, un trato según la situación de cada cual, lo que permite la ayuda al más débil. Los castigos, por su parte, van cediendo importancia como medio de sanción social, siendo en cambio creciente el papel del reconocimiento social (y su pérdida o deshonra) como elemento motivador que guía la acción.

Tenemos la posibilidad de profundizar en la capacidad para evaluar situaciones y problemas introduciendo matices según las situaciones particulares y las perspectivas y necesidades de los

5. Puede ampliarse este apartado en el libro ya citado de M. MARTÍNEZ y J. M. PUIG., pgs. 49 y ss.



implicados, por el diálogo y el razonamiento en la aplicación de normas y abordar estrategias de regulación de conflictos. Puede plantearse la búsqueda de nuevas soluciones a los conflictos más allá de la sanción y el igualitarismo, introduciendo el concepto de “ganancia para todos” y la búsqueda del consenso.

IV. La construcción del criterio moral propio:

Comienza la construcción de ideas propias sobre el mundo y las personas, y se amplía el campo moral más allá de la experiencia y el entorno inmediato. Empiezan a preocupar los problemas más globales, y se van estructurando los valores y los primeros proyectos de vida.

Todo esto permite el abordaje de temáticas morales de carácter más universal, y el inicio de una reflexión ética sistemática sobre la realidad.

CUADRO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MORAL:

Una Educación Moral como la que proponemos supone el desarrollo de una serie de aspectos específicos (valores, actitudes, conductas, etc.) en los alumnos y alumnas, que servirán para construir su moral de la convivencia y para mantener abierto un proceso de reformulación. Estos aprendizajes se estructuran en tres **niveles** o **dimensiones** concéntricas, más o menos cercanas a la realidad cotidiana de los chicos y chicas:

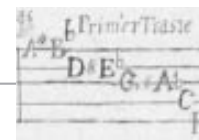
- 1) El desarrollo integral de las personas (de sí mismas y de las otras).
- 2) El establecimiento de relaciones humanas constructivas dentro los grupos sociales a los que se pertenece.
- 3) El desarrollo de la comunidad y el medio global.

Son tres espacios de aprendizaje moral, y el paso de uno a otro permite ampliar perspectivas y descubrir realidades cada vez más amplias.

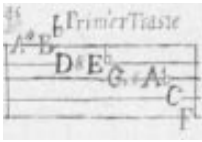
En cualquiera de los niveles citados se pueden clasificar dichos aprendizajes morales en tres categorías, por las que el desarrollo moral favorecerá:

- 1) El Reconocimiento de la realidad social (tomar conciencia del binomio “Existo-Existen”).
- 2) La adopción de posturas de respeto y estima (por la conciencia de la idea “Soy valioso, son valiosos”).
- 3) Y, por último, la acción en la realidad social, guiada por el espíritu de construcción común (“Me desarrollo-ayudo al crecimiento de los otros”).

Una presentación sintética del conjunto de los aprendizajes morales, que servirá como esquema para la presentación de los objetivos y contenidos de Educación Moral recogidos en el Decreto de Enseñanzas para la Educación Secundaria, es la siguiente:



	PERSONAS	GRUPOS	COMUNIDAD GLOBAL
RECONOCIMIENTO ("Existo-Existen")	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las diversas facetas del sí-mismo propio y de los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Participación - Expresión - Relaciones afectivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la propia cultura - Conocer otras culturas - Conocer los problemas del medio natural y humano - Actitud crítica ante la realidad
RESPECTO Y ESTIMA ("Soy valioso-Son valiosos")	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Confianza 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Respeto - Aceptación - Valoración aportaciones de otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación con la cultura propia - No discriminar - Evitar estereotipos - Valorar lo relacionado con otras culturas
CONSTRUCCIÓN COMÚN ("Me desarrollo-Ayudo a otros")	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad - Cuidado de sí mismo y de la salud - Autonomía - Sensibilidad - Calidad de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Solidaridad - Cooperación - Responsabilidad - Aceptación de normas comunes - Resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aportación de la comunidad - Intercambio cultural - Actuación ante los problemas comunes



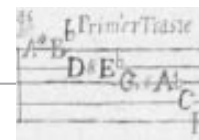
TRATAMIENTO DEL TEMA EN LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA Y EN LAS ÁREAS CORRESPONDIENTES

A) OBJETIVOS GENERALES:

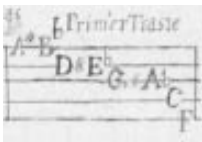
Si bien todos los Objetivos Generales de la Educación Secundaria presentan una dimensión valorativa que los relaciona con nuestro trabajo, se presentan a continuación, de entre los Objetivos de Etapa y Área que aparecen en el Decreto de Enseñanzas para la Educación Secundaria, aquéllos que inciden de modo particular en aspectos de la propuesta de Educación Moral centrada en la Convivencia y La Paz que presentamos. En el primer cuadro se presenta una selección de los Objetivos de Etapa, indicando en las columnas de la derecha a cuál o cuáles de los tres niveles señalados en el apartado anterior hacen referencia: Desarrollo Integral de las Personas (PERS.), Relaciones Humanas en los Grupos (GRUPOS) y Problemática y Desarrollo de la Comunidad (COMUN.). En los cuatro cuadros

posteriores aparecen los Objetivos de las distintas Áreas, clasificados de manera orientativa en cada uno de los tres bloques, a los que se ha añadido un cuarto bloque sobre “La vida moral y la reflexión ética”. Como puede apreciarse algún objetivo aparece en más de un cuadro, por incidir en dos aspectos de forma simultánea. Se sigue la numeración de Objetivos del Decreto, y las siglas utilizadas para las Áreas son las siguientes:

- CN: Ciencias de la Naturaleza.
- EF: Educación Física.
- L: Lengua Castell. y Literatura.
- M: Matemáticas
- LE: Lenguas Extranjeras.
- EPV: Educación Plástica y Visual.
- CS: Cienc. Sociales, Geog. e H^a.
- MU: Música.
- TE: Tecnología.

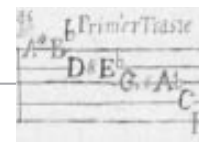


OBJETIVOS DE ETAPA	PERS.	GRUPOS	COMUN.
a) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como colectiva.	*		*
b) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.	*		
c) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.		*	
d) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.			*
e) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.			*
f) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades Autónomas			*
g) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.			*
h) Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.			*
l) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.	*		
m) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejora favorezcan su desarrollo integral como persona.	*	*	*



B) OBJETIVOS DE ÁREAS:

DESARROLLO INTEGRAL DE LAS PERSONAS
*M 5. Incorporar hábitos y actitudes propios de la actividad matemática.
*L 5. Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.
*CN 7. Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal.
*TE 2. Participar en la realización de actividades con autonomía y creatividad, manteniendo una actitud abierta y crítica en la organización del trabajo individual y colectivo.
*TE 7. Desarrollar una actitud de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico y sus implicaciones en el desarrollo de la humanidad.
*TE 10. Potenciar el sentimiento de autoestima producido por la solución de problemas en el diseño y la construcción de objetos o sistemas técnicos.
*EP 8. Comprender la importancia del lenguaje visual y plástico como expresión de vivencias, sentimientos e ideas, favoreciendo la desinhibición para posibilitar una mayor capacidad de expresión.
*MU 2-4. Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de expresión estética y de comunicación. Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas.
*MU 8. Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la música.
*EF 1. Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.
*EF 6. Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.



RELACIONES HUMANAS EN LOS GRUPOS

*TE 8. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo, con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad y el respeto a las normas de seguridad e higiene.

*EP 7. Fomentar el tratamiento de la expresión plástica a través del trabajo en grupo, creando hábitos de cooperación y comportamiento solidario.

*EF 2. Conocer, valorar y practicar los juegos y deportes habituales de su entorno.

*EF 3. Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial.

*EF 5. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.

PROBLEMÁTICA Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

*CS 1. Identificar y analizar críticamente los proyectos, valores y problemas de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece.

*CS 2. Analizar el legado cultural e histórico de Andalucía para conocer los elementos y rasgos básicos que identifican su Comunidad en el conjunto de las Comunidades a las que pertenece.

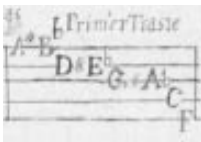
*CS 3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia formas culturales, opciones y opiniones ajenas, desde juicios y valoraciones de autonomía intelectual y moral.

*CS 4. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, como legado de la humanidad, fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual y colectivo, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras.

*CS 5. Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes.

*CS 6. Participar de forma individual y cooperativa en la solución de los problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad, compromiso con la paz y rechazo de las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen, diferencias sociales o creencias.

*CS 7. Identificar y analizar, (...), las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio (...), valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medioambientales de esta interacción.



PROBLEMÁTICA Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD (Continuación)

*CN 1. ... analizar y valorar algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas de especial relevancia.

*CN 6. Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas básicas de nuestra época.

*CN 8. Utilizar sus conocimientos científicos para analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir a la defensa, conservación y mejora del mismo.

*CN 9. Conocer y valorar el patrimonio natural de Andalucía, sus características básicas y los elementos que lo integran.

*CN 10. Reconocer que la Ciencia es una actividad humana y que, como tal, intervienen en su desarrollo y aplicación factores de tipo social y cultural.

*TE 9. Analizar y valorar críticamente los efectos del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y sus repercusiones en el medio ambiente.

*L 3. Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes formas de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.

*L 4. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores y emisores, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

*L 8. Analizar y juzgar los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.

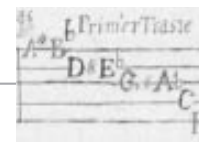
*EP 2. Apreciar y valorar el hecho artístico como disfrute y parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora.

*EP 3. Analizar y valorar los aspectos estéticos en las manifestaciones artísticas actuales e históricas de Andalucía.

*EP 6. Respetar y valorar críticamente formas de expresión visual y plástica diferentes de la de su entorno cultural, elaborando juicios razonados y autónomos sobre las mismas.

*LE 3. Leer (...) textos (...) como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.

*LE 6. Valorar la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, otras personas y llegar a un mejor entendimiento internacional.



PROBLEMÁTICA Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD *(Continuación)*

*LE 7. Apreiciar los significados sociales y culturales que transmiten las lenguas extranjeras, en tanto que suponen otras formas de codificar la realidad y de establecer las relaciones sociales e interpersonales.

*LE 8. Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente del contexto sociocultural que las lenguas extranjeras transmiten, utilizando dicha información para eliminar prejuicios y estereotipos y para reflexionar sobre el contexto sociocultural propio.

*MU 7. Elaborar juicios y criterios personales mediante un análisis de los diferentes usos sociales de la música y aplicarlos con autonomía e iniciativa en situaciones cotidianas.

*EF 4. Conocer, disfrutar y respetar el medio natural.

VIDA MORAL Y REFLEXIÓN ÉTICA

1. Reconocer y valorar el proceso de formación de la moralidad individual en el contexto de las diversas instancias normativas presentes en los grupos sociales a los que cada individuo pertenece, analizando los puntos de acuerdo y desacuerdo que en su marco se producen.

2. Analizar y valorar la especificidad moral del ser humano, reconociendo su capacidad para darse a sí mismo principios racionales que orienten su vida, individual y colectivamente.

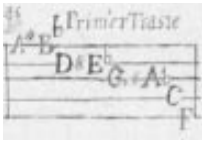
3. Elaborar juicios morales, reconociendo el problema de la justificación de las normas, valores y principios de acuerdo.

4. Interesarse por los problemas morales que afectan a los individuos y a los grupos sociales e implicarse en proyectos orientados a alcanzar modos de vida más justos y satisfactorios para el individuo y la humanidad.

RELACIONES DEL TEMA CON LOS CONTENIDOS

Se presenta a continuación una selección de contenidos propuestos por el Decreto de Enseñanzas de la Educación Secundaria para Andalucía, indicándose el área y el bloque de

contenidos según la numeración del citado Decreto. Se omite la referencia al los contenidos sobre La Vida Moral y la Reflexión Ética, que se abordan en otro documento de esta colección.



MATEMÁTICAS

1. Números y Medidas

La actividad matemática con los números y las medidas (y en general), ha de favorecer la confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, realizar cálculos y, propiciar una disposición favorable a revisar y optimizar el resultado de cualquier proceso numérico.

4. Geometría

Con este tipo de actividad se puede fomentar en los alumnos una actitud de curiosidad y búsqueda de regularidades y relaciones entre los elementos que componen las figuras y, al mismo tiempo, desarrollar el sentido estético y el gusto por el orden y por la complejidad que puede obtenerse a partir de formas muy simples.

Este tipo de trabajo conducirá a la comprensión y valoración de las distintas posibilidades, distribución y complementariedad de formas, espacios y colores y redundará en un mayor aprecio por nuestro legado cultural.

5. Tratamiento de la Información Estadística y del Azar

El acercamiento a medios informáticos y de comunicación, es especialmente fructífero en este núcleo. Permite reflexionar y valorar la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento y representación de la información.

Es importante desarrollar desde el principio buenos hábitos y actitudes para planificar sistemáticamente la toma de datos, realizarla con precisión y rigor, expresar los datos obtenidos de forma ordenada que facilite su comprensión y tratamiento posterior, y a interpretarlos de forma ajustada. Con todo esto se contribuirá a desarrollar actitudes críticas frente a la interpretación de resultados procedentes de extrapolaciones que se realizan desde otros ámbitos.

La representación de distribuciones forma parte de la presentación habitual de datos en los medios de información. Por tanto, los alumnos y las alumnas deberán saber interpretar adecuada y críticamente estas formas de representación, dentro del contexto que se está tratando, así como construirlas decidiendo qué representación gráfica es conveniente en cada caso.

LENGUA

1. Comunicación Oral

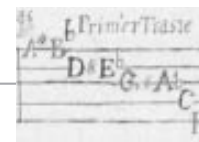
El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para el tratamiento de los contenidos, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a la valoración y uso de la modalidad lingüística andaluza, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua.

El acercamiento a estos textos será gradual y el nivel de profundidad y amplitud del análisis progresivo en toda la etapa. De esta manera se irá consolidando una valoración, ya iniciada en la etapa anterior, del lenguaje oral como instrumento básico de comunicación, considerando asimismo su sentido como fuente de placer, persuasión, etc.

Propiciando el desarrollo de una actitud de reconocimiento y valoración de las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y de una actitud crítica ante las expresiones de la lengua oral que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc, contemplando la diversidad de hablas de Andalucía y analizando su incidencia en el castellano de América.

Al mismo tiempo debe promoverse en los alumnos la receptividad, el interés y el respeto por las opiniones ajenas, así como la valoración y el respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo.

Debe prestarse especial atención al estudio y reflexión sobre los registros orales de los alumnos para conseguir el conocimiento y aprecio de la



modalidad andaluza y de la diversidad lingüística y cultural de España. El alumno, desde el estudio de fuentes de documentación oral, conocerá las características lingüísticas de su zona y de la región andaluza y las contextualizará. Ello se hará desde una perspectiva de respeto e interés por la realidad plurilingüe y pluricultural de la sociedad española.

2. Comunicación Escrita

Al mismo tiempo que desarrollará el interés y el respeto por las opiniones ajenas, así como el respeto hacia las convenciones de la norma escrita, valorando –simultáneamente– la potencialidad innovadora y creativa de su uso.

De esta manera se irá consolidando una valoración de la lengua escrita como vehículo fundamental para la transmisión de la cultura y como instrumento para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación y para regular y modificar conductas.

Con ello podrá potenciarse el interés y el deseo de expresar por escrito las propias ideas y sentimientos de forma rigurosa y sistemática, procurando un estilo propio, al tiempo que se fomentará la actitud de valoración y reconocimiento de las diversas determinaciones sociales que regulen los usos escritos y una actitud crítica ante las expresiones de la lengua escrita que supongan una discriminación social, racial, sexual, etc.

La preparación, realización y revisión de textos escritos de distinto tipo en un ambiente de interés y respeto por la producción propia y ajena de ideas y sentimientos conducirán a dominar e interpretar el mayor número de formas escritas de discurso y de lenguajes específicos.

La utilización de textos escritos con distintas finalidades (búsqueda de información, conocimiento de personas, situaciones e ideas, diversión, goce, etc.), favorecerá la valoración, entre otros, de los aspectos lúdicos y creativos de la lengua escrita. Se trata también de hacer uso de la lengua escrita en actividades de aprendizaje, en la resolución de problemas cotidianos y en la orga-

nización de la propia actividad (esquemas, guiones, planes, agendas, resúmenes, instancias, impresos, formularios, avisos, etc.), se propiciará así la valoración de la lengua escrita como instrumento para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación y procurando el aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la producción, manipulación de textos y tratamiento de la información.

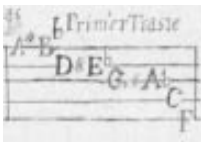
3. La Lengua como Objeto de Conocimiento

El estudio y valoración de la lengua como producto social y cultural, y vehículo de transmisión y creación cultural en cambio permanente, permitirá la reflexión, a partir de la observación y del estudio de textos adecuados, sobre la diversidad lingüística y las variedades dialectales y de uso, con muy especial atención a los rasgos diferenciadores de las hablas andaluzas, y desde la perspectiva de la norma lingüística. Ello llevará al conocimiento de la modalidad lingüística andaluza y su diversidad, y de las demás variedades dialectales de España y al del uso y difusión internacional del español, considerando su presencia en América y las relaciones entre el habla andaluza y las hablas americanas, que fomentará en el alumno el respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso, en las producciones orales y escritas, así como la valoración de aquellas como patrimonio histórico-cultural.

4. Literatura

Por ello, la educación en esta etapa ha de desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específica. Se partirá siempre de un interés y gusto por la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer.

Ello debe fomentar en los alumnos el interés y el deseo por la creación de textos de intención literaria, al tiempo que desarrolla su sensibilidad estética ante producciones literarias propias y aje-



nas, valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas.

Todo ello desde un interés por la cultura literaria de Andalucía y un respeto por la diversidad de las aportaciones literarias del resto del Estado.

De esta manera se irá consolidando la sensibilidad y, en su caso, la actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc., así como la valoración crítica ante las determinaciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios.

5. Sistemas de Comunicación Verbal y No Verbal

Es también necesario que los alumnos analicen los elementos que configuran el discurso publicitario y que desarrollen y afiancen una actitud crítica ante los mensajes orientados a la persuasión ideológica o al consumismo y ante la utilización de contenidos y formas que supongan una discriminación social, racial, sexual, etc.

CIENCIAS NATURALES

1. Los Seres Vivos: Diversidad y Organización

El estudio de la diversidad debe completarse con el fomento de una actitud de cuidado y respeto por todas las formas de vida y especialmente por aquellas que están amenazadas de extinción.

2. La Unidad de Funcionamiento de los Seres Vivos

Es este un momento especialmente adecuado para desarrollar actitudes de respeto a la Naturaleza, analizando cuestiones como la deforestación, la desertización, la búsqueda de alternativas alimentarias, etc.

Es útil analizar problemas ambientales próximos al alumno, por su carácter motivador y porque permiten desarrollar actitudes positivas hacia el medio. Pueden incluirse algunos aspectos de las funciones de regulación tales como homeostemia, comportamiento reflejo, defensa...

3. Las Personas y la Salud

El estudio de aspectos específicos de la especie humana como su mayor independencia del medio, la adquisición de hábitos de vida saludable, el consumo y la sexualidad, permite trabajar en conexión con otras áreas.

Deberá favorecerse una actitud de tolerancia y respeto por las diferencias individuales físicas y psíquicas. Así como el reconocimiento, aceptación y respeto de diferentes pautas de conducta sexual.

5. Cambios en la Superficie Sólida del Planeta

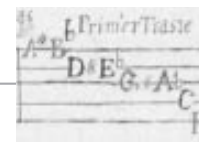
Favorecer una actitud de respeto hacia la naturaleza y valorar el territorio como unidad cambiante, organizada y diversa, en la que tienen lugar interacciones entre el substrato geológico, los factores físico-químicos del medio, los seres vivos y la actividad humana, son algunas de las actitudes y valores que deben considerarse entre los contenidos de este apartado.

6. Interacciones en el Medio Natural

Se favorecerá el conocimiento y valoración de los espacios naturales andaluces y la necesidad de respetarlos y protegerlos.

7. Los Cambios en el Ecosistema

Es importante desarrollar actitudes individuales y colectivas propias de una ética ambientalista, propiciando una toma de conciencia de los peligros que afectan a la naturaleza y favoreciendo el disfrute y protección del patrimonio natural de Andalucía.



11. Propiedades Generales de la Materia

En el estudio de procesos de medida y en el aprendizaje de técnicas y manejo de aparatos, se deben potenciar valores relacionados con la sensibilidad por el orden y la limpieza de los objetos, la necesidad de precisión en la realización de las medidas, presentación ordenada de los datos obtenidos, etc.

13. La Naturaleza de la Materia: Cambios Químicos

Junto a ello han de valorarse los riesgos que supone para la salud, para la conservación del legado histórico y para la calidad de vida en general, la presencia de sustancias químicas agresivas en el medio ambiente.

16. Electricidad

Se insistirá en los peligros que plantea no respetar las normas de seguridad más elementales al trabajar con circuitos de corriente eléctrica. Se hará una reflexión sobre las aplicaciones de la electricidad al mundo productivo, la influencia del avance científico en la mejora de la calidad de vida y su incidencia ambiental.

TECNOLOGÍA

1. Análisis de Objetos y Sistemas Técnicos: Exploración y Comunicación de Ideas

La asimilación de estos conceptos y el desarrollo de los procedimientos expuestos, han de contribuir a potenciar el rigor y actitud sistemática en el análisis, reconociendo y valorando críticamente las relaciones entre sistema técnico y necesidades humanas y el interés por conocer los principios científicos que subyacen en el funcionamiento de los operadores y sistemas en su conjunto.

2. Proyectos y Construcción de Soluciones a Problemas Técnicos

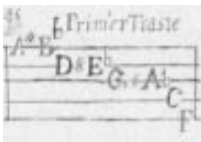
Se pretende con ello potenciar actitudes de reconocimiento de la importancia del diseño para la construcción de objetos y sistemas técnicos, así como la valoración positiva de la pulcritud y el trabajo bien hecho en la ejecución y presentación del proyecto técnico.

Con ello, se pretende desarrollar en los alumnos el respeto de las normas y criterios establecidos para el uso y control de las herramientas, materiales, libros, etc., y de las normas de seguridad en el aula de tecnología tomando conciencia de los riesgos que entraña el uso de herramientas.

Otros factores importantes a desarrollar en los alumnos, serán: Valoración y respeto por las diversas formas de trabajo manual-trabajo intelectual, manteniendo una actitud favorable ante el trabajo en equipo y valorando, el mismo, como procedimiento habitual para la realización de proyectos. Actitud ordenada y metódica en el trabajo y predisposición a planificar con antelación el desarrollo del mismo en cuanto a recursos necesarios para llevarlo a cabo, plazos de ejecución y anticipación de posibles dificultades y obstáculos. Actitud positiva y creativa ante los problemas prácticos y confianza en la propia capacidad para resolverlos, alcanzando resultados palpables y útiles. Perseverar ante las dificultades y obstáculos encontrados en el desarrollo de las tareas planificadas con antelación.

3. Relaciones entre Tecnología, Sociedad y Medioambiente

De esta forma se pretende potenciar la consecución de actitudes de reconocimiento y valoración de la capacidad de invención de los seres humanos, desarrollando la curiosidad y respeto hacia las ideas, valores y soluciones técnicas aportadas por otras culturas y sociedades, potenciando la sensibilidad por la conservación del patrimonio cultural técnico, especialmente en el ámbito andaluz (oficios, herramientas, materiales, máquinas, etc.).



Todo ello favorece el desarrollo de actitudes de predisposición a considerar de forma equilibrada los valores técnicos, funcionales y estéticos de los objetos estudiados, valorando el objeto técnico como exponente de la cultura de un grupo social y como reflejo de un conjunto de valores. También se debe desarrollar una actitud libre de prejuicios para estudiar operadores y sistemas, con sensibilidad ante el impacto social y medioambiental producido por la explotación, transformación y desecho de materiales y el posible agotamiento de los recursos.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

1. La Población Humana

De ahí su valor educativo (del contenido “La Población Humana) y el interés de su tratamiento como contenido de enseñanza, en orden al desarrollo de una comprensión global de grandes problemas en el mundo y de actitudes solidarias con respecto al conjunto de la humanidad.

En la utilización de esas informaciones debe huirse de la simple acumulación de datos estadísticos y resaltar aquellos análisis que mejor contribuyan a la comprensión de los fenómenos y a la toma de actitudes responsables y solidarias como habitantes del planeta.

2. El Aprovechamiento de los Recursos Naturales

Constituyen contenidos prioritarios, asimismo, las actitudes críticas ante la explotación abusiva e inadecuada de los recursos y las de sensibilización y toma de posturas ante el consiguiente deterioro ambiental y el agotamiento de materias primas y fuentes de energía. Estas actitudes deben propiciar la participación responsable de los alumnos y alumnas en la solución de problemas relacionados con la defensa y conservación del medio ambiente andaluz como contexto natural y cultural en que se desenvuelve su vida, así como la valoración de una utilización racional y equilibrada de los recursos naturales.

Consecuencias sociales y ambientales de las actividades económicas: impacto ambiental, contaminación, salud, consumo, calidad de vida.

La problemática de los recursos a escala planetaria: relación con el desarrollo tecnológico y económico de las distintas sociedades. Escasez y abundancia de determinados recursos en España. La diversidad de recursos en Andalucía. El problema del hambre y el de las fuentes de energía en el mundo.

El análisis de la problemática ambiental, en sus diversas dimensiones, debe ser objeto de especial atención a la hora de seleccionar hechos y situaciones relevantes. Se atenderá al análisis de casos importantes de degradación del medio ambiente, especialmente de Andalucía, con ejemplos de posibles políticas de intervención en relación con el equilibrio ambiental.

3. Los Asentamientos Humanos

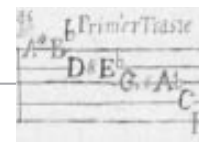
Las actitudes de relativismo, tolerancia, y solidaridad entre las personas pueden ser trabajadas de una manera especial, así como también las actitudes de sensibilidad ante las desigualdades y las relacionadas con la participación, el respeto y la crítica constructiva en relación con los valores democráticos.

4. El Sistema Económico y la Distribución de la Riqueza

Las actitudes de sensibilización ante las desigualdades, de participación ciudadana, de análisis crítico de las realidades sociales, y de intervención activa ante la desigualdad, se integrarían ventajosamente en este núcleo.

5. Los Agrupamientos Sociales

Este núcleo de contenidos debe proporcionar a los alumnos conocimientos útiles para identificarse como miembros de determinados colectivos sociales y analizar tanto las diversas



formas de agrupamiento y organización social, como la problemática relacionada con el conflicto social. En definitiva, los conceptos, hechos, procedimientos y actitudes que se trabajan en este núcleo temático, deben aportarles instrumentos que les permitan asumir críticamente su proceso de socialización, comprender la dinámica social y participar de forma activa y solidaria en ella.

En relación con los contenidos actitudinales resultan evidentes las relaciones con las actitudes de tolerancia y respeto a formas de vida distinta, con el rechazo de las discriminaciones, injusticias y marginaciones, así como con la valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en hábitos y tradiciones de nuestro contexto social. Es necesario asimismo trabajar sobre la actitud de participación ciudadana.

La división técnica y social del trabajo y sus repercusiones en la estructura social: clases sociales, partidos políticos y organizaciones sindicales y empresariales.

El paro y la conflictividad social en el ámbito laboral.

La conflictividad social en el mundo urbano, como fenómeno característico del mundo actual. Su relación con las desigualdades y la marginación.

La problemática social que genera el tráfico y el consumo de drogas y su incidencia en Andalucía. Políticas y mecanismos correctores.

Racismo y xenofobia en las sociedades desarrolladas. Relación con la dinámica socioeconómica.

Características específicas de los conflictos religiosos. Su incidencia en aspectos políticos y económicos.

Las relaciones sociales en Andalucía: estructuras sociales y tensiones existentes con especial atención al factor histórico dentro del ámbito rural.

Las minorías étnicas en Andalucía. Problemas de convivencia y mecanismos de integración.

La marginación en las sociedades modernas, atendiendo tanto a ejemplos explícitos como a otras discriminaciones encubiertas.

La violencia en las sociedades poco desarrolladas y en las sociedades desarrolladas.

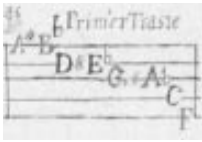
6. La Organización y la Vida Política

Resulta, por tanto, conveniente que, en el proceso de socialización que viven los alumnos, se interesen y se les interese por el conocimiento de conceptualizaciones y hechos propios de la actividad política, en la medida en que este conocimiento puede facilitar su inserción crítica en las comunidades a las que pertenece y su participación activa, autónoma y solidaria en los problemas y proyectos de las mismas.

Desde el punto de vista de los contenidos actitudinales, los hechos y conceptos de este núcleo pueden relacionarse con actitudes relativas al interés por la información, la adopción de posturas propias y críticas ante los contenidos informativos, la tolerancia ante la diversidad de opiniones y la valoración de los derechos humanos. Especialmente se debe favorecer el trabajo con actitudes de respeto y de crítica constructiva ante los valores democráticos, así como de valoración de la paz, propiciando la consolidación de actitudes de no violencia en la convivencia ciudadana habitual. Un sentido específico tendría la actitud de participación, en relación con la vida política, tanto a nivel municipal como autonómico, nacional e internacional, mereciendo un tratamiento relevante las actitudes de valoración con respecto al hecho autonómico andaluz a en el contexto español.

7. Las Manifestaciones Científicas y Técnicas

Como actitudes más destacables se debe favorecer la actitud de preocupación por el rigor y la objetividad en el trabajo con las diversas



informaciones, la actitud relativista con respecto a los fenómenos de desarrollo científico y técnico y la actitud crítica con respecto a modelos globales de desarrollo, atendiendo también a la sensibilidad ante los riesgos de impactos ambientales provocados por determinados modelos de desarrollo, y la valoración de una utilización racional y equilibrada de los recursos naturales.

8. Las Manifestaciones Artísticas

El análisis de las manifestaciones artísticas propicia también el desarrollo de contenidos actitudinales relativos a la valoración, el respeto y el disfrute de la obra de arte; la tolerancia y la empatía en relación con valores estéticos y formas de expresión diferentes y el interés por la preservación del Patrimonio Histórico para las generaciones futuras.

9. Las Formas de Pensamiento

Asimismo, se deben poner en juego también actitudes de relativismo, de valoración crítica de costumbres y tradiciones, de tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias.

De acuerdo con estos criterios, se consideran informaciones útiles para la enseñanza las relativas a los siguientes hechos y situaciones:

(...)

Rasgos culturales, formas de vida y costumbres de alguna sociedad culturalmente distinta a la sociedad occidental.

Las opiniones y sistemas de valores personales, en el contexto de la sociedad en que se vive. Análisis de ejemplos relevantes.

10. Las Sociedades Históricas

El núcleo propicia igualmente, el desarrollo de determinados contenidos actitudinales como

el espíritu crítico y el rigor y la objetividad en el tratamiento de la información; la tolerancia y el respeto hacia sociedades y formas de vida del pasado; la empatía social y cultural, la valoración del esfuerzo realizado por las sociedades pretéritas y el progreso resultante; la curiosidad por la búsqueda en el pasado de rasgos y problemas característicos del mundo actual; la valoración crítica de determinados comportamientos colectivos; la capacidad para relativizar hechos y situaciones, etc.

11. Los Procesos de Cambio en el Tiempo

Actitudes como la valoración de los elementos de progreso que han aportado determinados procesos de cambio pueden ser desarrolladas, igualmente, de forma ventajosa.

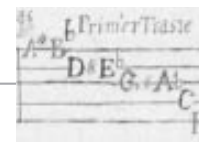
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

1. Comunicación Visual

El conocimiento progresivo de los diferentes códigos que utilizan los sistemas de comunicación basados en el poder de la imagen y en general, la valoración del papel de los medios de comunicación de masas en la sociedad contemporánea, debe propiciar actitudes reflexivas y críticas ante aquellos mensajes que inciten a actitudes consumistas o impliquen discriminaciones de tipo racial, social o sexual. Debe, asimismo, facilitar la lectura e interpretación de códigos visuales simples, como las señales de tráfico, contribuyendo a la educación vial de los alumnos y alumnas.

2. Los Elementos del Lenguaje Visual y sus Relaciones

Todos estos procedimientos deben constituir un apoyo para el tratamiento y desarrollo de las actitudes de investigación, creación y apertura hacia nuevos procesos de expresión y comunicación. Para ello se iniciará a los alumnos en el análisis y evaluación de la conexión existente entre las técnicas utilizadas y los resultados obtenidos.



3. Forma y Volumen

El tratamiento de las formas tridimensionales y la utilización de secuencias rítmicas y formas modulares en la organización del espacio, el estudio de sus aplicaciones artísticas y su uso en los distintos estilos arquitectónicos permitirá que los alumnos comprendan las estructuras formales que singularizan las manifestaciones populares y cultas de la arquitectura en Andalucía tanto en su vertiente funcional como estética. Ello debe contribuir, de la misma manera que todo el conjunto de los contenidos, a la apreciación y valoración del hecho artístico como disfrute y como parte integrante del patrimonio cultural y la contribución activa a su respeto, conservación y mejora.

4. Análisis de los Valores Artístico y Estéticos en la Imagen y en las Obras de Arte

Este complejo mundo de ideas que se intercambian, se integra junto a los procesos de realización y sus distintas fases, constituyendo un conjunto de contenidos apropiados para desarrollar en los alumnos actitudes afectivas y valorativas hacia el hecho creativo y estético.

En este sentido la diversidad y la riqueza del Patrimonio Artístico de Andalucía, facilita el acercamiento del alumno a su realidad. La valoración y respeto por este patrimonio, supone, pues, un contenido actitudinal que debe ser constante y progresivo a lo largo de toda la etapa.

5. Lenguajes Integrados

El conocimiento respecto de la adecuación de las ideas al medio, el saber elegir entre la amplia oferta, desarrollar un razonamiento estético, conocer el funcionamiento de la industria cinematográfica y los medios de comunicación en general son contenidos conceptuales y actitudinales que se deben ofrecer y fomentar en los alumnos como una parte importante para saber analizar y valorar las posibilidades que ofrecen estos medios, y para poder reflexionar críticamente sobre los elementos de estas producciones que supongan discriminaciones de origen racial, social y sexual. La progresiva utilización y adaptación de este proceso debe adecuarse al nivel de asimilación de los alumnos y al mismo tiempo debe mantener una coordinación constante con los otros lenguajes que integran esta etapa.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

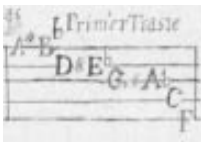
1. METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN MORAL

¿Existe *una* metodología para la Educación Moral? ¿Esta propuesta exige cambiar por completo nuestra forma de educar? ¿Cuáles son los *estilos de enseñar* más adecuados y coherentes?

La Educación Moral no puede asociarse a una determinada metodología, por lo que no se pueden dar recetas únicas sobre cómo hacer Educación Moral. Existe una pluralidad de enfoques y de posibilidades de trabajo, que se pre-

senta de manera sucinta en este apartado. Según las circunstancias propias del Centro, y los objetivos y contenidos que se hayan seleccionado y priorizado, se elegirán unas u otras formas de enseñar.

Por otra parte, y dado que la Educación Moral no se reduce a momentos específicos, sino que además impregna todo el currículum, la metodología que se utilice en todas las actividades del aula debe estar orientada a potenciar los aspectos de desarrollo de valores. Esto implica también que hacer Educación Moral no es compatible con



cualquier tipo de metodología. Estilos de enseñanza poco compatibles con la visión de Educación Moral que estamos presentando son aquellos basados en la imposición de los puntos de vista del profesor como los únicos acertados; la tergiversación u ocultación de ciertos aspectos de la realidad (como la dimensión conflictiva inherente a la existencia humana); una metodología predominantemente transmisiva, con un papel del alumnado reducido a las funciones de recibir pasivamente y, a lo sumo, repetir lo aprendido; relaciones en la clase basadas en el autoritarismo; olvido de los derechos de los chicos y las chicas en cuanto personas, etc.

Por el contrario, existen líneas metodológicas, dentro de la pluralidad de enfoques que hemos defendido, que potencian la Educación en los valores de la Convivencia y la Paz, por lo que es interesante desarrollarlas y favorecerlas. Muchas de estas líneas aparecen recogidas en el Decreto de Currículo, y otras pueden ser añadidas para completarlas. Expresando de forma sintética, en una sola frase, algunos de los enfoques más interesantes para la Educación Moral, podemos hablar de una enseñanza **centrada en el análisis, tratamiento y regulación de los problemas del entorno vital de los alumnos y alumnas, a través de la investigación colectiva en el aula y la puesta en práctica experimental de soluciones en la medida de las posibilidades del grupo**.¹

Veamos con más detalle los elementos más importantes de estas propuestas:

A. EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS COMO EJE DEL APRENDIZAJE:

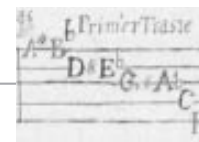
Se trata de tomar como objeto de conocimiento, como punto de partida para el aprendizaje, los problemas reales, vividos por los alumnos y alumnas o en los que se les implique emocionalmente, y orientar el proceso escolar hacia la intervención en los problemas, buscando formas de regularlos que fomenten la convivencia y la paz.

¿Qué utilidad tiene este enfoque, en el terreno específico de la Educación Moral?. En primer lugar, potencia la motivación de los alumnos y alumnas, al partirse habitualmente de problemas que les preocupan. Existe sin duda el riesgo de quedarse limitado al campo de intereses del alumno, especialmente si su universo de experiencias significativas es muy reducido, o si su sensibilidad ante ciertos problemas no está desarrollada. Por ello hemos hablado no sólo de problemas vividos, sino también de problemas *en los que se les implique emocionalmente*. Esto es lo que propone el enfoque socioafectivo, que pretende acercar a los alumnos y alumnas a realidades problemáticas, pero no sólo ni especialmente de modo intelectual, sino sobre todo “viviéndolo en la propia piel”. “...pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. (...) Se trata, por tanto, de que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.”²

1 El Decreto 106/92, en su Anexo de Aspectos Generales, recoge estas ideas cuando declara: “Convendría, por tanto, una metodología que, partiendo de lo que los alumnos y alumnas conocen y piensan con respecto a cualquier aspecto de la realidad, sea capaz de conectar con sus intereses y necesidades, con su peculiar forma de ver el mundo y les proponga, de forma atractiva, una finalidad y utilidad clara para aplicar los nuevos aprendizajes que desarrollan. (...) Por este motivo, sería interesante contemplar una dualidad de finalidades: por un lado (...) y, por otro, las que se desprenden directamente de la propia actividad que se realiza, las cuáles han de ser claras y compartidas por los alumnos: resolver un problema, satisfacer una necesidad o interés, afrontar una situación novedosa, tratar un conflicto, realizar una investigación, comprender la realidad, entender nuevos fenómenos o acometer un proyecto de trabajo.

“Los aspectos anteriores constituyen un buen recurso para asegurar un nivel adecuado de motivación.” DECRETO DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, ANEXO I.

2. SEM. ED. PARA LA PAZ (1990): Educar para la Paz. Una propuesta posible. APDH, CIP, Madrid. Pg. 51.



En segundo lugar, al relacionar la problemática global estudiada con el entorno vital del alumno de secundaria (familia, centro de enseñanza, grupo de iguales, barrio, etc.) como eje y punto de partida y llegada del aprendizaje se refuerza un *aprendizaje significativo*.³ Los alumnos y alumnas parten de lo que conocen para explorar nuevas posibilidades que no conocen, para dar respuestas que mejoren y amplíen su realidad. Comprenden lo lejano en relación con lo cercano, no como realidades desconectadas. Se potencia así una visión global de los problemas humanos, y se facilita el paso del pensamiento concreto al abstracto. Descubren que lo cotidiano es importante, tiene valor, es *protagonista* en el aula. Esto refuerza también la autoestima del alumno como persona y como miembro de una cultura.

Por último, al ser la acción sobre los problemas parte del proceso de aprendizaje se evita desvincular pensamiento y acción, se refuerza la coherencia entre valores y conducta, se desarrolla en los alumnos y alumnas una visión práctica y no especulativa de la ética. Se potencia, en suma, una educación para la vida.

B. APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO- INVESTIGACIÓN COLECTIVA EN EL AULA:

¿Cómo trabajar los problemas reales? Sin duda un buen modelo didáctico es el que ofrece la propuesta de Investigación en el Aula, en el que se parte de las preguntas o situaciones problemáticas para buscar colectivamente respuestas por medio de la indagación, la reflexión y el debate y la experimentación.

Este enfoque del aprendizaje resulta particularmente interesante para la Educación Moral dado que potencia la idea de construcción progresiva de la propia visión de la realidad, en vez de presentar un modelo cerrado de pensamiento como el único válido. Parece la metodología más adecuada para la elaboración colectiva de los valores, ya que defiende la idea del conocimiento compartido como eje de la investigación en el aula. “Cuando dos personas se comunican existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nivel de comprensión más alto que el que poseían antes”⁴ Este enfoque no transmisivo y socializado del aprendizaje potencia estrategias claves en la Educación Moral. “El diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis deberían constituir, en cada caso, los ejes de cualquier planteamiento metodológico que se realice.”⁵ Con ello se construyen actitudes de tolerancia, empatía, respeto de las concepciones ajenas. Esto supone a un tiempo la potenciación de dos niveles de aprendizaje que, aunque podrían aparecer a primera vista como contradictorios, en este enfoque didáctico resultan complementarios:

1. Se potencia el **aprendizaje individual** al darse importancia a las concepciones previas de alumnos y alumnas, sus puntos de vista, sus vivencias y motivaciones hacia el problema, etc.

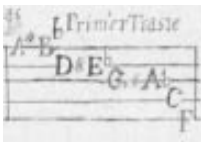
2. A un tiempo se refuerza el **aprendizaje grupal** repartiendo responsabilidades, construyendo visiones comunes de los problemas, favoreciendo la socialización y la integración, etc. El papel de los otros en la búsqueda de explicaciones y soluciones a los problemas es clave, ya que son los que nos abren perspectivas y ofrecen informaciones significativas.

3. “Aprender es, en buena medida, modificar los elementos de pensamiento y actuación de que disponemos, para comprender mejor la realidad e intervenir en ella.” DECRETO DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, Anexo I.

4. EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Paidós-MEC, Barcelona. Pg. 15.

“El núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio de información entre los individuos que conviven en el aula y en la construcción colectiva de los significados, de manera que es en la relación del alumno con el profesor o con sus compañeros donde se genera el aprendizaje” GARCÍA, J.E. y GARCÍA, F.F. (1989): *Aprender Investigando*. Díada, Sevilla. Pgs. 13-14.

5. DECRETO DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, Anexo I.



C. EL APRENDIZAJE COMO COMUNICACIÓN:

Esta insistencia en la dimensión social del aprendizaje, de gran importancia para la construcción ética, lleva a definir el proceso educativo como un *proceso de comunicación*. “...El aprendizaje es un proceso social y personal, que cada individuo construye al *relacionarse*, activamente, con las personas y la cultura en la que vive. Esta importancia de la interacción social y del lenguaje para el aprendizaje de los individuos remite a la idea de la educación entendida fundamentalmente como un proceso de comunicación y a la de la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas.”⁶ Esta visión de la escuela implica la necesidad de cultivar la vida del grupo-clase en tanto grupo humano, y permite aprovechar las experiencias que surjan en el propio grupo (relaciones, conflictos, etc.) como materia de investigación y conocimiento para la vida. La comunicación, por tanto, no es puramente intelectual, sino un proceso integrado de las diversas facetas de la personalidad de los alumnos y alumnas.⁷

D. LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN:

El proceso formativo se dirige a la acción, que es lo que da sentido al conocimiento. Se conoce, en buena medida, buscando soluciones. Los alumnos y alumnas no sólo conocen la realidad y buscan posibles respuestas a los interrogantes planteados, en un terreno meramente intelectual, sino que experimentan las soluciones, ensayan respuestas a los problemas a la medida de sus posibilidades. Esto supone, obviamente, enfrentar a los alumnos y alumnas de Educación Secundaria prioritariamente con problemas conectados de alguna manera con su

entorno cercano, sobre los que ellos puedan tener incidencia.

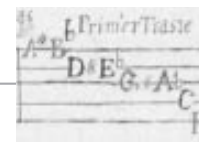
No obstante, en el terreno de la Paz y la Convivencia, se pueden abordar también problemáticas más globales, conflictos de orden comunitario e incluso internacional. Así temas como el desarme, el hambre, los conflictos entre países, requieren un enfoque didáctico que los aborde en su estructura conflictiva de base, y no sólo en los contenidos concretos del tema.⁸ Es necesario explorar cuáles son las actitudes de fondo, las dinámicas destructivas o constructivas y desarrollar con los alumnos y alumnas las pautas de conducta adecuadas para el “tipo” de conflicto (independientemente de su “tema”).

Esta perspectiva de los problemas morales se complementa con la necesidad de abordar desde el Centro acciones de respuesta a los problemas estudiados, para que el aprendizaje no quede en simple retórica, cuidando que lo que se haga esté al alcance del grupo-clase. Para ello es muy importante ayudar a descubrir a los alumnos y alumnas la invisible trama que une los grandes problemas y los más simples actos cotidianos. De esa manera pueden encontrar un espacio para su acción, y no sólo de un modo simbólico. Conectar el uso cotidiano de la calefacción o el transporte con los problemas políticos, económicos e incluso militares relacionados con el petróleo; enlazar el tipo de dieta con los problemas de hambre o monocultivo en el Tercer Mundo; encontrar vinculaciones entre el despilfarro de envases, papel y otros productos cotidianos y problemas de escasez de materias primas, contaminación o desertización son algunos ejemplos de este enfoque que les permitirá no sólo disponer de una visión más global de los problemas humanos, sino también sentirse actores y actrices con *responsabilidad* en cada problema. Enseñar a

6. DECRETO DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, Anexo I.

7. “Pero una red de comunicaciones rica e intensa no debería estar circunscrita sólo a los aspectos más estrictamente informativos y formales, sino integrar también los socio-afectivos y los de información más informal que se genera en el grupo humano de la clase. Esta dimensión comunicativa será esencial para favorecer un clima estimulante, propicio para el desarrollo de los aprendizajes, y uno de los principales factores para que los alumnos y alumnas establezcan vínculos positivos con los contenidos culturales trabajados en el aula.” *Ibidem*, pg. 7-8.

8. Para el concepto de estructura y tema de los conflictos, ver el apartado 1 de este mismo capítulo.



pensar globalmente y actuar localmente permite ayudar desde la Escuela a la construcción de una Ética en la que lo *público* y lo *privado* no son planos independientes, sino que ambos niveles se entrecruzan en la construcción de la Convivencia y la Paz.

E. PREOCUPACIÓN POR UN APRENDIZAJE INTEGRADO:

Las líneas metodológicas señaladas hasta ahora apuntan hacia un tipo de aprendizaje en el que se presta la misma atención a los contenidos de diverso tipo que propone la Reforma (conceptuales, actitudinales y procedimentales). Pero además han de ser trabajados de modo integrado. Esto es necesario para una Educación en Valores que vaya más allá del adoctrinamiento que se añade a veces, como “parche moral”, al conocimiento científico y técnico. De este modo, al abordar los problemas en toda su complejidad, se conoce en el proceso de valoración, se desarrollan habilidades durante el conocimiento de los hechos, etc.

La necesidad de un aprendizaje integrado lleva a plantearse la conveniencia o no de el tratamiento de la Ética como materia independiente. Nuestro criterio es que los temas de valores no deben quedar, ni reducidos a momentos puntuales y al albur de la buena voluntad o el interés de ciertos profesores, ni tampoco encasillados únicamente en una asignatura. Creemos que debe haber un compromiso del Centro en su conjunto para hacer presente la Educación Moral en el Currículum, explicitándola en las programaciones de las Áreas, incluyéndolas en los temas correspondientes; pero que esto no es incompatible con la dedicación de ciertos tiempos específicos a la reflexión ética sistemática y el aprendizaje de métodos y el trabajo de actitudes. En el Decreto de Enseñanzas éste segundo nivel (que no tiene sentido separado del primero) se

concreta en unas orientaciones curriculares propias de la Educación Moral, dentro del Área de Ciencias Sociales⁹, y en la consideración de estos contenidos como materia para el último curso de la etapa.¹⁰

2. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS CONCRETAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MORAL, PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ:

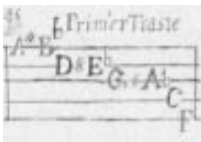
Si bien hemos indicado que no hay una única metodología adecuada para la Educación Moral, también se han señalado una serie de principios didácticos que son particularmente interesantes para el trabajo de esta dimensión educativa. ¿Cómo se articulan en la práctica dichos principios? ¿Cuáles son las actividades de mayor utilidad para la educación moral? ¿Cuáles son las secuencias de actividades más frecuentes en este terreno? ¿Cómo debe desarrollarse la transversalidad curricular de la Educación Moral en la Educación Secundaria?

A. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS:

Aunque la Educación Moral debe impregnar transversalmente todo el currículum, y a ello se dirigen las propuestas que aparecen más adelante, es fundamental que se dedique también un tiempo específico al desarrollo de ciertas capacidades, conceptos y actitudes que simultáneamente se utilizarán en los planteamientos de valores que se hagan en las diversas actividades curriculares desde las Áreas. El Decreto de Enseñanzas para la Educación Secundaria establece la reflexión ética como materia en el último curso de Secundaria Obligatoria, pero dicha materia puede tomar diversas formas, y ello no excluye la Educación Moral por medio de actividades específicas en el trabajo educativo de los tres cursos anteriores.

9. “La vida moral y la reflexión ética”. DECRETO DE CURRÍCULUM PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

10. *Ibidem*, art. 5.



Se presentan a continuación varios modelos de *secuencia de actividades* usados frecuentemente en la Educación Moral. Cada uno de ellas corresponde a una estrategia metodológica diferente. Una unidad temática o centro de interés se desarrolla por medio de una o varias de dichas secuencias de actividades, que pueden ser del mismo modelo o de diversos. Por ejemplo, una unidad temática sobre **Regulación de Conflictos** puede combinar una secuencia de investigación del medio con otra de entrenamiento de habilidades, desarrollándolas paralela o consecutivamente.

Se han intercalado algunos ejemplos concretos de actividades que pueden formar parte de las secuencias, si bien hay que considerar que una misma actividad puede ser utilizada en los diversos modelos de secuencias, si bien cumplirá funciones diferentes en cada uno. La presentación de modelos de *secuencias de actividades* no pretende ser exhaustiva; asimismo se ha desarrollado con más detalle, por considerarla de gran interés para nuestro enfoque de la Educación Moral, un modelo determinado: la resolución de problemas por medio de la investigación-acción.

1. Secuencia de actividades de Resolución de Problemas por la Investigación:

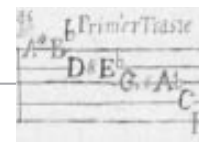
Un modelo de secuencia de actividades, de carácter específico en Educación Moral, que puede ocupar un tiempo concreto dentro del horario escolar, aunque no sea necesariamente a lo largo de todo el curso, es el desarrollo de proyectos de investigación por parte de alumnos y alumnas sobre temas de valores. Sería conveniente que dichos problemas o temas de investigación fueran elegidos por la clase, bien libremente o a partir de una oferta del profesor o profesora. De cualquier modo deberían ser problemas prácticos, concretos y lo más ligados posibles a la realidad de los alumnos y alumnas.

El desarrollo del proceso de investigación supone no sólo conocer el objeto de investigación sino también que se autoinvestigue el sujeto del estudio, en su manera de participar en el problema, sus criterios morales, las acciones que se propone para intervenir, etc. Este tipo de actividad es particularmente motivadora y potencia el carácter globalizador del aprendizaje que debe presidir esta etapa.

UNA INVESTIGACIÓN: ALIMENTACIÓN Y HAMBRE EN EL MUNDO

1. Exploración de ideas previas: mapa conceptual sobre “¿Quién pasa hambre?”
2. Motivación-presentación de datos: Vídeo.
3. Fijar los temas de interés del grupo. Posibles temas:
 - Cómo se distribuye la producción y el consumo de alimentos.
 - Comparación de dietas.
 - Niveles de consumo en diversas partes de la tierra.
 - Cómo utilizamos nosotros la comida.
 - ¿Hay ahora más o menos poblaciones infraalimentadas?
 - ¿Qué consecuencias sociales provoca el problema del hambre?
 -
4. Reunir información de cada tema.
5. Discutir las informaciones recibidas y contrastarlas unas con otras.
6. Establecer conclusiones del grupo y responder a las preguntas iniciales.
7. Plantearse posibles actuaciones:
 - ¿Qué habría que hacer para mejorar la situación?
 - ¿Qué nos corresponde a nosotros?: individualmente, nuestras familias, nuestra escuela, nuestra comunidad.
8. Organizar acciones para comunicar los resultados de la investigación.
9. Revisar y rehacer nuestro mapa conceptual y evaluar el trabajo de investigación.

(Elaboración propia).



a. *OPTIMIZACIÓN O REGULACIÓN EMOCIONAL:*

En el caso de problemas del propio aula es posible que el ambiente esté muy cargado emocionalmente si aún está “caliente” el conflicto; mientras que con algunos problemas externos puede haber un cierto distanciamiento que haga que el problema no se viva como propio. El lograr un nivel emocional de partida óptimo, de implicación sin tensión, requerirá en el primer caso actividades de relajación, y en el segundo, de motivación. No necesariamente hay que motivar y después presentar el problema. Esto puede hacerse simultáneamente haciendo actividades de *conocimiento en la propia piel*, siguiendo el *enfoque socioafectivo*. De lo que se trata es que se parta de un problema en el que los alumnos y alumnas se sientan interesados e implicados, pero no tanto como para que bloquee el proceso intelectual de conocimiento.

Entre las ACTIVIDADES apropiadas a esta fase están las de relajación, toma de conciencia corporal, presentación motivadora (audiovisuales, documentos y testimonios, etc.), simulación, etc.

b. *EXPLORACIÓN DEL PROBLEMA:*

Supone un primer acercamiento para explicar y comprender lo que convierte a los hechos elegidos en un problema para las partes implicadas en el mismo así como los sentimientos que se viven y su intensidad: el problema y yo/nosotros en el problema.

ACTIVIDADES útiles para esto son las definiciones colectivas, el estudio de casos, las técnicas proyectivas, el rol-playing, los juegos de simulación, etc.

Posteriormente esta fase se centra en la recogida de información sobre el problema, en que puede desarrollarse el conocimiento de:

- hechos y aspectos significativos del problema.
- necesidades y objetivos de las personas y/o los grupos implicados, cuya no satisfacción desencadena el problema.

– las percepciones del problema: desde dentro, desde fuera.

– las actuaciones desarrolladas hasta el momento para resolver el problema y los resultados que se han obtenido.

– las causas inmediatas y profundas del problema.

– la existencia de problemas análogos o por causas semejantes en el pasado o presente, así como su evolución.

– la perspectiva de futuro sobre la evolución previsible del problema en caso de continuar las circunstancias presentes.

Las ACTIVIDADES que predominarán en este momento son las técnicas de recogida de información: muestreo de prensa, encuestas, cuestionarios, entrevistas, documentación gráfica, observación, etc.; así como técnicas de pensamiento divergente, proyectivas, de asociación de ideas para los últimos aspectos mencionados.

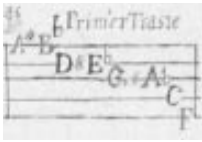
c. *CONFRONTACIÓN DE PERSPECTIVAS EN EL GRUPO:*

Requiere la participación y la creatividad del grupo para analizar la información recogida y reconstruir las ideas previas así como para conseguir el mayor número de explicaciones a los hechos. Es un momento de producción social del conocimiento, de elaborar conclusiones sobre lo descubierto.

Las ACTIVIDADES más útiles serán los diversos métodos para la discusión en grupo, las técnicas de preguntas, etc.

d. *CONSTRUCCIÓN Y SELECCIÓN DE HIPÓTESIS DE ACCIÓN:*

Proponer posibles actuaciones como respuesta a los problemas planteados y valorar las alternativas requiere, en un primer momento, no poner freno a la imaginación y dejar libertad para



que todos se expresen, por medio de ACTIVIDADES como el brainstorming, la ensoñación, y todas las que fomentan el pensamiento divergente y creativo.

En un segundo momento, la elección entre las diversas alternativas supone la aplicación de criterios éticos y de intereses de los implicados a las soluciones propuestas, sopesar las posibles consecuencias de cada acción así como la toma en consideración de los obstáculos o limitaciones

que impone la realidad a las actuaciones adecuadas al problema.

ACTIVIDADES como las de identificación y construcción de valores, el reconocimiento de alternativas y la previsión de las consecuencias de cada una, el debate, el role-playing, etc. son útiles en esta fase, donde cobra particular importancia el aprendizaje del consenso como forma de decisión, especialmente cuando se trate de problemas internos del grupo.

ROLE-PLAYING Y JUEGOS DE SIMULACIÓN

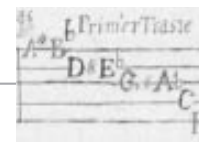
Son actividades en las que se representa la realidad “a escala” por parte de los alumnos y alumnas, asumiendo los diversos papeles del problema, para intentar identificarse con las situaciones de la forma más integral posible, “viviendo” el conflicto. El *role-playing* tiene una dimensión más teatral, en la que los chicos y chicas piensan en alguna medida cómo deben actuar, mientras que en las simulaciones la propia dinámica de la actividad despierta en ellos las emociones propias de los distintos roles. La finalidad de estas técnicas es la exploración del problema y el análisis posterior.

Aunque cada role-playing o simulación tiene sus instrucciones propias, hay una serie de características comunes. En primer lugar, es importante que la situación tenga los suficientes elementos de similitud con el caso real como para que se puedan ver las dinámicas principales, las “estructuras” de los conflictos de las que ya hemos hablado. Por otra parte tampoco hay que caer en el perfeccionismo dramático. No es un trabajo teatral, y lo importante es meterse en la situación. Al final de la actividad es muy importante realizar una discusión sobre el tema, para compartir lo que se ha descubierto y lo que se ha *sentido*.

HUELGA EN LA UNIVERSIDAD

1. Los estudiantes reciben la información base sobre el Role-Playing: “Una huelga del personal no docente en la Universidad de X ha alterado gravemente la vida académica. Los alumnos están a punto de perder el curso, y los comerciantes de la zona se han quejado al Ayuntamiento por los daños producidos por los disturbios. Los profesores apoyan la huelga, pero temen perder el puesto de trabajo si la Universidad suspende las clases. El alcalde reúne a las partes par buscar una solución negociada”.
2. Cada alumno o grupo recibe las instrucciones de su rol: huelguista, profesor, alumno sindicalista, alcalde, etc. Deciden la estrategia a seguir en la negociación.
3. Se realiza la reunión, en tiempo límite real. Durante la misma el profesor pasa notas a determinados roles con informaciones sobre sucesos que pueden incidir en la negociación (amenazas de bomba, manifestaciones de solidaridad, etc.). Pueden existir alumnos observadores.
4. Terminada la representación cada uno comenta su rol y cómo lo vivió. Se valoran los resultados y los observadores aportan sus datos.

(Adaptado de SIMON, P. y ALBERT, L. (1979): Las relaciones interpersonales. Barcelona: Herder. Págs. 168 y ss.)

e. *ACCIÓN:*

En el desarrollo de la acción es importante tener en cuenta:

- que el objetivo de la acción no es tanto resolver los problemas como dar sentido al aprendizaje. Tiene, por tanto, una función más bien pedagógica, de entrenamiento en la realidad; esto no quiere decir que la acción que proponemos sea una farsa, pero tampoco se puede identificar sin más con la “acción real”, por ejemplo, a la hora de valorar su eficacia.
- la adaptación de la misma a las posibilidades y limitaciones reales de los alumnos y alumnas.
- la necesidad de mantener una cierta flexibilidad en el plan de acción y adaptarlo según la evolución de los hechos, que el problema sea interno o externo, etc.
- que los problemas normalmente no se resuelven de forma definitiva, por lo que las soluciones aplicadas tienen una función de regular el problema y sus consecuencias, en la búsqueda de equilibrios cada vez más estables y justos entre las partes implicadas.
- que es más importante que los alumnos prueben sus propias propuestas, y evalúen posteriormente los resultados de la acción, que conseguir eficacia y brillantez en la actuación.

f. *EVALUACIÓN:*

El sentido de la evaluación en un proceso educativo como el descrito es obviamente descriptivo y formativo. Es importante que los alumnos y alumnas analicen la secuencia de

actividades desarrollada en relación con los resultados obtenidos, ya que de ello se puede obtener no sólo un criterio de valoración de las decisiones tomadas y una revisión del problema de partida, sino también el refuerzo del aprendizaje del método por la toma de conciencia explícita del proceso seguido.

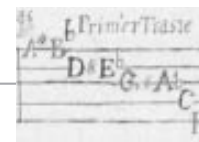
Entre las ACTIVIDADES apropiadas para esta fase están las asambleas, los cuestionarios, las entrevistas personales de tutoría, la discusión en grupo, escalas de observación y valoración, etc.

2. Clarificación de valores

Consiste en un conjunto de actividades que permiten a los alumnos y alumnas tomar conciencia de sus valores y la práctica que de ellos realizan, así como profundizar en lo que realmente desean para ir construyendo su propio criterio. A este proceso o secuencia de actividades se le suele llamar *proceso de valoración*. Esta secuencia tiene tres fases:

- a. la *toma de conciencia* y/o *selección* de los valores.
- b. la *estimación* de los valores propios.
- c. la *actuación* en función de los mismos, no sólo en la Escuela, sin en los demás ámbitos de la vida de los alumnos y alumnas.

Entre las actividades adecuadas para el modelo de clarificación de valores están: los **diálogos clarificadores**, las **técnicas proyectivas**, las **tablas de puntuación de valores**, las **entrevistas** entre los alumnos y alumnas, la realización de **dibujos** o **collages** donde expresen sus opciones de valor y, para el entrenamiento de la actuación, los **juegos de simulación** o de **roles** alrededor de un problema que requiera una respuesta moral y los **dilemas morales**.



3. Adquisición de habilidades y actitudes por el entrenamiento:

Dos ejemplos de un modelo de secuencia de actividades centrado en tareas de ejercitación de habilidades o actitudes para propiciar su adquisición son las que se presentan a continuación: los programas de desarrollo de habilidades sociales y los talleres.

a. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.

Pretende desarrollar en los chicos y chicas conductas socialmente positivas, hacerles personas competentes para la relación social, que expresen sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, etc. de forma libre, no violenta y sincera y a la vez tengan en cuenta las perspectivas y necesidades de los otros para cooperar con ellos.

Aunque entendido en sentido amplio toda la Educación Moral desarrolla las habilidades sociales, en el concepto restringido que hemos citado aquí como estrategia hay un método concreto que sigue las siguientes fases:

- (1) Dar **información** sobre el comportamiento social concreto que se requiere.
- (2) Presentar un **modelo** para aprender por **imitación**.
- (3) Representar con un **role-playing** las conductas deseadas.
- (4) Proporcionar a los alumnos y alumnas **refuerzos** para las conductas deseadas.

- (5) Proponer actividades que requieran la **generalización** a otros ámbitos de la vida.

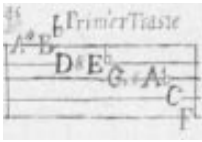
b. TALLERES:

El taller es entendido como un tiempo fijo periódicamente dedicado a un conjunto de actividades que giren alrededor de un tema o aspecto monográfico, con una fuerte dimensión activa, en el que el protagonismo del grupo es máximo, y el profesor o profesora asume fundamentalmente un papel de facilitador de los procesos.

Puede desarrollarse un taller alrededor de la temática de los valores en general, o elegirse un aspecto concreto. Sugerimos a continuación algunos posibles contenidos de esta modalidad:

(1) Taller de Clarificación de Valores:

En este taller se trabaja con los valores de los alumnos y alumnas, ayudándoles a conocerlos, evaluarlos, aplicarlos en la vida cotidiana y cambiarlos en la medida en que lo vieran necesario. Para ello se pueden abordar aspectos como lo que le gusta a cada uno y contrastarlo con los intereses de otros, viendo las tendencias predominantes en el grupo; interrogarse sobre estas elecciones; imaginar situaciones alternativas a la realidad en la que podrían desplegarse deseos que actualmente no pueden realizarse; preguntarse por las posibilidades de llevar a cabo cambios en su forma de vida para desarrollar ciertos valores, etc.



PROGRAMA DE UN TALLER DE CLARIFICACIÓN DE VALORES

1. *Creando un clima para la clarificación:*

- 1.1. Desarrollo de un concepto positivo de sí mismo.
- 1.2. Creación de actitudes de aceptación, confianza y comunicación.

2. *Mis propios valores:*

Ayudar a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de sus propios valores, apreciarlos en cuanto son parte de sí mismos, y afirmarlos ante otros.

3. *Elegir valores:*

Ayudar a los alumnos y alumnas a escoger entre alternativas de valor, aprendiendo a evaluar las consecuencias y a contrastar criterios con los otros.

4. *Trazarse metas:*

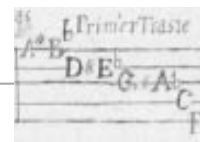
Ayudar a los alumnos y alumnas a guiar con sus valores su conducta, estableciendo metas y desarrollando hábitos.

(Adaptado de HOWE, L.W. y HOWE, M.M. (1977))

(2) Taller de Regulación de Conflictos.

Un taller centrado en los conflictos tiene como objetivo desarrollar en los alumnos y alumnas las habilidades necesarias para manejar los conflictos de forma no violenta y constructiva, aprovechando

sus aspectos positivos y encontrando fórmulas adecuada para potenciar la Convivencia. Hablamos de *regulación* y no *resolución* en tanto en cuanto los conflictos no terminan, sino que van evolucionando, y lo importante es cómo se produce una evolución positiva de los mismos.



PROGRAMA DE UN TALLER DE REGULACIÓN DE CONFLICTOS

1. *Cuando tenemos problemas:*

Distintos tipos de conflictos que vivimos (en la escuela, en casa, en la calle, en la sociedad...). Por qué hay conflictos. Qué podemos hacer ante los problemas.

2. *Preparando el terreno:*

La construcción del grupo: personas sólidas y un grupo común.

La autorregulación del grupo: para qué sirven las normas, asumir nuestra responsabilidad.

3. *Enterándonos de lo que pasa:*

Aprender a describir los conflictos. Saber escuchar la versión de los otros implicados.

4. *Cómo nos sentimos:*

Compartir sentimientos. Expresar nuestros verdaderos deseos en el conflicto.

5. *Buscando soluciones:*

Saber producir ideas útiles. Compartir la información.

6. *Pensando las consecuencias:*

Predecir los efectos. Valorar las distintas opciones de acción en un conflicto. Desarrollar criterios de juicio moral ante el problema.

7. *¿Ponerse de acuerdo?*

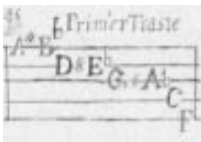
Buscar el consenso. Modos de defender nuestras opciones de manera no violenta. Negociar y acordar.

(Elaboración propia)

(3) Taller de formación de grupos cooperativos.

El taller “Hacer Grupos Cooperativos” se centra en el desarrollo de actitudes prosociales que permitan mejorar las relaciones entre los miembros del grupo y participar de manera cooperativa en los distintos grupos sociales. Para ello se

pueden utilizar actividades como los juegos cooperativos, *role-playings*, juegos de simulación, técnicas de grupo para la toma de decisiones, la creación del clima de grupo, el conocimiento entre los miembros, etc. También son interesantes las actividades de exploración de las características de los grupos a los que pertenezcan los alumnos y alumnas, como la familia, los iguales, etc.



PROGRAMA DE TALLER “HACER GRUPOS COOPERATIVOS”

1. Actividades de presentación y conocimiento de las personas.
2. Conocer los grupos: quiénes somos, qué nos gusta, qué hacemos, en qué nos diferenciamos, ...
3. Crear confianza en las personas y el grupo.
4. Mejorar la comunicación de experiencias, sentimientos e ideas dentro del grupo.
5. Aumentando la cohesión del grupo: el sentirnos “uno”.
6. Aprendiendo a cooperar.
7. Encontrar cada uno su sitio en el grupo: roles individuales cooperativos.
8. Tomar decisiones y resolver problemas juntos.

(Elaboración propia)

B. REVISIÓN DEL CURRÍCULUM PARA POTENCIAR LA TRANSVERSALIDAD:

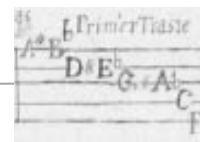
La impregnación de la Educación Moral en el currículum no puede depender sólo de nuestra capacidad para la improvisación de ideas y actividades docentes, sino que debe ser programada para que se haga presente en las actividades concretas del aula en todas las áreas. Además de las actividades específicas descritas hasta ahora, puede realizarse una adaptación del currículum de diversas áreas para incorporar actividades de Educación Moral. Dicha adaptación requiere actuaciones que supongan la revisión del currículum actual en desarrollo para constatar:

1. Los elementos de Educación Moral que están ya presentes en nuestra programación y nuestra práctica de aula.
2. Los elementos de nuestra enseñanza que contradicen la orientación de Educación Moral que nos interesa seguir.

3. Las posibilidades que ofrece nuestro currículum de hacer Educación Moral en aspectos concretos, y que hasta ahora no estamos desarrollando.

A partir de este análisis podemos desarrollar tres actuaciones en paralelo:

- a. Programar de manera sistemática aquellas actuaciones de Educación Moral, bien ya en realización o recién descubiertas, que nos parezcan muy prioritarias y no queramos dejar a la improvisación.
- b. Experimentar de forma no sistemática otras actuaciones que nos interesen pero que no consideremos prioritarias, para ver qué resultado dan y poco a poco ir las introduciendo en nuestra programación.
- c. Realizar un análisis de las prácticas educativas contrarias a nuestro proyecto de Educación Moral, para ver dónde se arraigan y si debemos cambiarlas, y cómo.



Proponemos no realizar una revisión curricular global, sino abordarla de forma parcial, según las posibilidades, necesidades e intereses de cada Centro y sus profesores y profesoras. Entre las Áreas que pueden incluir más actividades específicas de las que se han mencionado anteriormente, y que pueden reenfocar sus temas con la óptica de los valores, está las de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que servirá de modo natural de eje para el trabajo de Educación Moral en Secundaria. Esto no excluye las aportaciones desde las otras Áreas. Algunas estrategias para dichas revisiones y adaptaciones pueden ser:

1. Revisión de áreas completas

Se elige un Área de Conocimiento, y se revisan los distintos elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, así como la metodología específica del área, para:

- a) Añadir elementos que faciliten el desarrollo de valores y el conocimiento de los problemas morales: incorporar nuevos objetivos, insertar actividades en la programación existente, etc.
- b) Detectar y suprimir aquellos elementos que sean contradictorios con la propuesta de Educación Moral.
- c) Modificar la programación existente, precisando más los aspectos relacionados con la Educación Moral, resaltando algunos elementos importantes, reduciendo la importancia de otros que no sean prioritarios, etc.

2. Adaptación de temas o unidades concretas

Para realizar esta adaptación es necesario hacer una revisión de los temas o tópicos que se abordan en las distintas áreas a lo largo del curso, para seleccionar aquellos más directamente relacionados con la temática que nos ocupa, y que ofrecen posibilidades de trabajar la vertiente ética. A continuación se realiza el proceso ya explicado de revisión y adaptación curricular.

3. A partir de un tema o problema de Educación Moral, revisarlo en todas las áreas

Se elige un tema clave de Educación Moral y se rastrea cómo aparece en las distintas actividades del aula. Se introducen modificaciones para potenciar el trabajo con el problema en su vertiente moral, y se añaden nuevos objetivos, contenidos y actividades en las diferentes áreas para potenciar el desarrollo moral del tema.

4. Adaptación de un tipo de actividad: lectura y comentario de texto, investigación de prensa, redacción de textos libres, periódico escolar, etc. para aprovechar sus posibilidades en la Educación Moral

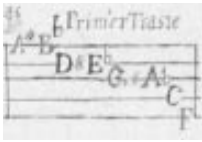
Recopilar actividades de Educación Moral que utilicen como soporte el instrumento seleccionado (por ejemplo, textos con dilemas morales, noticias sobre determinado tema, etc.). A continuación, insertar dichas actividades en la programación, sustituyendo o complementando las ya existentes. (Por ejemplo, introducir textos en el trabajo de Lengua Castellana y Literatura, o las investigaciones en el área de Ciencias Sociales, etc.).

5. Actividades de tutoría

Uno de los tiempos que puede dedicarse específicamente a la Educación Moral es el de tutoría. En este espacio puede hacerse un trabajo de estructuración de la clase por medio de asambleas, establecimiento de normas, discusión de los problemas que afecten al grupo, estudio de casos planteados por los propios alumnos y alumnas, etc.

C. REVISIÓN DE LOS ASPECTOS NO EXPLÍCITOS U OCULTOS DEL CURRÍCULUM

Hay una serie de elementos en la actividad del aula que no forman parte de la programación explícita de objetivos y contenidos de aprendizaje, pero cuyo influjo en la formación de actitudes y valores de los alumnos y alumnas está ampliamente comprobado. Es lo que se ha venido llamando *currículum oculto*. Su influencia en la



Educación Moral es muy importante, ya que enseñan a los alumnos y alumnas lo que es correcto y lo que no, le sugieren el desarrollo de determinados roles escolares y sociales, le inculcan criterios de valor sobre lo bueno y lo malo, lo deseable y lo rechazable, ligando el éxito escolar (y posteriormente social) a determinados códigos de conducta, etc. Por todo ello es necesario hacer explícito y consciente el currículum oculto, examinando nuestra forma de actuar en diversos aspectos como los que a continuación se sugieren:

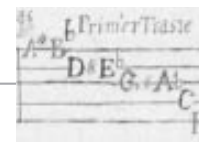
1. La selección del currículum explícito del aula (qué y cómo enseñar): ¿Tienen alguna participación los alumnos y alumnas en dichas decisiones? ¿Se tienen en cuenta sus intereses, sus capacidades, sus necesidades y su contexto cultural¹¹?
2. La cultura del alumno: Especialmente en ámbitos sociodeprimidos o étnicamente diversos, ¿tiene cabida la cultura propia del medio de los alumnos y alumnas, o se imponen unilateralmente las pautas culturales del Sistema Educativo?, ¿es aceptado el alumno en su particular forma de ser y ver el mundo?
3. Rol del profesor: Valorar si predomina el de imposición, control, guía del proceso, asesoramiento, informador, etc.
4. Relaciones en el aula y rol del alumno: ¿Qué grado de aceptación e integración de las diferencias se da en el aula?, ¿se potencian relaciones cooperativas o competitivas? ¿qué aspectos se someten a la crítica?
5. Las normas en el aula y la regulación de los conflictos: ¿Las normas están claras y

explícitas? ¿se aplican con equidad y son para todos? ¿qué grado de reciprocidad¹² tienen las normas? ¿Qué estrategia de regulación de los conflictos predomina en el aula: imposición, sanción, diálogo, negociación,...?

6. El código de valores escolares: ¿Cuáles son los hábitos, las conductas y el lenguaje que se considera aceptable en nuestra clase?
7. El lenguaje: ¿A qué chicos y chicas nos dirigimos con más frecuencia? ¿son nuestros mensajes diferentes (en la forma y en el contenido) según a quién nos dirigimos? ¿qué actitudes proyectan nuestras palabras?
8. La forma de enseñar: Enumerar los rasgos del estilo propio de enseñanza, examinando a continuación las posibilidades de cada uno de los elementos para desarrollar la Educación Moral, o bien constatar los cambios necesarios en aquellos aspectos que contradigan la propuesta presentada, y que se considere acertado modificar.
9. La organización del espacio y el tiempo en el aula.
10. La escuela como comunidad democrática: Como señalan PUIG y MARTÍNEZ “ninguno (de los procedimientos escolares de Educación Moral) puede substituir ni tiene la eficacia de las experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva”.(1989: 167). Pero ello supone revisar en qué medida en nuestra aula se potencia la creación de dicha comunidad democrática por medio de:

11. Por cultura se entiende aquí la acepción antropológica del término, es decir, el conjunto de creencias, actitudes, hábitos, pautas de conducta y realizaciones humanas de un grupo social determinado.

12. La reciprocidad se refiere a la medida en que ciertas normas son también para nosotros. Por ejemplo, si los alumnos y alumnas tienen que justificarse cuando llegan tarde, nosotros también. No todas las normas, por supuesto, pueden ni deben ser recíprocas dentro del aula, pero muchas pueden serlo en relación con nuestras otras responsabilidades como docente. Por ejemplo, ¿qué justificación tiene que sancionemos a los alumnos y alumnas al no realizar sus trabajos en un plazo fijado, y nosotros no desarrollemos sistemáticamente una responsabilidad que tengamos asumida en el Centro (asistir a reuniones, preparar ciertos trabajos, realizar guardias, etc.)?



- Ambiente de *autonomía* de los sujetos para afrontar los conflictos morales reales de la vida escolar.
- * Responsabilidades compartidas.
- * Reconocimiento de deberes y derechos reales en cada alumno y alumna.
- * Relaciones profesor-alumno basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.
- * Diálogo basado en las mejores razones, y no en la autoridad, para discutir de igual a igual el mayor número de aspectos de la vida del grupo y del trabajo escolar.
- * Actitud del profesor, siempre que sea posible, no directiva, de respeto, comprensión, aceptación de las opiniones de los alumnos y alumnas y guía del proceso de diálogo.

3. ESTRATEGIAS PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE UN PLAN DE EDUCACIÓN MORAL ORIENTADA A LA CONVIVENCIA Y LA PAZ

Proponemos bajo este epígrafe actuaciones para poner en marcha un Plan por el que la Educación Moral ocupe progresivamente el papel que le corresponde en el Proyecto de Centro y en la práctica docente. Para ello se plantean primero los pasos a dar para diseñar y poner en marcha el Plan, sugiriéndose a continuación diversos criterios para adaptar estas ideas a cada Centro, según la situación de partida en la que se encuentren.

Llamamos Plan de Educación Moral a un conjunto de actuaciones orientadas a fomentar la dimensión de formación personal en los alumnos y alumnas por medio de actividades de aula y de centro, coordinadas e impulsadas por el Claustro. Puede recogerse en un documento propio, integrado en el Proyecto de Centro, o constar en

diversas aportaciones a los distintos apartados del citado Proyecto.

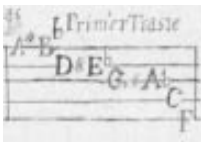
A. CÓMO PONER EN MARCHA UN PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:

1. Detectar la situación actual: realizaciones, problemas y necesidades.

En un primer momento se hace necesario un análisis de la situación del Centro con relación a la Educación Moral. Para ello se pueden explorar aspectos como los siguientes:

- a. ¿Qué presencia tienen los *valores* en los distintos documentos que sirven para planificar la vida del Centro (Proyecto Educativo, Plan de Centro, Reglamento de Régimen Interno, Memoria, Programaciones, etc.)? ¿En qué medida se lleva esto a la práctica?
- b. ¿Qué *valores* predominan en nuestro Centro? ¿Qué contradicciones se dan? ¿Existen visiones diversas, o contrapuestas, entre el profesorado y, en general, entre los miembros de la Comunidad Educativa?
- c. ¿Por qué medios se hace presente en la actividad cotidiana la Educación Moral? ¿Hay aspectos de los que no somos conscientes, pero que están condicionando la orientación de valores de nuestra enseñanza?
- d. ¿Qué presencia tienen los problemas éticos, y particularmente los que hacen referencia a la Convivencia y a la Paz, en las distintas Áreas de enseñanza?
- e. ¿Cuáles han de ser las actuaciones prioritarias en este terreno?

Es importante que esta exploración preliminar cuente con la participación de todo el Claustro, y que se reflejen los distintos puntos de vista, para recoger una panorámica real. Esto puede hacerse por medio de entrevistas, cuestionarios, reuniones de discusión, etc. Puede elaborarse al



final del proceso un documento de conclusiones que sirva de referencia en la etapas sucesivas.

2. Discutir en el Claustro y Consejo Escolar, y asumir si procede, la conveniencia de trabajar específicamente los aspectos relacionados con el tema

En este momento se trata de establecer un acuerdo en el Centro para dedicar parte de los esfuerzos de la Comunidad Educativa a promover la Educación en Valores. Para ello se debe partir del diagnóstico de la situación de la fase anterior, y establecer en qué medida es importante o no para todos la puesta en marcha de dicho Plan, que sirva de catalizador de las energías que se dedican en el Centro a la formación personal de los alumnos y alumnas, y que con frecuencia suelen estar dispersas en actividades puntuales.

3. Clarificar y concretar valores en el Proyecto de Centro, relacionándolos con estrategias y contenidos concretos de enseñanza

Como elemento de referencia para todo Plan de Educación Moral se hace necesario el establecimiento del conjunto de valores educativos que guiarán el trabajo del Centro. Dichos valores o finalidades educativas deben aparecer recogidas en el Proyecto de Centro. Es conveniente al menos clarificar los siguientes aspectos:

- a. ¿Qué tipo de persona y de sociedad se quiere construir con la acción educativa del Centro?: Valores, actitudes, hábitos y conductas que se consideran positivos y se potenciarán en la enseñanza.
- b. ¿Cuáles son los estilos educativos en los que se concretarán dichos valores? Este aspecto es de suma importancia, ya que una declaración genérica de un valor puede quedar en mera retórica si no se conecta y explicita en unas *prácticas educativas concretas*, recogidas en el Proyecto Curricular de Centro, coherentes con los fines propuestos.

Dado que es posible que existan discrepancias dentro del Claustro y de la Comunidad Educativa en los dos puntos señalados (especialmente en el segundo), sería conveniente establecer algún mecanismo de toma de decisiones para que el proceso no quede bloqueado por el enfrentamiento o abandonado por indiferencia. Para ello puede ser adecuado:

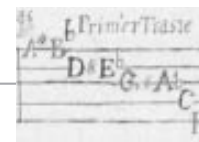
1. Establecer un consenso respecto a los valores que podemos considerar básicos (libertad, participación, etc.) En caso de no existir tal acuerdo se haría muy difícil desarrollar un Plan de todo el Centro, y quizás habría que pensar en acciones parciales como una etapa previa, para ir facilitando el acercamiento de las posturas.
2. Determinar respecto al resto de valores y su concreción, los puntos en los que existe coincidencia, aquellos sobre los que se discrepa completamente y en los que hay divergencias. Convendría basar el Plan en el desarrollo de los primeros, obviar temporalmente los segundos y establecer un diálogo y un intercambio de experiencias respecto a los últimos, para ir ampliando el terreno del consenso.

4. Establecer objetivos y prioridades

Se trata de seleccionar cuáles serían los aspectos prioritarios a trabajar en el Centro, que se quiere conseguir, tanto con los alumnos y alumnas como en el nivel del funcionamiento general del Centro. Es importante realizar la propuesta de objetivos de Educación Moral con realismo, teniendo en cuenta las posibilidades y recursos del equipo que vaya a llevarlos a cabo.

5. Determinar actuaciones educativas para desarrollar los objetivos.

Escoger cuáles son los tipos de actuación más adecuados a los objetivos elegidos, determinando en qué momentos del *currículum* se desarrollarán. Se han sugerido más arriba tanto



actuaciones específicas como de carácter transversal, tanto en el currículum formal como en el oculto o implícito.

Es especialmente trascendente la inserción temporal en el horario de desarrollo del currículum de las actividades específicas que se decidan. Debe quedar claro si se creará, de modo temporal o permanente, un espacio específico, o si se insertará en el horario asignado a una o varias áreas, en función de la afinidad temática.

6. Establecer responsables, fases y mecanismos de seguimiento.

Cada actuación, o el conjunto del Plan, puede tener algún profesor o profesora responsable del mismo, que coordine su puesta en marcha, dinamice su desarrollo y fomente su seguimiento, evaluación y mejora; también puede hacerse cargo un pequeño equipo. Este aspecto es crucial, ya que si se deja en manos de todos es fácil que las mil responsabilidades de cada uno arrinconen las acciones previstas.

Es recomendable fijar unas actuaciones con plazos cortos, asequibles, para ir constatando los avances que se vayan produciendo por medio de algunos mecanismos de seguimiento como las encuestas, las entrevistas a alumnos y alumnas, familias y/o profesorado, reuniones de valoración, buzón de sugerencias, etc.

B. ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

CRITERIOS PARA LA ACCIÓN:

1. Elementos para valorar la situación concreta del Centro:

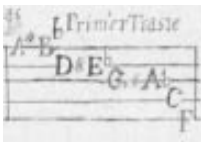
Cada Centro es distinto, y debe determinar por sí mismo la situación de partida en la que se encuentra para decidir las actuaciones más adecuadas para potenciar la Educación Moral en el Currículum del Centro. Se sugieren a continuación algunos de los criterios o factores que han de ser tenidos en cuenta a la hora de valorar la situación:

- a. Número de profesores interesados en el tema y grado de interés de los mismos.
- b. Experiencias y presencia previa de la Educación Moral en las actividades del Centro.
- c. Flexibilidad de la organización curricular del Centro (horarios, programaciones, espacios, etc.) y grado de integración de las áreas de contenidos.
- d. Grado de coincidencia de valores en el Claustro y la Comunidad Educativa.
- e. Nivel existente de participación de los padres y madres y de apertura e integración del Centro en la Comunidad.
- f. Recursos materiales disponibles en el Centro aplicables a un Plan de Educación Moral.
- g. Programaciones y materiales específicos sobre el tema previamente elaborados y contrastados en la práctica.
- h. Temáticas de más interés y necesidad en el Centro: Paz, Conflictos, Sexismo, Racismo, Desarrollo, ...
- i. Disponibilidad horaria del profesorado y los Equipos Docentes para programar, desarrollar y evaluar actividades de Educación Moral.
- j. Recursos humanos y materiales disponibles en la localidad.

2. Algunas estrategias para iniciar el trabajo:

Tras valorar la situación a la luz de criterios como los que se han presentado es necesario tomar decisiones relativas a qué hacer y por dónde empezar a trabajar. Se sugieren a continuación algunas ideas que pueden ayudar a seleccionar las primeras actividades del Plan:

- a. Es más fácil introducir actuaciones específicas en la propia aula, para posteriormente compartir la experiencia con otros compa-



ñeros y compañeras y organizar actividades colectivas o trazar líneas de acción común.

- b. Las actividades puntuales de tipo masivo (Jornadas, Semanas, etc.) alrededor de un tema (paz, ecología, sexismo, etc.) son útiles para sensibilizar y recordar los temas, pero tiene una eficacia reducida a largo plazo. No pueden ser el eje de un Plan de Educación Moral. Éste debe centrarse en la actividad cotidiana de aula.
- c. Es más conveniente realizar la revisión y ampliación curricular por aspectos parciales que intentar cambiarlo todo a la vez. Es importante que este trabajo vaya quedando por escrito para poder ofrecerlo a otros compañeros y volver a utilizarlo en otro momento, sin tener que recrearlo partiendo de cero.
- d. Poner en marcha actividades específicas es más fácil si no se tiene un horario diario o semanal rígidamente estructurado por áreas de conocimiento. Hay que tener en cuenta que dedicar tiempo a la investigación de un tema, un taller, etc. de Educación Moral es cubrir ya parte del horario de Lengua, Ciencias Sociales, Educación Plástica, etc.
- e. Es muy conveniente formar un equipo, aunque sea temporalmente y no necesite reunirse con excesiva asiduidad, con los compañeros y compañeras interesados en la Educación Moral para la Convivencia y la Paz. De este modo pueden programarse las diversas actividades y realizar intercambios de experiencias y la revisión de las actuaciones. El Área de Ciencias Sociales es clave en este aspecto, y el Seminario o profesor responsable podría encargarse de la coordinación de las acciones relacionadas con la Educación Moral.

3. Cómo integrar los cambios en el Proyecto de Centro:

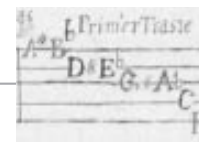
Aunque puede redactarse, si se ve conveniente, un documento independiente que recoja

el Plan de Educación Moral, no se trata de añadir dicho documento al Proyecto de Centro, sino de incorporar las contribuciones de dicho Plan al Proyecto. Para ello se pueden hacer aportaciones en los siguientes aspectos:

- a. Orientar las Finalidades Educativas del Centro de acuerdo con los planteamientos de Educación que se asuman.
- b. Al realizar en el Proyecto Curricular la selección y secuenciación de objetivos y contenidos de área se puede utilizar como uno de los criterios la presencia de una orientación de valores en algunos objetivos y contenidos, evitando limitarse a aspectos cognitivos e instrumentales.
- c. Realizar un diseño de las Orientaciones Metodológicas generales del Centro en consonancia con lo defendido en el Plan de Educación Moral, comprometiéndose a reforzar dichos aspectos en todas las aulas.
- d. Realizar las modificaciones oportunas en la organización general del Centro para facilitar la puesta en marcha de los programas de Educación Moral que se determinen.
- e. Recoger las distintas actividades generales que se proponga realizar el Centro dentro de la temática de los valores.

Posteriormente, en el Plan Anual de Trabajo se deberán precisar los aspectos más concretos del desarrollo de la Educación Moral, tales como señalar responsables de las actividades, fijar reuniones de programación y coordinación, poner a disposición los recursos materiales y humanos necesarios, etc.

Lógicamente la evaluación de las actividades de Educación Moral en el Centro ha de hacerse en el marco de la Memoria Anual y del Plan de Evaluación del Proyecto Curricular. En esos momentos se aportarán las experiencias tanto del trabajo personal de los profesores como las reflexiones de los equipos docentes.



4. TRABAJO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA:

A. TUTORÍA CON PADRES

Con los padres y madres de los alumnos y alumnas, en el tiempo semanal de tutoría, el profesor puede organizar un espacio de encuentro en el que desde la Escuela pueda explicárseles cómo se pretende formar a sus hijos e hijas en la dimensión de los valores, y pueda dialogarse para intercambiar información y experiencias y coordinar las líneas educativas de la familia y escuela. Los padres y madres pueden reforzar en la casa el trabajo de Educación Moral sin necesidad de tener una determinada formación técnica o pedagógica especializada.

B. DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

La presencia de la comunidad en la actividad del Centro puede ser de gran utilidad para la formación en valores, en tanto en cuanto pueden aportar experiencias y puntos de vista propios ante las realidades conflictivas que dan contenido a la Educación Moral. Los padres y madres pueden participar, de modo esporádico o continuado, en función de sus posibilidades y capacidades, en las distintas actividades específicas: talleres, proyectos de investigación, temas de trabajo, etc., en los que por experiencia vital o profesional puedan realizar aportaciones.

La comunidad (barrio, localidad) puede ser una fuente de recursos para la Educación Moral, abriendo la Escuela a la presencia de personas que puedan aportar perspectivas e informaciones de utilidad, que acerquen a los alumnos y alumnas a los conflictos de la realidad, y acercándose con los alumnos y alumnas a los lugares donde puedan ampliarse perspectivas acerca de los temas que se trabajen en el aula.

Además, la dimensión acción de la metodología que hemos descrito exige la interrelación Escuela-Comunidad, con aportaciones de los alumnos y alumnas a los problemas reales, en la medida de sus posibilidades.

5. EL PAPEL DEL PROFESOR Y SU FORMACIÓN

El papel del profesor en la Educación Moral es crucial, dado que es a la vez quien dirige los procesos educativos del aula y una de las personas que sirve de modelo, en el sentido psicológico del término, a los alumnos y alumnas. Por eso es fundamental que, junto al trabajo de programación y desarrollo curricular de los temas morales, se realice un proceso de autoformación y formación externa para adquirir las habilidades necesarias para la Educación de los Valores. Esta Formación tiene tres vertientes:

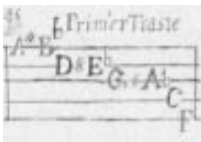
A. CONOCIMIENTO SOBRE QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR Y EVALUAR EN LA EDUCACIÓN MORAL:

Es una formación sobre **contenidos conceptuales** de la *didáctica de la Educación Moral*. Buena parte de este capítulo está dedicada a sugerir y aportar elementos para dicha formación.

B. HABILIDADES DOCENTES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN MORAL:

Se trata de aprender a utilizar una serie de técnicas y recursos didácticos específicos, que son necesarios para desarrollar las actividades de Educación Moral. Es una dimensión de la formación docente centrada en **contenidos procedimentales** o **instrumentales**. Entre las habilidades docentes de más interés, proponemos aprender a:

1. Facilitar procesos de Regulación de Conflictos.
2. Favorecer dinámicas de trabajo de grupo cooperativo.
3. Integrar a los alumnos y alumnas con sus diferencias y aportaciones individuales.
4. Reforzar positivamente a los alumnos y alumnas, tomando dicho refuerzo como eje del proceso educativo.



5. Fomentar procesos de interrogación, diálogo y razonamiento, respeto de las opiniones divergentes y participación en todo tipo de problemas que afecten al grupo.
6. Presentar los criterios morales propios de modo relativo, sin imposición, impulsando el someterlos al debate como cualquier otro punto de vista.

C. DESARROLLO DE HABILIDADES PERSONALES:

La tercera faceta trabaja los **contenidos actitudinales** por medio de la formación para el cambio personal, de manera que la forma propia de pensar y actuar tenga coherencia con lo que se enseña y con el estilo de enseñar. El proyecto de Educación Moral para la Convivencia y la Paz requiere ciertas habilidades y actitudes personales en el profesor, ya que potencian los efectos de las

actividades en el grupo y, por otra parte, este proyecto puede llegar a ser incompatible con ciertos estilos éticos. La autenticidad y la coherencia requieren la formación en los tres niveles indicados. Entre otras habilidades personales destacamos las siguientes:

1. Capacidad de escucha.
2. Desarrollo de la autoestima propia.
3. Confianza en las capacidades de los alumnos y alumnas.
4. Sinceridad ante el grupo, a la hora de manifestar sentimientos, reconocer errores, presentar sus propias ideas, etc.
5. Tolerancia y flexibilidad normativa.
6. Empatía, para poder sintonizar con los puntos de vista, vivencias, problemas, perspectivas, etc. de la clase.

GUÍA DE RECURSOS

La Guía de Recursos se ha estructurado en los siguientes apartados: Libros y Documentos para el profesorado, Obras de Referencias Bibliográficas, Revistas que publican con frecuencia material relacionado con el tema y Direcciones Útiles. Se ha seleccionado la información más accesible y sólo en castellano. No se incluyen referencias relativas a temas ecológicos y medioambientales, así como los relacionados con coeducación, ya que existen documentos específicos para dichos temas. El modelo de ficha que se sigue para el material presenta las siguientes informaciones:

- 1) Referencia bibliográfica.
- 2) Utilidad del material y breve resumen del contenido.
- 3) Palabras-claves o Descriptores Temáticos.

- 4) En cinco columnas a la derecha se indica con * si el documento o material aporta:

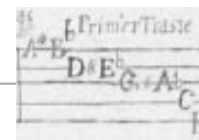
T: Reflexiones, información y teoría sobre el tema, desarrollos conceptuales, etc.

D: Propuestas de diseño educativo, formas de insertar el tema en el currículum de aula o de Centro, secuencias estructuradas de actividades.

E: Descripción de Experiencias escolares de Aula o Centro, realizadas o recogidas por el autor o autora del material.

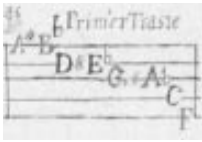
A: Actividades para el aula o el Centro, directamente realizables.

R: Referencias a otros recursos educativos, listados de materiales.

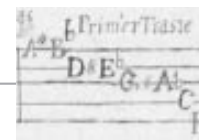


I. LIBROS Y DOCUMENTOS:

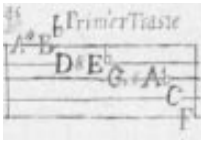
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>AA. VV. (1989) Cómo aplicar estrategias de enseñanza. CEAC, Barcelona. (2 tomos, 160 y 155 pgs.)</p> <p>Presentan numerosas ideas prácticas para aplicar en la clase, basadas en las experiencias de los autores. Se plantean temas como autoestima, la revisión del estilo docente para una enseñanza más humana, etc.</p> <p>EDUCACIÓN EN VALORES. AUTOESTIMA.</p>	*			*	
<p>AMORÓS, A. y PÉREZ, P. (1993): Por una Educación Intercultural. M.E.C. Madrid. 61 pgs.</p> <p>Documento breve que presenta conceptos básicos sobre la Educación Intercultural y su presencia en los documentos oficiales de la Reforma. Aporta también sugerencias de intervención en el aula y una guía de material bibliográfico y didáctico.</p> <p>EDUCACIÓN INTERCULTURAL. DERECHOS HUMANOS. RACISMO.</p>	*	*			*
<p>BELTRÁN, J. y ROIG, A. (1987): Guía de los Derechos Humanos. Alhambra, Madrid. 148 pgs.</p> <p>Este librito, perteneciente a la colección de Recursos Didácticos. Presenta de manera sintética y clara para el alumnado la problemática de los Derechos Humanos, aportando numerosos documentos y guiones de trabajo.</p> <p>DERECHOS HUMANOS.</p>	*			*	
<p>BERISTAIN, C. Y CASCON, P. (1986): La alternativa del juego. Ed. de los autores, Torrelavega.</p> <p>Presenta 102 juegos cooperativos para diversas edades en fichas claras y útiles. Aparecen juegos de presentación, conocimiento, confianza, comunicación, cooperación, resolución de conflictos y distensión.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. JUEGOS COOPERATIVOS. RESOLUCIÓN CONFLICTOS</p>				*	
<p>BOLÍVAR, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma. Escuela Española, Madrid.</p> <p>Una análisis de las posibilidades y limitaciones de la enseñanza de las actitudes y los valores, confrontándola con las teorías del desarrollo sociomoral. Aborda problemas como la neutralidad escolar, la evaluación de estos contenidos, etc.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES</p>	*	*			
<p>BORREGO, C. (ed.) (1992): Currículum y Desarrollo Sociopersonal. Alfar, Sevilla. 263 pgs.</p> <p>Este libro recoge las aportaciones de un Seminario celebrado en el ICE de la Universidad de Sevilla sobre la temática indicada, presentándose junto a propuestas conceptuales diversas experiencias en desarrollo.</p> <p>TRANSVERSALES. DESARROLLO SOCIOPERSONAL. EDUCACIÓN MORAL. EDUCACIÓN PARA LA PAZ.</p>	*	*	*		



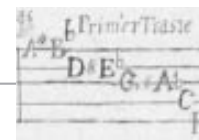
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>BRIDGES, D. y SCRIMSHAW, P. (1979): Valores, autoridad y educación. Anaya, Madrid. 159 pgs. Este libro colectivo plantea temáticas como los derechos y deberes, las escuelas participativas, la toma de decisiones, neutralidad y valores, etc.</p> <p>EDUCACIÓN EN VALORES.</p>	*				
<p>BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1982): Tutoría con adolescentes. San Pío X, Madrid. Material de uso muy extendido con actividades de aula para la formación en valores y el desarrollo de dinámicas sociales.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES.</p>				*	
<p>CALVO BUEZAS, T. (1989): Los racistas son los otros. Gitanos, minorías étnicas y Derechos Humanos en los Textos Escolares. Popular, Madrid. 221 pgs. Un libro muy interesante sobre cómo aparecen (o más bien no aparecen) 'los otros' en los libros de texto. Aunque algunos de los libros sobre los que se realiza el trabajo ya no se utilicen, la metodología puede ser aplicada en cada Centro para evaluar los textos actuales.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. RACISMO.</p>	*	*			
<p>CAPON, J.J. (1990): Actividades con cubiertas de neumáticos y paracaídas. Paidós, Barcelona. 39 pgs. Pequeño librito con numerosas actividades en su mayoría cooperativas, para hacer al aire libre.</p> <p>JUEGOS COOPERATIVOS.</p>				*	
<p>CASCÓN, P. (coord.) (1990): La alternativa del juego II. Seminario Educación para la Paz de la APDH, Madrid. Continúa la primera parte del libro con 140 nuevos juegos en la línea de los anteriores, añadiendo una nueva sección de juegos con paracaídas.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. JUEGOS COOPERATIVOS. RESOLUCIÓN CONFLICTOS.</p>				*	
<p>CEMBRANOS, M.C. y GALLEGU, M.J. (1988): La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia. Narcea, Madrid. 59 pgs. Pequeño librito en el que se presenta algunas reflexiones e ideas prácticas para trabajar en el aula los valores y actitudes relacionados con la convivencia social.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES. CONVIVENCIA. TÉCNICAS DE GRUPOS.</p>	*			*	
<p>COLECTIVO NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN (1990): Jugar a la Paz. Ed. autores, Madrid. 155 pgs. En este excelente documento se ofrece una amplia recopilación de juegos cooperativos, de resolución de conflictos, simulación, toma de decisiones, desarrollo personal, etc., una parte de los cuales son inéditos en nuestro país.</p> <p>JUEGOS COOPERATIVOS. RESOLUCIÓN CONFLICTOS.</p>				*	



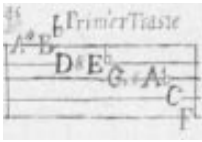
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>COSTA, MIGUEL Y LÓPEZ, ERNESTO (1991): Manual para el educador social. M^o Asuntos Sociales: Centro de Publicaciones, Madrid. (2 tomos, 197 y 149 pgs.)</p> <p>Aunque no está dirigido expresamente al ámbito escolar aporta un gran número de reflexiones de gran utilidad práctica y numerosos ejercicios y pautas de actuación para desarrollar los aspectos personales y de relación comunicativa presentes en toda tarea educativa.</p> <p>AUTOESTIMA. RESOLUCIÓN CONFLICTOS. ASERTIVIDAD.</p>	*			*	
<p>DELGADO, F. (1986): El juego consciente. Integral, Barcelona. 141 pgs.</p> <p>Este pequeño libro, aunque no dirigido específicamente a la escuela, ofrece entre sus 59 juegos ideas muy útiles para trabajar la clarificación de valores, actitudes y sentimientos y la cooperación. Se completa con reflexiones sobre el papel del juego en el crecimiento personal y algunas técnicas para las sesiones de juegos.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES. JUEGOS COOPERATIVOS.</p>	*			*	
<p>ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): La enseñanza de actitudes y valores. Nau Llibres, Valencia. 143 pgs.</p> <p>Amplia reflexión teórica sobre la enseñanza de valores y actitudes, presentando las principales teorías psicológicas y las estrategias docentes que las aplican (participación activa, modelado, comunicación persuasiva, etc.)</p> <p>EDUCACIÓN MORAL. EDUCACIÓN VALORES.</p>	*			*	
<p>FABREGAS, J. y GARCÍA, E. (1988): Técnicas de Autocontrol. Alhambra, Madrid. 125 pgs.</p> <p>Ofrece una base teórica breve y clara de la psicología del aprendizaje y de las técnicas derivadas de la misma. Desarrolla ejercicios y estrategias concretas para la solución de problemas, la reestructuración cognitiva, etc.</p> <p>RESOLUCIÓN CONFLICTOS.</p>	*			*	
<p>FURNESS, P. (1988): Aprender actuando. Una guía para maestros. Pax México, México, D.F. 192 pgs.</p> <p>Libro muy práctico que presenta 52 dramatizaciones para trabajar en clase los sentimientos, las actitudes, los conflictos, etc. A continuación figuran otras 27 dramatizaciones para Lenguaje, Ciencias Sociales y Matemáticas. Realiza previamente una buena introducción al uso del role-playing en la Escuela.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES Y ACTITUDES. DRAMATIZACIÓN. CONFLICTOS.</p>	*	*		*	
<p>GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990): La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. Narcea, Madrid. 54 pgs.</p> <p>Este librito define conceptualmente la educación intercultural, aportando brevemente algunas experiencias prácticas.</p> <p>EDUCACIÓN INTERCULTURAL.</p>	*		*		



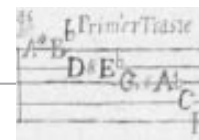
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>GÓMEZ, M.T. y otras. (1990): Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Narcea, Madrid. 283 pgs.</p> <p>Pese a que el objetivo del libro está centrado en los conflictos en el aula y la manera de mejorar el clima, ofrece numerosas ideas y actividades sobre aspectos como la autoestima, el conocimiento mutuo, la intervención en conflictos, etc. Presenta el material por edades.</p> <p>EDUCACIÓN MORAL. RESOLUCIÓN CONFLICTOS. AUTOESTIMA. HACER GRUPO.</p>	*	*		*	
<p>GÓMEZ, J.J. (1991): Educar para la Paz. CCS, Madrid. 177 pgs.</p> <p>Dividido en tres partes, en la primera presenta el concepto de paz y las posibilidades de la educación para la paz en los centros docentes. En la segunda se ofrecen actividades y documentos para trabajar la paz desde el entorno inmediato, desde la problemática de la justicia y la del desarme. En la tercera parte se ofrecen comics y narraciones sobre actitudes y valores concretos.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES. EDUCACIÓN PAZ. EDUCACIÓN DESARROLLO.</p>	*			*	
<p>GORDON, T. (1979): M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. Diana, México. 374 pgs.</p> <p>Analiza las relaciones en el aula desde la perspectiva de la resolución de conflictos, introduciendo conceptos de gran interés como el lenguaje del tú y el lenguaje del yo. Propone estrategias detalladas para afrontar los conflictos educativos cotidianos.</p> <p>EDUCACIÓN CONFLICTOS. AUTOESTIMA. COMUNICACIÓN</p>	*		*	*	
<p>HICKS, D. (comp.) (1993): Educación para la Paz. M.E.C.-Morata. Madrid. 295 pgs.</p> <p>Este libro colectivo recoge aportaciones desde diversas perspectivas como el conflicto, paz y guerra, justicia y desarrollo, raza, género y medio ambiente. Se ofrecen actividades y experiencias junto con reflexiones conceptuales.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ.</p>	*	*	*	*	
<p>HOWE, L.W. y HOWE, M.M. (1977): Cómo personalizar la Educación: perspectivas de la clarificación de valores. Santillana, Madrid. 476 pgs.</p> <p>Un excelente manual sobre la educación en valores, con gran cantidad de actividades para el aula sobre la toma de conciencia de los propios valores y el desarrollo de la capacidad de elección y confrontación de los valores con los de los otros, así como propuestas curriculares para el tema.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES. AUTOESTIMA. HACER GRUPO.</p>	*	*		*	
<p>I.E.P.S. (1983)^{2ª}: Educación y Valores. Narcea, Madrid. 254 pgs.</p> <p>En la primera parte del libro se hace una extensa revisión a diversas escuelas éticas y sus postulados educativos, contrastándolas con la visión del cristianismo, según la perspectiva de los autores. La segunda parte, de más interés para nuestro tema, realiza una propuesta teórica de educación en valores.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES. ÉTICA.</p>	*				



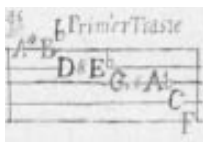
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>INTERMON (1992): Semana de América Latina. Propuesta de trabajo globalizado en la Escuela Primaria. Intermón, Barcelona.</p> <p>Material muy interesante, dentro de la Campaña "500 años, comparte el futuro", y que se compone de cuadernos de trabajo monográficos para los alumnos sobre la historia precolombina, conquista y colonización y Latinoamérica hoy. Incluyen fichas para los alumnos, orientaciones didácticas e información para el profesor, así como vídeos, cassettes, etc.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. DESARROLLO. AMÉRICA.</p>		*		*	
<p>JARES, X. R. (1990)^{2ª}: Educar para la Paz. Fundación Municipal de Cultura, Gijón. 74 pgs.</p> <p>Dossier en que el autor clarifica los conceptos básicos de la Educación para la Paz, pasando a proponer un variado repertorio de propuestas curriculares y actividades concretas para el aula. Se cierra con una excelente sección de referencias a diversos materiales.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ.</p>	*	*		*	*
<p>JARES, X. R. (1991): Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Popular, Madrid. 205 pgs.</p> <p>Completa revisión histórica y conceptual de la Educación para la Paz que abre paso a una propuesta fundamentada de pedagogía de la Paz.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. DESARME. DERECHOS HUMANOS. DESARROLLO.</p>	*				
<p>JARES, X.R. (1992): El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. CCS, Madrid. 220 pgs.</p> <p>Libro eminentemente práctico, contiene también una excelente introducción sobre el tema del juego cooperativo, a la que siguen 110 actividades, en su mayoría originales del autor, bien presentadas en fichas claras y muy completas. Incluye juegos de presentación, de conocimiento mutuo, de comunicación, de cooperación, etc.; más una sección de juegos con paracaídas.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. JUEGOS COOPERATIVOS.</p>	*			*	
<p>JARES, X. R. (1992): Educación para la Paz. M.E.C., Madrid. 93 pgs.</p> <p>Documento publicado dentro de la Colección de Materiales Curriculares del MEC para la Educación Secundaria, dirigido al ámbito territorial que administra directamente. En él se ofrecen líneas de actuación concretas y se inserta una amplia relación de materiales y recursos para el trabajo en el aula.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. VALORES.</p>	*	*	*	*	*
<p>JULIANO, D. (1993): Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas. Eudema, Madrid.</p> <p>Este reciente libro revisa las concepciones en torno a la educación de las minorías y propone un enfoque concreto del currículum que permita el desarrollo de una educación intercultural.</p> <p>EDUCACIÓN INTERCULTURAL. DERECHOS HUMANOS.</p>	*	*		*	



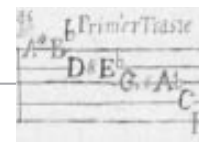
LIBROS	T	D	E	A	R
<p>LEDERACH, J.P. (1984): Educar para la Paz. Fontamara, Barcelona. 128 pgs.</p> <p>Libro pionero en España sobre Educación para la Paz, aborda también la temática pacifista en general. A destacar los capítulos sobre el conflicto y las bases y objetivos de la EP.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. PAZ. RESOLUCIÓN CONFLICTOS.</p>	*			*	
<p>LIPMAN, M. (1988): Lisa. Ed. de la Torre, Madrid.</p> <p>Forma parte de una colección de novelas que sirven de base al trabajo escolar sobre temáticas filosóficas englobadas bajo el título genérico de "Filosofía para Niños". En éste caso se concreta en el proceso de reflexión ética.</p> <p>A continuación se cita el manual del profesor que guía las actividades de aula.</p> <p>EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL.</p>				*	
<p>LIPMAN, M. y otros. (1988): Investigación Ética. Ed. de la Torre. Madrid</p> <p>Manual que recoge los ejercicios a desarrollar a partir de la novela Lisa.</p>				*	
<p>LUCINI, F. G. (1993): Temas transversales y Educación en Valores. Alauda, Madrid. 133 pgs.</p> <p>Este libro inicia una nueva colección sobre los temas transversales y la educación en valores. Libro de fácil lectura y con algunas ejemplificaciones.</p> <p>TRANSVERSALIDAD. EDUCACIÓN VALORES. EDUCACIÓN MORAL. EDUCACIÓN PAZ.</p>	*	*		*	
<p>MANOS UNIDAS (1986): Hagamos un sólo mundo. IEPALA, Madrid. 157 pgs.</p> <p>Ofrece propuestas curriculares, actividades y documentación textual y gráfica sobre la problemática del Tercer Mundo y las relaciones Norte-Sur. Destacan los juegos de simulación.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. EDUCACIÓN DESARROLLO.</p>	*	*		*	
<p>MACHARGO, J. (1991): El profesor y el autoconcepto del alumno. Teoría y práctica. E. Española, Madrid. 174 pgs.</p> <p>Buen libro en el que se presenta con claridad el proceso de construcción del autoconcepto (que incluye para el autor la autoestima), se analiza su influencia en la actividad escolar y se presentan experiencias, actividades y un programa sistemático para mejorar el autoconcepto de los alumnos.</p> <p>AUTOESTIMA.</p>	*	*	*	*	
<p>MARTÍNEZ, I. (1993): Lectura y Educación para la Paz. Un proyecto interdisciplinar en Secundaria. Narcea, Madrid. 63 pgs.</p> <p>Este documento presenta una propuesta de inserción curricular de la Educación para la Paz en Secundaria a través de la lectura, aportando diversas experiencias y textos para el trabajo de aula. Ofrece una bibliografía comentada y adaptada a la edad.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. COMUNICACIÓN. LENGUAJE.</p>	*	*	*	*	*



LIBROS	T	D	E	A	R
<p>MEC. (1992): Temas Transversales y Desarrollo Curricular. M.E.C., Madrid. 144 pgs.</p> <p>Documento publicado por el MEC dentro de la Colección de Materiales Curriculares, en el que se reflexiona sobre la necesidad de los temas transversales en el currículum y su vinculación con la Educación en Valores. Facilita una guía bibliográfica, incorporando en anexo algunas ejemplificaciones de unidades didácticas y núcleos de contenidos.</p> <p>TRANSVERSALIDAD. EDUCACIÓN EN VALORES. EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA. EDUCACIÓN PAZ.</p>	*	*		*	*
<p>ORLICK, T. (1986): Juegos y deportes cooperativos. Popular, Madrid. 142 pgs.</p> <p>Uno de los primeros libros traducidos al castellano sobre juegos cooperativos, defiende en una breve introducción las ventajas del juego cooperativo y ofrece juegos de diversas edades y ambientes, así como juegos de otras culturas, algunos juegos de inteligencia y materiales muy interesantes sobre deportes sin competición y su introducción en escuelas, institutos, etc.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ. JUEGOS COOPERATIVOS.</p>	*			*	
<p>ORLICK, TERRY (1990): Libres para cooperar, libres para crear. Paidotribo, Barcelona. 317 pgs.</p> <p>Presenta una breve reflexión sobre el juego y la cooperación y gran cantidad de nuevos juegos cooperativos para distintas edades, para diversos contextos y materiales. También da ideas sobre la organización de las sesiones de juego. Incluye una sección de juegos con paracaídas.</p> <p>EDUCACIÓN PAZ - JUEGOS COOPERATIVOS</p>	*			*	
<p>PASCUAL, A.V. (1988): Clarificación de valores y desarrollo humano. Narcea, Madrid. 206 pgs.</p> <p>Realiza una amplia reflexión sobre la educación en valores y presenta un programa para el desarrollo del proceso de valoración, con programaciones por niveles educativos, que incluyen actividades para 12-16 años.</p> <p>EDUCACIÓN VALORES.</p>	*	*		*	
<p>PUIG, J. M. (1992): Educación Moral y Cívica. M.E.C., Madrid. 95 pgs.</p> <p>Documento incluido en la Colección de Materiales Curriculares del MEC. El autor presenta una definición del concepto de Educación Moral y su desarrollo curricular, siguiendo la legislación aplicable al territorio administrado por el MEC. Ofrece orientaciones metodológicas concretas y una guía de recursos.</p> <p>EDUCACIÓN MORAL. VALORES.</p>	*	*	*	*	*
<p>PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989): Educación Moral y Democracia. Laertes, Barcelona. 140 pgs.</p> <p>Plantea las bases filosóficas y psicológicas de la Educación Moral y desarrolla ampliamente propuestas de objetivos, contenidos y actividades-tipo. Libro básico, riguroso y de lenguaje accesible.</p> <p>EDUCACIÓN MORAL</p>	*	*		*	



LIBROS	T	D	E	A	R
<p>PUIG, JOSEP M^a Y MARTÍNEZ, MIQUEL (coord). (1991): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Graó, Barcelona. 213 pgs. Amplía la parte práctica del libro anterior, desarrollando técnicas desde la clarificación de valores al desarrollo de habilidades sociales, los juegos de simulación, etc. También presenta reflexiones sobre facetas de la Educación Moral como la paz, el sexismo, la ecología, etc. EDUCACIÓN MORAL.</p>	*	*		*	
<p>SAVATER, F. (1991): Ética para Amador. Ariel, Madrid. 189 pgs. Libro sencillo y de fácil lectura para el alumnado, en el que se presentan problemas éticos de actualidad y se proponen criterios para la actuación cotidiana. EDUCACIÓN ÉTICA. MORAL.</p>	*				
<p>SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1989): Unidad didáctica Derechos Humanos. APDH, Madrid. 150 pgs. Sugiere técnicas y recursos interesantes sobre los Derechos Humanos, estructuradas alrededor de la Declaración Universal. EDUCACIÓN PAZ. DERECHOS HUMANOS.</p>				*	*
<p>SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1990): Educar para la Paz, una propuesta posible. CIP-APDH, Madrid. 140 pgs. Libro de introducción al tema, que plantea una reflexión sobre los conceptos básicos: paz, conflictos, educación para la paz, etc. Presenta diversas posibilidades concretas de trabajo y ofrece un listado de recursos disponibles. EDUCACIÓN PAZ.</p>	*			*	*
<p>TRILLA, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación. Paidós, Barcelona. 239 pgs. Este reciente libro presenta los argumentos a favor y en contra de la neutralidad escolar, ofreciendo criterios concretos y algunos materiales para el trabajo en el aula. EDUCACIÓN EN VALORES.</p>	*				
<p>TUVILLA, J. (1990): Derechos Humanos. Propuesta de Educación para la Paz basada en los Derechos Humanos y del Niño. CEJA, Sevilla. 307 pgs. Este libro, enviado por la Consejería de Educación y Ciencia durante el curso 90-91 a todos los Centros, ofrece una gran cantidad de materiales, actividades, propuestas curriculares, reflexiones y documentos sobre la temática de la Educación para la Paz, centrándose particularmente en la perspectiva de los Derechos Humanos. EDUCACIÓN PAZ. DERECHOS HUMANOS.</p>	*	*	*	*	*



II. OBRAS DE REFERENCIAS:

Además de los libros y documentos ya citados que ofrecen referencias bibliográficas, de materiales didácticos, direcciones, etc., y que aparecen

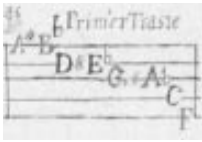
con un * en el casillero de Recursos, se presentan a continuación algunas publicaciones que presentan exclusivamente listados de referencias bibliográficas, audiovisuales, etc. sobre los temas de este capítulo.¹

OBRAS DE REFERENCIAS	L	I	A	D
ASOCIACIÓN DE AMIGOS DEL IBBY (1985): Libros para la Paz. A.E. Amigos IBBY, Madrid. 36 pgs. Libros infantiles y juveniles presentados por edades y temas relacionados con la paz, las minorías, la guerra, etc. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA AMIGOS DEL IBBY. c/ Santiago Rusiñol, 8. 28040. Madrid.	*			
C.C.E.I. (1989): Más de mil libros infantiles y juveniles. (1985-88). SM, Madrid. 134 pgs. Excelente reseña bibliográfica de literatura infantil y juvenil, ordenada por edades, reseñada y con diversos índices de gran utilidad. ²	*			
CLIJ. CUADERNOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. Libros para la Paz. Nº 34, Diciembre 1991. Relación comentada de libros para niños y jóvenes. ED. FONTALBA. c/ Valencia, 359. 6º 1ª. 08009. (93) 207 07 50 / 258 55 08.	*			
EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA: Materiales para la Paz. Nº 8, Junio 1991. El dossier contiene información sobre literatura infantil juvenil y otros materiales. c/López de Hoyos, 135. 5ºD. 28002. Madrid. (91) 519 13 82.	*			*
SEDOC (1991): Educación para la Paz. Informativo del SEDOC, Málaga. Nº 7. Esta revista, editada por el ICE de la Universidad de Málaga, recoge un amplio catálogo de materiales sobre Educación para la Paz. Paseo de Martiricos, s/n. 29009. Málaga. (952) 28 36 58	*	*	*	*
UNIDAD OPERATIVA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LAS ONGs. (1988): Catálogo de materiales de Educación para el Desarrollo. Coordinadora de ONG's, Madrid. 66 pgs. Completo catálogo de publicaciones de 26 ONGs., junto con las direcciones y una breve reseña de sus actividades. Incluye libros, folletos, videos, diaporamas, etc.	*	*		*

1. Las siglas de las columnas corresponden a los siguientes materiales:

L: Libros y documentos para profesorado. I: Libros para el alumnado.
A: Material Audiovisual. D: Otro material didáctico.

2. De la misma editorial y autores existen otros textos que abarcan lo publicado desde 1970: *Literatura actual Infantil y Juvenil en España* (Volumen I, 1970-77 y Volumen II: 1977-82), en los que se analizan con detalle una serie de textos; y *Más de mil libros infantiles y juveniles (Hasta 1985)*.

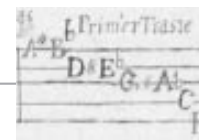


III. REVISTAS:

Se presentan algunas revistas que suelen incorporar artículos sobre los temas del apar-

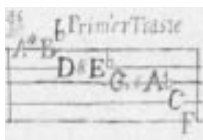
tado, especialmente si han dedicado monográficos.

TÍTULO	COMENTARIOS	DIRECCIÓN
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA	Periodicidad mensual. Publica con frecuencia artículos sobre Educación Moral, para la Paz, los Derechos Humanos, etc. Ha publicado durante un tiempo los Cuadernos de Paz como separata y diversos monográficos.	c/ Valencia, 359, 6.º 1.ª. 08009. Barcelona. (93) 258 55 08
EN PIE DE PAZ	Trimestral. Revista sobre pacifismo en general con una sección habitual sobre Educación para la Paz	c/ Gran de Gracia, 125-130, ppal. 08012. Barcelona. (93) 217 95 17
INTEGRAL	Mensual. Dedicada preferentemente a temas ecológicos, aborda en numerosos artículos e informaciones la paz, estilos de vida y valores alternativos, desarrollo norte-sur, minorías, propuestas para la vida cotidiana, etc.	Paseo Maragall, 317, ent. B. 08032. Barcelona. (93) 358 16 11
KIKIRIKÍ		
NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN	Bimensual. Boletín de una red de grupos y personas que intercambian información sobre publicaciones, actividades, contactos, etc.	EL PAZ c/ Casarabonela, 24 4º F. 29006. Málaga.

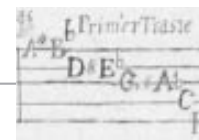


IV. DIRECCIONES:

NOMBRE	DIRECCIÓN	ACTIVIDADES
AMNISTÍA INTERNACIONAL (AI)	Paseo de Recoletos, 18. 6.º 28001. Madrid. (91) 575 41 18	Defensa de los Derechos Humanos, Publica un boletín, libros y dossiers, y audiovisuales. Cuenta con grupos locales en diversas provincias andaluzas.
ASOCIACIÓN ANDALUZA POR LA SOLIDARIDAD Y LA PAZ (ASPA)	Plaza de la Corredera, 10. 2.º 14002. Córdoba. (957) 47 17 97	Organización No Gubernamental de ayuda al desarrollo, también distribuye información y organiza actividades en relación con el tema.
ASOCIACIÓN MUNDIAL POR LA ESCUELA INSTRUMENTO DE PAZ (EIP)	(José Tuvilla Rayo) c/ Artés de Arcos Marcos. Apdo. 140. Apdo. 140. Alhama de Almería. 04400. Almería	Sección Española de esta asociación con sede en Ginebra. Difunde la Educación de los Derechos Humanos.
ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	c/ Galileo, 108. 1.º D 28003. Madrid	Promueve la participación en la enseñanza y la difusión de los valores democráticos en el currículum.
ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (APDH)	c/ Ortega y Gasset, 77. 2.º 28006. Madrid. (91) 402 23 12	Defensa de los Derechos Humanos. Tienen un Seminario Permanente de Educación para la Paz. Publican una revista, materiales educativos y cuentan con un Centro de Documentación sobre Educación para la Paz.
CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (CIP)	c/ Alcalá, 117. 28009. Madrid	Editan la revista <i>Papeles para la Paz</i> , cuentan con un Centro de Documentación sobre Paz en general y realizan diversas publicaciones. Ofrecen una exposición bibliográfica itinerante "Bertrand Russell".
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL DE BARCELONA (CIDOB)	c/ Roger de Lluria, 125. 1.º 08037. Barcelona. (93) 215 89 49	Centro documental sobre paz y temas internacionales, con amplios fondos y diversas publicaciones. Cuenta con base de datos informatizada.



NOMBRE	DIRECCIÓN	ACTIVIDADES
COLECTIVO EDUCAR PARA LA PAZ	Apdo. 219. Torrelavega. (Cantabria)	Distribuyen el material del S. P. de Educación para la Paz de la APDH, y han elaborado material propio.
COLECTIVO NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN	c/ San Cosme y San Damián, 24. 2.º. 2.ª 28012. Madrid	Publican una revista y diversos documentos, organizan actividades sobre E. Paz, juegos, TV, etc.
COORDINADORA DE ORGANIZACIONES NOGUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO	c/ Espartinas, 3. 5.º izqda. 28001. Madrid. (91) 435 88 21	Aglutina a diversas ONGs, que cuentan con abundante material para abordar el tema a nivel escolar (ver Catálogo en la sección Obras de Referencias).
CRUZ ROJA ESPAÑOLA	c/ Eduardo Dato, 16 28010. Madrid. (91) 419 73 50	Realizan publicaciones y actividades sobre Educación para la Paz, Marginados, etc. Cuentan con proyectos de voluntarios.
EQUIPO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ECOE)	c/ Teniente Muñoz Díaz, 13. Bajo. 28018. Madrid. (91) 477 13 42	Producen materiales audiovisuales de todo tipo, centrados en la temática social, y con especial incidencia en los temas de marginación, paz, alienación, etc.
EDUCADORES POR LA PAZ	Apdo. 577. Vigo. (Pontevedra)	Editan material (en gallego) y un boletín informativo (NovaPaz).
ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO	Comisión Española UNESCO P. Juan XXIII, 5 28040. Madrid	Red de Centros que desarrollan actividades de Comprensión Internacional y Educación para la Paz, recibiendo reconocimiento oficial y documentación de UNESCO.
ESPACIO LIBRE PARA LA PAZ (ELPAZ)	c/ Casarabonela, 24. 4.º F. 29006. Málaga	Publican el boletín Noviolencia y Educación. Han surgido de la fusión de varios grupos de Málaga. Realizan actividades con enseñantes.
FUNDACIÓ PER LA PAU	c/ Pau Clarís, 72-73. 2.º B. 08010. Barcelona. (93) 302 51 29	Cuentan con un Centro de Documentación, préstamo de audiovisuales, un boletín informativo (en catalán) y diversas actividades.



NOMBRE	DIRECCIÓN	ACTIVIDADES
GERNIKA GOGORATUZ (GGG)	Lumoko Udala s/n. Gernika. 48300 (Bizkaia) (943) 47 05 26	Centro de Documentación y Base de Datos sobre Paz. Organiza actividades e investigaciones, y cuenta con un grupo de Educación para la Paz.
GRUPO DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL (GREM)	Dpto. de Teoría i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. c/ Baldiri Reixac s/n. 08028. Barcelona	Desarrollan una intensa actividad tanto de reflexión teórica sobre el tema como de producción de materiales para el aula.
GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA	CEP. c/ Diego de Velázquez, 12. 02002. Albacete	Han elaborado diversos materiales sobre Educación para la Paz.
INTERMÓN	c/ Roger de Lluria, 15 08010. Barcelona. (93) 301 29 36	Editan abundante material sobre Educación para el Desarrollo. Cuentan con un Centro de Documentación, y diversas exposiciones itinerantes. Es una ONG con proyectos de cooperación en países del Hemisferio Sur.
LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR	c/ Carranza, 13. 28004. Madrid. (91) 447 22 47 592 53 38	Promueven, entre otras actividades, el Proyecto Cives.
MANOS UNIDAS	c/ Barquillo, 38. 2.º 28004. Madrid. (91) 410 75 00	ONG de cooperación al Desarrollo. Publica materiales, audiovisuales y una exposición sobre América.
REDPAZ	Avda. Cruz Roja, 1. Apdo. 529. 41080. Sevilla. (95) 443 96 08	Ofrece un Centro de Documentación y Recursos Didácticos, en el que figuran la mayoría de los materiales relacionados en esta Guía de Recursos, con servicio de préstamo. Organiza cursos, campamentos, celebración del DENYP, etc., alrededor de la temática de la paz. Cuenta con un Seminario Permanente de Educación para la Paz.
SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Pza. Bécquer, 1. 2 esc. 10.º D 11010. Cádiz	Publican materiales educativos desde hace varios años, y se interesan particularmente por la relación entre paz y no-sexismo.

**TRATAMIENTO DE LA COEDUCACIÓN
EN EL DECRETO SOBRE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

INTRODUCCIÓN

Asumiendo la importancia concedida por la sociedad a la educación, e insistiendo en la vertiente individual y afectiva de la misma, que va a suponer un crecimiento personal de las capacidades necesarias para enfrentar la realidad de manera creativa, constructiva y solidaria, pretendemos ofertar al profesorado una serie de propuestas de análisis de la realidad escolar que le permitan asumir la necesidad, explicitada en la LOGSE, de superar las discriminaciones por razón de sexo, y actuar de forma tendente a eliminarlas de la práctica escolar primero y social después.

Para ello comenzaremos efectuando un breve análisis de la situación actual en los centros de secundaria.

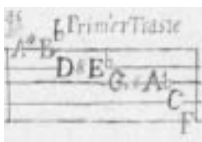
A simple vista podría aducirse que la discriminación es imaginaria puesto que las estadísticas nos hablan de un número similar de chicos y chicas en las aulas en esta etapa... Una segunda mirada permite apreciar que la distribución no es tan igualitaria y que siguen produciéndose rasgos sexistas en la elección de especialidades, módulos profesionales u optativas, manteniéndose los estereotipos de materias “propias” de chicos o chicas. Así, unos se orientan más a las tecnologías y “ciencias puras” y otras, a las humanidades o “ciencias aplicadas”.

El profesorado que imparte estas materias también ha experimentado el mismo proceso y puede apreciarse, por ejemplo, el escaso número de profesoras dedicadas a la electrónica o la informática. Esto no hace sino reforzar, por medio del denominado “currículum oculto”, (“todo aquello que no se explicita conscientemente en las aulas, pero o se

enseña en ellas, como muestra de los comportamientos socialmente correctos, o se reprime y corrige cuando no responde a las expectativas sociales o escolares”), la supuesta facilidad-dificultad innata de unos u otras para ciertas materias.

La presente Reforma del Sistema Educativo pretende que, explicitando este currículum oculto, por medio de los contenidos actitudinales pueda ser trabajado de forma sistemática, una vez que el profesorado consensúe y asuma el **modelo de persona** que pretende formar, con todas sus capacidades y valores.

Es necesario para ello tener en cuenta que en esta etapa se va a producir una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de relaciones sociales particularmente significativas, y dentro de estos cambios realizar un análisis de género previo para diferenciar los estímulos de socialización recibidos con anterioridad por unas y otros. Así, a las chicas se les ha venido exigiendo un doble esfuerzo: por un lado demostrar su “competencia escolar” y por otro desarrollar lo “afectivo” de su propia personalidad. Esta tensión va a influir negativamente en aquellos casos donde la presión socio-familiar sea muy elevada en favor de mantener los roles tradicionales, dando lugar al abandono prematuro del estudio en función de otras labores consideradas como “más femeninas” y centradas en el cuidado familiar, el soporte afectivo de la convivencia, o el matrimonio como salida “profesional”, para lo que habrán de desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con labores domésticas. Por otra parte, los chicos centran todos sus esfuerzos en el desarrollo de sus éxitos escolares para conseguir un futuro profesional.



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 considera-

das 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 ésta 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.

LA COEDUCACIÓN EN EL DECRETO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA*

1. ASPECTOS GENERALES

Ya en la **Introducción** del Decreto se marca como una de las cuestiones a tratar en la educación de los ciudadanos “la plena igualdad de los sexos”, y se señala como uno de los objetivos básicos el proporcionar “una formación plena que le 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 moral de la misma.”

Dentro de las características definitorias de la etapa se contempla “la consideración de la comprensividad como uno de sus elementos definidores básicos. Desde la perspectiva curricular, ello supone ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos y alumnas, con independencia de su origen social o de sus características individuales con el objeto de que el currículum actúe como elemento compensador de desigualdades sociales o económicas.”

Y dos párrafos más adelante continúa: “Comprensividad y diversidad no constituyen princi-

pios antagónicos sino complementarios y acordes con la idea de escuela única. La educación, que se pretende integradora y no discriminatoria debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Esta perspectiva será fecunda en la medida en que contribuya a compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.”

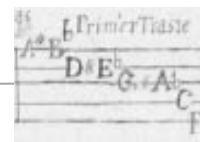
Dentro del Articulado de la Orden, aparece la coeducación, de forma explícita, en:

Artículo 2, sobre las finalidades: “La Educación Secundaria Obligatoria, tiene como finalidades básicas contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del alumno y la alumna, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural, y a la compensación de las desigualdades sociales.”

Entre las capacidades a desarrollar (Art.4) deben destacarse :

- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades,

* Decreto 106/92 de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.



especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma, valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.
- Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.

En el artículo 8: “La educación moral y cívica, la educación para la Paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial, estarán presentes a través de las diferentes y correspondientes áreas a lo largo de toda la Etapa tal como se especifica en el anexo II del presente Decreto.”

Más adelante, en el desarrollo de los **Aspectos generales de la Educación Secundaria Obligatoria** (anexo I del Decreto), en el apartado de **Objetivos:***

- b) “Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.”

Alude al desarrollo de la autoestima y al afianzamiento de la identidad personal de alumnos y alumnas como requisitos básicos para superar las inhibiciones propias de la adolescencia.

La asunción de los rasgos propios por medio de un proceso de crítica previo sobre los modelos estereotipados existentes en los medios de comunicación, propiciará una autoformación básica.

Del mismo modo se hace necesaria la reflexión sobre las supuestas “facilidades innatas” de los alumnos y alumnas para ciertas materias, si éstas no se hacen en función de datos objetivos

sino de prejuicios sociales, lo que puede dar lugar a equívocos sobre las propias posibilidades o limitaciones.

- c) “Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes libres de inhibiciones y prejuicios.”

“La Práctica habitual de la solidaridad, la tolerancia y la empatía en actividades de grupo, debe propiciar actitudes dialogantes y constructivas basadas en la aceptación crítica de los puntos de vista divergentes y el de discriminaciones por razón de raza, sexo, creencias y otras características individuales y sociales.”

- d) “Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.”

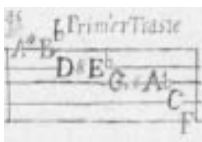
“Implica el desarrollo de una sensibilidad creciente ante las desigualdades de todo tipo que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos y en especial ante las discriminaciones que sufre la mujer en el terreno laboral y en el de las relaciones personales y sociales.”

- m) “Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.”

Se “pretende capacitar a los alumnos y alumnas para obtener , seleccionar y valorar la información, comprobando la fiabilidad y utilidad de las fuentes de procedencia, y distinguiendo lo relevante de lo accesorio y el dato objetivo de la opinión. Se trata igualmente de conseguir que desarrollen estrategias para elaborar y transmitir informaciones de forma ordenada e inteligible.”

- n) “Conocer las creencias , actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir

* Se sigue la nomenclatura y numeración original del Decreto 106/92.



aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.”

“El conocimiento y la reflexión crítica sobre el sistema de valores y creencias que configuran la tradición cultural de un determinado grupo social, constituyen elementos básicos de socialización y afianzamiento de la identidad personal.”

“Se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen una progresiva autonomía moral que les permita elaborar sus propios códigos éticos y morales.”

En el apartado que se refiere a los **Contenidos** pueden destacarse las siguientes orientaciones:

“Cabe poner de manifiesto la estrecha relación que debe existir entre las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar, y de los contenidos concretos que se van a utilizar para tal fin. De este modo los contenidos dejan de ser fines en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos.

Esta dimensión mediadora de los contenidos en relación con los objetivos, introduce un principio de flexibilidad curricular que permitirá adecuar la oferta concreta de temas u objetivos de estudio, en función de los diferentes contextos escolares y situaciones de aula...” (..) “Los contenidos escolares deben establecerse a partir de una selección relevante y significativa que se guíe por criterios de racionalidad.

El primero de estos criterios debe referirse a la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las características intelectuales y afectivas de los alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Entre los 12 y 16 años varían sustancialmente las realidades que los alumnos pueden conocer, el tipo de relaciones que son capaces de establecer entre ellos y los procedimientos que utilizan para acceder al conocimiento.

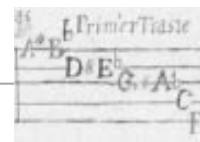
Todo parece indicar que los adolescentes de estas edades poseen una lógica propia y específica, que difiere significativamente de la que caracteriza a la Ciencia.

Así pues, en la selección de los contenidos de enseñanza correspondientes a estas etapas, es necesario respetar esta progresión de las realidades que se deben conocer y de las formas de razonamiento que caracterizan el pensamiento del alumno.

Pero junto a los aspectos cognitivos, es necesario atender igualmente a los rasgos afectivos que inciden en el aprendizaje. Desde esa perspectiva, los contenidos seleccionados serán funcionales en la medida en que conecten con los intereses y necesidades de alumnos y alumnas y puedan ser utilizados para entender situaciones reales y resolver problemas de la vida cotidiana...”

“...De esta manera, los contenidos escolares deben establecerse a partir de un análisis de la estructura interna de los distintos campos del saber, que destaque cuáles son sus conceptos y procedimientos básicos, y aquellos modelos o teorías con mayor potencialidad para explicar la realidad. Estos campos del conocimiento culturalmente elaborado, deben trascender una concepción excesivamente clásica del saber académico, que permita tratar nuevas problemáticas sociales en la oferta educativa que se configure. De este modo, temas como la Educación para la salud, la Educación Ambiental, las Nuevas Tecnologías, la Educación para la Paz, la Coeducación, la Educación del Consumidor y Usuario, la Educación Vial, y cuantos otros surjan a lo largo de la historia educativa y social de una comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un Centro, sino que formarán parte congruentemente, de cada una de las áreas que lo articulan, además de poder ampliar, en otros casos la oferta educativa que, en materia de opcionalidad y diversificación curricular, habrá de realizarse.

En el apartado sobre **Orientaciones Metodológicas**, cabe destacar los siguientes párrafos: “Se trata de adoptar una metodología que posea un sentido claro para alumnos y profesores, a la vez que promueva su desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal. Por este motivo, sería interesante contemplar una dualidad de finalidades: por un lado la de las intenciones o capacidades que el equipo docente desea promover en sus alumnos y alumnas y, por otro, las que se des-



prenden directamente de la propia actividad que se realiza, las cuales han de ser claras y compartidas por los alumnos: resolver un problema, satisfacer una necesidad o interés, afrontar una situación novedosa, tratar un conflicto, realizar una investigación, comprender la realidad, entender nuevos fenómenos o acometer un proyecto de trabajo(...) Ha de tener también como referencia general la creación de un ambiente o entorno escolar capaz de facilitar una orientación comunicativa de la escuela. Deberá tener en cuenta la forma de decisiones que se realice con respecto a temas como la organización de espacios y tiempos, la utilización de medios y recursos didácticos, el tipo de comportamiento de profesores y alumnos y la naturaleza de las tareas desarrolladas...”

“...La distribución de tiempos y espacios, el tipo de actividades y la modalidad de agrupamientos de los alumnos, son variables organizativas muy interrelacionadas. Todas ellas deben entenderse como elementos metodológicos que poseen un carácter marcadamente dinámico y flexible, adaptándose en cada momento a las necesidades del proyecto educativo que se lleva a cabo, para crear un entorno escolar facilitador de los aprendizajes que se desean promover...”

“...La metodología tratará, además, de establecer relaciones entre las distintas áreas y tipos de conocimiento, abordando desde perspectivas diferentes un mismo problema, situación o tema de interés, con un nivel de formación adecuado a las características del pensamiento adolescente...”

En el apartado que orienta sobre **La evaluación educativa**, se aportan los criterios básicos que deben informarla. Así: “la evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afecta no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y a los proyectos de Centro en los que aquéllos se inscriben...”

“...La actividad evaluadora deberá tomar en consideración la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo, consi-

derado como fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos. También atenderá globalmente a todos los ámbitos de la persona y no sólo a los aspectos puramente cognitivos. La evaluación Educativa ha de tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas...” Aquí añadiríamos: y sin dejarse influir por los estereotipos de género que, a priori, asignan unas capacidades y características diferentes en función de sexo, y son asumidas de forma inconsciente por el profesorado, produciendo en ocasiones unas valoraciones sesgadas.

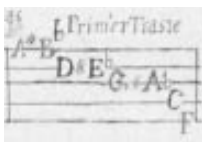
“...La aplicabilidad de los aprendizajes realizados a otros contextos, la generalización de procedimientos aprendidos a nuevos problemas o la adopción de actitudes para solucionar nuevos conflictos, pueden convertirse en los mejores indicadores de la significatividad y funcionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por profesores y alumnos”.

2. TRATAMIENTO DE LA COEDUCACIÓN EN LAS ÁREAS CURRICULARES

Teniendo en cuenta que en los Aspectos Generales de la E.S.O., tratados en el Decreto, se define el currículum como: “Conjunto de propuestas de acción y de hipótesis de trabajo contrastables en la práctica educativa”, nos proponemos ofertar al profesorado los mecanismos de actuación tendentes a la realización de determinado tipo de actividades encaminadas a la corrección de actitudes de discriminación sexistas que pudieran darse en la aulas.

Para cada una de estas propuestas nos basaremos en el tratamiento que realiza el Decreto analizando, en cada una de las áreas, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación reflejados en el mismo.

En los objetivos, se destacarán aquellos que inciden, explícita o implícitamente, en el trata-



miento coeducativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que se realizará una breve orientación sobre ellos.

Asimismo, propondremos la inclusión de ciertos contenidos conceptuales que, debido a la tradicional separación de los saberes llamados “femeninos”, no aparecen generalmente en los libros de texto.

Por otra parte, se hará notar, en algunos casos, la necesidad de insistir, en el tratamiento de procedimientos, en una acción positiva concreta para chicas o para chicos, al objeto de compensar las experiencias previas de socialización, que pueden hacer que los puntos de partida estén descompensados.

2.1. MATEMÁTICAS

► Introducción

Asumiendo la importancia de conocimientos básicos sobre matemática para satisfacer las “necesidades matemáticas habituales de un ciudadano adulto en la sociedad actual y futura”, como nos indica el presente Decreto, y haciendo hincapié en el origen de dicho conocimiento como situado en la “capacidad humana para considerar los elementos de su medio actuando sobre ellos y abstrayendo sus características, propiedades y relaciones”, nos plantearemos una reflexión previa sobre aspectos que van a influir en el desarrollo de esta capacidad.

En primer lugar, las influencias que las actitudes, generalmente inconscientes, que ligan lo racional y científico con “lo masculino” y lo irracional y emocional con “lo femenino”, y que el profesorado, como miembros de la sociedad en que viven, manifiesta, van a provocar si no son conscientemente corregidas, un abandono progresivo de esta materia por parte de las chicas.

Este abandono va a fundamentar también la “supuesta” dificultad esencial femenina, si no se somete a la reflexión el resto de condicionantes de socialización previos, donde actividades de desarrollo de capacidades visoespaciales, manipulativas o motrices, han sido sesgados por las costum-

bres sociales, que han considerado las actividades de este tipo como más “propias de niños”, con lo que sus percepciones y comprensiones del espacio, del tiempo, de los elementos de su medio, de sus propiedades y relaciones, se habrá visto favorecida en ellos. Esta desigualdad, entre chicos y chicas, en el punto de partida debe tenerse en cuenta cuando el Decreto nos expresa en la introducción del área: “poniendo en juego sus competencias cognitivas y aquellos conocimientos que su propia práctica y experiencia le va deparando, muchos de estos alumnos y alumnas, utilizan estrategias y conocimientos matemáticos intuitivos para resolver problemas y situaciones de su interés.”

Si además, experiencias realizadas confirman que el profesorado exige más a los chicos y los atiende más en sus opiniones sobre los temas, mientras que a las chicas se las “ayuda a razonar”, y se toleran más sus bloqueos afectivos ante situaciones problemáticas, se continúa acentuando el desnivel.

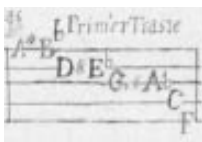
Las expectativas del profesorado y las relaciones de socialización con el grupo de iguales pueden influir en la asunción como propios de estereotipos como “chicos a ciencias” y “chicas a letras”, ya que tales estereotipos se adaptan a la “norma” y no originan conflictos.

Si además, los materiales utilizados, parten básicamente de una órbita de intereses preponderantemente masculinos, las chicas verán así confirmados los prejuicios sobre su supuesta incompetencia para las matemáticas, desmotivándose ante ellas más aún, y cerrando el círculo de su “incapacidad innata”.

► Objetivos del área de matemáticas

De los objetivos del área de matemáticas incluidos en el Decreto que regula las Enseñanzas para la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, se han seleccionado, para su comentario desde la óptica de la coeducación, los siguientes (se sigue el orden original del decreto).

1. “Utilizar el conocimiento matemático para organizar, interpretar e intervenir en diversas situaciones de la realidad”.



mueva el debate sobre los estereotipos sociales que alejan a las chicas de las matemáticas.

Asimismo, se intentará que los chicos no monopolicen el uso de los ordenadores mientras las chicas se limitan a tomar nota de los resultados, insistiendo en la rotación de sus usos.

Se pretende, con las actividades indicadas, que el alumnado consiga “operar también con opiniones, ponerse en el lugar de otros, refutar, argumentar en contra o aportar datos, lo que puede ayudar a su vez, a construir y reforzar actitudes y valores propios de la actividad matemática”.

2. “Tener en cuenta en cada situación de aprendizaje, los conocimientos que los alumnos y alumnas ya poseen”.

Asumiendo las sugerencias indicadas (recabar las ideas previas, utilizar el error como fuente de futuro aprendizaje, respetar las distintas “lógicas” de discusión matemática del alumnado), resulta necesario insistir en las diferencias existentes en la socialización previa de chicos y chicas, que va a darnos como resultado diferentes capacidades manipulativas, visoespaciales o lectoras.

3. “Analizar el objeto de estudio, para programar la diversidad de actividades que materializan el proceso de enseñanza y para presentar los contenidos de forma integrada y recurrente”.

En estas programaciones de las unidades didácticas con metas, donde los contenidos hayan sido analizados en su doble vertiente de etapa y de unidad de trabajo, y donde los conceptos y procedimientos se relacionen entre sí y con otros, se habrán de “explicitar grados intermedios de formalización y profundización de los conocimientos de los alumnos y alumnas y las características del conocimiento matemático en cuestión.”

Habrà de tenerse en cuenta que una posible causa de esa diferencia puede referirse a los distintos puntos de partida en la adquisición de esos conocimientos, o a la desmotivación apreciada en

las alumnas cuando esos conocimientos no hacen referencias a acciones de su entorno ni de sus intereses más próximos. Así, será necesario insistir en la necesidad de incluir en el currículum las aportaciones de las mujeres en la historia y el desarrollo de las matemáticas e insistir en la relación de éstas con las ciencias sociales y naturales en su aplicación práctica.

5. “Observar y coordinar el desarrollo de las tareas en el aula, procurando que cada alumno alcance su ritmo de trabajo óptimo”.

Esta estrategia metodológica hace referencia a la importancia de la asunción, por parte del profesorado, del respeto a los ritmos diferentes de aprendizaje, así como a los diversos niveles de conceptualización que pueden ser alcanzados.

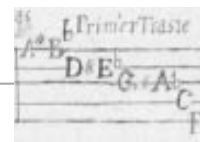
“Los centros escolares deben favorecer la integración social. También deben ser lugares que propicien el desarrollo de la personalidad de cada cual y el respeto y la solidaridad con los demás.”

Las estrategias recomendadas consisten en ofrecer el tiempo necesario en cada caso, diversificar el uso de códigos y modos de expresión, individualizar el seguimiento del aprendizaje y coordinar los diferentes ritmos de trabajo y de adquisición del conocimiento.

Una vez se le ha aplicado a estas estrategias el análisis de género, aparece clara la necesidad de los tiempos diversos para las distintas actividades en chicos y chicas, (debido, como ya hemos indicado, a rémoras causadas por las diferencias en su socialización previa, en el uso de ordenadores, manipulación de materiales, realización de problemas ..etc), de individualizar el seguimiento del aprendizaje, escuchando las opiniones de las chicas sobre los conceptos a debatir o explicitar, aunque el código no sea “estrictamente matemático”.

7. “Tener en cuenta los condicionantes externos e internos.”

Sobre el tiempo y el espacio, como “condicionantes que la práctica cotidiana introduce en la



realidad de los centros”, realizaremos una breve anotación en sus aspectos coeducativos:

- Será necesario comprobar que el tiempo que dedican al aprendizaje y al ocio, chicos y chicas, sea similar, teniendo en cuenta que en muchos casos el ritmo va a verse alterado por los condicionantes sociales que hacen que las chicas realicen, además de tareas escolares, las domésticas, aumentando así la tensión y el cansancio acumulado en ellas.
- Conviene insistir en la necesidad de corregir las diferencias que se aprecian en el uso del espacio, puesto que la mayor parte de dicho espacio se encuentra ocupado por los chicos, mientras las chicas utilizan los laterales, y se desplazan por el centro pero no lo ocupan.

Del mismo modo, si se trata de “compartir” unos espacios más reducidos (agrupamientos pequeños para tareas concretas), para evitar posibles situaciones descompensadas, será recomendable, en ocasiones, realizar los agrupamientos de forma dirigida, compensando el número de chicos y chicas.

► Evaluación

Se hace necesario recordar que el profesorado, frecuentemente de forma inconsciente, suele valorar de forma distinta a los alumnos y a las alumnas, informando más favorablemente sobre unos que sobre otras. No es recomendable, evidentemente, que así ocurra.

2.2. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

► Introducción

En la teoría que sobre el lenguaje aparece en el Anexo II (Áreas) del Decreto que establece las enseñanzas de la E.S.O, y en la parte correspondiente a Lengua Castellana y Literatura, se muestran los aspectos siguientes que, implícita o explícitamente, se relacionan con la coeducación.

“El lenguaje es una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social...”

“Es también un medio de representación del mundo. Está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es factor decisivo en el desarrollo psicológico general.”

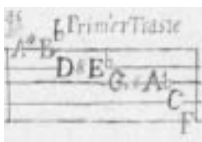
“Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes.”, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así, a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

“La cultura es, de este modo, un sistema de conocimiento producto de la actividad mental y de la organización intelectual de la experiencia social”.

Podemos comprobar la existencia de significados asimétricos que denotan las valoraciones negativas de algunas formas semánticas femeninas, el uso generalizado del masculino omnicompreensivo (incluso en los singulares), o la omisión de las mujeres en los textos. Estos hechos que poseen un carácter discriminatorio y sexista, y producen sentimientos diferentes en el alumnado según el sexo, puesto que categorizan relaciones de inferioridad.

Es por esto que el Decreto establece que “deben eliminarse del hecho educativo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, por presuponer la asimilación de estereotipos sociales falsos o la preeminencia injustificada de unas variantes lingüísticas sobre otras.”

Asimismo, y en orden a la lucha contra los estereotipos sexistas que marcan, por ejemplo, la no conveniencia de la expresión de los sentimientos de lo afectivo, por parte de los chicos, y la infravaloración, por tanto, del que lo hace



como portador de “rasgos femeninos”, el Decreto nos recuerda que “la lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado.”

Otro de los prejuicios existentes es el de la supuesta “facilidad innata” de las niñas para el lenguaje. Del mismo modo que se ha reseñado anteriormente, al asumir esto no se han tenido en cuenta las experiencias de socialización previas al hecho escolar, ni las habilidades potenciadas por el entorno del alumnado. A las chicas, puesto que se les vetan cierto tipo de actividades motrices, manipulativas, y en general, de acción física, se las ha “compensado” con aquéllas que se refieren a la comunicación verbal.

Es por esto que, y sobre todo en estas edades, muestran diferencias notables en sus niveles de comprensión y de expresión lingüísticas respecto a los chicos.

Se hace necesario, por tanto, recordar la necesidad de, en estos casos, “subsana las carencias cognitivo-lingüísticas originadas por las desigualdades socio-culturales de partida.”

Al hacer referencia a la lengua escrita, su progresivo dominio “debe permitir a los/as alumnos/as descubrir las posibilidades que ofrece la lectura como fuente de placer y de fantasía, de información y de saber”, junto con los conocimientos que sobre la lengua misma y sobre realidades distintas a las de su entorno ofrecen los textos escritos.

“Los textos literarios son, igualmente, un importante instrumento para la construcción social del sentido y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica”.

Es por esto que se hace necesario incluir en los textos habitualmente seleccionados, otros escritos por mujeres o bien que ofrezcan modelos

de comportamientos alternativos o no tradicionales, al objeto de utilizarlos como elementos para la comparación y la crítica razonada.

Asimismo, revalorizar la imagen de la mujer como autora de textos literarios, e incluirlos en la lista de los “textos consagrados” servirá como base para el cambio de actitudes que incluyan el respeto y la justa valoración de su aporte a lo largo de la historia.

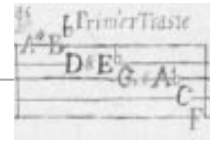
Por otra parte, el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica, debe utilizarse en el “tratamiento didáctico de los medios de comunicación social, por la incidencia que tienen en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas de estas edades. Los medios audiovisuales poseen en nuestra sociedad una gran capacidad de impacto, de poder motivador, de regular informaciones, tendencias, opiniones y gustos que los alumnos de estas edades suelen asumir acríticamente al no disponer de recursos que los ayuden a discutirlos y contrarrestarlos”. Por esto es necesario proporcionar estos mecanismos, sometiendo a un análisis de género estos mensajes, sobre todo aquéllos que muestran rasgos discriminatorios, violentos y/o no cooperativos.

► Objetivos

Se consideran más relacionados con la coeducación los que a continuación se comentan.

2. “Construir y expresar discursos orales y escritos, de acuerdo con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.”

Es importante señalar que la expresión oral, como base de la comunicación dentro y fuera de las aulas, ha de favorecerse especialmente con el desarrollo de actitudes que favorezcan “la desaparición de las inhibiciones, la creación de expectativas favorables a la expresión y el dominio de determinadas destrezas que contribuyan a la mejora de las competencias comunicativas”, especialmente en lo que se refiere a las chicas, que no suelen utilizar sus aptitudes orales en los casos en



que es necesario hablar en un grupo no reducido. Es importante que superen el “miedo a tomar la palabra”, favoreciendo un clima de atención y respeto en el aula a la opinión de todas las personas que la integran.

4. “Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores/as y emisores/as, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.”

Además de analizar los mensajes, y los códigos utilizados para su elaboración, se pretende del alumnado que, fundamentalmente, sea crítico ante ellos.

Una de las facetas en las que ejercer esta crítica es el uso que se hace de la mujer en estos medios. El análisis de la imagen femenina, tanto en la publicidad, como en los diferentes espacios audiovisuales en los que pueda aparecer, ya sea en su versión más ajustada a los diferentes estereotipos, como amas de casa, niñas presumidas, mujeres objeto,... etc., o bien en papeles más alejados de ellos, nos darán motivos para una primera reflexión crítica sobre el papel social real de las mujeres, y su reflejo audiovisual.

Asimismo, los valores supuestamente masculinos, reflejados en estos mismos medios, y muy relacionados con la violencia, la agresividad y el desprecio por lo afectivo, exigen una reflexión seria sobre los mismos.

8. “Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje”.

“El lenguaje impone formas de ver e interpretar la realidad, y crea en los individuos pos-

turas que los condicionan. Introducir estrategias de debate, discusión y análisis de elementos lingüísticos que imponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racista, sexistas...) son muy convenientes para reflexionar sobre estos problemas.”

► Contenidos

Los aspectos a considerar se relacionan según los núcleos que se distinguen en este área:

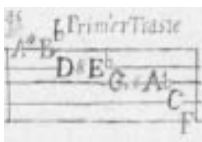
1. Comunicación oral

Será importante resaltar el papel de la tradición oral femenina en la trasmisión de la cultura. Así mismo insistir en la necesidad de desarrollar las capacidades que faciliten la expresión oral pública de las chicas y de aquellos chicos que, por cuestiones de inhibiciones personales, necesiten alguna acción positiva especial para “tomar la palabra”, teniendo en cuenta que la capacidad para expresar y defender las propias ideas son la base del sistema democrático.

Por otra parte, sigue siendo necesario insistir en el análisis de los mecanismos del sexismo en la transmisión oral, basándose en los postulados de la teoría de sexo/género, para que el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado les permita reconocerlos para actuar en consecuencia.

2. Comunicación escrita.

Si asumimos que “el estudio de la lengua escrita debe permitir a los alumnos descubrir las posibilidades que ofrecen la lectura y la propia escritura como fuentes de disfrute, de información y de saber”; y si tomamos como proceso fundamental el análisis de los textos escritos atendiendo tanto a “su estructura fundamental, como a sus intenciones comunicativas, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales”, será necesario el análisis de género de los mismos, para desvelar los posibles contenidos sexistas dentro de cada uno de los apartados anteriores, así como proporcionar alternativas positivas de uso para un lenguaje escrito no sexista.



Puede sugerirse:

- Evitar el uso sistemático del masculino omnicomprendido.
- Evitar el uso de tratamientos convencionales, asimétricos y discriminatorios (señor/señorita, por ejemplo).
- Utilizar el femenino en profesiones socialmente valoradas, y no únicamente en las estereotipadamente marcadas (limpiadoras, enfermeras, secretarias).
- Analizar el papel de la teoría sexo-género como mecanismo importante para desvelar la confusión existente entre género gramatical y género como papel social adscrito a cada uno de los sexos, y que se manifiesta en el lenguaje en diversos aspectos tales como los tratados anteriormente y otros como el salto semántico y la minusvaloración del femenino, etc.
- Valorar los esfuerzos dirigidos a usar un lenguaje no sexista.

3. La lengua como objeto del conocimiento.

“El lenguaje crea pensamiento y configura modos de pensar”.

El lenguaje resulta, asimismo, de la manifestación de un modo de cultura y está ligada a unos valores socialmente admitidos como válidos. Por lo tanto, y desde este punto de vista, puede estar sujeta a análisis y críticas, tanto de sus leyes como de las manifestaciones sociales que las impregnan: usos gramaticales sexistas, criterios discriminatorios en los diccionarios...

El estudio de la lengua materna ha de perseguir en esta etapa el desarrollo de las capacidades de expresión, comprensión y espíritu crítico de los alumnos y el estímulo de la propia creatividad. En relación con ello debe estimularse la reflexión sobre la lengua.

4. Literatura

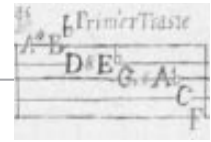
Habrá que tratar de ofertar, por una parte, textos literarios que ofrezcan una imagen no estereotipada de los sexos, de sus comportamientos, de sus expectativas..., y que permitan una visión más justa y equilibrada de la sociedad.

Así mismo, será necesario equilibrar la selección de autores y autoras, presentando a estas últimas como personas autónomas, sin mencionar sus vidas privadas como uno de sus rasgos más característicos, ni comentarios sexistas sobre aspecto físico, hábitos sexuales o compañeros de su entorno.

Estos criterios son aplicables también a los autores que se apartaron de las normas sociales de su época y por ello son o han sido menospreciados. Estas valoraciones de autores y autoras, en relación con las convenciones sociales, nos darán unas pautas valiosas para comprobar cómo se ha transmitido a través de la literatura y de su historia el papel subordinado de las mujeres y como se han buscado alternativas de cambio.

Por otra parte, la recuperación de la literatura escrita por mujeres proporcionará tanto a las alumnas como a los alumnos la posibilidad de “valorar la creación literaria como una aventura accesible a hombres y mujeres y que unos y otros se han lanzado a ella desde distintas perspectivas, posibilidades y limitaciones” (A. Mañeru 1992).

Así, la redacción del Decreto en este apartado afirma que a través del juicio personal razonado sobre los textos ofertados, a través del conocimiento de su realidad histórica, los alumnos y alumnas irán “consolidando su sensibilidad y en su caso la actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc..., así como la valoración crítica ante las valoraciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios.”



5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

La relación entre los códigos verbales y no verbales en sus diferentes aspectos icónico, gestual o musical, ha de ser analizada y explorada en sus diversas posibilidades no olvidando aplicar en su examen los mecanismos que nos permitan descubrir el posible sexismo, aparente u oculto, que subyace en alguno de ellos: gestos agresivos, canciones populares tradicionales, imágenes de servicios públicos, uso diferenciado de las prendas de vestir, de los colores...

“Es también necesario que el alumnado analice los elementos que configuran el discurso publicitario y que desarrolle y afiance una actitud crítica ante los mensajes orientados a la persuasión ideológica o al consumismo y ante la utilización de contenidos y formas que supongan una discriminación social, racial, sexual, etc...”

➤ Orientaciones metodológicas

Incluir en las líneas de acción metodológicas:

- Uso de un lenguaje oral no sexista en las aulas:
 - Nombrando a profesores y profesoras, alumnos y alumnas.
 - Uso de epicenos como genéricos en lugar de masculino-omnicompresivo.
 - Evitar los adjetivos que denoten minusvaloración de las chicas, primando en ellas lo estético sobre las demás consideraciones.
- Utilizar en los análisis de textos una perspectiva de género que permita incidir en aspectos tales como:
 - Número de hombres y mujeres que aparecen.
 - El papel que desempeñan: su relación con los estereotipos. Actitudes que

demuestran. Tipo de acciones que realizan.

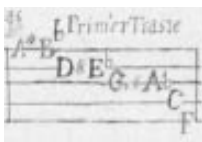
- Tipo de adjetivos utilizados para caracterizarlos. Verbos que definen sus acciones...
- En las ilustraciones: número de hombres y mujeres que aparecen y actitudes que desarrollan en ellas.
- Utilizar técnicas de resolución de conflictos que permitan un desarrollo específico de la seguridad propia, fundamentalmente en las niñas, a la hora de expresar sus opiniones en público. Por ejemplo:
 - Asambleas con portavoces rotativos por grupos fijos.
 - Asambleas con portavoces “sólo chicos”, “sólo chicas” alternativamente.

➤ Criterios de evaluación

No es conveniente olvidar que el profesorado, de forma inconsciente, suele creer que las chicas están más facultadas para obtener buenos resultados en esta área. Es, por ello, necesario ir eliminando esta idea previa.

Conviene insistir en los aspectos sobre el análisis de la “carga ideológica de que es portadora la lengua a partir del estudio y la reflexión de determinadas expresiones que indican discriminación social, racial, sexual, etc... La exposición de creencias, vivencias, la discusión de puntos encontrados respecto a otros temas, son estrategias básicas para modificar y comprender significativamente este tipo de discriminaciones”.

Asimismo, se hace necesario valorar de forma prioritaria la capacidad de expresión de las vivencias propias, fundamentalmente en los chicos, que suelen evitar su análisis y reflexión bajo la excusa de un supuesto “sentimentalismo”, al que se le atribuyen características femeninas y, en función de la jerarquización del género social, minusvaloran.



- Sobre la historia de la Ciencia, es necesario resaltar el papel de las mujeres, su aportación como grupo social a sus avances, y los casos específicos en que esta aportación tiene nombre femenino.

De este modo, las chicas comenzarán a comprobar que la Ciencia también es “para mujeres”.

► Orientaciones metodológicas

Dentro de las líneas señaladas para la actuación metodológica en el Área de Ciencias de la Naturaleza, es importante reseñar que :

- En las actividades a desarrollar en los laboratorios, será necesario que el profesorado preste especial atención al uso que se hace por parte de chicos y chicas del material a emplear, evitando que éstos lo acaparen, quedando luego las alumnas para tomar nota de los resultados, recoger y ordenar el espacio.

Será necesario, de forma transitoria y ocasional, en determinadas actividades con manipulaciones de objetos y aparatos en los que las chicas no tienen experiencia previa, formar grupos separados como medida de acción positiva, encaminada a corregir estas deficiencias y para que las alumnas adquieran la confianza necesaria para ampliar el campo de sus experiencias.

- Fomentar la realización de proyectos interdisciplinarios, donde se contemplen diversas aplicaciones de las ciencias.
- Incluir dentro de las actividades relacionadas con la orientación vocacional, la necesidad de efectuar o recibir visitas de mujeres con vinculaciones a las diversas materias.

► Criterios de evaluación

Si uno de los objetivos prioritarios de la evaluación es valorar la propia calidad de la educación, uno de sus indicadores sería la atención prestada a cada uno de los aspectos en los que el

género puede o haya podido influir marcando un sesgo jerarquizante tanto en los contenidos como en los objetivos y/o actividades a realizar.

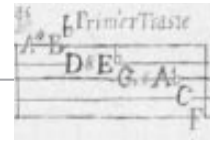
Si este análisis no se realiza previamente, tal vez el profesorado continúe, de manera inconsciente, minusvalorando a las chicas, y orientando así a unos y a otras a profesiones y aspectos relacionados con su futuro de manera estereotipada.

2.4. TECNOLOGÍA

“El papel que ha de jugar este área en la etapa, consiste, básicamente, en propiciar la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes inherentes a la tecnología; abriendo horizontes nuevos a todos los jóvenes de ambos sexos, tendiendo a corregir la tradicional segregación de las futuras opciones profesionales y favoreciendo un cambio en las actitudes sociales hacia este campo”.

Se reconoce así la tradicional separación de las mujeres del campo de las tecnologías no domésticas y la necesidad de su incorporación a ellas.

Por otra parte, “entre los componentes del saber tecnológico se deben incluir los aspectos relacionados con la tecnología y la economía domésticas, ampliando el concepto restringido de la actividad tecnológica y su relación con el mundo del trabajo que, tradicionalmente, excluye la actividad doméstica, considerándolo “no productivo”, de modo que se recupere así su verdadera dimensión”.(A. Mañeru-E. Rublo.1992). Esto es algo que se reafirma en el Decreto cuando explicita que “desarrollar un mismo currículum para todos los chicos y chicas contribuye a fomentar la igualdad y no discriminar de partida a ningún individuo por razón de sexo, ante la sociedad en que vivimos. Esta concepción de la tecnología como parte de la cultura general, implica un tratamiento integral, no fragmentario, de los saberes técnicos, concebidos como elementos orientadores y no de cualificación profesional. Se trata pues, de utilizar la tecnología, no como medio en el que formar a los posibles técnicos, sino como instrumento para el desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos”.



Finalmente, se vuelve a reiterar que “no separar lo tecnológico de los aspectos socioeconómicos y humanísticos, debe ser un factor esencial en este área”.

► **Objetivos**

De los objetivos señalados en el Decreto para este área, comentaremos los siguientes :

3. “Analizar objetos y sistemas técnicos de uso cotidiano para comprender su funcionamiento, control y aplicaciones”.

Se insiste en la necesidad de que los chicos conozcan las características de los aparatos de uso doméstico relacionados con la propia supervivencia, al objeto de proporcionarles las destrezas, habilidades y conocimientos imprescindibles para su autonomía.

Aunque los intereses de las chicas no están centrados en el hogar, sí que están más habituadas al uso de su tecnología específica, aunque no de la que requiere una dedicación supuestamente más “especializada”, de la que se ven generalmente apartadas, y en la que deben ser iniciadas.

7. “Desarrollar una actividad de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico y sus implicaciones en el desarrollo de la humanidad.”

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las alumnas se preocupan “más por las personas que por las cosas, y por el impacto de la actividad tecnológica en el medio natural” (A. Mañeru-E. Rublo. 1992).

8. “Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo, con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad y el respeto a las normas de seguridad e higiene.”

Este objetivo, explícitamente, reconoce la necesidad de que el alumnado se comunique con “otras personas de forma abierta y receptiva, rechazando discriminaciones por razones de raza, sexo, clase social o creencias y asumiendo el tra-

bajo en equipo como un modelo de organización social eficaz, en el que el reparto de tareas, la asunción de responsabilidades individuales y colectivas, la aportación de ideas por parte de todos sus miembros y la valoración sin prejuicios de las opiniones de los demás coadyuvan a su consecución.”

9. “Analizar y valorar críticamente los efectos del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y sus repercusiones en el medio ambiente.”

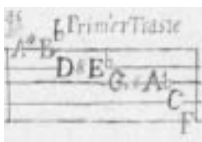
Es conveniente desarrollar la capacidad de analizar la influencia de la tecnología sobre la calidad de vida humana en todos los ámbitos en que aquella se aplica, debatiendo las diferencias que pueden apreciarse en función del sexo, en aspectos tales como : tiempo de ocio, organización del trabajo asalariado y del hogar, influencia de los medios de comunicación....

12. “Conocer y respetar las normas que regulan la actividad técnica y sus consecuencias sobre la salud y el bienestar de las personas.”

Fundamentalmente, en los chicos que, sobre todo a estas edades, y en lo que a la tecnología suele referirse, muestran una actitud de superioridad ante ella, ya que suelen encontrarse familiarizados con su uso, y que pueden hacer que actúen por el método de ensayo-error sin medir generalmente las consecuencias e intentando descubrir las normas “a posteriori”.

► **Contenidos**

Se considera necesario incluir en los bloques de contenidos los aspectos en los que se analice el mundo del trabajo, y extraer las consecuencias referidas a la división sexual del mismo y a la jerarquización que implica, con las diferentes responsabilidades que son asignadas a unos y a otras en los puestos de trabajo, las retribuciones diferenciadas, así como las diferentes legislaciones nacionales e internacionales, encaminadas a la eliminación de las discriminaciones sexistas y a favor de la igualdad de oportunidades.



Asimismo, es preciso insistir en los aspectos relacionados con la tecnología doméstica, que se encamina a la satisfacción de las necesidades personales y de las personas con las que se convive.

► Orientaciones metodológicas

Debido a la gran relación existente entre Ciencia y Tecnología, las orientaciones de este área son, en esencia, similares a las señaladas en la de Ciencias Naturales.:

- Atención a la forma de trabajo en los grupos, evitando el protagonismo único de los chicos.
- Incorporar los procesos de la tecnología doméstica a las investigaciones de las aulas.
- Fomentar los proyectos que relacionen la tecnología con sus implicaciones socioeconómicas y culturales.
- Llevar a las aulas a mujeres que trabajen en campos alternativos y no tradicionales.
- Debe tomarse en consideración la posibilidad de formar grupos separados de alumnas de manera temporal, para aumentar su confianza en el manejo de los aparatos con los que no se encuentren familiarizadas.

► Evaluación

Deberá ser acorde con los criterios anteriormente expuestos, ya que, el sesgo androcéntrico y sexista que presenta la tecnología debe ser corregido so pena de seguir manteniendo los estereotipos sociales que separan a las chicas de su estudio.

2.5. CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Se hace necesario comenzar las orientaciones para el tratamiento coeducativo de este área, insistiendo en analizar el origen de la “cultura” que la

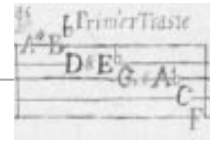
escuela, como institución socializadora, transmite y sanciona como válida ante el alumnado.

Por una parte es necesario reconocer que esta “cultura” contiene elementos de parcialidad, ya que, normalmente, se transmite la que aparece en los textos, y en ella se aprecia el resultado del cúmulo de experiencia, hechos, investigaciones, realizaciones, etc., llevadas a cabo por los hombres de raza blanca, del continente europeo y con un estatus social elevado, a lo largo de la historia.

Asimismo, hace hincapié en los aspectos bélicos y/o mercantilistas, olvidando que la mayor parte de los conflictos han sido resueltos a través de las negociaciones, resaltando las figuras de los guerreros, los conquistadores... y relacionando en ocasiones pacifismo con debilidad, enalteciendo así las conductas poco evolucionadas que se muestran incapaces de resolver situaciones de forma no violenta.

Además, los aspectos que hacen referencia al desarrollo de las actividades cotidianas del resto de los habitantes del continente, apenas son generalmente tratados, centrándose únicamente en el análisis de los comportamientos de determinadas “personas fundamentales”, que ciertamente puede que lo hayan sido, pero olvidar la dimensión social de su influencia y/o sus experiencias previas da lugar a unos conceptos erróneos, que ligan los cambios y el progreso a personas de tipo excepcional desligadas de su entorno, sobre el que pueden influir pero que no les afecta, con lo que se fomenta la idea del “superhombre” ya que por supuesto, la mayor parte de las personas que son protagonistas de la evolución de esta “cultura”, son masculinas. Las aportaciones de las mujeres son sistemáticamente minusvaloradas o ignoradas (Androcentrismo).

La incorporación pues del ámbito de lo privado a las Ciencias Sociales no debe hacerse como algo marginal o puntual, sino como una incorporación plena de un espacio de actuación humana, hasta hace poco únicamente en manos femeninas, pero al que deben integrarse los hombres, revalorizando y asumiendo los valores y “saberes” que le son propios.



Es por esto que se hace imprescindible aclarar que la división entre los espacios público y privado no es natural sino que se ha debido a las convenciones especiales que según las épocas históricas han condicionado los modos de vida, con una constante: la división sexual del trabajo y la infravaloración de las características y valores asignados a “lo femenino”.

Estos conocimientos, reconoce el propio Decreto, que “no se sitúan en un ámbito disciplinar concreto, y que son básicos en el proceso de socialización del alumnado: la formación medio-ambiental y los aspectos relacionados con la salud, el consumo, la coeducación y la educación vial”.

Asimismo asume la necesidad de que el pensamiento del alumnado de esta etapa llegue a elaborar explicaciones “progresivamente abstractas y complejas, que identifiquen e integren las distintas variables que concurren en los hechos colectivos sociales”, así como “abordar el conocimiento de la realidad social desde una perspectiva histórica”.

Por ello se hace necesario introducir la perspectiva del análisis de género social en el estudio de cada una de las variables como un elemento más para la reflexión, para su discusión y una forma diferente de abordar la perspectiva histórica tradicional, asumiendo los valores alternativos que supone la visión no androcéntrica de la misma.

► **Objetivos**

Dentro de los reseñados en el Decreto de E.S.O. para esta área, comentaremos los siguientes:

1. “Identificar y analizar críticamente los proyectos, valores y problemas de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece”.

“Se trata de contribuir a la búsqueda y afianzamiento de la identidad personal y social, como miembro de un conjunto de realidades sociales, con características propias, que comparten un determinado sistema de valores y un proyecto común”.

Dentro de estas realidades se hace necesario comenzar por las más básicas, las que hacen diferentes a chicos y chicas, en función del sistema de valores que, diferenciando según el sexo, determina socialmente los comportamientos, las expectativas, el futuro..., ya se haga de forma consciente o inconsciente.

Analizar esos mecanismos favorecerá la cohesión del grupo puesto que permitirá verbalizar y explicitar para un trabajo posterior, los procesos de discriminación que el alumnado haya ido integrando a lo largo de la escolarización anterior.

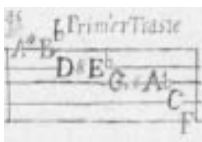
5. “Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes”.

Asumir y valorar los derechos propios y ajenos es el primer paso para luchar por ellos; también el primer paso para no conculcar los de las demás personas, asumiendo la libertad de acción y el ejercicio consciente de la propia responsabilidad, como eje de la actuación personal en todos los ámbitos.

6. “Participar de forma individual y cooperativa en la solución de los problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad, compromiso con la paz y rechazo de las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen, diferencias sociales o creencias”.

“Se trata de que el alumnado asuma la responsabilidad en la resolución de los problemas que le afectan como miembro de una comunidad social. El objetivo implica, asimismo, el desarrollo de la sensibilidad ante los fenómenos de marginación y las desigualdades políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos.

De manera preferente se trata de que asuma una actitud de compromiso por el mantenimiento de la paz y la erradicación de la violencia en todas sus manifestaciones.



Supone concienciarle ante la discriminación que sufre la mujer en el terreno laboral y en el de las relaciones personales y sociales, implicándolo activamente en la consecución de una igualdad efectiva entre los sexos”.

8. “Identificar y analizar los elementos y las relaciones que intervienen en la organización de las sociedades humanas como realidades complejas, abordando el estudio de los hechos sociales en función de esa complejidad, y valorando el papel que desempeñan los hombres y las mujeres en los hechos de carácter colectivo.”

Reconoce así, implícitamente, la diferencia de los papeles jugados históricamente por hombres y mujeres, y la necesidad de que ello sea analizado y valorado por el alumnado, haciendo que las mujeres “entren en las Ciencias Sociales”.

9. “Analizar los procesos de cambio que experimentan las sociedades humanas en su trayectoria histórica, asumiendo que los elementos básicos de las sociedades contemporáneas y los problemas que les afectan son, en gran parte, el resultado de esos procesos.”

“Las sociedades en continua construcción” están sometidas a unos procesos de cambio continuo en los que el alumnado ha de sentir que puede, y debe participar.

12. “Obtener, procesar y transmitir, de manera crítica y autónoma, informaciones diversas a partir de la utilización de las fuentes específicas de la Geografía, la Historia, las Ciencias Sociales y los medios de comunicación”.

Analizar las fuentes, despojándolas de los prejuicios propios de las épocas en que fueron escritas, será una de las bases fundamentales que permitirá al alumnado una visión nueva de estos ámbitos del conocimiento, y conseguirá un acercamiento de las chicas a su estudio motivado por el reconocimiento de modelos de mujeres más cercanas a la realidad.

► Contenidos

Dentro de la presentación de los contenidos en núcleos diferentes, vamos a señalar algunos aspectos que deberían incluirse o considerarse en varios de ellos :

1. Población humana.

Al tratar los aspectos relacionados con el control de la natalidad, es necesario insistir en el papel de protagonistas que han de tener las mujeres en él, ya que de su decisión depende fundamentalmente, así como conocer los procedimientos que se utilizan para coartar la libertad de elección: prisión por interrupciones de embarazos o esterilizaciones forzosas, como extremos de posturas encontradas que muestran el uso de las mujeres como simples “reproductoras”.

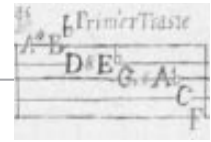
3. Asentamientos humanos.

Tanto en las aglomeraciones urbanas, como en los modos de vida rurales, se han desarrollado y se desarrollan formas de vivir o de comportarse, diferenciadas según el sexo. Analizar estos modos de vida sin la perspectiva del género, nos dará una visión falsa de los mismos, que no pondrá de manifiesto aspectos tales como:

- Características de la división sexual del trabajo en el campo o las ciudades.
- Participación femenina en el desarrollo de las sociedades rurales.
- Matriarcados - Patriarcados.

4. El sistema económico y la distribución de las riquezas.

Se hace necesario insistir aquí en cómo la pobreza se feminiza a pasos agigantados, en los últimos años del siglo. Según la ONU, la mitad de la población mundial, que son las mujeres, trabajan las dos terceras partes del tiempo total, percibiendo sólo el diez por ciento de los salarios globales y siendo propietarias de solamente el uno por ciento de la riqueza mundial.



Son datos alarmantes, que muestran la enorme diferencia de consideración social entre los géneros y acaban con la idea occidental de las mujeres como “sexo débil”.

5. Los agrupamientos sociales.

En este bloque de contenidos se explicita que “en relación con los contenidos actitudinales, resultan evidentes las relaciones con las actitudes de tolerancia y respeto a formas de vida distintas, con el rechazo de las discriminaciones, injusticias y marginaciones, así como con la valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en hábitos y tradiciones de nuestro contexto social”.

Deben considerarse pues, dentro de los conceptos básicos que se citan, aspectos en ellos que los orienten hacia la consecución de las actitudes reseñadas, tales como:

■ *En la familia:*

Considerar las diferentes transformaciones que ha ido sufriendo con relación a su composición, los papeles que se desarrollan en ella, los tipos distintos que pueden darse hoy día...

■ *En la división social del trabajo:*

Incidir en los aspectos que muestran las diferentes retribuciones de hombres y mujeres, distinta proporción en la representación de las organizaciones sociales.

Analizar la división entre los espacios público y privado.

Considerar la actividad doméstica como trabajo integrante de la actividad general y su importancia y valor dentro de ella.

■ *En las relaciones entre personas:*

Considerar “la sexualidad como dimensión básica de las relaciones entre las personas en el contexto social, con especial atención a la problemática relativa a la discriminación por razón de sexo”.

Concebir la sexualidad como relación gratificante entre personas, ampliando el concepto de normalidad a diferentes comportamientos sexuales.

Analizar los modelos estereotipados de comportamiento sexual que ligan a los hombres con la potencia e insaciabilidad y a las mujeres con la pasividad y frigidez.

Desligar los conceptos de sexualidad y reproducción.

Estudiar las influencias sociales sobre la sexualidad.

■ *En el estudio de las marginaciones:*

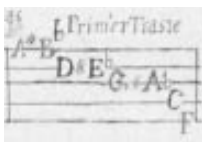
Incluir la discriminación de las mujeres en los diversos ámbitos: familiar, social, estructural, sexual...

Estudiar la violencia específica que se ejerce contra las mujeres: violaciones fuera y dentro de las familias, los malos tratos... estereotipos sociales existentes para disculpar estos comportamientos.

6. La organización y la vida política.

De este bloque destacaremos los contenidos que se explicitan en el mismo, resaltando “las actividades relativas al interés por la información, la adopción de posturas propias y críticas ante los contenidos informativos, la tolerancia ante la diversidad de opiniones y la valoración de los derechos humanos. Especialmente se debe favorecer el trabajo con actitudes de respeto y de crítica constructiva ante los valores democráticos, así como de valoración de la paz, propiciando la consolidación de actitudes de no violencia en la conveniencia mundana habitual”.

Dentro de estas actitudes habría que insistir en la de participación, en relación con la vida política, sobre todo por parte de las chicas, mostrando modelos de mujeres que hoy en día forman parte activa en ella, de uno u otro signo y en los diferentes niveles de representación: locales, autonómicos, estatales, jurídicos,...



9. Las formas de pensamiento.

“Las ideologías y corrientes de pensamiento han jugado y juegan un papel activo en los fenómenos colectivos.”

Se hace necesario incluir, dentro de estas ideologías, al feminismo, como una de las que más cambios sociales ha producido y seguirá produciendo, en este siglo.

Conviene tratar en su estudio:

- Concepto de feminismo: falsos opuestos feminismo- machismo, estereotipos sobre feministas, etc.
- Historia del feminismo: lucha por el voto de las mujeres, conquistas sociales, figuras históricas.

10. Las sociedades históricas:

Incluir en el estudio de cada una de ellas el papel desempeñado por las mujeres, así como aquéllos aspectos de la vida cotidiana de las diferentes épocas que hacen referencia a las distintas capas sociales.

Es importante que se constate la importancia del conjunto de las “interacciones entre las circunstancias históricas y las intenciones de sus protagonistas.”

11. Los procesos de cambio en el tiempo:

Se cita concretamente: “La evolución del papel de la mujer a lo largo de la historia, especialmente de la historia reciente”.

► Orientaciones metodológicas

Siguiendo las pautas desarrolladas en el Decreto para la actuación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve necesario hacer algún comentario al mismo:

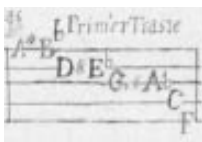
- Es preciso partir de lo que el alumnado conoce y piensa, teniendo en cuenta que

los intereses no son homogéneos, y que los diferentes esquemas sociales de comportamiento, han marcado unas respuestas determinadas en función del sexo ante cuestiones concretas de los hechos sociales: violencia cotidiana, drogas, delincuencia...

- “Plantear los procesos de enseñanza- aprendizaje en torno a problemas concretos” . Esta pauta nos hace referirnos a lo anteriormente expuesto, pues los problemas que interesan a unos y otras han de recibir un tratamiento adecuado y relevante en todos los casos: acoso sexual, embarazos adolescentes, discriminaciones laborales,...
- “Analizar con rigor las diversas fuentes de información”. Es conveniente incluir en este análisis la perspectiva de género que permita descubrir los sesgos sexistas que muestren.
- “Crear un ambiente adecuado de trabajo”. En este ámbito de trabajo las tareas se desarrollarán de forma cooperativa, y las chicas formarán parte activa en ellas, fomentando su participación en los debates de los grupos de trabajo y en la asunción de responsabilidades en los mismos.
- “Propiciar la elaboración, consolidación y maduración de conclusiones personales”. Hay que fomentar nuevos esquemas de conocimiento, dando oportunidad de que éstos sean puestos en práctica, bien con actividades de resoluciones de conflictos, centradas en cambios de valores, o dramatizaciones de situaciones concretas, etc..., o bien resolviendo problemáticas reales del entorno: situación de las chicas en los recreos, representación escolar, análisis de los textos utilizados, de las relaciones de interacción en las aulas...

► Criterios de evaluación

Aceptando la necesidad de valorar todos los aspectos reseñados en el Decreto para este área,



de discriminación, es elemento indispensable para convivir en sociedades pluralistas y democráticas”.

3. “Elaborar juicios morales, reconociendo el problema de la justificación de las normas, valores y principios de actuación”.

“El desarrollo del juicio moral, entendido como capacidad para formular y aplicar a las situaciones concretas, principios inspirados en criterios de racionalidad, implica que los alumnos y alumnas deben progresar tanto en el reconocimiento de la pluralidad de circunstancias y formas de vida, intereses y necesidades de los seres humanos, como en la valoración de los esfuerzos de la razón por formular principios de validez universal”.

Conviene insistir, por tanto, en los criterios de racionalidad, y no en supuestos más o menos tradicionales o supuestamente innatos en la justificación de los estereotipos sexistas.

4. “Interesarse por los problemas morales que afectan a los individuos y a los grupos sociales e implicarse en proyectos orientados a alcanzar modos de vida más justos y satisfactorios para el individuo y la humanidad”.

Este objetivo hace referencia a la afectividad y al sentimiento como parte fundamental del desarrollo moral. La capacidad de ponerse, pensar, sentir “en el lugar del otro”, va a permitir interesarse primero y comprometerse después activamente en proyectos orientados a la mejora de las condiciones de vida humanas.

► **Contenidos**

Asumiendo los núcleos de contenidos explicitados en el Decreto, se considera necesario completar alguno de sus aspectos, desde el punto de vista de la coeducación:

- Aplicar el análisis de género a las normas sociales que rigen los comportamientos estereotipados de hombres y mujeres.

- Analizar la doble moral sexual que implica una valoración diferente de los actos realizados por hombres y mujeres, considerados como positivos en unos, y como perseguibles o negativos, en otros.
- Incluir el estudio del feminismo como proyecto ético.

► **Orientaciones metodológicas**

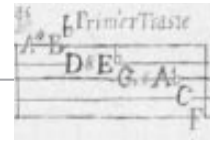
“La argumentación, la discusión y el debate de las ideas son procedimientos que han de ser puestos en juego por alumnos y alumnas de forma continuada, por cuanto implica el desarrollo de la capacidad crítica, entendida ésta como análisis y descubrimiento”.

“La resolución de dilemas de carácter real o hipotético, explicitación consciente de situaciones de conflicto real que vivan los jóvenes en sus interacciones sociales...”

Aunque las formas de analizar los conflictos pueden ser muy diversas, en todo caso, es necesario que alumnas y alumnos reconozcan la situación conflictiva, que identifiquen los diversos factores presentes en la misma, y analicen con la mayor objetividad posible los argumentos de las partes implicadas”.

Las actividades específicas de resolución de conflictos de forma no violenta, así como el uso de juegos cooperativos de acercamiento, conocimiento o cooperación, favorecen la asunción de los “problemas de los otros/as”, colocándose en su lugar de forma afectiva: dramatizaciones con cambios de roles...

Así mismo, teniendo en cuenta que el diálogo respetuoso será la base del funcionamiento de aula, se hace necesario insistir en la necesidad de que todas y cada una de las personas participantes tengan la posibilidad de intervenir, para lo que habrá de establecerse un clima que propicie la participación, de forma específica de las chicas, cuyas opiniones deberán ser aceptadas en el mismo tono y con el mismo tratamiento que las de los chicos.



► Criterios de evaluación

Teniendo prioritariamente en cuenta los criterios expresados en el Decreto para la evaluación de esta área, incidiremos en aspectos importantes para la coeducación, tales como:

1. “Ser capaz de analizar de forma crítica y creativa los contenidos morales de su vida, de la sociedad y la cultura a la que pertenece”, valorando la sensibilidad demostrada ante el problema moral que supone la jerarquización sexista de los comportamientos adscritos a los géneros.
2. “Ser capaz de construir principios valorativos y criterios personales para fundamentar racionalmente y dar cuenta de las posiciones éticas de lo que se considera bueno o malo”.

La resolución de situaciones conflictivas presentadas como dilemas morales, reconociendo alternativas, previendo consecuencias, analizando críticamente las normativas, permitirá avanzar en el desarrollo de la capacidad de elaborar unos juicios morales propios, sobre todo en aquellos aspectos que hacen referencia a la “moral real y la moral oficial”, en los diversos ámbitos de comportamiento”.

3. “Ser capaz de adoptar una perspectiva abierta a los demás que permita comprender otros puntos de vista, enriquecer su posición con otras aportaciones y preocuparse por las condiciones de vida de los más desfavorecidos”.

“El desarrollo de las capacidades de empatía implica una predisposición para conocer a los otros, poder entender sus puntos de vista, sentirse afectados por sus problemas e interesarse por ellos, facilitando la cooperación y la solidaridad”. Es interesante insistir en las actividades que supongan conflictos de “cambios de roles”.

“La sensibilidad para conocer a los otros y preocuparse por sus problemas, ha de manifestarse en los trabajos sobre análisis de problemas morales y proyectos éticos”.

2.7. EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

“Las imágenes constituyen un poderoso medio de representaciones, conocimiento y transformación de la realidad.

(...) El área de educación plástica y visual debe contribuir a desarrollar dos aspectos fundamentales en la formación, y que están estrechamente relacionados entre sí: la percepción visual y la creación de imágenes”.

“La comprensión y el disfrute sensible de las imágenes que configuran nuestra cultura exigen un aprendizaje que atienda a las características particulares de cada medio...”

Dentro de estas manifestaciones será necesario introducir aquellas que han sido tradicionalmente consideradas como “artísticas”, sin alcanzar la categoría de Arte, puesto que eran realizadas por mujeres dentro de su jornada de labores domésticas: tapices, bordados, telares... Revalorizar estas actividades significará que se intentará que alumnos y alumnas, independientemente de su sexo, “tengan la posibilidad de explorar diferentes medios que les permitan dar con la forma expresiva adecuada a su sensibilidad y a sus necesidades de comunicación”.

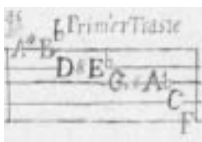
En “un conocimiento profundo y activo de nuestra propia tradición artística, conviene no olvidar la existencia de mujeres pintoras y escultoras a lo largo de la historia del arte y revalorizar sus figuras.”

► Objetivos

Dentro de los objetivos marcados en el Decreto, comentaremos los siguientes:

6. “Respetar, valorar críticamente formas de expresión visual y plástica diferentes a las de su entorno cultural elaborando juicios razonados y autónomos sobre las mismas”.

“El conocimiento y valoración de modos de expresión diferentes en el espacio y el tiempo,



puede contribuir a aumentar su sensibilidad y su experiencia artística y social, ayudándoles a comprender los significados culturales subyacentes y a superar posiciones dogmáticas”.

El respeto de lo ajeno y lo diferente, en cualquiera de los campos del conocimiento, fomentará el desarrollo de estas mismas actitudes en el ámbito de las relaciones humanas, y dentro de éstas, entre los chicos y chicas, que han de asumir que sus diferencias no implican jerarquía.

7. “Fomentar el tratamiento de la expresión plástica a través del trabajo en grupo, creando hábitos de cooperación y comportamiento solidario”.

“La profunda relación con los aspectos socioafectivos que tienen cualquier proceso de elaboración en las materias que tratan los lenguajes y los medios de expresión humanos, implican la creación de un marco general que favorezca la adecuada dinámica de grupos”.

Tiene interés especial el desarrollo de las actitudes de participación y de respeto al trabajo de las demás personas, potenciando así un intercambio de experiencias fluido sobre la base de la no competitividad.

8. “Comprender la importancia del lenguaje visual y plástico como expresión de vivencias, sentimientos e ideas, favoreciendo la desinhibición para posibilitar una mayor capacidad de expresión.”

Este objetivo está muy relacionado con el anterior, del que depende en gran medida, puesto que para lograr esta desinhibición, fundamentalmente en los chicos, por medio de estímulos no verbales, el clima de respeto en el aula ha de ser muy alto.

Mostrar lo beneficioso de la expresión de lo afectivo, tanto para los chicos como para las chicas, contribuirá al desarrollo de las actitudes de valoración y respeto ante estas conductas y los medios que llevan a conseguirlas (relajaciones, sensaciones táctiles, visuales...).

► Contenidos

Se sugiere prestar atención, dentro de los núcleos de los contenidos señalados en el Decreto, a los siguientes:

1. Comunicación visual.

- Dentro del conocimiento de los diferentes códigos y mensajes, analizar la influencia de los estereotipos de género en ellos.

- Valorar el papel de las mujeres como sujetos y objetos de las obras de arte, y las consecuencias sociales que se derivan de ello.

2. Elementos del lenguaje visual y sus relaciones.

- Bordados, tapices, tejidos,... en el estudio de las texturas y como procedimiento de expresión.

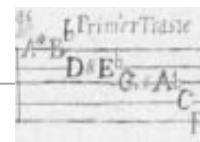
3. Forma y volumen.

- Construcción de estructuras tridimensionales con materiales de uso doméstico y habitual, que puedan ser reconocidos y cuya imagen pueda ser analizada y representada mentalmente sin dificultad por todo el alumnado, puesto que el desarrollo previo de las capacidades de razonamiento espacial de alumnos y alumnas ha sido diferente, y desfavorable para estas últimas.

4. Análisis de los valores artísticos y estéticos en la imagen y en la obra de arte”.

“El significado de cualquier elemento determina su función e implica lógicamente el mensaje intencionado”. Descubrir sus posibles intenciones, si estas son discriminatorias, permitirá abordar de modo crítico alguna de las manifestaciones artísticas, y trasponer a la propia realidad el mismo análisis.

Por otra parte, el descubrir la expresión de vivencias o sentimientos en las obras de arte, contribuirá a desarrollar en el alumnado actitudes



afectivas y valorativas ante ellas. Este proceso ha de favorecerse sobre todo en los chicos.

5. Lenguajes integrados.

- Valorar las posibilidades de estos medios en la transmisión de los estereotipos sexistas, o en su desaparición.
- Mujeres en el cine/T.V.: Actrices (análisis de los estereotipos que muestran); influencia social; uso a que se ven sometidas; directoras, realizadoras (figuras históricas y actuales).

► Orientaciones metodológicas

Es fundamental crear un clima de respeto y confianza, que favorezca las relaciones de comunicación en el aula, puesto que la motivación para el desarrollo de los contenidos de este área se basa prioritariamente en los aspectos socio-afectivos de la misma.

La investigación de nuevas búsquedas de expresión artística, con materiales y técnicas diversas, como motor del desarrollo de la creatividad, necesitan de la creación de “situaciones, de enseñanza- aprendizaje que posibiliten la interacción entre las ideas, sentimientos y procedimientos del alumnado, y las nuevas informaciones y procedimientos”.

Asimismo, se debe fomentar la curiosidad como una actitud previa a la observación detallada o minuciosa, que se encuentra vinculada al “saber ver”, y como paso previo a la “expresión creativa”.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, debe hacerse de forma equitativa entre chicos y chicas, evitando el acaparamiento que aquéllos suelen llevar a cabo y el “dejar hacer de éstas por no reclamar su utilización”.

► Criterios de evaluación

“La evaluación, entendida como actividad facilitadora del desarrollo del alumno, debe pro-

porcionar información sobre la evolución a lo largo de la etapa de las capacidades de observación, memoria visual, expresión, sentido estético, así como del conocimiento y destreza en el uso del vocabulario, técnicas, materiales y conceptos específicos de área.”

Así, esta evaluación debe fundamentarse en un asesoramiento “respetuoso”, basado en un diagnóstico previo que identifique la situación de alumnos y alumnas ante estas capacidades, insistiendo en no descalificar sus trabajos de forma subjetiva, puesto que la gran relación de este área con los aspectos socio-afectivos del alumnado influirá de forma directa en el concepto de autoestima y en la motivación ante las actividades propuestas.

Por otra parte, es necesario valorar en la misma medida, el orden y la limpieza en chicos y chicas, exigiéndoles a éstos en el mismo grado que a aquéllas.

Evaluar también en los chicos el sentido estético, y no considerarlo como una cualidad innata en las chicas, con lo que su desarrollo se les valora en menor medida.

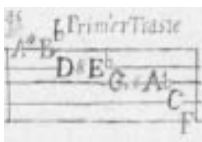
Evitar, por tanto, que el proceso de evaluación muestre sesgos sexistas que consideren unas actitudes y/o aptitudes más propias de un sexo que de otro.

2.8. LENGUAS EXTRANJERAS

► Introducción

“Al conocimiento de la lengua materna como vehículo de la cultura propia, se une hoy, como requisito básico en la formación de los futuros ciudadanos, el de las estructuras lingüísticas que traducen otros significados culturales de este ámbito europeo.”

Estos significados son “imprescindibles de interpretar para que la comunicación resulte coherente y adecuada”.



Si se considera que dos de los elementos que integran la competencia comunicativa que se pretende desarrollar en el alumnado hacen referencia a los aspectos sociolingüísticos y socioculturales de la lengua, comprobaremos como esta vertiente se hace fundamental para adquirir las estrategias que hagan posible “establecer comparaciones entre las diferentes lenguas que permitan valorar la variabilidad de los factores de discriminación, así como, las aportaciones que en estas lenguas se pueden destacar como vías de superación del sexismo”. (A. Mañeru-E. Rubio. 1992).

Las propuestas efectuadas en el área de Lengua española y Literatura son coincidentes en su mayor parte para este área, por lo que no volveremos a insistir sobre los aspectos ya mencionados, y nos remitimos a ellos puesto que también deberán ser tenidos en cuenta.

► **Objetivos**

Se comentan, desde el punto de vista de la coeducación, los siguientes:

3. “Leer de forma comprensiva y autónoma, textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias”.

Donde se aprende realmente esas formas de vida no es sobre todo en textos épicos, sino en aquéllos donde se aprecie la evolución de los papeles desempeñados por hombres y mujeres, así como ejemplos de comportamientos alternativos y no tradicionales.

6. “Valorar la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, otras personas y llegar a un mejor entendimiento internacional”.

“Facilitar el reconocimiento y uso de los aspectos socioculturales que subyacen en las relaciones de comunicación, y que son compartidos por la comunidad de hablantes de cada lengua extranjera”. Reconocer el sexismo implícito o

explícito de las otras lenguas, servirá como marco de referencia para la comparación entre las situaciones de las mujeres de otros países y las de nuestro país.

8. “Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente del contexto sociocultural que las lenguas extranjeras transmiten, utilizando dicha información para eliminar prejuicios y estereotipos, y para reflexionar sobre el concepto sociocultural propio”.

Muy relacionado con el anterior, ya que termina de explicar las actitudes que se pretenden conseguir en este área, basadas en el respeto y en la aceptación crítica de otras costumbres y valores, como muestras de otra forma de entender la vida. La aceptación de lo diferente no implica superioridad propia o ajena. Aceptar esto supone un primer paso para la relativización de modos de conducta estereotipados.

► **Contenidos**

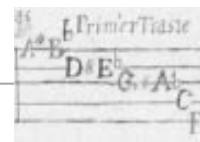
De los núcleos de contenidos tratados en el Decreto, desarrollaremos con alguna puntualización los siguientes:

- En los aspectos socioculturales observados en los países donde se habla la lengua objeto de estudio, analizar y comparar las situaciones de hombres y mujeres, chicos y chicas, tanto en los contextos de la vida cotidiana en el ámbito doméstico, como en los de la vida pública.
- Comparar la legislación española y del país estudiado, en materia de Igualdad, y/o de Acciones Positivas a favor de las mujeres.

► **Orientaciones metodológicas**

Asumiendo las explicitadas para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje en este área, insistiremos en alguna orientación específica:

- Las simulaciones mostrarán cambios en los roles tradicionales, al objeto de desarrollar



actividades de análisis de los estereotipos y de resolución de conflictos de forma no violenta.

- El trabajo cooperativo, como base del clima de comunicación favorable al aprendizaje, tendrá en cuenta los aspectos señalados, a saber, grado de participación de las chicas y su uso del espacio y los materiales.
- Usar materiales y textos claramente alternativos y no sexistas, donde la imagen de hombres y mujeres se oponga a los estereotipos tradicionales.
- Insistir en favorecer la expresión oral pública de las chicas.

► Evaluación

Inciden en los mismos aspectos señalados para el área de la Lengua Española y Literatura.

2.9. MÚSICA

Se reconoce en el Decreto que la música, gracias a los medios de reproducción y difusión, ha adquirido una gran importancia como fenómeno de comunicación social, lo que la hace “una compañía casi permanente en la vida del adolescente y, a menudo, su afición favorita. Ello implica aspectos psicosociales que intervienen en la conformación de su mundo real e imaginario, en sus procesos de identificación personal y en las relaciones con sus iguales”.

Así mismo, los procesos que acompañan a esta vivencia, y a la apreciación y disfrute de los elementos que conforman el hecho musical, son de carácter psicomotriz, perceptivos- y socio-afectivos, e inciden favorablemente en el desarrollo de la inteligencia y la personalidad.

Es en función de estos desarrollos hacia los que debe orientarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en este área, teniendo en cuenta que, como se señala, su finalidad es “desarrollar la sensibilidad musical del alumnado, su apreciación

estética y cultural acerca de las diversas manifestaciones musicales, así como sus aptitudes para la realización individual y grupal, de actividades musicales sobre todo en contextos de expresión y comunicación”.

Hemos de hacer notar la necesidad de la motivación que habrá que ejercer de forma especial sobre los chicos, para que las capacidades asociadas culturalmente al disfrute de la música no sean minusvaloradas, en función del sesgo sexista que las asocia únicamente con lo femenino.

Asimismo, será necesario realizar un estudio de los mecanismos que han separado tradicionalmente a las mujeres de la producción musical, y de los prejuicios que lo sustentan, a fin de que como elemento motivador para la identificación sensorial de las chicas, se lleve a cabo el análisis y la valoración positiva del papel desempeñado por las mujeres en el ayer y hoy de la música.

► Objetivos

Dentro de los señalados en el Decreto, se hace necesario puntualizar algún aspecto de los siguientes:

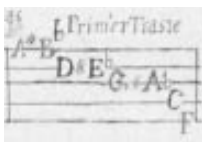
1. “Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, los instrumentos y el movimiento”.

Es imprescindible fomentar el respeto a las formas de expresión originales, propias de cada persona, o de los diferentes grupos sociales.

Asimismo, se persistirá en la revalorización de los aspectos tradicionalmente ligados a expresiones femeninas.

4. “Utilizar y disfrutar del movimiento y de la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas”.

Este objetivo “ha de contribuir a la desinhibición ofreciendo a los alumnos y alumnas la posibilidad de aumentar su autoestima y bienestar personal”.



Ligado al objetivo anterior, al que complementa de forma específica, y que realza la importancia de la danza como vía para la comprensión del lenguaje musical, se hace necesario un trabajo específico sobre los alumnos, sobre los estereotipos sociales que ligán estas expresiones únicamente a capacidades femeninas y por los que los bailarines son vistos como figuras no masculinas.

Analizar estos estereotipos sexistas permitirá a los alumnos acceder a parcelas de expresión personal que hoy les están vedadas y, por otra parte, descubrir una vez más los mecanismos de discriminación que suponen la valoración sesgada de las actitudes femeninas o bien de las que, al ser consideradas socialmente como propias de mujeres, son ridiculizadas cuando aparecen en los hombres.

7. “Elaborar juicios y criterios personales mediante un análisis de los diferentes usos sociales de la música y aplicarlos con autonomía e iniciativa en situaciones cotidianas”.

Es necesaria una reflexión sobre la oferta de música contemporánea en los medios de comunicación social, analizando las implicaciones elitistas que socialmente se atribuye a alguna de ellas y desarrollando así la capacidad para la elección estética propia frente a los usos indiscriminados de la música.

► **Contenidos**

Se hace necesario tener en cuenta los siguientes aspectos a tratar dentro de alguno de los núcleos señalados en el decreto. Así:

- Música en el tiempo.
 - Utilizar el análisis de género en el estudio de las tradiciones musicales, examinando críticamente las posibles manifestaciones sexistas de las mismas: simbologías en las coreografías, letras de canciones...
 - Rescatar el papel de las mujeres como transmisoras/ compositoras a lo largo de

la historia, y sobre todo a estas últimas, y presentarlas en el contexto de su época.

- Música y danza.
 - Valorar el papel masculino dentro de la danza, así como las capacidades físicas que se requieren para su desarrollo.
 - Desarrollar la capacidad de expresión de los sentimientos como algo también ligado a las características de los varones.

► **Orientaciones metodológicas**

Es preciso el fomento de las “actitudes de correcto uso, cuidado y mantenimiento de los aparatos de uso individual y colectivo, de procedimientos de organización, archivo y clasificación, y la combinación de tiempos y espacios compartidos”, y que se tengan en cuenta la corrección de los condicionamientos socialmente aceptados que ligán estas tareas a las capacidades “propias de las chicas”, para lo que se harán necesarias actividades concretas para fomentarlas en los chicos, haciéndolos responsables de las mismas, sobre todo las que requieren orden y minuciosidad.

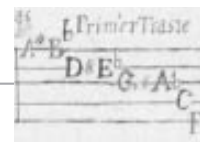
Conviene, además, persistir además en el uso equitativo de los espacios entre chicos y chicas, prestando atención y corrigiendo las desigualdades en su distribución.

Asimismo, dentro del ambiente de confianza y respeto mutuo necesario para la desinhibición y la expresión real de los sentimientos, resulta necesario hacer hincapié en una valoración de las capacidades socialmente relegadas en los chicos y que los apartan de la sensibilidad y lo emocional.

Para ofrecer modelos efectivos de comportamiento a las chicas, realizar audiciones en las que las mujeres sean intérpretes solistas, autoras y directoras.

► **Criterios de evaluación**

Aplicando el análisis de género a los criterios que aparecen en el Decreto sobre la E.S.O., es



necesario que el profesorado reflexione sobre las pautas de aplicación de cada uno de ellos, despojándolas de las posibles desviaciones que, inconscientemente, afloran y hagan valorar las capacidades en chicos y chicas de forma diferente, según los usos socialmente estereotipados.

2.10. EDUCACIÓN FÍSICA

Las ideas generalizadas sobre la debilidad y vulnerabilidad femeninas han condicionado generalmente hasta hace pocos años la práctica de una educación física diferenciada para hombres y mujeres.

A éstas, con unos fines reproductivos como misión fundamental en la vida, se las ha condicionado a reforzarlos o a mejorar únicamente las cualidades físicas consideradas socialmente como más “femeninas”: flexibilidad, cooperación, ritmo, estética...

A los hombres se les ha proporcionado en cambio estímulos orientados al desarrollo de otras cualidades más “viriles”: fuerza, potencia, competitividad, dureza.

A proponer una nueva orientación de la E. Física integradora de ambos modelos y que atienda a las cualidades físicas de cada alumna o alumno, atiende el presente Decreto de E.S.O. cuando aclara que es necesario responder a la demanda social que pide incorporar a la educación “los conocimientos, destrezas y capacidades que se relacionan con el cuerpo y la capacidad motriz, contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora de la calidad de vida.”

Así mismo, o para llamar la atención sobre otros aspectos hasta ahora no demasiado presentes en las prácticas educativas más generalizadas, indica que “se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivido y de sus posibilidades lúdicas expresivas y comunicativas; así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente”.

Para ello habrá que tener presentes los cambios físico-psíquicos que van a suponer los procesos de maduración sexual presentes en estas edades: el afianzamiento del rol dentro de los grupos, las necesidades de demostrar ser alguien y hacer algo, el interés por la presencia personal y el atractivo... van a servir de motivaciones a la actividad física.

Dentro de estos procesos físico- psíquicos, la presencia de las primeras menstruaciones puede originar molestias orgánicas que, aunque ciertamente dolorosas en ocasiones, no han de utilizarse como barreras para un desarrollo normal de las actividades.

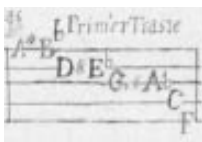
Es por esto necesario hacer hincapié en los procesos de análisis y reflexión que despojen a estas actuaciones de los rasgos sexistas o discriminatorios, sobre todo a las referidas a la práctica del deporte: “Para adquirir un valor educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, centrado en la mejora de las capacidades motrices, de comunicación, socialización, etc. Para ello la participación no debe supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad, ni otros criterios de discriminación.”

“La propuesta general del área debe evitar discriminaciones en función del sexo, paliando las influencias de los actuales estereotipos que asocian el movimiento expresivo y rítmico como propio del sexo femenino, y la fuerza, agresividad como masculinas.”

“Así pues, se trata de que todas las alumnas y alumnos adquieran hábitos saludables que posibiliten sentirse satisfechos/as con su propia identidad corporal, la cual será vehículo de expresión y comunicación consigo mismo y con los demás; dotándolos con los medios y conocimientos necesarios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, que les condicionará a una mejora de su calidad de vida”.

► **Objetivos**

Dentro de los señalados en el Decreto, resaltamos los aspectos coeducativos contenidos en los siguientes:



1. “Conocer y valorar su cuerpo y mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor”.
2. “Conocer, valorar y practicar los juegos y deportes habituales en su entorno”.

En la práctica, siempre deseable, de los juegos tradicionales, se encontrarán motivos de análisis para observar la evolución del papel de las mujeres en las sociedades rurales y urbanas en los últimos años, y a su vez, para revalorizar una manifestación cultural hasta ahora mayoritariamente de transmisión oral femenina.

3. “Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial”.

Se insistirá en la necesidad de realizar una acción especial sobre los alumnos que, debido a los estereotipos sexistas socialmente aceptados y muy presentes en estas etapas del desarrollo afectivo, suelen considerar la expresión corporal y de los sentimientos como algo desprovisto de las características “virilmente deseables”.

5. “Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con rechazo de cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, raza o nivel de capacidades motoras y estimando de forma positiva actividades de compañerismo, juego limpio y cooperación”.

► **Contenidos**

Dentro de los núcleos señalados se hace necesario puntualizar dos aspectos:

- Los juegos cooperativos como alternativa a los valores competitivos en la práctica de los deportes habituales, y como base para la adquisición y el desarrollo de un clima de afectividad y relaciones interpersonales gratificantes y equilibradas.

Se trabajarán aspectos tales como el conocimiento mutuo, la confianza, la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

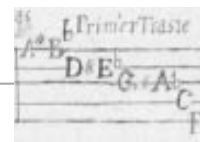
- La autodefensa como medio que permita una reacción “firme y decidida contra la agresión”, fundamentalmente para las niñas, a las que se les ha venido censurando previamente todo tipo de comportamiento que suponga una cierta agresividad, y cuyas fuerzas físicas no han sido estimuladas.

La autodefensa va a suponer el desarrollo de las capacidades motrices y psíquicas necesarias para afrontar las situaciones en que habitualmente las chicas y los chicos menos desarrollados físicamente son agredidos y se comportan de forma pasiva, por falta de confianza y la preparación suficientes en el uso de las técnicas que, aunque no suponen la utilización de la fuerza bruta, si se han demostrado eficaces para repeler las agresiones de forma “inteligente”.

► **Orientaciones metodológicas**

Desde el punto de vista de la coeducación, a las orientaciones señaladas en el Decreto, y que son plenamente asumidas, convendría añadir algún aspecto concreto, tal como:

- Procurar el uso de un lenguaje que no utilice las conductas y los modelos femeninos como refuerzo negativo, lo que tiende a eliminarlas y fomenta el abandono por parte de las niñas de las actividades.
- Prestar atención al desarrollo de las actividades de los grupos mixtos, donde los chicos, en la mayor parte de las ocasiones, se dedican a molestar “activamente” a las chicas y que pueden ocasionar un refuerzo de los estereotipos si no se corrigen los comportamientos que hacen que sólo unos ocupen los papeles líderes o que ridiculicen los esfuerzos de las otras, menos entrenadas y habituadas a las prácticas deportivas.



Será necesario, ocasionalmente, y de forma puntual, llevar a cabo cierto tipo de actividades, de forma segregada, para realizar una educación compensatoria de ciertos aspectos tales como: expresión corporal y danza con los chicos, fuerza y autodefensa con las chicas... etc.

- Procurar que el uso de los espacios y los materiales sea equilibrado, corrigiendo las desigualdades en la distribución de los mismos.

► Criterios de evaluación

Es necesario persistir en el análisis previo que condiciona la valoración general del progreso del alumnado y que marca el modelo ideal que se pretende alcanzar, incluyendo en él tanto las

capacidades tradicionalmente consideradas masculinas como femeninas:

“Se tendrá cuidado de que la valoración no resulte discriminatoria en razón de factores como el sexo o determinadas características físicas o psíquicas”.

Hay que tener en cuenta las diferentes disponibilidades reales de tiempo para la práctica extraescolar de la Educación Física, por parte de chicos y chicas, a la hora de valorar los resultados y progresos. Los chicos suelen contemplar dentro de su horario uno específico para estas actividades como “parte importante de su ocio”, mientras que las chicas lo limitan generalmente al tiempo “residual” de sus otras “obligaciones”.

LA COEDUCACIÓN EN EL CENTRO

La coeducación es un tema que abarca unos objetivos sociales de igualdad que no pueden ni deben ser únicamente circunscritos al ámbito del desarrollo de las áreas curriculares, sino que por su propia naturaleza debe influir e impregnar el normal funcionamiento de las actividades de los Centros. Por ello, las transformaciones han de ser asumidas y desarrolladas por la comunidad educativa desde el momento en que surjan las primeras cuestiones sobre el por qué de la coeducación.

Asumiendo que se integra dentro del desarrollo amplio de la educación en valores, podemos analizar por qué realmente puede considerarse como tal. Según diferentes autores, los valores poseen una serie de características específicas que los definen como:

■ “Proyectos ideales de comportamiento”:

El centro ¿está de acuerdo en ofertar una enseñanza que propugne la igualdad entre niño y

niñas, y que sea capaz de ofertar alternativas válidas para la vida?

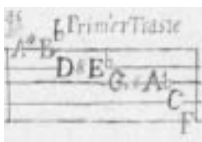
■ “Opiniones personales adquiridas”:

Para ello ¿formarán parte de las ofertadas al alumnado, como posibilidades para su elección libre, aquellas que supongan un análisis diferente de la realidad, las que incorporen la crítica a los modelos sexistas socialmente establecidos?

Y, actuando como modelo de compromiso con la alternativa elegida, con el sistema de valores que consensuada y reflexivamente se escoja, ¿hasta qué punto se comprometería como institución el Centro con ella?

■ “Creencias que se integran en las estructura del conocimiento”:

Lo que supone que, como otros valores, la coeducación requiere un aprendizaje basado en



la reflexión y que realmente sea significativo puesto que influirá fundamentalmente en las conductas posteriores.

Esto significa que, como hemos expresado en los capítulos anteriores, debe y puede ser programado el trabajo en coeducación con el resto de los contenidos curriculares, de forma constante y secuenciada.

■ *“Características de la acción humana”:*

“La enseñanza de un proceso de actuación ha de ser, por lógica, activa, y favorecer las capacidades de interiorización crítica y la forma de decisiones personales. Así mismo, el proceso de evaluación de este aprendizaje, ha de ser orientativo, formativo y criterial”.(Glez. Lucini).

La coeducación, ¿nos provoca una reflexión y un cambio en la metodología de trabajo en las aulas?, ¿nos hace cambiar el clima de las relaciones en ellas?. ¿Favorecemos con ello el desarrollo del espíritu crítico, de la reflexión razonada, de la solidaridad, de la justicia en nuestras aulas?, ¿en qué orden de prioridades las trabajaremos?.

Con las respuestas a todas estas cuestiones previas, la Comunidad Escolar podrá comenzar el acercamiento al tema de forma global, lo que deberá conducir al estudio y la detección del posible sexismo existente en el Centro para determinar así las necesidades de actuación en el mismo.

Este análisis y diagnóstico posterior puede centrarse fundamentalmente en lo que se han denominado los aspectos “ecológicos” o del contexto del Centro, puesto que, en función de las necesidades detectadas, los aspectos normativos han de ser adaptados a dicha realidad.

¿Cuáles serán los indicadores específicos para aplicar un análisis de género en nuestros Centros?

- Por una parte, el estudio del uso de los recursos materiales, diferenciando entre chicos y chicas: aulas, espacios comunes (recreos, pistas, etc), grado de uso de equi-

pamientos (deportivos, laboratorios, informática, biblioteca, música).

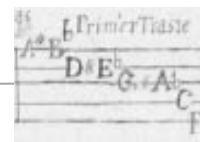
- Por otra parte, el estudio de los recursos humanos del Centro, diferenciando entre el perfil del profesorado, del alumnado y de madres y padres.

En el del profesorado, distinguiremos: composición del claustro, tanto por ciento de hombres y mujeres, distribución por niveles y/o materias de profesoras y profesores, distribución de cargos de responsabilidad (Estos datos nos permitirán detectar si el número de profesoras es mayor en un tipo u otro de materias, así como su representatividad en los equipos de decisión del Centro), número de profesoras y profesores participantes durante el curso anterior en proyectos de Innovación, Seminarios Permanentes o Cursos de Perfeccionamiento, número y sexo del profesorado interesado y/o formado en coeducación.

Los datos a destacar en el perfil del alumnado, serían: número y porcentaje de alumnos y alumnas por niveles y optativas, índice de resultados escolares por sexos, índice de absentismo por sexos y estudio de causas, proporción de alumnas representantes en el Consejo Escolar y en Asociaciones del alumnado.

Algunos datos que podrían tenerse en cuenta sobre madres y padres son: situación socioeconómica de la zona (niveles de paro -por sexos-, tipos de trabajo generalizado -por sexos-, niveles de ingresos, niveles de instrucción), tipo de familias, tipo de colaboración general, grado de colaboración con APAs.

Análisis de los recursos externos al Centro: recursos naturales en la zona (deportivos, de ocio, juveniles..., uso por sexos.), asociaciones de vecinos (tipo de actividades promovidas), ayuntamiento (planes de las concejalías de Cultura, Educación, Asuntos Sociales...), Centros Asesores de la Mujer (relaciones con Centros Educativos, programas específicos...), inspecciones de zona, CEP (existencia de recursos personales y materiales para el apoyo y la difusión de la Coeducación).



El diagnóstico conseguido, aplicando el análisis de género a estos datos, nos permitirá descubrir comparativamente la situación de discriminación, más o menos arraigada o implícita en el funcionamiento del Centro y/o en su entorno inmediato, y proporcionará argumentos en los que basar la necesidad de formulación de las FINALIDADES EDUCATIVAS que contemplen su corrección.

Para explicitar estas finalidades de una forma real y asumible por toda la Comunidad Educativa, será necesario establecer unos acuerdos mínimos y estables, basados en los modelos de ser humano y en las actitudes que se propugnen para que el alumnado las desarrolle y asuma a lo largo de su etapa de escolaridad.

Así, definiendo a las actitudes como “formas concretas de comportamiento ante la realidad, motivadas y fundamentadas por unos valores y que, a su vez hacen posible la explicación de esos mismos valores”(Glez. Lucini), podría iniciarse el debate señalando ¿qué actitudes concretas van a tratar de desarrollarse?, ¿en qué valores van a fundamentarse?, ¿se seguirá aplicando la jerarquía de género que considera que los chicos han de adquirir preferentemente las relacionadas con lo público y las chicas con lo privado?.

¿Motivaremos a nuestro alumnado para ser personas activas, críticas, combativas, investigadoras, deportivas, seguras de sí...?.

¿Dejaremos espacio para la sensibilidad, la ternura, la imaginación, la solidaridad, la constancia, el gusto por la belleza...?. ¿Seguirán considerándose “femeninas”? ¿De segundo orden tal vez...?, ¿no las consideraremos necesarias para el “triumfo social”?.

Y el “triumfo personal”... ¿en qué lugar lo colocamos en el orden de prioridades?.

Este debate fundamental habrá de ser realizado por la Comunidad Escolar a la hora de formular las Finalidades Educativas del Centro. Ello permitirá que aflore el currículum oculto, puesto que, en la escuela van a seguir reproduciéndose los esquemas sociales de comportamientos sexistas o

discriminatorios si no se hace hincapié en la capacidad de análisis y crítica de los mismos, y en plantear alternativas a dichos usos sociales.

Es por esto que la educación no es neutral ni debe serlo, puesto que no intervenir para minificar comportamientos y creencias injustas, en realidad, las confirma por omisión. Cada centro deberá propugnar un tipo de persona que habrá considerado como “Ideal”, asignándose una serie de valores. En estos valores habrá que distinguir entre los “valores del sistema Educativo y tenidos siempre como referentes; y los “valores de hoy”, que serán los propuestos para trabajarse habitualmente por medio de contenidos que variarán en función del tiempo, de los niveles, de la evolución de las experiencias...” (Glez. Lucini).

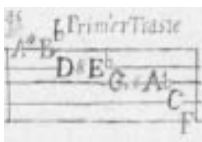
Con relación a estos valores, se plantearán las estrategias de actuación necesarias en tres planos fundamentales: el didáctico, el interaccional y el organizativo.

1. Sugerencias de actuación en el Plano didáctico:

- Crítica previa al enfoque androcéntrico de la cultura que se transmite, analizando sus orígenes y la forma en que se ha construido y desarrollado a lo largo de la historia.
- Introducir reflexiones de género en los proyectos curriculares de nivel/área, etapa y/o Centro.

Es preciso introducir contenidos curriculares que traten tanto los aspectos cognitivos como actitudinales relacionados con el ámbito de la coeducación, así como los procedimientos relativos a cada área pero haciendo hincapié en los que incidan favorablemente en la consecución de actitudes de respeto, igualdad, solidaridad y justicia.

- Realizar actividades interdisciplinares que supongan una coordinación entre los contenidos y objetivos de dos o más áreas, relacionadas con alguna fecha concreta (ocho de marzo, Día de la Mujer por la Paz, Día de los Derechos Humanos...etc). Asimismo,



realizar de una forma más habitual estudios o investigaciones sobre temas específicos: Mujer y Publicidad, El trabajo, Las Mujeres, La Cultura, Las Agresiones... etc.

- Usar y/o crear materiales alternativos, donde las imágenes y los textos no supongan unos modelos de comportamientos sexistas sino alternativos donde la imagen de las mujeres no supongan minusvaloración de las mismas, al objeto de ofertar a nuestro alumnado modos de vida y actuaciones acordes con los objetivos propuestos.
- Cambios en el lenguaje usado habitualmente dentro del aula, haciendo que las chicas se encuentren también dentro de las personas nombradas, comenzando por no utilizar el genérico masculino omnicomprendido de forma exclusiva y excluyente, sino dando consistencia lingüística formal a la presencia de las alumnas y las profesoras en las aulas.

2. Sugerencias de actuación en el plano interaccional:

- Podrán analizarse las actitudes del profesorado en sus relaciones con el alumnado, para evitar los rasgos sexistas que, de forma inconsciente, afloran generalmente en ellas.

Equilibrar los tiempos de dedicación a chicos y chicas, estimular las intervenciones de las alumnas y dirigirse a ellas usando los mismos tonos y expresiones que con los alumnos, son posibles actuaciones encaminadas a corregir las discriminaciones en el trato escolar.

- Mejorar las relaciones en el grupo de alumnos/as. Para ello, usar técnicas específicas, que ofrezcan modelos alternativos de comportamiento y que establezcan relaciones equilibradas, respetuosas, y de mutuo conocimiento entre los sexos, dentro del aula y del Centro.

Entre las técnicas que se consideran que dan mejores resultados se encuentran aquéllas

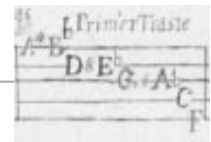
que tratan la resolución no violenta de conflictos, la cooperación dentro del grupo y los aspectos englobados usualmente en el análisis y posterior desarrollo de las dinámicas de grupo.

- Fomentar un ambiente favorable a la coeducación entre el profesorado y el alumnado, no actuando de forma dogmática, ni censurando públicamente los comportamientos del alumnado sin una reflexión previa sobre los mismos.

3. Sugerencias de actuación en el plano organizativo:

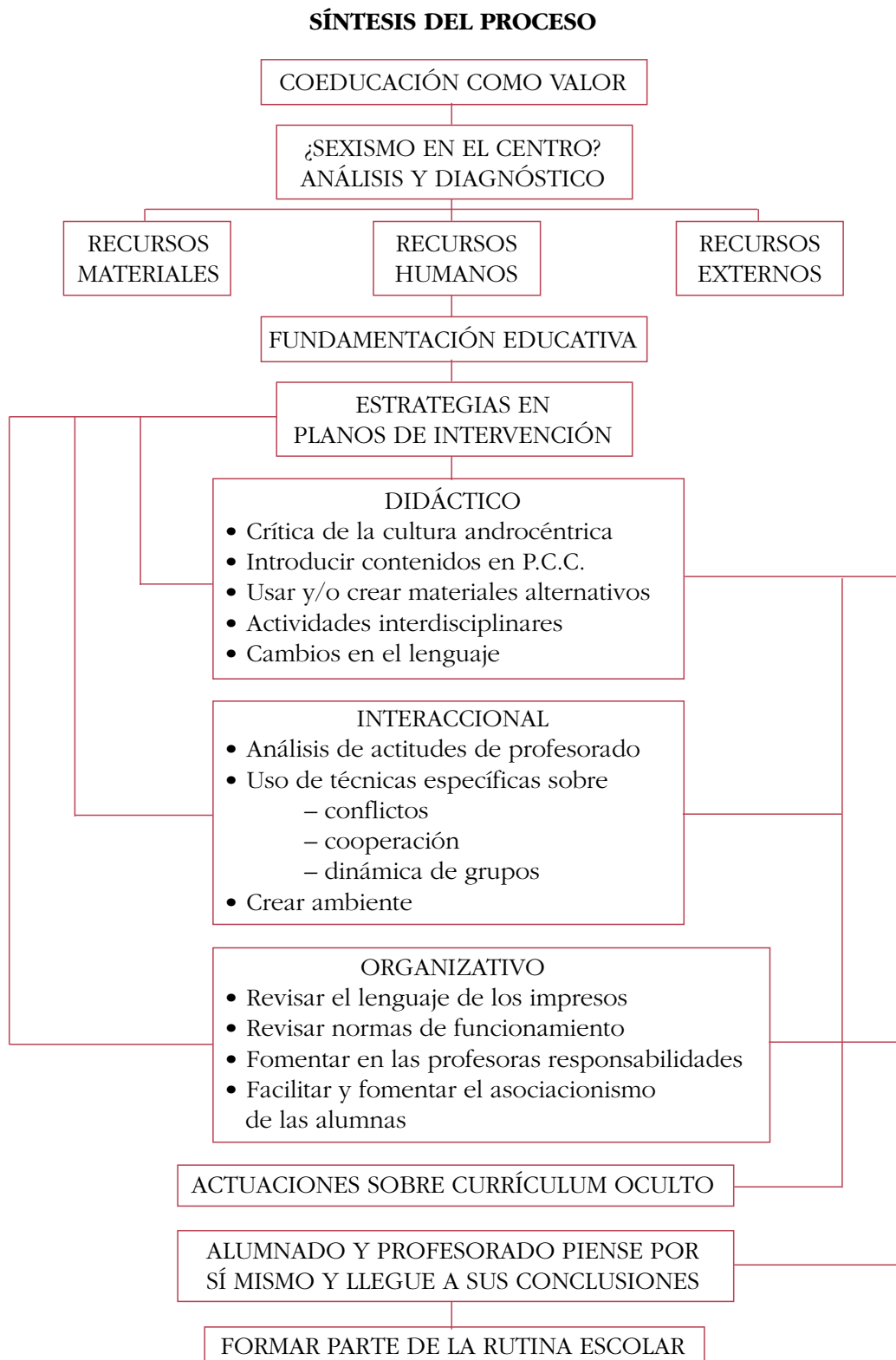
- Revisar el lenguaje que aparece en los impresos evitando el uso indiscriminado del masculino como genérico, (alumno, padre, profesor, tutor, director,... etc)
- Revisar las normas de funcionamiento, eliminando aquellas que, de forma más o menos implícita o explícita, recojan usos sociales sexistas y los sancionen como correctos para el ámbito educativo.
- Fomentar el aumento del número de profesoras que asuman responsabilidades en el Centro de forma oficial, y accedan a los cargos de responsabilidad y/o decisión de forma habitual.
- Facilitar y fomentar el asociacionismo en las alumnas para aumentar el número de las integradas en las asociaciones del alumnado y en los órganos de representatividad de los Centros.

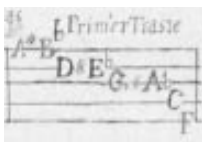
Las actuaciones en estos tres planos persiguen una actuación que ponga de manifiesto y corrija, por tanto, el currículum oculto que, como una base innominada y no consciente, impregna el desarrollo de las actuaciones. Con estas reflexiones y posibles correcciones, se pretende conseguir que tanto el alumnado como el profesorado no se sienta "aleccionado", sino que piensen por sí mismos y lleguen a conclusiones de igualdad.



Sólo formando realmente parte de la “rutina escolar”, las acciones encaminadas a lograr la coeducación real conseguirán consolidarse como

habituales en los Centros y no necesitarán por tanto de actuaciones institucionales específicas para su logro.





GUÍA DE RECURSOS

Se ofrece una guía básica de materiales bibliográficos y videográficos, para la que se han seleccionado títulos que, siendo accesibles, contribuyan al desarrollo curricular de las áreas específicas o de los aspectos generales de la coeducación que deben impregnar la marcha de los Centros.

Se señala también un breve listado de literatura juvenil en la que los modelos de comportamiento no responden a los esquemas tradicionales.

El índice videográfico hace referencia exclusiva a producciones específicas sobre coeducación.

1. BIBLIOGRAFÍA PARA EL PROFESORADO

Se encuentra separada en dos grandes núcleos:

- a. Sobre aspectos generales
- b. Referida a las áreas curriculares

A. BIBLIOGRAFÍA SOBRE ASPECTOS GENERALES DE LA COEDUCACIÓN:

ALTABLE VICARIO, Rosario: 1991. *Penélope o las trampas del Amor*. Madrid. Ed. Mare Nostrum.

Materiales que desvelan el currículum oculto en los aspectos de la educación sentimental que van a dificultar un proyecto de vida igualitario y satisfactorio para chicas y chicos. Para trabajar fuera y dentro de las aulas.

ASKEW, SUE y ROSS, Carol: 1991. *Los chicos no lloran*. Barcelona. Ed. Paidós.

Analiza las presiones escolares a que se ven sometidos los alumnos para que aprendan a comportarse según los estereotipos sexistas. Incluye orientaciones específicas de trabajos con chicos.

FEMINARIO DE ALICANTE: 1987. *Elementos para una educación no sexista*. Valencia. Ed.: Victor Orenge.

Síntesis de conceptos básicos sobre Coeducación, sus relaciones con la Educación para la Paz, y orientaciones concretas para su puesta en práctica curricular.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: 1990. *Juntos pero no revueltos*. Madrid. Ed.: Visor.

Conjunto de ponencias en torno a la Reforma y su implantación. Incluye una breve memoria sobre un trabajo de investigación sobre relaciones en el aula entre chicas, chicos y el profesorado.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: 1991. *Hágalo usted mismo: la cualificación del trabajo doméstico. La crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela*. Madrid. Ed.: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. M.E.C.

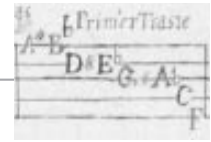
Aporta distintas actividades que permiten incluir el aprendizaje de las labores domésticas en el currículum.

MICHEL, Andree: 1987. *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros escolares*. Barcelona. Ed.: La Sal-Horas y horas.

El sexismo en los textos es una constante en diversos países, como se demuestra en el estudio que aporta. Ofrece también orientaciones a seguir para la elección y elaboración de materiales alternativos, así como una relación de experiencias en estos ámbitos.

MORENO, Montserrat: 1986. *Como se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona. Ed.: Icaria.

Partiendo de un análisis histórico ceñido al papel de la mujer en la construcción de la cul-



tura, sienta las bases para desvelar el androcentrismo de las diferentes disciplinas y, desde allí, buscar una nueva forma de relación para las niñas y el sistema escolar.

SALAS GARCÍA, Begoña: 1993. *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla. Ed.: Consejería de Educación. Programa de Coeducación.

Analiza los diversos modelos educativos propuestos históricamente en este país, aplicándoles un análisis de género preciso para descubrir las discriminaciones que los sustentaban de manera más o menos encubierta. Orienta también sobre los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar un proyecto de centro no discriminatorio.

SAU, Victoria: 1986. *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Barcelona. Ed.: Icaria.

A través del desarrollo evolutivo de las mujeres, analiza los papeles designados socialmente en cada una de las etapas o situaciones en que pueden encontrarse: infancia, pubertad, las madres, las mujeres trabajadoras... y busca la superación de estos estereotipos.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: 1988. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Ed. Instituto de la Mujer.

Investigación que recoge las observaciones realizadas en escuelas catalanas y demuestran las diferentes actitudes del profesorado en sus relaciones con las alumnas y los alumnos.

SUBIRATS, Marina: 1991. *La Coeducación*. Madrid. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia- Instituto Andaluz de la Mujer.

Trata los aspectos en que social y escolarmente se ha venido discriminando a las mujeres, y cómo en la actualidad se manifiestan y pueden corregirse.

V.V.A.A.: 1988. *Unidad didáctica. Sistema Sexo-Género*. Madrid. Ed.: Asociación Pro-Dere-

chos Humanos. Instituto Andaluz de la Mujer.

Carpeta con fichas de trabajo para diferentes niveles y con material de apoyo didáctico/teórico para el profesorado.

V.V.A.A.: 1989. *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Madrid. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ofrece una serie de elementos de análisis de la realidad escolar en las actividades del profesorado, los contenidos, las relaciones interpersonales y el resto de los diferentes aspectos que intervienen en la formación del alumnado e influyen en su vocación posterior. Incluye ofertas concretas de actuación.

V.V.A.A.: 1991. *Primeras jornadas Mujer y Cultura*. Sevilla. Ed.: Instituto Andaluz de la Mujer.

Desde las ponencias realizadas en estas jornadas, se analiza exhaustivamente el papel desempeñado por las mujeres como sujetos y objetos de la investigación y desarrollo de la cultura.

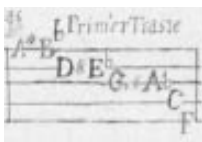
V.V.A.A.: 1991. *Proyectos Tenet de Formación del Profesorado en Coeducación*. Valencia. Ed.: Institut Valencià de la Dona.

Este proyecto, auspiciado por la Comisión de la Comunidad Europea, se ha desarrollado a lo largo de los años 89/90. Este texto resume la aportación de la Comunidad Valenciana y recoge las intervenciones de sus ponentes en las diversas áreas curriculares.

V.V.A.A.: 1993. *Programa de Coeducación*. Sevilla. Ed.: Consejería de Educación. Programa de Coeducación.

Líneas básicas de actuación de la Consejería en los próximos años, explicitando objetivos e intervenciones.

V.V.A.A.: 1993. *La Coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía*.



Sevilla.Ed.: Instituto Andaluz de la Mujer.Consejería de Educación.

Reflexión básica sobre los planteamientos sobre los que se basa el desarrollo de la actuación coeducativa en Andalucía.

► **Revistas:**

V.V.A.A.: 1989. "Sexismo en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 171.

Número monográfico que analiza la constante de la presencia del sexismo en la educación.

GRASSA, Rafael: "En pie de paz". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº. 22 y Nº 23.

Guía metodológica completa para analizar los conflictos y encontrarles una solución no violenta.

B. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A LAS ÁREAS CURRICULARES

B.1. Sobre la lengua castellana y literatura

BORDONADA, Angela Elena: 1989. *Novelas breves de escritoras españolas: 1900-1936*. Madrid. Ed. Castalia.

Selección de textos cortos de mujeres famosas en su época.Retratan diferentes aspectos de la vida cotidiana y con muy diversos estilos literarios.

CREMADES, M^a Ángeles: 1991. *Materiales para coeducar*. Madrid. Ed.: Mare Nostrum.

Propuestas metodológicas para el análisis de los textos literarios desde la perspectiva del género, incidiendo específicamente en los aspectos que fomentan los estereotipos sexistas.

GARCÍA MESSEGUER, Álvaro: 1988. *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona. Ed. Montesinos.

Resultado de intensas investigaciones, aporta un punto de vista ameno y riguroso sobre cómo trata el lenguaje a los sexos.

Incluye unas acotaciones comentadas al diccionario de la Real Academia.

EQUIPO EDITORIAL: 1990. *Escritoras andaluzas*. Sevilla. Ed.: Castillejo.

Antología por orden alfabético de escritoras de todas las épocas con relación obras y textos de algunas de ellas.

LÓPEZ GARCÍA, ÁNGEL: 1991. *Gramática Femenina*. Madrid. Ed.: Cátedra.

Aportaciones a la investigación lingüística sobre los aspectos de cómo usan los sexos el lenguaje.

NAVARRO, Ana. 1989. *Antología poética de escritoras de los siglos XVI y XVII*. Madrid. Ed.: Castalia.

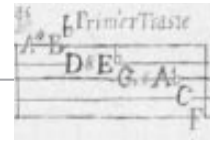
Recuperar la obra poética de mujeres de esos siglos como contribución a una historia de la literatura más completa.

RIVERA GARRETAS, M^a Milagros. 1990. *Textos y espacios de mujeres*. Barcelona. Ed.: Icaria.

Ofrece por primera vez un modelo de análisis de textos de los siglos IV al XV, utilizando una nueva metodología, desarrollada según el punto de vista de las investigaciones europeas más recientes.

RODRÍGUEZ IGLESIAS, M^a Ángeles: 1991. *La mujer en la Literatura. Una experiencia didáctica*. Sevilla. Ed.: Instituto Andaluz de la Mujer.

Aporta materiales teórico-prácticos de uso inmediato en las aulas, sobre las aportaciones de las mujeres en la literatura, ya como agentes o como objetos de la creación literaria a lo largo de la historia.



VIOLI, Patrizia: 1991. *El infinito singular*. Madrid. Ed.: Cátedra.

Estudio sobre el uso femenino del lenguaje, de la diferente posición ante el discurso de hombres y mujeres.

V.V.A.A.: 1988. Orientaciones para el uso no sexista de la lengua. Madrid. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tras una base teórica que demuestra hasta qué punto la lengua castellana incorpora los estereotipos, ofrece alternativas para evitarlos en el uso cotidiano, tanto de forma oral como escrita.

B.2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

AMELANG, James y NASH, Mary: 1990. *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia. Ed.: Institut d'estudis valencians.

Recopilación de ensayos cortos sobre el papel desempeñado por las mujeres en la construcción de la Europa contemporánea, como agentes o sujetos de cambios.

ANDERSON, B.S. y ZINSSER, J.P.: 1991. *Historia de las mujeres. Una historia propia*. (2 tomos). Barcelona. Ed.: Crítica.

Una nueva visión de la historia, con un enfoque historiográfico renovador centrado en el papel de los grupos sociales, lo que produce una división histórica diferente.

BARRAGÁN, Fernando: 1991. *La Educación Sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Ed.: Paidós.

Además de una importante base teórica sobre la necesidad del tratamiento de estos temas en las aulas, incluye orientaciones concretas para el profesorado.

BELINCHÓN, Mila y ALONSO, Isabel: 1989. *Otra visión de la revolución industrial británica*.

Presencia de las mujeres. Valencia. Ed.: Institut Valencià de la Dona.

Recopilación de textos e imágenes sobre la forma en que afectó a la vida y la salud de las mujeres y las niñas, niños de la revolución industrial. Se dan orientaciones para el uso en las aulas.

BIRULÉS, Fina y Otras: 1992. *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona. Ed.: Pamiela.

Unión de varios textos sobre las filosofías occidentales a lo largo de la historia del pensamiento y su importancia dentro de la misma.

BORNAY, Erika: 1990. *Las hijas de Lilith*. Madrid. Ed.: Cátedra.

Desvela los mecanismos que han ido conformando el arquetipo "romántico-modernista" de la "mujer fatal"; y los mitos del inconsciente masculino que lo sustentan a través de un análisis exhaustivo sobre las imágenes de las mujeres pintadas durante el siglo XIX y XX.

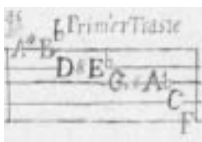
CAMARERO, Carmen y Otras. 1985. *Sexualidad en la escuela. Manual para educadoras/es*. Barcelona. Ed.: Lasal.

Utilizando métodos renovadores, ofrece un nuevo enfoque antisexista del tema, tratándolo sin complejos y de forma global con alumnado, padres y madres.

DUNN MASCETTI, Manuela: 1992. *Diosas, la canción de Eva*. Barcelona. Ed.: Robinbook/ Círculo de lectores.

Analiza el origen de los diferentes arquetipos sobre las mujeres, remontándose hasta sus orígenes mitológicos más remotas, para ponerlos de manifiesto en las circunstancias actuales.

Desvela cómo los mecanismos sociales son los que han "contenido" los géneros, especialmente, el femenino.



DUBY, Georges y PERROT, Michele (Dirs): 1991 a 1993. *Historia de las mujeres*. (5 tomos). Madrid. Ed.: Taurus.

Resumen de las investigaciones antropológicas y sociales llevadas a cabo durante los últimos veinte años, desvelan aspectos de la vida diaria, privada y pública que hasta ahora no habían sido tratados de forma exhaustiva. Cuenta con la colaboración de casi un centenar de especialistas.

FRAISSE, Genevieve: 1991. *Musa de la Razón*. Madrid. Ed.: Cátedra.

Historia de los avatares de las mujeres participantes en la Revolución Francesa, sus enfrentamientos con los revolucionarios para reclamar sus derechos.

MORENO, Amparo: 1987. *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona. Ed.: LaSal.

Análisis de los diferentes aspectos de la historiografía "oficial" que han resaltado la supuesta supremacía de los valores masculino a lo largo de los siglos.

POMEROY, Sara B.: 1990. *Diosas, ramerías, esposas y esclavas. Mujeres en la antigüedad clásica*. Madrid. Ed.: Akal.

El título ya indica que se trata de un estudio sobre los diferentes roles asignados en el mundo greco-romano a las mujeres. Riguroso y ameno.

B.3. Sobre Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología

CATTON, John: 1991. *Talleres, diseño y educación tecnológica de las chicas*. Madrid. Ed.: Subdirección general de formación del Profesorado. MEC.

Sugiere formas de corregir el uso sexista de los talleres y da estrategias para fomentar el interés de las chicas por los mismos.

EHRENREICH, Bárbara y ENGLISH, Deirdre: 1988. *Brujas, comadronas y enfermeras. Historia de las sanadoras*. Barcelona. Ed.: LaSal.

Reflexiones sobre la evolución histórica del papel de las mujeres, desde las portadoras de la salud, hasta sujetos de la enfermedad, analizando el papel de los grupos sociales de poder como causantes de los cambios.

FÖLSING, Vill: 1992. *Mujeres Premios Nobel*. Madrid. Ed. Alianza.

Como modelos positivos para las chicas, las mujeres que ganaron con las ciencias o la medicina los más altos galardones.

FOX KELLER, Evelyn: 1991. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia. Ed.: Alfons el Magnanim. Generalitat Valencià.

La autora analiza, en una serie de trabajos, las influencias que la agresión social de roles han tenido en la construcción científica y en los paradigmas en que se sustentan, ligando lo racional a lo masculino.

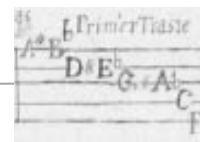
RUBIO, Esther: *Desafiando los límites del sexo-género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid. Ed. Secretaría del Estado de Educación. MEC.

Folleto explicativo sobre las relaciones género-ciencias y el análisis de los estereotipos que los sustentan.

SMAIL, Bárbara. 1991. *Cómo interesar a las chicas en las ciencias*. Madrid. Ed.: Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC.

Resumen de resultados del Proyecto GIST (Girls Into Science and Technology), ofrece una guía para el profesorado de C.Nat. Intenta una adaptación del currículum para mejorar el interés de las chicas.

V.V.A.A.: 1992. *La enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales*. Valencia. Ed.: Generalitat Valencià.



Ponencias de las III Jornadas Internacionales de Coeducación Valenciá (Octubre 91). Abarcan diversos aspectos teórico- prácticos sobre la enseñanza de ambas áreas, y reflexionan las últimas investigaciones y experiencias sobre el tema.

V.V.A.A.: 1992. *La agenda de las mujeres científicas*. 1993. Madrid. Ed.: Horas y horas.

Compendio de la vida y las aportaciones a la Ciencia de las más famosas mujeres científicas de la historia, desde Pitágoras como Theano, pasando por María "la judía" o Emilie du Châtelet, hasta las investigadoras más recientes, ofrece un catálogo asequible y ejemplificador para el alumnado.

B.4. Sobre la Vida Moral y la Reflexión Ética

AMNISTÍA INTERNACIONAL: 1990. *Mujeres en primera línea*. Madrid. Ed.: E dai.

Informe esclarecedor sobre las violaciones de los derechos humanos que sufren específicamente las mujeres y medidas para protegerlos.

DIO BLEICHMAR, Emilce. 1985. *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid. Ed.: Adotrat.

Trabajo crítico sobre la identidad femenina, reexaminando el lenguaje del cuerpo. Analiza las teorías psicoanalíticas clásicas y aporta un nuevo enfoque sobre los comportamientos femeninos.

FRENCH, Marilyn: 1992. *La guerra contra las mujeres*. Barcelona. Ed.: Plaza y Janés.

Aporta los últimos datos sobre la distribución mundial de la riqueza o sobre la violencia patriarcal institucionalizada de forma amena y provocadora para suscitar la reflexión y el debate.

SAU, Victoria: 1986. *Aportaciones para una lógica del feminismo*. Barcelona. Ed.: LaSal.

Reúne diversos trabajos de la cultura en los que pueden apreciarse su evolución sobre los

conceptos feministas que hacen del feminismo un agente de cambio social.

SAU, Victoria: 1989. *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona. Ed.: Icaria.

Clasifica, de forma exhaustiva, los conceptos básicos sobre la ideología y filosofía generadoras del feminismo, para despojarlas de cualquier supuesto matiz de no rigurosidad. Explica también las diferentes interpretaciones que los diversos feminismos aportan.

B.5. Educación Física

V.V.A.A.: 1991. *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid. Ed.: Secretaría de Estado de Educación.MEC.

Desde un análisis de la situación actual, propone alternativas a las prácticas sexistas relacionadas con el desarrollo de la Educación Física tradicional, en los aspectos deportivos o de ejercicio físico.

V.V.A.A.: 1991. *Mujer y deporte. Jornadas sobre Mujer y Deporte. Nov. 89*. Barcelona. Ed. Ayuntamiento de Barcelona.

Ponencias desarrolladas en dichas jornadas y que tratan en profundidad los diferentes aspectos relacionados con la práctica femenina del deporte: historia, sociedad, educación, tiempo, rendimientos

2. BIBLIOGRAFÍA PARA EL ALUMNADO

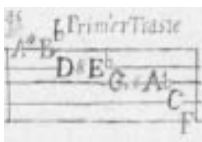
A partir de 12 años

BALZOLA, Asun: *La Cazadora de Indiana Jones*. Ed.: S.M.

BIRD, Malcolm: *El manual de la Bruja*. Ed.: Anaya.

DAHL, Roald: *Matilda*. Ed.: Alfaguara.

DAHL, Roald: *Las Brujas*. Ed.: Alfaguara.



- DURRELL, Gerald: *Los secuestradores de burros*. Ed.: Alfaguara.
- ENDE, Michael: *Momo*. Ed.: Alfaguara.
- GROSJEAN, Didier: *Yo, Nefertiti*. Ed.: Anaya.
- KEUN, Irmgard: *La chica con la que no dejaban ir a los niños*. Ed.: Alfaguara.
- LUGNERE, Marian: *Yo Cixi*. Ed.: Anaya.
- NOSTLINGER, Cristine: *Una historia familiar*. Ed.: Alfaguara.
- NOSTLINGER, Cristine: *Rosalinde tiene ideas en la cabeza*. Ed.: Alfaguara.
- PATERSON, Katerine: *La gran Gilly Hopkins*. Ed.: Alfaguara.
- RODGERS, Mary: *Un viernes embrujado*. Ed.: Alfaguara.
- A partir de 14 años**
- AUEL, Jane: *El Clan del Oso Cavernario*. Ed.: Maeva Láser.
- CESCO, Federica de: *Ananda*. Ed.: Alfaguara.
- CESCO, Federica de: *Bajo el signo del sol rojo*. Ed.: Alfaguara.
- CRUZ, Sor Juana Inés de la: *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Ed.: Laertes.
- CRUZ, Sor Juana Inés de la: *Sonetos y Endechas*. Ed.: Labor.
- GOETZINGER, Annie y otras: *Los derechos de la mujer*. (Cómic). Ed.: Ikusager.
- KINCAID, Jamaica: *Annie John*. Ed.: Alfaguara.
- KORCHUNOW, Irina: *Una llamada de Sebastián*. Ed.: Alfaguara.
- LASKY, Kathrin: *La huida*. Ed.: S.M.
- LIENAS, Gemma: *Así es la vida, Carlota*. Ed.: S.M.
- MAHY, Margareth: *El Ritual*. Ed.: B.
- MERCADO, Leonor: *Cuaderno de Bitácora*. Ed.: S.M.
- MORGENSTEIN, Susie: *La primera vez que cumplí 16 años*. Ed.: La Galera.
- NAIDOO, Beverly: *Cadena de Fuego*. Ed.: Alfaguara.
- NOAK, H.G.: *Busco plaza de aprendiz*. Ed.: Alfaguara.
- QUINO: *Mafalda*. Ed.: Lumen.
- YOLEN, Jane: *Hermana Luz, hermana Sombra*. Ed.: B.
- ZAYAS, María de: *Novelas ejemplares y amorosas*. Ed.: Alianza.
- ZAYAS, María de: *Desengaños amorosos*. Ed.: Cátedra.
- ZIMMER BRADLEY, Marion: *La cadena rota*. Ed.: B.
- ZIMMER BRADLEY, Marion: *La casa de Thendarra*. Ed.: B.
- ZIMMER BRADLEY, Marion: *Ciudad de Brujería*. Ed.: B.

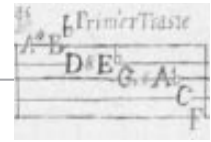
3. VIDEOGRAFÍA

“Coeducación. Diferencias sin jerarquías”.

Distribuye: Instituto de la Mujer.

Duración: 20 min. VHS.

Análisis de actitudes estereotipadas de preadolescencia, tanto en sus relaciones interpersonales como escolares.



“Ritos iniciáticos”.

Distribuye: Instituto de la Mujer.

Duración: 15 min.

Cómo los prejuicios sociales marcan el futuro de los adolescentes.

“Lo que el tiempo nos dejó. La Coeducación”.

Producido: Instituto de la Mujer.

Duración: 23 min.

Aclaración de conceptos básicos sobre Coeducación.

“La vida cotidiana”.

Producido: Instituto de la Mujer.

Duración. 26 min.

Analiza situaciones habituales de discriminación.

“El sueño imposible”.

Producido: O.N.U. y Kratky Films

Distribuye: Instituto de la Mujer

Duración: 10 min.

En dibujos animados analiza la realidad del trabajo doméstico cotidiano.

“Memorias de la Mujer a través de los tiempos”.

5 cintas: “La Prehistoria” (43 min.), “La Edad Media” (34 min.), “La Edad moderna” (34 min.), “El S. XIX” (55 min.), “El S. XX” (45 min.).

Producido: Unión de Mujeres Feministas.

Por medio de diapositivas se analizan las presencias de las mujeres en las diferentes etapas

históricas como sujetos activos y/o pasivos de los cambios desarrollados en ellas.

“El voto femenino en España”.

Producido: Instituto de la Mujer.

Duración: 26 min.

Historia de la consecución del voto para las mujeres, de forma que se rinde un homenaje a las que lucharon por este derecho y lo consiguieron.

“Mujer y Publicidad en T.V.E.”.

Producido: Instituto de la Mujer.

Duración: 9 min.

Análisis de los diferentes papeles que la publicidad otorga a las mujeres que utiliza.

“Seis Mujeres, SEIS”

Producido: Instituto de la Mujer.

Duración. 30 min.

Seis mujeres artistas muestran sus obras.

“El reto de la tecnología”.

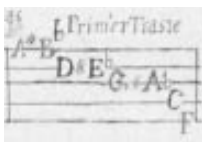
Producido: Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación. MEC.

Duración: 15 min.

Para promover el acercamiento de las chicas a las NN.TT., se les ofrecen modelos para su identificación que les muestran profesiones y estudios relacionados con ellas.

“Apuntes de Coeducación y Nuevas Tecnologías”.

Producido: Programa de Nuevas Tecnologías. MEC.



Duración: 13 min.

Dirigido al profesorado, muestra las actitudes de chicos y chicas ante las NN.TT. y aporta estrategias de solución de los problemas detectados.

“¿Las profesiones tienen sexo?”.

Producido: I.C.O.

Distribuido: MEC.

Duración: 20 min.

Análisis de la presencia y ausencia de mujeres en ámbitos profesionales concretos. Pretende incentivar opciones no tradicionales.

- Centro de Documentación. C/ Caracas, 21. 18010 Madrid. Tlfno:91-3478046.

Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

- Programa de Coeducación. Gabinete Viceconsejero. Avda. República Argentina, 21-3º. 41011 Sevilla.

Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía

- Instituto Andaluz de la Mujer. Alfonso XII nº52. 41002-Sevilla.

En cada CEP existe una persona encargada de impulsar, orientar y fomentar las actividades sobre coeducación.

4. ORGANISMOS DE INTERÉS

Ministerio de Educación y Ciencia

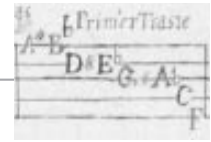
- Secretaría de Estado de Educación. C/ Alcalá, 34. 28014 Madrid.
- Subdirección General del Formación del Profesorado. Paseo del Prado, 28. 28014 Madrid.
- Programa de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. C/ Torrelaguna, 58. 28027 Madrid.
- Subdirección General de Educación Permanente. C/ Los Madrazo, 15-17. 28014 Madrid.

Ministerio de Asuntos Sociales

- Instituto de la Mujer. C/ Almagro, 36. 28010 Madrid.
- Teléfono gratuito de información permanente: 900-19-10-10.

Comunidades Autónomas

- Aragón: Consejería de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo. Paseo María Agustín, 36. Edificio Pignatelli. 50004 Zaragoza.
- Asturias: Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud. Secretaría de la Mujer. C/ Sol, 8. 33009 Oviedo.
- Baleares: Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Departamento de la Mujer. C/ San Felio, 8. 07071 Madrid.
- Cantabria: Consejería de Presidencia. Dirección Regional de Publicaciones y Cooperación Institucional. C/ Casimiro Sainz, 4. 39003 Santander.
- Castilla-La Mancha: Consejería de Bienestar Social. Viceconsejería de la Mujer. Avda. de Portugal, 77. 45002 Toledo.
- Castilla-León: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Dirección General de Servicios Sociales y Consumo. Avda. de Burgos, km. 5. 47071 Valladolid.



- Extremadura: Consejería de Emigración Acción Social. Dirección General de la Mujer. C/ Santa Eulalia, 30. 06800 Mérida (Badajoz).
- Madrid: Consejería de Presidencia. Dirección General de Mujer. Paseo de la Castellana, 60. 28046 Madrid.
- Murcia: Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de la Mujer. C/ Manresa, 5. 30004 Murcia.
- La Rioja: Consejería de Salud, Consumo y Bienestar Social. Dirección General de Bienestar social. C/ Villamediana, 17. 26071 Logroño.

Estructuras Universitarias de Estudios de la Mujer

- Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer. Facultad Filosofía y Letras. Universitaria de Granada. 18071 Granada.
- Asociación de Estudios Históricos de la Mujer. Universidad de Málaga. Apartado 747 Málaga.
- Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer. Facultad de Filosofía y Letras. Campus Teatinos. Universidad de Málaga. 29071 Málaga.
- Centre d'Investigació Històrica de la Dona. Universidad de Barcelona. C/ Brusi, 61. 08006 Barcelona.
- Seminari d'Estudis de la Dona. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona. 08071 Barcelona.
- Seminario Mujer y Sociedad. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. C/ Baldiri Reixac, s/n. 08019 Barcelona.
- Feminario Dona i Cultura de Masses. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193. Bellaterra. Barcelona.
- Seminari Interdisciplinar d'Estudis de la Dona. Facultad de Letras. Universidad de Lérida. C/ Bisbe Messeguer, s/n. 25003 Lérida.
- GREC. Genere, Raza, Etnia i Classe. Universidad de Barcelona. Plaza Imperial Tarraco, 1. 43005 Tarragona.
- Seminario Mujer y Salud. Universidad de las Palmas. C/ Martinez Escobar, 68. Ático 61. 35007 Las Palmas.
- Instituto De Investigaciones Feministas. Escuela de Estadística. Universidad Complutense. 28040 Madrid.
- Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid.
- Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad del País Vasco. C/ Peña y Goñi, 2-1 dcha. 20001 San Sebastián.
- Seminari d'Investigació Feminista. Universidad de Valencia. C/ Blasco Ibañez, 32. 46010 Valencia.

LA EDUCACIÓN VIAL

LA EDUCACIÓN VIAL: JUSTIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL TRATAMIENTO DEL TEMA EN LA ETAPA

Un análisis de las estadísticas sobre accidentes relacionados con el tráfico en los países de la C.E.E. ponen de manifiesto, que uno de los principales grupos de riesgo lo constituyen los niños y jóvenes, con edades comprendidas entre los cinco y los diecisiete años.

Estos mismos datos demuestran que el mayor porcentaje de accidentes los sufren cuando hacen uso de la vía pública como peatones, aumentando progresivamente –sobre todo a partir de los catorce años– el número de niños y jóvenes, que se ven implicados en aquellos como conductores de bicicletas y ciclomotores.

La accidentabilidad infanto-juvenil que se registra en nuestro país es, en términos generales, similar a la del resto de los países europeos y así, en el año 1990, el mayor número de accidentes como peatones en zona urbana la padecieron niños y niñas entre 5 y 14 años, con un total de 3.129 víctimas.

Por otra parte, los estudios de la Dirección General de Tráfico sitúan a los ciclomotores como el tercer vehículo implicado en accidentes con víctimas, por encima de las motos y de los autobuses y muy cerca de la cifra que hace referencia a los vehículos pesados de transporte.

El ciclomotor, como es sabido, constituye un vehículo al que desean acceder la mayoría de los jóvenes, de tal forma que según datos facilitados por SERMOTO en 1990 en España el 73,6% de los vehículos de dos ruedas eran ciclomotores, lo que supone un número superior a 1.650.000;

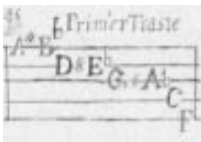
siendo el 67% de sus usuarios conductores menores de 30 años.

Los mismos estudios demuestran a su vez que si bien el número de heridos en accidentes descendió en ciclomotores y motocicletas, se incrementó, por el contrario, el de muertos, constituyendo el tramo de edad de 15 a 17 años el segundo grupo de mayor riesgo, con 89 muertos y 5.989 heridos.

Igualmente se registraron también accidentes en los que los conductores tenían una edad inferior a la exigida para obtener la licencia de conducción.

¿Qué soluciones se pueden aportar a este problema?. Entre las propuestas y recomendaciones efectuadas por la Comisión Especial del Senado que investigó sobre los problemas derivados del uso del automóvil y de la Seguridad Vial se destacó la importancia que tiene la Educación y Formación Vial, y así, en el título VII, apartado 2, se dice: "... Se considera esencial la generalización de la Educación Vial introduciéndola en el sistema educativo de la L.O.G.S.E. incluyéndola en los objetivos de los diversos niveles".

Conforme a la anterior recomendación, la Educación Vial se encuentra presente en los Decretos de Enseñanzas para Andalucía, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que determinan las enseñanzas que atañen a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, fijándose en cada una de ellas, aquellos objetivos de Educación Vial que deben alcanzar los



alumnos y las alumnas en función de su desarrollo evolutivo y de los comportamientos viales más habituales en un determinado grupo de edad.

Estos objetivos, como se expondrá en las páginas que siguen a continuación, estarán presentes o si se quiere integrados en los contenidos de las diferentes áreas, siendo los correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria aquellos que hacen referencia principalmente a la conducción de bicicletas y ciclomotores, al conocimiento de las medidas a tomar en caso de accidente y de las normas e instrucciones de socorrismo y primeros auxilios.

Hemos de tener en cuenta que bicicletas y ciclomotores son utilizados habitualmente por una gran mayoría de los alumnos y las alumnas de

esta etapa, debido tanto a las características climáticas de nuestra Comunidad, como a las características de nuestras ciudades y pueblos; no debemos olvidar, como se ha dicho anteriormente que el ciclomotor es el vehículo preferido por los jóvenes, que además pueden acceder a la licencia de conducción a partir de los 14 años, edad comprendida dentro del período de Educación Secundaria Obligatoria.

Lo anterior no quiere decir que la Educación Vial quede reducida en la Secundaria Obligatoria a unas normas y recomendaciones relativas al uso de estos vehículos o al conocimiento de las normas de primeros auxilios, ya que en esta etapa los jóvenes deberán consolidar y valorar todos los demás aspectos relativos al correcto comportamiento como usuarios de las vías públicas.

LA EDUCACIÓN VIAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

CONSIDERACIONES PREVIAS

En el año 1987 se comienzan los primeros trabajos para la reforma del Sistema Educativo, publicándose para su debate a partir del año 1989 diferentes documentos en los que se recogían los Diseños Curriculares Base de las diferentes etapas y que constituyeron los pilares en los que se fundamentó el Decreto 106/92, de 9 de Junio, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que determinó el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en su ámbito de gestión.

En ellos se recogen diferentes objetivos y contenidos que en una primera lectura pudieran parecer ajenos a los propios de las disciplinas o áreas escolares consideradas tradicionalmente académicas. Esto es debido a las demandas y cambios sociales, y no se debe olvidar a este respecto, como dice Gimén Sacristán, que, “en la escolaridad obligatoria, el currículo tiende a recoger de forma explícita la función socializadora

total que tiene la educación. El que éste vaya más allá de los tradicionales contenidos académicos se considera normal, dada la función educativa global que se asigna a la institución escolar”.

Estos nuevos contenidos, como es sabido, se conocen como “ejes horizontales o transversales”, entre los que se encuentra la Educación Vial. Pero, ¿qué lugar deben ocupar en el conjunto de los programas escolares?

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el Decreto que determina el currículo para la Educación Secundaria en el artículo 8, nos dice en relación a estos temas:

“La Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, la Educación para la Salud, la Educación para la Igualdad entre los Sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial estarán presentes a través de las diferentes y correspondientes áreas a lo largo de la etapa...”.

Y más adelante, al referirse a los contenidos de la Educación Secundaria reitera que:

“Temas como ... la Educación Vial, y cuantos otros surjan a lo largo de la historia educativa y social de una comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un centro, sino que formarán parte, congruentemente, de cada una de las áreas que lo articulan, además de poder ampliar, en otros casos, la oferta educativa que, en materia de opcionalidad y diversificación curricular, habrá de realizarse”.

Esta concepción de la Educación Vial como eje transversal coincide plenamente con las conclusiones de las Conferencias sobre Seguridad y Educación Vial celebradas en Viena y Estrasburgo en los años 1971 y 1980 en los que al tratar este problema se consideró que:

“La Educación Vial debe orientarse hacia los dominios siguientes: De una parte, las Materias Técnicas y las Ciencias Naturales, por otra parte la Ética y las Ciencias Sociales, y, por fin, la Educación Física. Los contenidos de esta educación deben estar integrados en los programas de estas materias, con el fin de que los escolares adquieran la experiencia técnica apropiada, tomen conciencia de su responsabilidad en la vida social y puedan contribuir de una forma activa en la mejora de las condiciones de la circulación”.

En efecto, la problemática que entraña el tráfico puede y debe ser estudiada desde diversos puntos de vista para llegar a una mayor comprensión del mismo. ¿No constituye un tema de vital interés para la formación vial que el alumno comprenda la importancia que una buena infraestructura (carreteras y medios de transporte) tienen en la sociedad actual? ¿No constituye un importante aspecto, dentro de la Educación Vial, preparar al alumno para que pueda enfrentarse con espíritu crítico al mundo de la publicidad, que le incitará a usar un determinado vehículo? ¿No sería Educación Vial que el alumno conociera y cuantificase cómo, dónde y quiénes sufren los accidentes, para que, a partir de estos conocimientos, pueda influir, en un día no muy lejano, en su medio social?

Como puede apreciarse, todas estas cuestiones pueden ser estudiadas a partir de los contenidos propios de otras áreas, como son las de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología o Educación Física, ya que el hecho del tráfico puede constituir un objeto de estudio en el que inciden distintas disciplinas. Sin embargo, será conveniente formular con más precisión los objetivos de Educación Vial antes de analizar su relación con el resto de los componentes del currículum.

OBJETIVOS DE EDUCACIÓN VIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

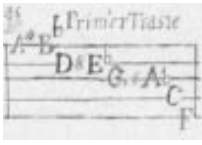
En esta etapa educativa, los programas de seguridad y formación vial tenderán a profundizar en el estudio del entorno y a inculcar en el alumnado el sentido de la responsabilidad referido a la conducción de bicicletas y ciclomotores, para iniciarlos posteriormente en el aprendizaje de las normas, señales y consejos relativos a su conducción.

No se debe olvidar, como ya se mencionó en las páginas dedicadas a la justificación de la Educación Vial que los jóvenes entre 12 y 16 años son usuarios habituales de dichos vehículos.

También se les iniciará en el conocimiento de las primeras medidas a practicar en caso de accidente.

Por todo ello, la enseñanza de la Educación Vial tendrá como objetivos contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las siguientes capacidades:

1. Conocer y valorar la importancia de las normas y consejos orientados a la formación de una adecuada conducta vial.
2. Desarrollar en los alumnos y las alumnas el sentido de la responsabilidad referido a la conducción de bicicletas y ciclomotores y que, al propio tiempo, conozcan las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos.



3. Conocer las normas e instrucciones de socorrismo y primeros auxilios y desarrollar hábitos de comportamiento ante un accidente de tráfico.

LA EDUCACIÓN VIAL EN LOS OBJETIVOS DE ETAPA

La Educación Vial constituye un problema de enseñanza de determinados comportamientos y reglas dirigidos a adquirir o mejorar el sentido vial o si se quiere la propia seguridad vial; pero también constituye un problema de educación general, social y humana que se encuentra presente en muchos de los objetivos que han de alcanzar los alumnos y las alumnas a lo largo de esta etapa educativa.

Entre los objetivos, de la Educación Secundaria Obligatoria y manteniendo la misma ordenación alfabética con la que aparecen en el Decreto, destacamos por su fuerte relación con la Educación Vial los siguientes:

- a) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.
- c) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.
- d) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente las relativas a los derechos y deberes de los ciudadanos.
- e) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

- g) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.
- m) Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

Como puede apreciarse, estos objetivos atienden tanto al conocimiento del entorno próximo al alumno como a que pueda desenvolverse y actuar con autonomía en las actividades habituales, sin olvidar el conocimiento de normas y el desarrollo de hábitos encaminados a mejorar la salud y el bienestar, y por último a apreciar la importancia de los valores y de las normas que rigen la convivencia humana.

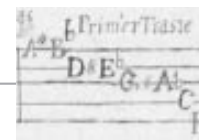
Y todos ellos, a su vez, están en total consonancia con los comportamientos viales, del alumno de la Educación Secundaria Obligatoria, que irá haciendo uso de las vías públicas no solo como peatón, viajero, o conductor de bicicletas, sino que también a partir de los 14 años serán en muchos casos consumidores y usuarios de vehículos tales como el ciclomotor.

LA EDUCACIÓN VIAL EN LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE ÁREA

A continuación, independientemente de las orientaciones didácticas que se tratarán posteriormente, se señalarán diversos objetivos, contenidos y criterios de evaluación extraídos de diferentes áreas del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que pueden ser, junto con otros que el profesor considere necesario, utilizados en la Educación Vial Escolar.

Estos han sido recogidos conforme a las siguientes observaciones:

1. La numeración que presentan, tanto los objetivos como los contenidos y los criterios de evaluación es la señalada en el Decreto por el que se establecen las ense-



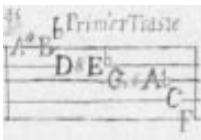
ñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

2. En **negrilla** y con ordenación alfabética se recogen aquellos aspectos de la Educación Vial, que de forma implícita se desarrollan y concretan en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Decreto.
3. Esta exposición se ha hecho en base a los comportamientos viales más habituales de los alumnos y las alumnas en esta etapa educativa y tiene como única misión la de servir de guía y facilitar al profesorado la labor de

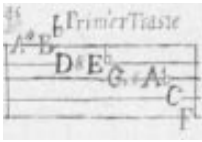
programación a fin de establecer los diferentes contenidos que ayuden a la consecución de los objetivos de Educación Vial y trascender, como se indica en el Anexo I del Decreto, "... una concepción excesivamente clásica del saber académico que permita tratar nuevas problemáticas sociales en la oferta educativa que se configure".

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación seleccionados corresponderán a las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Educación Física.

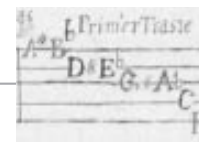
OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>7. Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medio ambientales de esta interacción.</p> <p>a) Conocer el entorno físico próximo al alumno en relación con el tráfico.</p>	<p>CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA</p> <p>3. LOS ASENTAMIENTO HUMANOS</p> <p><u>Hechos y conceptos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Distribución de fenómeno urbano, a grandes rasgos, en el mundo, con especial atención a las grandes aglomeraciones urbanas. * El impacto ambiental de las concentraciones urbanas, con ejemplos de riesgos para el medio ambiente y agresiones a la salud de las personas. * La expansión urbana en Andalucía durante el siglo XX. Su relación con el proceso de urbanización en España. Las ciudades andaluzas en relación con otros modelos de ciudades españolas. <p>a) Espacios y redes urbanas en España y Andalucía: Redes urbanas y estructura socioeconómica.</p> <p>b) Vestigios del pasado en nuestro medio: Antecedentes históricos de las vías públicas.</p> <p>c) Clases de vías públicas: Vías urbanas, vías interurbanas, travesías.</p> <p>d) Partes de una vía pública: acera, calzada, carril, arcén.</p>	<p>Reconocer el carácter problemático de algunas de las relaciones que las personas, los grupos humanos y las distintas sociedades establecen entre sí y con el medio físico.</p> <p>Distinguir y caracterizar hechos y fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales propios de sociedades actuales e históricos, utilizando conceptualización progresivamente complejas y aproximadas a los conceptos específicos de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales.</p>



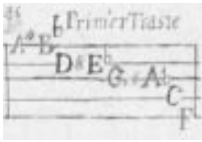
OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>b) Adoptar hábitos de conciencia ciudadana referidos a la circulación.</p> <p>c) Valorar la importancia que tiene el respeto de las normas y señales de tráfico e interpretar el conocimiento de su significado.</p> <p>d) Identificar las principales causas de accidentabilidad, sobre todo las referidas al grupo de riesgo 12-16 años.</p>	<p>* El crecimiento del tráfico rodado en ciudades y carreteras. El conocimiento de las normas, reglas y señales de tráfico. La prevención de accidentes de tráfico de los alumnos y alumnas en su condición de peatones, pasajeros o conductores especialmente de ciclomotores.</p> <p>a) Recapitulación de las normas de circulación peatonal en zona urbana, carretera y como viajero en transportes particulares y colectivos.</p> <p>b) La señalización: Señales y órdenes de los agentes de la circulación, señalización circunstancial que modifique el régimen normal de utilización de la vía, semáforos, señales verticales de circulación, marcas viales.</p> <p>c) Normas fundamentales en la conducción de biciletas y ciclomotores en ciudad y en carretera: circular lo más próximo a la derecha, por el arcén si lo hay, en fila india, nunca zigzagueando entre los demás vehículos, llevar una velocidad adecuada al tráfico, condiciones de la calzada y atmosféricas, advertir las maniobras a los demás usuarios, e interpretar las señales de los demás vehículos... Requisitos para obtener la licencia de conducción.</p> <p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Observación rigurosa de la realidad.</p> <p>* Manejo de diversas técnicas de representación espacial.</p> <p>a) Interpretación de fotografías, croquis, planos y mapas...</p> <p>b) Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.</p> <p>* Análisis de los conflictos que genera el modo de vida urbano.</p> <p>a) Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc., en torno a problemas espaciales reales o ficticios considerando las circunstancias, las posiciones y alternativas existentes y evaluando las consecuencias medioambientales, económicas, sociales, etc., que puedan derivarse (por ejemplo, la remodelación de un barrio urbano, la incidencia de las vías de comunicación y el tráfico en la calidad de vida de los ciudadanos, etc.).</p>	<p>Identificar, definir y delimitar problemas y conflictos sociales de carácter relevante que afectan al mundo actual y en especial los que conciernen a Andalucía en el contexto de la sociedad española.</p> <p>Obtener e integrar información sobre diversos aspectos sociales a partir de fuentes escritas, orales, gráficas, estadísticas, cartográficas, así como de los medios de comunicación, las obras de arte, los objetos del entorno y los restos materiales del pasado.</p> <p>Proponer hipótesis explicativas bajo la modalidad de cojeturas o respuestas anticipadas a cuestiones problemáticas y establecer y argumentar conclusiones a partir de la contrastación de las hipótesis con los datos utilizados.</p> <p>Elaborar y transmitir información de contenido social mediante la participación en debates, la presentación de conclusiones y la realización de pequeños trabajos y memorias.</p>



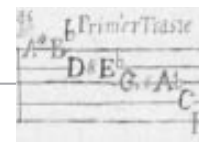
OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>b) Valorar la incidencia que una buena infraestructura tienen en el desarrollo económico de un país o región.</p> <p>12. Obtener, procesar y transmitir, de manera autónoma y crítica, informaciones verbales, icónicas, estadísticas, etc., a partir de distintas fuentes, la selección y valoración de las mismas, distinguiendo lo relevante de lo accesorio y el dato de la opinión; finalmente, su elaboración y comunicación de manera organizada e inteligible.</p> <p>a) Analizar críticamente los medios de comunicación de la información, los mensajes de la propaganda y publicidad, sobre todo los relacionados con vehículos estableciendo las diferencias entre hechos y opiniones.</p> <p>b) Valorar las campañas institucionales en relación a la mejora de la seguridad del tráfico.</p>	<p><u>Actitudes</u></p> <p>* Valorar la relación de las comunicaciones humanas con el medio en orden a la obtención de recursos para su subsistencia y desarrollo, y analizar las interacciones entre los factores que entran en juego en las actividades de producción, uso e intercambio de recursos, etc.</p> <p>a) Valoración de la importancia de la infraestructura en el transporte y comercialización de un producto.</p> <p>* Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.</p> <p>* Valoración de los medios de transporte colectivos o particulares respetando las normas establecidas para uso.</p> <p>7. LAS MANIFESTACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS</p> <p>* El papel de los medios de comunicación como ejemplo de incidencia del desarrollo tecnológico: uniformación cultural y pluralismo informativo. Relación con la publicidad y el consumo.</p> <p>a) Vehículos y publicidad. Su incidencia en el comportamiento vial.</p> <p>b) Campañas institucionales en relación a la mejora de la seguridad en el tráfico.</p> <p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Contextualización de fenómenos determinados en una época o cultura, trabajo con fuentes diversas de información y realización de debates en torno a polémicas que puedan ser discutidas utilizando argumentos rigurosos.</p> <p><u>Actitudes</u></p> <p>* Actitud de preocupación por el rigor de la objetividad en el trabajo con las diversas informaciones.</p> <p>* Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de las redes y medios de comunicación.</p>	<p>Analizar y valorar los riesgos y desequilibrios más graves que las actividades humanas y económicas provocan en el medio natural y social.</p> <p>Conocer sus derechos y deberes como ciudadano y respetar los derechos y libertades de los demás miembros de la sociedad.</p> <p>Distinguir entre fuentes primarias y secundarias y analizar críticamente la información que proporcionan, valorando su fiabilidad y utilidad y diferenciando los datos objetivos de la opinión y juicios de valor.</p> <p>Distinguir en distintas informaciones sobre un mismo hecho los datos complementarios y contradictorios.</p> <p>Utilizar estrategias de planteamiento y resolución de problemas en el análisis de cuestiones sociales</p>



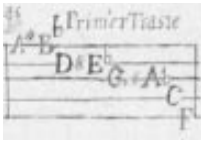
OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>6. Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas básicas de nuestra época.</p> <p>a) Identificar objetos y recursos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de los mismos.</p> <p>b) Analizar e identificar causas de accidentabilidad, grupos de alto riesgo y características de los vehículos implicados.</p> <p>c) Comportarse de acuerdo con los hábitos de comportamiento y prudencia en relación a la velocidad como conductores de bicicletas y ciclomotores.</p>	<p>ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA</p> <p><u>Hechos y conceptos</u></p> <p>17. MOVIMIENTO:</p> <p>* Movimiento. Necesidad de referencia. Estudio cualitativo de cualquier movimiento. Tratamiento cualitativo del movimiento rectilíneo uniforme. Cálculo de la aceleración.</p> <p>a) Adecuar la velocidad en la conducción de bicicletas y ciclomotores ante circunstancias tales como: giros, cruces, frenados, circunstancias generales del tráfico, pasos para peatones, salidas de colegios, fábricas, etc.</p> <p>b) Aceleración negativa. El espacio recorrido por un móvil antes de detenerse: tiempos de reacción, frenada y detención.</p> <p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Análisis y descripción de las variaciones de las fuerzas producidas por las máquinas.</p> <p>* Observación y análisis de movimientos que se producen en la vida cotidiana, emitiendo posibles explicaciones sobre la relación existente entre fuerzas y movimientos.</p> <p><u>Actitudes</u></p> <p>* Responsabilidad y prudencia en la conducción de bicicletas y ciclomotores.</p> <p>* Observación y análisis de movimientos.</p>	<p>Identificar las fuerzas que actúan sobre los objetos estáticos o el movimiento en situaciones sencillas y aplicar el conocimiento de algunas de sus leyes para interpretar aplicaciones prácticas elementales que mejoren su aprovechamiento.</p> <p>Conocer sus derechos y deberes como ciudadano y respetar los derechos y libertades de los demás miembros de la sociedad.</p>
<p>b) Conocer y explicar las nociones mecánicas y motrices del ciclomotor.</p>	<p>14. ENERGÍA Y CALOR</p> <p><u>Conceptos</u></p> <p>* Procesos de transferencia de energía de unos sistemas a otros: trabajo y calor. Potencia y rendimiento.</p> <p>a) El motor de explosión de dos tiempos. Física del ciclomotor y su mantenimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El ciclomotor: nociones mecánicas y motrices. – Elementos del ciclomotor: motor, carburador, embrague, variador de velocidades, frenos, transmisión, etc. – Mantenimiento del ciclomotor: localización y reparación en su caso de las averías más frecuentes. – Consejos y recomendaciones prácticas en la conducción de ciclomotores: velocidad adecuada, posición del conductor, carga del vehículo, etc. 	<p>Utilizar el conocimiento de las propiedades de la energía para explicar algunos fenómenos cotidianos.</p>



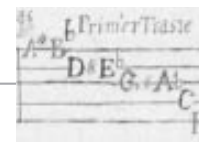
OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>7. Desarrollar una actitud de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico y sus implicaciones en el desarrollo de la humanidad.</p> <p>a) Identificar objetos y recursos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de los mismos.</p>	<p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Análisis de algunos aparatos de uso cotidiano, comparando su consumo y rendimiento.</p> <p><u>Actitudes</u></p> <p>* Valoración de la importancia de la energía en las actividades cotidianas, y de su repercusión sobre la calidad de vida y el desarrollo económico.</p> <p>ÁREA DE TECNOLOGÍA</p> <p>1. ANÁLISIS DE OBJETOS Y SISTEMAS TÉCNICOS: EXPLORACIÓN Y COMUNICACIÓN DE IDEAS</p> <p><u>Hechos y conceptos</u></p> <p>* Mecanismos.</p> <p>* Estudio de los conceptos relacionados con la transmisión y transformación del movimiento, y el modo de combinarlos.</p> <p>* Características y funciones de operadores elementales: palanca, rueda, tornillo, ejes, biela, manivela, cigüeñal, polea, engranaje, leva, etc.</p> <p>* Tipos de transformación del movimiento circular-circular, circular-rectilíneo y rectilíneo-circular.</p> <p>a) La bicicleta: nociones mecánicas y motrices. b) Elementos de la bicicleta: frenos, transmisión, rueda, alumbrado, etc. c) Mantenimiento de la bicicleta: Localización y reparación en su caso de las averías más frecuentes. d) Normas fundamentales en la conducción de bicicletas y ciclomotores: circular lo más próximo a la derecha y por el arcén si lo hay, en fila india, mantener una velocidad adecuada, señalización de maniobras, giros, etc. Normas específicas de la circulación de bicicletas en ciudad y en zona urbana.</p> <p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Lectura e interpretación de dibujos técnicos sencillos, así como la exploración gráfica de ideas y objetos mediante bocetos y croquis.</p> <p>* Planificación y realización de experiencias sencillas para analizar la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo algunas máquinas y aparatos sencillos del entorno habitual (juguetes, bicicletas, etc.).</p>	<p>Analizar las consecuencias de los avances científicos.</p> <p>Valorar en qué medida el alumno/a puede definir y explorar las características físicas que debe reunir un objeto, sistema o servicio para solucionar una necesidad humana.</p> <p>Valorar la capacidad del alumno/a para acudir a diferentes fuentes de información, seleccionar aquellos que le son útiles y tratarlas adecuadamente.</p> <p>Conocer en qué grado el alumno es capaz de realizar un plan de ejecución de un proyecto técnico, así como fijar las pautas y directrices y establecer las condiciones que posibiliten su realización.</p>



OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	<p>* Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento de aparatos y máquinas sencillas del entorno habitual.</p> <p><u>Actitudes</u></p> <p>* Valorar críticamente las relaciones entre sistema técnico y necesidades humanas y el interés por conocer los principios científicos que subyacen en el funcionamiento de los operadores y sistemas en su conjunto.</p> <p>* Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en los ámbitos del bienestar, la calidad de vida y el equilibrio ecológico.</p> <p>a) Desarrollar el sentido de la responsabilidad en relación al uso y conducción de bicicletas y ciclomotores.</p> <p>3. RELACIONES ENTRE TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y MEDIO AMBIENTE</p> <p><u>Conceptos</u></p> <p>* Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Evolución de los objetos y procesos técnicos. Evolución de las disponibilidades de energía. Grandes mitos de la historia de la ciencia y tecnología. – Ventajas, riesgos, costes económicos, sociales y medio ambientales del desarrollo tecnológico. <p><u>Procedimientos</u></p> <p>* Análisis de soluciones técnicas procedentes de sociedades y momentos históricos distintos para establecer relaciones entre los materiales empleados, las fuentes de energía y recursos técnicos disponibles.</p> <p>a) Estudio de la evolución y análisis de los motores, desde la máquina de vapor a los motores de explosión.</p> <p>b) Descripción de las innovaciones tecnológicas aplicadas en la automoción, sobre todo aquellas relativas a la seguridad activa y pasiva de los vehículos.</p> <p>* Evaluación de las aportaciones, riesgos y costes sociales medioambientales del desarrollo tecnológico a partir de la recopilación y el análisis de información pertinentes.</p>	<p>Evaluar la capacidad crítica del alumno/a ante los procesos tecnológicos. Se pretende que evalúe la utilidad real del objeto a realizar el impacto que los procesos tienen en el medio ambiente y en la salud de los individuos y como el consumo o utilización del bien o servicio proyectado puede incidir en los modos de vida y comportamientos del ser humano.</p>



OBJETIVOS	ÁREAS Y CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>5. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.</p> <p>a) Comportarse de manera responsable en la conducción de bicicletas y ciclomotores teniendo conciencia de los peligros que pueda suponer y respetando las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos.</p> <p>b) Conocer y practicar las primeras medidas de seguridad que se deben tomar en caso de accidente.</p> <p>c) Conocer y practicar las normas e instrucciones de socorrismo y primeros auxilios en caso de accidente.</p>	<p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Sensibilidad y respeto por las diversas formas de conocimiento y actividad manual e interés por la conservación del patrimonio cultural técnico. * Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en los ámbitos del bienestar, la calidad de vida y el equilibrio ecológico. <p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>5. LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL</p> <p><u>Conceptos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * La organización de actividades en el medio natural. <ul style="list-style-type: none"> – Normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades. Estudio y valoración de necesidades. – Normas básicas de precaución, protección y seguridad. – Recursos, lugares e instalaciones para el desarrollo de actividades. <p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Técnicas básicas para el desarrollo de actividades (orientación, acampada, cicloturismo...). <p>a) Prácticas de normas elementales de socorrismo y primeros auxilios en caso de accidente.</p> <p>b) Medidas de seguridad que se deben tomar en caso de accidente.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Planificación y realización de actividades en el medio natural (travesías, itinerarios y rutas ecológicas o culturales, cicloturismo, remonte en lancha, orientación, esquí, piragüismo, remo, vela...). <p><u>Actitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Autonomía para desenvolverse en medios que no son los habituales con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias. * Responsabilidad en la organización y realización de actividades. 	<p>Comprobar el desarrollo de la capacidad de resolver problemas relativos a la actividad física, valorando la adecuación entre habilidades específicas puestas en juego y el objetivo perseguido.</p> <p>Constatar cómo los alumnos y alumnas van siendo capaces de enfrentarse a situaciones problemáticas que requieran la selección y aplicación de determinadas habilidades específicas adquiridas previamente.</p>



ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO

Las páginas anteriores han tenido la intención de analizar en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria aquellos elementos en los que está presente la Educación Vial.

Como habrá podido observar el lector, se ha seguido una secuenciación de objetivos y contenidos en función de las conductas habituales de los alumnos y las alumnas de esta etapa educativa. Conductas viales que se centran en el uso de las vías públicas no solo como peatón o viajero, sino también y fundamentalmente en aquellas relacionadas con la conducción de bicicletas y ciclomotores.

Esta secuenciación de objetivos y contenidos tiene como única finalidad la de servir de guía y sugerir una de las posibles relaciones de objetivos y contenidos de Educación Vial con cada una de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria en función de los diferentes programas que se lleven a cabo. Es decir, se pretende que constituya una guía que sirva de ayuda a los profesores y las profesoras, tanto para el desarrollo de programas interdisciplinares como para el desarrollo de una materia optativa, o bien para llevar a cabo un estudio en profundidad sobre algún aspecto en concreto de un hecho social tan complejo como es el tráfico.

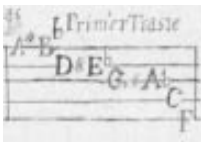
Sin embargo, antes de analizar algunas de estas posibles técnicas a emplear en la enseñanza de la Educación Vial es preciso tener en cuenta, en función de las notas distintivas de esta etapa en relación a la Educación Infantil y Primaria, las siguientes consideraciones:

1. El doble carácter de esta etapa educativa, propedeútico o preparatorio para asegurar el paso a la educación postobligatoria sin discriminación de ningún tipo y a un tiem-

po terminal, ya que para algunos alumnos y alumnas marcará el final de su escolarización. Lo cual tiene como consecuencia que uno de los grandes fines de la Educación Secundaria Obligatoria quede constituido, como se indica en el Decreto de Enseñanzas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por "... formar a los alumnos de nuestra comunidad para vivir en un mundo esencialmente dinámico y asumir la responsabilidad que les compete, como generación histórica, en el proceso de transformación de la sociedad".

2. La mayor importancia que tiene la fuente disciplinar en la Educación Secundaria Obligatoria, en la cual el alumno afronta de forma más sistemática el estudio diferenciado a través de las distintas áreas.
3. El complementar el principio de enseñanza comprensiva con una oferta que "... de respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa".
4. El ofrecer, para atender esta diversidad, varias opciones entre las que destaca el denominado espacio de opcionalidad.
5. El tratamiento comprensivo que preside el primer ciclo por el cual las áreas que configuran el tronco común predominarán sobre los espacios de opcionalidad, recomendándose la adopción en este ciclo de planteamientos interdisciplinares.
6. El tratamiento y la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas en el segundo ciclo, una de cuyas manifestaciones es la ampliación de los espacios de opcionalidad que ocuparán una gran parte del tiempo lectivo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, nos encontramos con dos posibilidades distintas



para la impartición de la Educación Vial en los diferentes ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria. La primera de ellas, propia del primer ciclo, se basaría en un estudio interdisciplinar del tráfico. La segunda tendría su ubicación en el segundo ciclo aprovechando las posibilidades de los espacios de opcionalidad.

Pero antes será necesario analizar otros aspectos que conciernen a la enseñanza y metodología de la Educación Vial.

LA EDUCACIÓN VIAL EN LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO Y ETAPA

Estos principios de comprensividad y diversidad a que nos hemos referido en el punto anterior no son antagónicos ya que, como se indica en el Decreto: “El currículum único no implica una homogeneización de la práctica educativa. Tiene que ofrecer principios y criterios válidos de carácter general y, por consiguiente, debe presentar un nivel de generalidad tal que requiera su posterior desarrollo y concreción por parte de los distintos equipos de profesores y profesoras”. Son éstos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo de alumnos.

Por ello y en virtud de dichos principios, la selección de objetivos de Educación Vial ha de ser considerada igualmente en una doble dimensión:

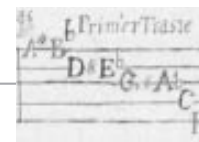
1. En función de su importancia, es decir, de acuerdo con aquellas situaciones de tráfico más habituales en la zona en que el escolar desarrolla su actividad vial.
2. En función de la adecuación a la etapa del desarrollo evolutivo en que se encuentre el sujeto o sujetos a los que se dirija un programa específico de Educación Vial.

En consecuencia, cada centro, en el momento de establecer las bases para la realiza-

ción del Proyecto Educativo, deberá llevar a cabo un análisis de su entorno, teniendo en cuenta todos aquellos datos basados, bien en la opinión del alumnado, padres y expertos, o en estudios que determinen qué tipo de accidentes son los más frecuentes, cuáles son los comportamientos de los distintos grupos de edad, los riesgos a los que se exponen de forma espontánea, y el tipo de vehículos o vehículos -autobús escolar, bicicleta, ciclomotor, etc.- que utilizan con más frecuencia. Sobre todo teniendo en cuenta que el alumno del segundo ciclo ya puede acceder a la obtención de la licencia de conducción de ciclomotores.

A partir de estos datos se fijarán los objetivos de Educación Vial que deberán estar presentes en el Proyecto Educativo de Centro, y que deberán concretarse en el Proyecto Curricular de Etapa en consonancia con los riesgos a los que se enfrentan cada grupo de edad y de las posibilidades que tengan para desarrollar con éxito y con seguridad un determinado comportamiento vial.

Una vez seleccionados los objetivos para cada etapa llega el momento de tomar decisiones en relación al desarrollo de diferentes acciones encaminadas a la consecución de los objetivos previstos. Estas actividades pueden ir desde el establecimiento de algún eje vertebrador o centro de integración en torno a la Educación Vial hasta la colaboración con instituciones concretas que traten en el tema, como pueden ser Asociaciones de Padres, Ayuntamientos, Jefaturas Provinciales de Tráfico, Cruz Roja, etc.; pasando por la organización de Jornadas dedicadas al día de la bicicleta o del ciclomotor, o Semanas dedicadas a la Educación Vial, e incluso a la oferta de alguna materia optativa por parte del Centro. Pero siempre sin olvidar aquellos aspectos que como ya hemos visto están presentes a lo largo del currículum y que son necesarios para lograr una enseñanza eficaz y completa de Educación Vial, los cuales habrán de ser tenidos en cuenta en las programaciones de las Unidades Didácticas que vayan a realizarse lo largo del Curso escolar.



ASPECTOS METODOLÓGICOS ESPECIALMENTE COHERENTES CON EL TEMA: DE LA GLOBALIZACIÓN A LA INTERDISCIPLINARIEDAD

En las páginas anteriores se han hecho varias referencias que nos llevan a considerar la vía de la interdisciplinariedad como una de las principales propuestas metodológicas en que pueden basarse los programas de Educación Vial en la Educación Secundaria Obligatoria.

Así, entre las conclusiones de la Conferencia Europea de Ministros de Transportes celebrada en el año 1975 se destaca “la necesidad de integrar la Educación Vial en el Conjunto de disciplinas del currículo para que así alcance todo su valor pedagógico y no quede limitada a una mera información sobre las normas del Código de la Circulación.

En nuestra legislación educativa la Educación Vial se constituye como uno de los ejes transversales del currículo, lo que implica como se señala en el Anexo número uno del Decreto de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que: “...formarán parte congruentemente de cada una de las áreas que lo articulan”.

Por otra parte numerosos trabajos e investigaciones educativas como las realizadas entre otros por CAMBON DE LAVALETTE, LEROUX, GAGUE, demostraron una vez realizadas las comprobaciones experimentales la eficacia de estos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Vial, indicando que “... los mejores resultados habían sido observados en las clases donde la variedad de disciplinas desde las que se abordaba la Educación Vial había sido más grande”.

Seguidamente examinaremos algunas cuestiones teóricas en torno al concepto interdisciplinariedad, si bien una vez que se expongan las orientaciones generales para la evaluación se desarrolla una unidad de forma práctica en el epígrafe dedicado a ejemplificaciones.

En la práctica educativa es corriente considerar a la globalización y a la interdisciplinariedad

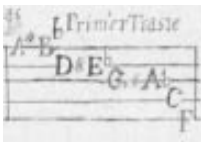
términos sinónimos, pues ambos conceptos se manifiestan como la respuesta didáctica a la necesidad de revisión y transformación del currículo clásico basado en la clasificación tradicional de las Ciencias, las cuales actúan por separado, produciendo una acumulación de contenidos parciales y desorganizados en el alumno.

La diferencia estriba en que la globalización se base en razones de carácter psicológico relacionadas con las estructuras cognitivas tales como la percepción global predominante en los siete u ocho primeros años de la vida del niño, mientras que la interdisciplinariedad surge de la convergencia de distintas disciplinas en un objeto o problema de conocimiento o, si se quiere, cuando se establece una interacción entre dos o más disciplinas y si bien esta relación puede tener varias posibilidades ahora nos centraremos únicamente en la denominada según autores interdisciplinariedad restrictiva u operativa.

Esta modalidad de relación permite estudiar un objeto o resolver una cuestión de cierta importancia utilizando la aportación de diversos métodos y disciplinas.

Temas como los relacionados con el urbanismo, por poner un ejemplo, deben ser resueltos a partir de planteamientos interdisciplinares evitando así los posibles errores que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada. En efecto en una ordenación urbanística entran en juego ciencias como la arquitectura, economía, sociología, educación, medicina, etc.; ya que habrán de tenerse en cuenta factores como las condiciones del suelo, nivel económico o status de sus habitantes, lugares y formas de diversión, centros educativos, etc...

Otra de las ventajas que aconseja el empleo de enfoques interdisciplinares en esta etapa educativa emana del mejor conocimiento que adquieren los alumnos y las alumnas del mundo que les rodea, al tiempo que se contribuye a desarrollar en ellos la capacidad de adquirir hábitos del pensamiento científico al enfrentarlos con situaciones o cuestiones problemáticas. Y dentro de estas situaciones o cuestiones problemáticas de la vida



práctica y diaria destaca un hecho de gran complejidad como es el del tráfico, el cual para ser comprendido en toda su extensión deberá ser analizado no sólo desde la única perspectiva del conocimiento de normas y creación de hábitos en relación con la adquisición del sentido vial, sino también desde el punto de vista de otras disciplinas diferentes.

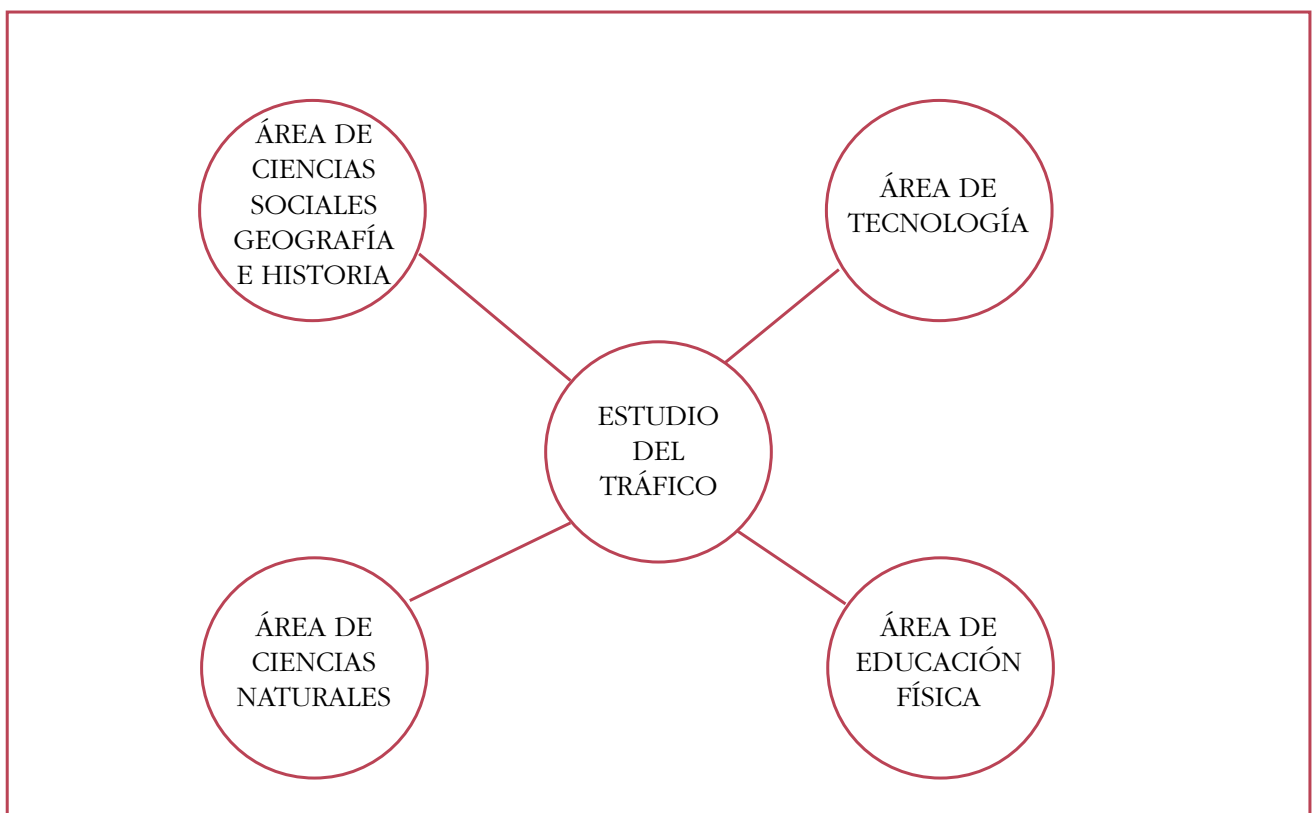
Áreas como las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, pueden explicar numerosos hechos que atañen al tráfico, tales como la organización del territorio y el espacio urbano, la interacción entre actividades económicas y redes viales, la arquitectura funcional y el urbanismo actual, redes viales y problemas de tráfico, causas de accidentabilidad, normas de circulación, publicidad y consumo de vehículos, etc.

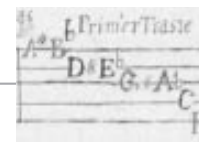
Aspectos como los concernientes al estudio del movimiento, de las relaciones entre los conceptos de velocidad y energía cinética y éstos, a su vez, con el tiempo de detención; de los principios mecánicos y motrices de la bicicleta y de

su mantenimiento; de la identificación de los grupos de alto riesgo en los accidentes de tráfico, tanto en zona urbana como carretera; de la necesidad de cumplir las normas de circulación como medio para prevenirlos, del conocimiento de las medidas a tomar en caso de accidente, etc., que son propias del área de Ciencias de la Naturaleza, servirán para desarrollar en el alumno el sentido de la responsabilidad en la conducción de la bicicleta y para que conozca las medidas y las normas elementales de socorrismo y primeros auxilios.

Otras áreas, como Tecnología y Matemáticas, ayudarán a que el alumno lleve a cabo la organización y el tratamiento de la información, o bien realice aquellos proyectos (maquetas, simuladores, etc.), sobre los cuales pueda establecer y analizar diferentes situaciones de tráfico.

Como anteriormente se ha indicado se desarrollará una ejemplificación de una unidad didáctica basada en estos supuestos teóricos que resumimos esquemáticamente en el diagrama que sigue:





ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Como ha quedado expresado en las páginas anteriores la Educación Vial queda integrada, en función del enfoque dado a la organización de los contenidos, en diferentes áreas de la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, junto a la formulación de objetivos y contenidos relacionados con ella se expusieron igualmente los criterios de evaluación. Estos criterios de evaluación, por lo tanto coinciden con los propios de los núcleos de contenido específicos de un área determinada.

Sin embargo creemos necesario, dadas las características de la Educación Vial, determinar algunos agentes e instrumentos de evaluación que, junto a los propios de distintos ámbitos de conocimiento y experiencia nos permitan, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, entendido éste única y exclusivamente como la oferta promovida por instancias educativas para desarrollar un determinado proyecto o programa curricular, con carácter experimental, en orden a determinar sus posibilidades y/o dificultades de aplicación.

La Educación Vial no constituye un mero repertorio de normas y consejos destinados a mejorar la seguridad en el uso de las vías públicas. Por el contrario, consideramos necesario destacar la importancia que en ella adquieren los contenidos referidos a valores, normas y actitudes.

La evaluación ha de tener, por tanto, también una perspectiva cualitativa, ya que deberá ser entendida como facilitadora y promotora de cambio. En consecuencia, el programa de Educación Vial ha de ser evaluado primordialmente por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas, y nunca “a espaldas de los propios participantes en el programa o a expensas de ellos, considerados como meros objetos o variables de investigación”.

Será necesario, por lo tanto, destacar la importancia que en el conjunto de los agentes

evaluadores (profesorado, técnicos de evaluación, administración educativa, etc...) tienen los padres y el alumnado; y que los instrumentos de evaluación a utilizar tengan un carácter cualitativo, tal como ocurre con la observación, cuestionarios, entrevistas, etc.

Criterios semejantes se siguen al hablar de la evaluación del alumnado y de las estrategias y recursos empleados en el proceso enseñanza/aprendizaje.

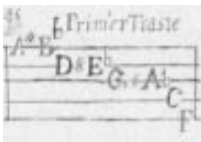
Esta evaluación puede terminar valorando el grado de consecución obtenido por el alumno –evaluación sumativa–; si bien se tendrá más en cuenta el carácter orientativo para el inicio de una nueva etapa que el de una calificación aprobatoria o reprobatoria.

Como anteriormente se dijo en la evaluación, no se ha de olvidar la dimensión individualizada, por la cual y, partiendo de la evaluación inicial y de las características propias de cada alumno, se determinan las metas a alcanzar, al tiempo que se le proporciona información de lo realizado, de sus progresos –evaluación formativa– y de los que puede alcanzar conforme a sus posibilidades.

En consecuencia, en la evaluación de la Educación Vial se seguirán las orientaciones y se utilizarán los instrumentos propios de las áreas con las que se relacionan, si bien a continuación mencionamos algunos de ellos, considerados de gran utilidad en la valoración de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la formación para la Seguridad Vial.

INSTRUMENTOS

- * Elaboración sistemática del diario de clase.
- * Realización de entrevistas personales o de grupo.
- * Elaboración y aplicación de encuestas de sondeo y recogida de opiniones.
- * Revisión y análisis de los trabajos individuales o de grupo.



- * Elaboración y aplicación de fichas de seguimiento globales o de algún aspecto a investigar.
- * Elaboración del diario de grupos de trabajo.
- * Asambleas periódicas de revisión crítica y análisis de la marcha del proceso de aprendizaje.
- * Debates sobre la dinámica de trabajo y el papel de los alumnos y las alumnas.
- * Guías o claves de autoevaluación, individualmente o en grupo.
- * Recogida de datos por observación directa, mediante guías o escalas de observación, listados de frecuencia...
- * Elaboración de informes parciales o globales de carácter fundamentalmente descriptivo (no valoraciones meramente cuantitativas).
- * Observación y registro de los comportamientos del alumno en situaciones de tráfico reales o simuladas.

EJEMPLIFICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

EL CICLOMOTOR

RELACIÓN DE LA UNIDAD CON LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO

Como se ha indicado en páginas anteriores uno de los objetivos de Educación Vial para los alumnos y las alumnas de la Secundaria Obligatoria estriba en “desarrollar el sentido de la conducción de bicicletas y ciclomotores y que, al propio tiempo, conozcan las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos”.

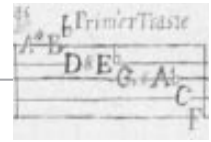
También en el apartado dedicado a la justificación y orientación del tratamiento de la Educación Vial en esta etapa educativa, junto a algunos datos estadísticos se señaló la fuerte tendencia al uso de este vehículo por parte de los jóvenes entre 14 y 18 años.

Tendencia o deseo que puede ser utilizado por el profesorado como un elemento motivador, ya que el ciclomotor puede constituir una idea-eje en la que convergerán diferentes áreas

del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Así, junto a las aportaciones que se puedan hacer desde áreas como la de Ciencias de la Naturaleza o Tecnología para un mejor conocimiento de la “física del ciclomotor”, nos encontraremos con otras provenientes del área de Sociales, Geografía e Historia tales como las que se refieren a la salud y a la enfermedad o a la adquisición de estilos de vida saludables, sin olvidar otros aspectos como el papel que en nuestra sociedad tienen los medios de comunicación y de la publicidad. Igualmente las matemáticas constituirán el elemento primordial en torno a estudios sobre accidentabilidad; y también contenidos del área de Educación Física, como los concernientes a la actividad en el medio natural, colaborarán a que el alumnado adquiera un mejor conocimiento de las características y posibilidades del ciclomotor y que al tiempo creen actitudes positivas en el uso de este vehículo.

En el gráfico aparecen de alguna manera sintetizadas las propuestas expresadas en líneas anteriores.



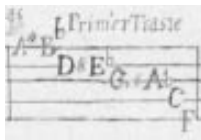
En la ejemplificación que sigue a continuación nos limitaremos a recoger únicamente algunos de los aspectos de las diferentes áreas que pueden ser consideradas como medios para alcanzar el objetivo expresado en el inicio de este apartado, ya que nuestra intención no es desarrollar un programa en toda su extensión, sino demostrar la practicabilidad de las metodologías o formas de trabajo interdisciplinares en la Educación Secundaria Obligatoria.

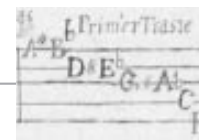
Para finalizar esta introducción, queremos decir que la numeración tanto de los objetivos como de los contenidos que se presentan en esta ejemplificación responde a la que aparece en el Decreto de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el que se fijan las enseñanzas correspondientes a esta etapa educativa.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD

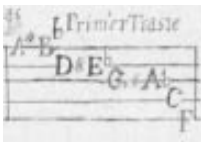
En el esquema que sigue se plantean de forma más específica los objetivos de la unidad y su vinculación con los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación de las áreas implicadas en el desarrollo de la misma.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ÁREAS	OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>A) Conocer y describir las principales características de los espacios y redes urbanas en España y Andalucía.</p> <p>B) Analizar los problemas derivados del crecimiento del tráfico rodado en ciudades y carreteras.</p> <p>C) Valorar la importancia que tiene el respeto a de las normas y señales de tráfico y adquirir el conocimiento de su significado.</p> <p>D) Analizar e identificar causas de accidentabilidad, grupos de alto riesgo y características de los vehículos implicados.</p>	<p>CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA</p>	<p>7. Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medio ambientales de esta interacción.</p>	<p>3. Los asentamientos humanos.</p>	<p>Reconocer el carácter problemático de algunas de las relaciones que las personas, los grupos humanos y las distintas sociedades establecen entre sí y con el medio físico.</p>
<p>E) Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística a partir de diversas fuentes y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.</p> <p>F) Valorar las campañas institucionales en relación a la mejora de la seguridad en el tráfico.</p>	<p>CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA</p>	<p>12. Obtener, procesar y transmitir, de manera autónoma y crítica, informaciones verbales, icónicas, estadísticas, etc., a partir de distintas fuentes, la selección y valoración de las mismas, distinguiendo lo relevante de lo accesorio y el dato de la opinión; finalmente, su elaboración y comunicación de manera organizada e inteligible.</p>	<p>7. Las manifestaciones científicas y técnicas.</p>	<p>Distinguir entre fuentes primarias y secundarias y analizar críticamente la información que proporcionan, valorando su fiabilidad y utilidad y diferenciando los datos objetivos de las opiniones y juicios de valor.</p>





OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ÁREAS	OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>G) Conocer los principios mecánicos y físicos del ciclomotor.</p> <p>H) Comportarse de acuerdo con los hábitos de comportamiento y prudencia en relación a la velocidad en la conducción de ciclomotores y a diferentes situaciones en relación al tráfico: vía por la que se circula, condiciones atmosféricas, etc.</p>	<p>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</p>	<p>6. Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas básicas de nuestra época.</p>	<p>14. Energía y calor.</p> <p>17. Movimiento</p>	<p>Identificar las fuerzas que actúan sobre los objetos estáticos o el movimiento en situaciones sencillas y aplicar el conocimiento de algunas de sus leyes para interpretar aplicaciones prácticas elementales que mejoren su aprovechamiento.</p> <p>Conocer sus derechos y deberes como ciudadano y respetar los derechos y libertades de los demás miembros de la sociedad.</p>
<p>D) Identificar objetos y recursos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de las mismas.</p>	<p>TECNOLOGÍA</p>	<p>7. Desarrollar una actividad de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico y sus implicaciones en el desarrollo de la humanidad.</p>	<p>1. Análisis de objetos y sistemas técnicos: Exploración y comunicación de ideas.</p> <p>3. Relaciones entre tecnología, sociedad y medio ambiente.</p>	<p>Evaluar la capacidad crítica del alumno/a ante los procesos tecnológicos. Se pretende que evalúe la utilidad real del objeto a realizar el impacto que los procesos tienen en el medio ambiente y en la salud de los individuos y como el consumo o utilización del bien o servicio proyectado puede incidir en los modos de vida y comportamientos del ser humano.</p>
<p>J) Conocer las técnicas básicas para el desarrollo de actividades tales como el cicloturismo y practicar las primeras medidas de seguridad a tomar en caso de accidente y las normas e instrucciones de socorrismo y primeros auxilios.</p>	<p>EDUCACIÓN FÍSICA</p>	<p>5. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.</p>	<p>5. La actividad física en el medio ambiente.</p>	<p>Constatar como los alumnos y alumnas van siendo capaces de enfrentarse a situaciones problemáticas que requieran la selección y aplicación de determinadas habilidades específicas adquiridas previamente.</p>



CONTENIDOS DE LA UNIDAD

En este apartado se concretarán los contenidos y actividades relacionadas con el estudio del ciclomotor. De nuevo se hace constar, tal como se hizo en la introducción de la ejemplificación, que en ella no se agotan los posibles temas de trabajo, ya que su única intención es la de sugerir un ejemplo de estudio interdisciplinar.

También habrá observado el lector que el objetivo de Educación Vial que hace referencia de forma general “a desarrollar el sentido de la responsabilidad referido a la conducción de ciclomotores” se ha concretado en varios, independientes pero totalmente complementarios para alcanzar un mejor conocimiento de este vehículo, los cuales incumben a diferentes áreas del currículo.

Es por ello que la presente propuesta se enfoca a partir de cuatro apartados denominados respectivamente “El fenómeno urbano”, “El ciclomotor un vehículo eminentemente urbano”, “El ciclomotor principios mecánicos y motrices” y “El ciclomotor y las actividades en el medio natural”.

Las dos primeras se desarrollan en base a los contenidos números 3 y 7 del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y atienden a aquellos objetivos de Educación Vial que hacen referencia a “desarrollar en el alumno el sentido de la responsabilidad en la conducción de ciclomotores y crear en él conciencia de los peligros que puede suponer”.

En el tercero los contenidos se han extraído de los bloques números 14 y 17 del área de Ciencias de la Naturaleza y en los números 1 y 3 de Tecnología. Atienden al conocimiento de las nociones mecánicas y motrices, consejos para el mantenimiento del ciclomotor y recomendaciones prácticas para su conducción.

El cuarto se ha basado en el bloque número 5 del área de Educación Física y tiene como finalidad que el alumno conozca las primeras medidas de seguridad a practicar en caso de accidente y las normas e instrucciones de socorrismo.

1. EL FENÓMENO URBANO

1.1. El hecho urbano: evolución y cambios, las funciones de la ciudad y la organización del territorio; las redes urbanas; espacio urbano y estructura socioeconómica.

1.1.1. A partir de una situación real o de una ilustración, diapositiva, video, etc., observar y describir diferentes situaciones urbanísticas.

1.1.2. Interpretación de fotografías, croquis, planos y mapas...

1.1.3. Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.

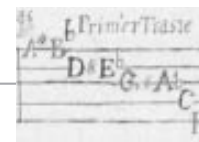
1.1.4. Realizar problemas aritméticos cuyos datos estén relacionados con el tráfico. Número de vehículos que transitan por diferentes vías, clases de vehículos, circulación de peatones, etc.

1.2. Identificación de las diferencias y similitudes principales entre los barrios antiguos y los nuevos, referidas en especial a tipos de calles, anchura de las mismas, aceras, etc.

1.2.1. A partir de una situación real o de una ilustración, diapositivas, video, etc. Observar y describir los edificios de diferentes barrios.

1.2.2. Deducir las diferencias entre barrios en función de las necesidades de la época e informarse como ha evolucionado la vivienda, oficios, medios de transporte, etc...

1.2.3. Recoger información a través de diferentes medios sobre las características de la población y del tráfico en barrios de la zona antigua y en barrios de la zona de ensanche.



1.2.4. Realizar gráficos con los datos obtenidos.

1.3. Las redes viales y los problemas del tráfico. Tipos de accidentes de tráfico en las vías urbanas y sus principales causas.

1.3.1. Conocer el plano de la localidad y situar en ellas vías públicas más importantes, plazas, etc...

1.3.2. Diferenciar el trazado de las vías, (anchura, longitud, etc.) según la zona en que encuentren y en función de su uso y características.

1.3.3. Construir una maqueta y vivenciar sobre la misma diferentes situaciones relacionadas con el tráfico, buscando soluciones a los problemas planteados.

1.3.4. Preparación y realización de debates negociaciones simuladas, etc. en torno a problemas espaciales reales o ficticios considerando las circunstancias, las posiciones y alternativas existentes y evaluando las consecuencias medioambienta-

les, económicas, sociales, etc. que puedan derivarse (por ejemplo, la remodelación de un barrio urbano, la incidencia de las vías de comunicación y el tráfico en la calidad de vida de los ciudadanos, etc.).

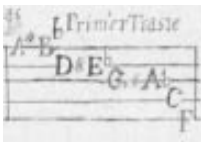
1.3.5. Registrar y anotar comportamientos propios y ajenos referidos a distintas conductas peatonales y su incidencia en los demás usuarios de la vía.

1.3.6. Recoger información sobre las causas que inciden más directamente en los accidentes que ocurren en zona urbana.

Interpretar gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.

1.3.7. En relación con la actividad anterior realizar problemas aritméticos sobre causas que inciden más directamente en los accidentes que sufren en zona urbana los peatones y edad de estos conforme a una tabla de datos. Ejemplo:

N.º de Orden	INFRACCIONES	0-4	5-14	15-24
	TOTALES:			
1	No respetar señal del semáforo	13	211	257
2	No utilizar paso de peatones	84	536	497
3	No respetar señal del agente	0	4	2
4	Irrumpir o cruzar la vía antirreglamentariamente	287	1.260	697
5	Estar o marchar por la calzada antirreglamentariamente	17	50	174
6	Estar o marchar por el arcén antirreglamentariamente	0	8	32
7	Subir o bajar del vehículo antirreglamentariamente	2	8	10
8	Otras infracciones	9	51	44
9	Ninguna infracción	107	599	743
10	TOTAL	519	2.727	2.456



Expresar en forma de fracción gráficamente según una serie de datos presentados anteriormente.

1.4. Recapitulación de las normas de circulación peatonal en zona urbana y como viajero de transportes en transportes particulares y colectivos.

1.4.1. Analizar distintos comportamientos y situaciones de tráfico en las que estén implicados peatones y vehículos.

1.4.2. Describir y analizar las normas en relación al correcto comportamiento como peatón:

- Cruzar de esquina a esquina.
- Tener cuidado con los vehículos que van a torcer y no bajarse de la acera, pues al girar las ruedas traseras pueden atropellar al peatón.
- Mirar desde la acera sin bajarse a la calzada. Primero a la IZQUIERDA, después a la DERECHA.
- Antes de iniciar el cruce mirar otra vez a la IZQUIERDA.
- Cruzar por el camino más corto; RECTO Y PERPENDICULAR a la acera.
- Cruzar con paso rápido pero sin correr.
- Durante el cruce, hasta llegar al centro, mirar a la izquierda; a partir del centro de la calzada mirar a la derecha.

1.4.3. Identificar comportamientos incorrectos en el uso de vehículos particulares o transportes colectivos como viajero y prever sus posibles consecuencias.

1.4.4. Hacer una lista de las normas de prudencia y convivencia que es preciso tener en cuenta para la utilización correcta de los transportes públicos:

- Esperar al autobús en fila.
- No intentar ponerse delante de los demás.
- Subir ordenadamente y despacio.
- Permanecer sentados durante el trayecto.
- Procurar estarse quieto, sin gritar ni jugar, puesto que se distraería el conductor y esto es muy peligroso.
- Prepararse con tiempo para bajar.
- No bajar hasta que el vehículo esté completamente parado.
- NO CRUZAR NUNCA POR DELANTE Y POR DETRÁS DEL VEHÍCULO EN QUE SE HA VIAJADO, SINO ESPERAR A QUE SE HAYA IDO, porque al ser más grande, tapa por completo y puede ser motivo también de accidente.

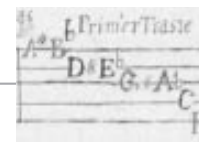
1.4.5. Conversación, diálogo o debate sobre algunas situaciones problemáticas de tráfico que hayan presenciado o en las que se hayan visto implicados los alumnos y las alumnas, rectificando las conductas erróneas y completando aquellos aspectos que hubieran pasado inadvertidos.

2. EL CICLOMOTOR UN VEHÍCULO URBANO

2.1. Ventajas e inconvenientes relativos al uso del ciclomotor en zonas urbanas: bajo consumo, fácil mantenimiento, buena maniobrabilidad y autonomía. Vulnerabilidad del vehículo.

2.2. Publicidad y vehículos especialmente referida al ciclomotor. Su incidencia en el comportamiento vial.

2.2.1. Analizar y juzgar críticamente conversaciones, debates, entrevistas, encuestas, exposiciones y argumentaciones.



2.2.2. Seleccionar “spots publicitarios” difundidos por prensa, radio o TV, y diferenciar en ellos los hechos de las opiniones.

2.2.3. Estudio de las campañas institucionales en relación a la mejora de la seguridad en el Tráfico. Similitudes y diferencias con otros spots publicitarios.

2.3. Estudio de la accidentabilidad de ciclomotores en carretera y en zona urbana.

2.3.1. Recoger información, interpretar gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos sobre las causas que inciden más directamente en los accidentes en que se ven implicados los ciclomotores.

2.4. La prevención de accidentes de tráfico en conductores de ciclomotores.

2.4.1. A partir de las experiencias de los alumnos y las alumnas, analizar en un coloquio distintos comportamientos como conductores de ciclomotores y sus posibles consecuencias: ciclomotores circulando en zig-zag, próximos al centro de la calzada, en grupo, muy próximos al vehículo que les precede, ir remolcado a un vehículo, transportar otra persona ...

2.4.2. En relación con la actividad anterior, describir los efectos que en otros usuarios de la vía pública y en uno mismo tiene una conducta inadecuada en la conducción de ciclomotores.

2.4.3. Anotar en una columna los comportamientos positivos y en otra los negativos que se observen en la conducción de ciclomotores.

2.5. Conocer las normas fundamentales en la conducción de bicicletas y ciclomotores en zona urbana y en carretera:

2.5.1. Enumerar y registrar las normas básicas para una adecuada conducción de bicicletas y ciclomotores.

- En ciudad circula por la derecha y próximo a la acera.
- En carretera circula siempre y sin excepción lo más próximo al borde de la calzada.
- Utilizar el arcén si este existe.
- Si circulan varios ciclomotoristas hacerlo en fila india, uno detrás de otro.
- No circular haciendo eses y entre otros vehículos.
- Mantener una distancia prudencial con el vehículo que va delante para tener tiempo a frenar si aquel se detiene bruscamente.
- Reducir la velocidad: antes de llegar a un cruce, al tomar una curva, cuando el tráfico esté muy congestionado o circulemos por zonas donde haya muchos peatones.
- Detenerse ante:

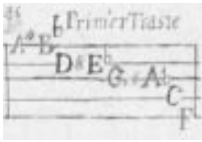
Las señales reglamentarias que lo preceptúan.
Los pasos de peatones.

Los transportes públicos que se encuentren detenidos para bajar y subir viajeros.

Los cruces en general AUNQUE SE TENGA PREFERENCIA.

2.5.2. Conocer los requisitos necesarios para obtener la licencia de conducción.

2.5.3. En una pista diseñada por los alumnos y las alumnas en el patio, realizar diferentes ejercicios como peatón y conductor de bicicletas y ciclomotores conforme a las normas estudiadas.



2.6. La señalización.

2.6.1. Identificar y reconocer los distintos tipos de señalización:

- Señales y órdenes de los agentes de la circulación.
- Señalización circunstancial que modifique el régimen normal de utilización de la vía.
- Semáforos.
- Señales verticales de circulación.
- Marcas viales.

2.6.2. Clasificar las distintas formas de señalización que utilizan los agentes en la regulación del tráfico:

- Brazo levantado verticalmente. (detención de los usuarios de la vía que se acerquen de frente).
- Brazo o brazos extendidos horizontalmente (detención a los usuarios de la vía que se acerquen al Agente desde cualquier dirección que corte a la indicada por el brazo o brazos extendidos).
- Brazo extendido moviéndose alternativamente de arriba abajo. (Obliga a disminuir la velocidad de su vehículo a los conductores que se acerquen al Agente por el lado correspondiente al brazo que ejecuta la señal).
- Toques de silbato: cortos y frecuentes detención. Toque largo: reanudación de marcha.

3. EL CICLOMOTOR: NOCIONES MECÁNICAS Y MOTRICES

3.1. Proceso de transferencia de energía de unos sistemas a otros: Trabajo y calor. Potencia y rendimiento.

3.1.1. Análisis de algunos aparatos de uso cotidiano, comparando su consu-

mo y rendimiento. Tomar como ejemplo el ciclomotor.

3.1.2. Estudio de la evolución y descripción de los motores desde la máquina de vapor a los motores de explosión y su aplicación a la automoción.

3.1.3. Estudio comparativo de los motores de dos y cuatro tiempos: ventajas e inconvenientes.

3.1.4. Ejercicios prácticos sobre el mantenimiento del motor de dos tiempos: localización y reparación en su caso de las averías más frecuentes.

3.2. Tratamiento cualitativo de cualquier movimiento rectilíneo. Cálculo de la aceleración.

3.2.1. Observación y análisis de movimientos que se producen en la vida cotidiana, emitiendo posibles explicaciones sobre la relación existente entre fuerzas y movimientos.

3.2.2. Resolver cuestiones y problemas relativos al movimiento uniforme.

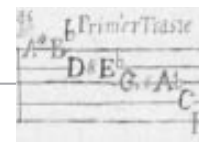
3.2.3. Reconocer la aceleración como variación de la velocidad en el tiempo y como consecuencia de la acción de una fuerza.

3.2.4. Interpretar gráficos.

3.2.5. Aplicar los conceptos anteriores en la resolución de problemas en cuyos planteamientos intervengan ciclomotores.

3.3. Aceleración negativa. El espacio recorrido por un móvil antes de detenerse: tiempos de reacción, frenada y detención.

3.3.1. Plantear y resolver problemas y situaciones reales de enunciado



propuestos por el profesor o inventado por los alumnos que hagan referencia a la necesidad de adecuar la velocidad en la conducción de ciclomotores ante circunstancias tales como giros, cruces, frenados, circunstancias generales del tráfico, pasos de peatones, salidas de colegios, fábricas, condiciones de la calzada y atmosféricas.

3.3.2. Descubrir y conocer los conceptos de TIEMPOS DE DETENCIÓN, FRENADA Y REACCIÓN.

4. EL CICLOMOTOR Y LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

4.1. La organización de actividades en el medio natural:

- Normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades. Estudio y valoración de necesidades.
- Normas básicas de precaución, protección y seguridad.

4.1.1. Conocer las primeras medidas de seguridad a practicar en caso de accidente.

- a) Aparcar el vehículo en lugar seguro y donde no entorpezca la circulación.
- b) Adoptar medidas para alertar a los vehículos que circulen en ambas direcciones colocando señales o situando a alguna persona en lugar conveniente.

4.1.2. Conocer y practicar normas elementales de socorrismo:

- a) Si no es necesario no mover al herido.

b) Desplazamiento del herido.

c) Colocar al herido en la denominada POSICIÓN LATERAL ESTABLE.

d) Normas para realizar las primeras curas en caso de fracturas y hemorragias.

EVALUACIÓN

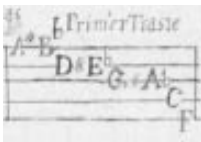
En este apartado nos limitaremos a señalar únicamente algunos instrumentos para la evaluación, ya que los criterios para la misma se expusieron con anterioridad tanto en las páginas en las que se analizó la inclusión de la Educación Vial en el currículo de la Secundaria Obligatoria, como en el cuadro que mostraba las relaciones de los objetivos de la presente unidad con otras áreas.

Estos instrumentos evaluarán no solo los progresos de los alumnos y las alumnas sino también el funcionamiento de la unidad.

Respecto a la evaluación de los alumnos y las alumnas se podrán utilizar los siguientes:

- Revisión y análisis de los trabajos individuales o de grupo.
- Recogida de datos por observación directa mediante guías o escalas de observación, listados de frecuencia...
- Elaboración y aplicación de fichas de seguimiento globales o de algún aspecto a investigar.
- Guías o claves de autoevaluación individual o en grupo.
- Observación y registro de los comportamientos del alumno en situaciones relacionadas con el tráfico reales o simuladas.

En la evaluación del desarrollo de la propia unidad se tendrán en cuenta aquellos aspectos



que atiendan a la adecuación de los objetivos didácticos propuestos, a su adaptación al desarrollo psicoevolutivo del alumnado, a si los contenidos y las actividades de aprendizaje se ajustan a sus intereses, y por último a la efectividad de los recursos empleados para poder rectificar si se considera necesario los errores que se detecten.

Dentro de los instrumentos para su evaluación destacamos los que a continuación se mencionan:

- Realización de entrevistas personales o de grupo.
- Elaboración y aplicación de encuestas de sondeo y recogida de opiniones.
- Asambleas periódicas de revisión crítica y análisis de la marcha del proceso de aprendizaje.
- Debates sobre la dinámica de trabajo y el papel de los alumnos y las alumnas.
- Elaboración de informes parciales o globales de carácter fundamentalmente descriptivo (no valoraciones meramente cuantitativas).

GUÍA DE RECURSOS

Para terminar, se presenta una reseña bibliográfica y de algunos de los recursos didácticos existentes en la actualidad.

MATERIAL IMPRESO

- 1) D.G.T.- La Animación en la Educación Vial. Manual del Animador. Ministerio del Interior, 1991.

Se trata de un material indispensable para dinamizar la Educación Vial, dirigida a maestros y a padres. El libro está dividido en cuatro partes: Pedagogía de la Educación Vial, Psicología y Educación Vial, Comportamiento en caso de accidente y Normas y señales de Seguridad Vial.

- 2) D.G.T.- Escala de actitudes hacia las normas de Seguridad Vial y hacia la Educación Vial. Madrid. Ministerio del Interior, 1990.

Entre los principales ámbitos psicológicos que inciden en una participación segura de los distintos usuarios dentro del tráfico se encuentran el conocimiento de las normas de seguridad, las habilidades cognitivo-motrices requeridas en

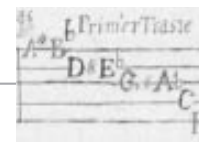
cada caso y las apropiadas y, además, evaluar la eficacia de los programas educacionales para desarrollar actitudes positivas.

- 3) D.G.T.- Análisis de la accidentabilidad vial infantil. Madrid. Ministerio del Interior, 1990.

Este trabajo constituye una aproximación contextual al estudio de la accidentabilidad infantil. El estudio ha tenido en cuenta tanto las características medio-ambientales, en las que han tenido lugar los accidentes de niños y niñas como peatones, como las variables sociopersonales de cada uno de los niños y niñas accidentados, de cara a que un mayor y más preciso conocimiento de las circunstancias existentes en torno al accidente, pueda contribuir al diseño y elaboración de intervenciones cada vez más válidas y relevantes.

- 4) D.G.T.- Investigación descriptiva sobre Educación Vial y Ayuntamientos. Madrid. Ministerio del Interior, 1990.

Este libro pretende informar a responsables municipales, en general, y a personas relacionadas con la educación, en particular, de la situación en que se encuentra la Educación a nivel



nacional, analizada desde un punto de vista urbanístico. Los objetivos que se persiguen, a partir de los resultados, es la organización y dedicación municipal en tareas educativo-viales y la cooperación estrecha y constante con los centros escolares en aras de alcanzar una auténtica Seguridad Vial.

- 5) CASTAÑO PARDO, M.-Educación Vial en la escuela. Salamanca. I.C.E. de la Universidad de Salamanca. Documentos Didácticos, nº 131, 1989.

Es la primera publicación ajena a los organismos oficiales con competencias en Educación Vial. En ella el autor aporta una "reflexión" crítica sobre la Educación Vial en España, desde una perspectiva realista. En la obra existe una simbiosis entre los datos aportados por la investigación histórica, la praxis educativa y los niveles de expectativa de futuro.

- 6) D.G.T.- Primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial. Madrid. Ministerio del Interior, 1984.

Se publican en este volumen las Ponencias y Comunicaciones presentados en la Primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial, celebradas en Valencia, en junio de 1.984, con motivo del XXV Aniversario de la Dirección General de Tráfico, con la colaboración de la Facultad de Psicología en aquella Universidad.

- 7) TORTOSA, F., MONTORO, L. Y CARBONELL, E. Psicología y Seguridad Vial en España, 60 años de Historia. Zaragoza. Asociación Española de Centros Privados de Reconocimientos Médicos y Psicotécnicos para el permiso de conducir, 1989.

El libro ofrece una amplia muestra de trabajos científicos realizados en España, ofreciendo una panorámica de las preocupaciones de diversos investigadores españoles en relación a la Seguridad Vial.

- 8) D.G.T.- Láminas de errores. Madrid. Ministerio del Interior, 1989.

Dirigidas a los tres ciclos de la Educación Primaria, consisten en la localización de un número determinado de errores, tanto de señalización como de comportamientos, y en la anotación de las situaciones correctas en unas líneas que se presentan en la propia lámina. Este material, también se ha editado en diapositivas, para su trabajo en grupo, reforzando así la observación y la expresión verbal a través del comentario de las diversas situaciones –correctas e incorrectas– que se puedan contemplar.

- 9) Educación Vial 1 - 2 - 3. Madrid. Editorial Santillana - 1982.

Cuadernos de actividades dirigidos al alumnado de los ciclos Inicial, Medio y Superior de la E.G.B.

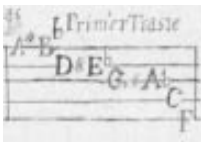
- 10) D.G.T. "Calles, Carreteras, Autopistas ... ¿Circulando!. Madrid. Ministerio del Interior, 1989.

Fichas interdisciplinares de Educación Vial para el Ciclo Superior, o el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tienen como finalidad que el alumno estudie el tráfico en profundidad, sirviéndose de los contenidos científicos que ya posee y va a adquirir a través del resto de las áreas del currículo: Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Lenguaje.

- 11) Cuadernos y Manuales de Educación Vial para la Educación Infantil y Primaria. Editorial Vicens Vives, 1990.

- 12) D.G.T. Todo lo que hay que saber sobre el ciclomotor. Madrid. Ministerio del Interior, 1991.

Programa destinado al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. en el se estudia la evolución de los vehículos de dos ruedas desde el siglo XIX, de los motores de combustión interna y demás elementos mecánicos del ciclomotor, al tiempo que se les prepara para que puedan obtener la licencia de conducción. Está diseñado para poder ser aplicado en los espacios de opcionalidad.



- 13) D.G.T.- Los Talleres en la Educación Vial. Madrid. Ministerio del Interior. 1991.

Se trata de un libro basado en una metodología de Talleres. Teniendo como objetivo y centro de interés la Educación Vial, planteando un diseño abierto en las situaciones de aprendizaje que se presentan, bajo un enfoque globalizador e interdisciplinar. Todos los aspectos desarrollados tienen un gran valor didáctico y pedagógico, interactuando en un perfecto *feed-back* la teoría con la práctica, dentro de un contexto abierto y flexible que da respuesta a una demanda concreta de los docentes.

- 14) D.G.T. y U.N.E.D.- “Educación Vial para profesores”. Madrid, Ministerio del Interior, 1992.

Temario-programa de educación permanente dirigido al profesorado.

Se plantean diez temas donde se recogen los aspectos más significativos de Educación Vial como curso de formación y reciclaje; empleándose los métodos y medios típicos de la enseñanza a distancia: guías de estudio, pruebas de autocontrol y tutorías, así como sesiones presenciales con el profesor o profesora, audiocassettes y vídeos

El fin último es la formación del profesorado en el área de Educación Vial para la mejora de la enseñanza-aprendizaje, mostrándose no sólo los contenidos específicos, sino los medios y métodos más importantes a la hora de enseñar Educación Vial.

- 15) D.G.T.-U.N.E.D.- “Educación Vial para educadores extraescolares”. Madrid. Ministerio del Interior, 1992.

Consta de diez temas dirigidos a profesionales como Policías Locales, Monitores de tiempo libre, periodistas, etc... Responden a la necesidad de apoyar el logro de unos objetivos cívico-educativos de personas e instituciones que colaboran en la enseñanza de la Educación Vial.

- 16) D.G.T.- “Educación Vial y publicidad de automóviles”. Madrid, Ministerio del Interior, 1992.

La publicación incluye una serie de implicaciones educativa sobre la publicidad del automóvil en el campo de la Seguridad Vial.

En el estudio se recogen los aspectos más significativos que han resultado de un proyecto de investigación de tipo experimental. Los resultados reflejan una influencia clara de la publicidad de turismos en niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 14 años. Como resultado del proyecto se han evaluado además dos instrumentos adecuados para futuras aplicaciones: Un diferencial semántico y un modelo de entrevista, que se incluyen dentro de la publicación.

- 17) D.G.T.- “Guía de primeros auxilios”. Madrid. Ministerio del Interior. 1992.

En la guía se exponen junto a las normas y prácticas de socorrismo y primeros auxilios otras de carácter preventivo en relación a posibles situaciones problemáticas del tráfico.

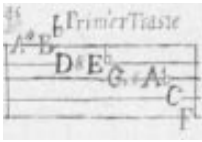
- 18) D.G.T.- Cuadernos de Educación Vial para el Ciclo Medio. Madrid. Ministerio del Interior. 1989.

Unidades didácticas de Educación Vial en las que los alumnos y las alumnas de 8 a 11 años podrán analizar diferentes situaciones y hechos relacionados con el tráfico, a partir de centros de interés como La Calle, El Barrio, La Comarca y la Comunidad Autónoma. Están adaptadas a las áreas y contenidos que manejan los alumnos y las alumnas en esta etapa educativa.

- 19) D.G.T.- Juegos didácticos de secuencias lógicas (3). Madrid. Ministerio del Interior. 1990.

Estos juegos recogen, por separado, las conductas normales que el niño realiza casi diariamente en su relación con el mundo del tráfico. Los juegos titulados ¡De casa al cole!, ¿Viajando! y ¡Pedaleando! describen los comportamientos adecuados como peatón, viajero y ciclista. Todo este material se edita también en diapositivas.

- 20) M.E.C.- Material Curricular para la Reforma. Madrid 1992.



DIRECCIONES

DIRECCIÓN GENERAL DE TRAFICO. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN VIAL. C/. Josefa Valcárcel, 28. 28027 Madrid.

JEFATURAS PROVINCIALES DE TRAFICO: Disponen de Animadores/as de Educación Vial

para la realización de programas de coordinación de actividades y difusión de material didáctico.

CENTRO SUPERIOR DE EDUCACIÓN VIAL. D.G.T., Avda. Comandante Jerez, 46, 48. 37008 Salamanca.