

La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

Juan Ramón GUIJARRO OJEDA

Universidad de Granada
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
jrgo@ugr.es

Recibido: 23 abril 2006

Aceptado: 6 junio 2006

RESUMEN

En este artículo presentamos una serie de aplicaciones teóricas y prácticas de la educación a través de los temas transversales para ser considerados como el marco general de actuación para implementar una educación en valores en Lengua extranjera. Después de presentar una breve reseña histórica, presentamos los puntos principales de este tipo de metodología en estrecha relación con la axiología, la ciudadanía y la interdisciplinariedad. Igualmente, la educación transversal no está exenta de ciertos problemas que versan sobre su desarrollo en el colegio y la falta de formación del profesorado. Todos estos tópicos nos hacen pensar en el gran potencial de este tipo de enfocar la enseñanza, sus puntos fuertes y débiles.

Palabras clave: Lengua extranjera, transversalidad, axiología, valores, formación del profesorado.

Cross-curricular education as a didactic framework for teaching foreign languages

ABSTRACT

In this paper we present a series of theoretical and practical applications of cross-curricular education/instruction to be taken as the general frame for implementing axiological education in Foreign language. After presenting a brief historical note on cross-curricular education, we state the main points of this kind of teaching methodology where it is related to axiology, citizenship, and interdisciplinarity. Cross-curricular instruction is not exent of certain problems dealing with its development in the school and in-service training of teachers. All these issues make us think of the great potential of this type of education, its strong and weak points.

Keywords: Foreign Language, cross-curricular education, axiology, values, teacher training.

La transversalité comme paradigme structurant de l'action didactique dans l'enseignement de langues étrangères

RÉSUMÉ

Nous présentons, dans cet article, une série d'applications théoriques et pratiques de l'apprentissage à travers les sujets transversaux considérés comme le cadre général de la mise en oeuvre d'une éducation axiologique en Langue étrangère. Après une brève note historique, nous présentons les points principaux de ce type de méthodologie qui est en rapport avec l'axiologie, la citoyenneté et l'interdisciplinarité. Nous traitons aussi les problèmes de sa mise en oeuvre dans les écoles et dans la for-

mation des professeurs des écoles. Avec tous ces éléments nous réfléchissons au grand potentiel de ce type d'enseignement, et à ses points forts et ses points faibles.

Mots-clés: Lange étrangère, transversalidad, axiologie, valores, formación des maîtres.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. Perspectivas que puede adoptar la transversalidad; 2.1. Transversalidad e interdisciplinaridad; 2.2. Transversalidad y educación en valores; 2.3. Transversalidad y ciudadanía; 3. Transversalidad y axiología en Lengua extranjera; 4. Problemática de los temas transversales; 5. El rol del profesorado; 6. Experiencias transversales en Lengua extranjera; 6.1. Proyectos trasversales relacionados con el cine en LE; 6.2. Proyectos transversales relacionados con la prensa en LE; 6.3. Proyectos transversales relacionados con la creatividad en LE; 7. Conclusiones; 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Existe un bloque de contenidos denominados *Temas transversales* que aparecen por primera vez de manos de la LOGSE. Se trata de un conjunto de contenidos de relevancia social que han de incluirse en los objetivos generales de etapa. No se trata de contenidos organizados en áreas independientes, ni tampoco son contenidos dentro de un área; » se trata de contenidos de una gran trascendencia para la formación de los alumnos, que se han introducido entre los contenidos de las distintas áreas para evitar que su tratamiento en el desarrollo del currículo sea accidental o fragmentado» (Gallego y Salvador, 2002).

González Lucini (1999: 13) define los Temas Transversales como:

Los Temas Transversales, referidos a la Educación en los Valores, responden a realidades o a necesidades que tienen una muy especial relevancia para la vida de las personas y para la positiva y armónica construcción de la sociedad contemporánea; Los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de ese plan de acción educativa que hoy la sociedad nos está demandando, que ha de traducirse, como analizábamos con anterioridad, en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos (p. 13).

Esto viene a establecer tres ejes para la educación en valores en el sistema educativo. Por un lado, tendríamos los contenidos transversales que impregnan todas las áreas curriculares desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. En segundo lugar, encontramos los temas transversales que actúan más bien como objetivos o líneas de actuación definidas por el centro educativo en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Etapa. Finalmente, hallamos la Ética, como área curricular autónoma que se encarga de la vida moral y la reflexión ética en sí y que suele impartirse por el profesorado de filosofía.

2. PERSPECTIVAS QUE PUEDE ADOPTAR LA TRANSVERSALIDAD

2.1. Transversalidad e interdisciplinaridad

Los temas transversales recorren el conjunto del currículo escolar de forma diacrónica y sincrónica haciendo partícipes a todas las áreas y niveles dentro de una misma área de conocimiento. Desde este planteamiento, la interdisciplinaridad pone en diálogo las diferentes áreas que tradicionalmente se alinean de forma horizontal e independiente. De esta forma, la resolución de problemas se puede hacer desde distintas perspectivas que se involucran en un mismo año o nivel escolar (Oraisón, 2000).

Por otro lado, la transversalidad debe ser considerada como un paradigma de actuación didáctica o enfoque transdisciplinario. Según este planteamiento, la transversalidad puede comprometer de forma artificial la integración de conocimientos poco afines desde un punto de vista lógico. Por el contrario, la interdisciplinaridad pondría en diálogo a áreas de conocimiento que compartieran el mismo objeto de estudio, donde cada una afrontaría el mismo fenómeno desde diferentes puntos de vista (*Ibid.*).

Los ejes transversales no deben promover solamente la adquisición de conocimientos e información relevante y significativa, sino que han de velar por el desarrollo más profundo, psicológicamente hablando, de estructuras cognitivas y de actuación para construir un saber útil para la sociedad:

[...] mientras la interdisciplinariedad implica el trabajo con contenidos conceptuales desde abordajes metodológicos diferentes, la transversalidad, a nuestro entender, debería manifestarse más bien en el tratamiento de contenidos conceptuales diversos intentando promover o aplicar un determinado procedimiento o contenido actitudinal (Oraisón, 2000).

2.2. Transversalidad y educación en valores

La educación en valores continúa siendo un tópico de especial relevancia en educación (ver Schweigert, 1999; Rodger, 2000; Gregory, 2000; Covell y Howe, 2001). De igual forma, la educación del carácter, íntimamente relacionada con la educación en valores, se sitúa entre las prioridades dentro del amplio espectro de la investigación pedagógica (ver Bobola, 1999; Lickona, 1999; Halbig, 2000; Hinckley, 2000).

Este creciente interés desde la ciencia educativa tiene como base el comportamiento incívico creciente entre los jóvenes, principalmente aquellos que cursan los años correspondientes a la educación secundaria obligatoria (Wynne y Hess, 1987). Sin embargo, en un estudio realizado por Lockwood (1997: 27) se llega a la conclusión de que solamente el 5% de las actuaciones llevadas a cabo en colegios para paliar estos efectos de violencia se hacen en Educación Secundaria. Por el contrario,

el 80% de los programas se realizan en colegios de Educación Primaria o Infantil. La respuesta a este aparente desajuste se encuentra en que «... the culture of elementary schools along with the culture and mindset of teachers are keyed much more toward socializing the younger child. In high school, teachers become subject matter specialists» (1997, p. 27).

Aunque las áreas curriculares tradicionales están fuertemente arraigadas en la Educación Secundaria, se ha demostrado ampliamente que no sólo es necesaria la intervención en términos axiológicos, sino que se torna en la mayoría de los casos muy beneficiosa para el desarrollo del alumnado (Power *et al.*, 1989; Higgins, 1995). Estos autores proponen de forma unánime que la educación en valores debe hacerse desde la educación Infantil hasta la Secundaria, pasando por la Primaria sin romper en ninguno de los casos el hilo conductor que da necesariamente unicidad al proceso educativo integral de la persona.

Uno de los cometidos básicos y fundamentales asignados a la transversalidad es la educación en valores. Ésta ha de proporcionar un ámbito específico y natural para el desarrollo teórico y práctico de problemas sociales de gran calado para generar actitudes y valores de tolerancia, respeto y comprensión en consonancia con ideales éticos de consenso internacional y que afectan a toda la humanidad. Las sociedades democráticas de la actualidad requieren desde la educación una serie de planteamientos de acción para perpetuar en los pueblos los principios teóricos y prácticos que las fundamentan:

[...] la necesidad de construir programas sistemáticos de educación en valores que se integren al currículo de manera consistente y armónica, a efectos, de promover, a un lado de la cultura, preferencias y concepciones sobre «la vida buena» de cada institución y comunidad, determinados valores considerados «mínimos vinculantes» universalmente compartidos para la convivencia y la defensa de los derechos humanos (Oraisón, 2000).

En este sentido, los transversales han de procurarnos esa «buena vida» de la que habla Fernando Savater (1991) en su libro *Ética para Amador*. Los caminos hacia ese paradigma son múltiples, pero siempre hay un núcleo-guía que es el diálogo y la comunicación. El fin último, podríamos decir, sería la transformación del ser humano desde un ente positivista e instrumental a un ente dialógico, poliédrico y humanista. Las sociedades democráticas demandan personas pluralistas, participativas, responsables y solidarias.

Destacamos las tres características que Puig (1992) asigna a las actividades de educación moral, el de ser: específicas, transversales y sistemáticas. La especificidad hace referencia a la necesidad de búsqueda de nuevas metodologías y parámetros de actuación para educar en valores, ya que los utilizados para el resto de las materias curriculares tradicionales no sirven para la transversalidad. Una transversalidad que se basara en la metodología de transmisión y repetición de conceptos sería un fracaso porque a lo máximo que podríamos aspirar sería a la instrucción ética o al adoctrinamiento encubierto y no a una educación axiológicamente valiosa. La sistematicidad hace referencia directa a la necesidad que tienen los temas transversales

de ser tratados desde el consenso de todo el profesorado y desde todas las materias y no limitarlos a actuaciones ocasionales, anecdóticas o espontáneas⁴.

2.3. Transversalidad y ciudadanía

En un estudio llevado a cabo por Singletary (1992) en el contexto británico se llegó a la conclusión de que «values and affective goals were not only missing, they were, for the most part actively avoided by the teachers» (p. 37). Creemos, entonces, que parte del fracaso por parte de las escuelas para educar en valores recae en el hecho que de tanto los colegios como los profesores intentan evitar los valores y los objetivos afectivos. Como ejemplo, resulta revelador el hecho de que la mayoría de los jóvenes piense que la política es corrupción, que la policía no hace un buen trabajo o que se sospeche de las autoridades institucionalizadas.

Todos los investigadores del campo reconocen claramente que todas las áreas curriculares contribuyen de una forma u otra al desarrollo de los valores democráticos y de la ciudadanía (Edwards y Fogelman, 1993). Mediante el desarrollo del valor de la ciudadanía podemos llegar al entendimiento de valores más específicos como la igualdad de oportunidades, el pluralismo cultural, el antirracismo o la tolerancia ante cualquier forma de otredad.

En estudios de campo llevados a cabo con adolescentes de 15 y 16 años en Inglaterra y en Estados Unidos, Crewe *et al.* (1997) encontraron que:

[...] discussion in school does appear to nurture the practice of public discourse and that the socialisation effects of school are significantly related to participation in citizenship activities in and beyond school. However, two-thirds of the British pupils claimed that they never, or only rarely, discussed public or local community issues with their teachers.

De aquí concluimos que aunque la experiencia muestra que la discusión de valores en la escuela fomenta la ciudadanía tolerante, los centros educativos no dedican tiempo a tales prácticas (los 2/3 de los estudiantes británicos encuestados confirman esta situación).

3. TRANSVERSALIDAD Y AXIOLOGÍA EN LENGUA EXTRANJERA

El Consejo de Europa (2001: 11-12) define la ‘competencia existencial’, estrechamente relacionada con la transversalidad, como «[...] the sum of the individual characteristics, personality traits and attitudes which concern, for example, self-image, one’s view of others and willingness to engage with other people in social interaction» (pp. 11-12).

Estas cuestiones personales y parámetros han de ser considerados ineludiblemente por la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como parte integrante de las com-

petencias generales de un individuo, la competencia existencial se torna en un aspecto de especial relevancia para las habilidades de una persona. Como estas capacidades son susceptibles de ser modificadas a través del aprendizaje de lenguas, la formación de nuevas actitudes debe ser un objetivo de primordial importancia. La competencia existencial guarda una estrecha relación con la cultura y, por lo tanto, tiene que ver con las relaciones y percepciones interculturales; situación ésta que la hace susceptible para ser considerada como marco general de actuación dentro de la transversalidad en Lengua extranjera.

Como en el aprendizaje de una Lengua extranjera no sólo influye el conocimiento, la comprensión y las destrezas, los factores individuales de la personalidad como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos cognitivos cobran especial relevancia para la creación de la identidad personal de los estudiantes. El Consejo de Europa (2001: 15-16) desglosa esta competencia en los siguientes elementos:

1. Attitudes: openness towards, and interest in, new experiences, other persons, ideas, peoples, societies and cultures willingness to relativise one's own cultural viewpoint and cultural value-system; willingness and ability to distance oneself from conventional attitudes to cultural difference.
2. Motivations: intrinsic/extrinsic; instrumental/integrative; communicative drive, the human need to communicate.
3. Values: ethical and moral.
4. Beliefs: religious, ideological, philosophical.
5. Cognitive styles: convergent vs. divergent; holistic vs. analytic vs. synthetic.
6. Personality factors: loquacity vs. taciturnity; enterprise vs. timidity; optimism vs. pessimism; introversion vs. extroversion; proactivity vs. reactivity; etc.

Los factores de personalidad y actitudinales (competencia existencial) no solamente intervienen en los roles que adopta el alumno en los actos comunicativos, sino que también influyen en su habilidad para aprender. Un alumno que no tenga una competencia intercultural educada, seguramente va a tener más problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera, que el que sí la tenga porque sentirá miedo al contacto con otras formas culturales y modos de ver la vida (la otredad). De aquí que el desarrollo de la competencia existencial o el diálogo intercultural se avance como uno de los objetivos principales en la enseñanza de lenguas. De esta situación se deducen cuestiones éticas y pedagógicas importantes:

- the extent to which personality development can be an explicit educational objective;
- how cultural relativism is to be reconciled with ethical and moral integrity;
- which personality factors a) facilitate b) impede foreign or second language learning and acquisition;
- how learners can be helped to exploit strengths and overcome weaknesses;
- how the diversity of personalities can be reconciled with the constraints imposed on and by educational systems. (Consejo de Europa, 2001: 15-16).

Desde la transversalidad en Lengua extranjera se pueden trabajar todas estas cuestiones porque hay que hacer el desarrollo de la competencial existencial de forma explícita. De la misma forma, a través del desarrollo del relativismo cultural, hay que tender hacia el desarrollo ético y la integridad moral; fomentando aquellos aspectos personales que favorezcan estas situaciones y ayudando a superar los puntos débiles. De esta manera, el desarrollo de la competencia existencial a través de la transversalidad ayuda a adoptar un nuevo enfoque didáctico que reconcilia las lenguas extranjeras con la realidad cultural y allana las múltiples vicisitudes que plantea el sistema educativo actual para alcanzar tales fines.

Ortega Martín (2003) estudia las correlaciones existentes entre las percepciones de profesores y alumnos sobre la importancia de los principios y técnicas que se aplican en el aula de idioma. Una de las variables analizadas consiste en dilucidar estas percepciones en relación a los temas transversales en el aula de lengua extranjera.

En relación a los temas transversales, se estudian una serie de variables que detallamos a continuación y que se centran, de forma general, en cada uno de los temas transversales diseñados por el Ministerio de Educación y Ciencia y su adecuación o no para ser tratados en el aula de lengua extranjera:

- Si es adecuado e importante el realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera.
- Qué piensan de la realización de actividades que fomenten la educación en la salud.
- Si realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas es útil e importante.
- Qué valoración hacen de que se realicen ejercicios que fomenten la educación ambiental.
- Si consideran como importante y útil la realización de actividades que contribuyan en la educación sexual.
- Si fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor contribuye en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- Qué valoración hacen alumnos y profesores sobre la integración en el currículum de actividades de educación vial (*Ibíd.*, 431).

Los resultados que se obtienen del estudio son concluyentes a favor de la introducción de la transversalidad en el aula de lengua extranjera. El profesorado de Secundaria aboga por la gran utilidad de los ejes transversales como una parte del currículum de inglés y que resulta ser un complemento perfecto al resto de las actividades diseñadas para el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. Sin embargo, hay un 15% del profesorado encuestado que, aún estando a favor del desarrollo de estos temas, piensa que puede verse plagado de dificultades si no se cuenta con un grupo-clase de alumnos ideal (*Ibíd.*, 588).

En la misma línea, los profesores que se encuentran en su período de formación pedagógica (CAP), afirma la idoneidad de las materias transversales con la salvedad de la gran cantidad de tiempo que requiere tanto su planificación como su implanta-

ción en el aula. Recomiendan, también, el comienzo con este tipo de enseñanza-educación en la etapa Primaria ya que las cuestiones educativas que se transmiten deben obedecer a un continuo desarrollo del ser humano (*Ibíd.*, 588).

Las opiniones del alumnado sobre la introducción de los temas transversales en el aula de lengua extranjera son más dispares y fluctúan entre el apoyo absoluto a su idoneidad y la indiferencia ante este tipo de educación. En el siguiente esquema podemos apreciar algunas de las opiniones más comunes y sobresalientes al respecto (*Ibíd.*, 588-589):

Opinión de los alumnos de ESO:

- Sí al desarrollo de los contenidos de las materias transversales mediante actividades de cualquier tipo.
- No me parece eficaz.
- No es importante.

Opinión de los alumnos de Bachillerato:

- Sí al desarrollo de los contenidos de las materias transversales pero no es muy importante.
- No tiene mucho que ver con el inglés.
- No me parece eficaz.

Opinión de los alumnos universitarios:

- Sí es interesante que se traten y que el alumno reciba este tipo de formación.
- Se podrían ver a través de los diferentes tipos de textos de una forma entremezclada ya que se trata de aprender una lengua.
- No creo que sea necesaria la presencia de materias transversales en el área de lengua extranjera.
- La importancia depende de la edad del alumnado.
- Totalmente necesario ya que estos temas transversales están presentes en toda la vida y, por tanto, aquí también.
- Esto me suena irreal, utópico.

De estas afirmaciones podemos concluir, de forma general, que el profesorado valora más positivamente la introducción de los temas transversales en el aula de lengua extranjera que el alumnado, independientemente del nivel educativo de los mismos. Se produce una alta coincidencia en la opinión tanto del alumnado como del profesorado en que se necesita un grupo ideal de alumnos para llevar a buen puerto este tipo de enseñanza. Las creencias respecto a su eficacia fluctúan entre su elevada importancia y lo innecesario de los mismos, en palabras del alumnado; ya que el profesorado no se manifiesta al respecto (pp. 591-592).

De este estudio llevado a cabo por Ortega Martín (2003) en el contexto andaluz, podríamos concluir claramente que los temas transversales no están implementados en el aula de lengua extranjera como se puede deducir de la disparidad de opiniones que existen tanto entre el profesorado y el alumnado, como en el alumnado entre sí. La situación se hace patente claramente cuando un elevado número de alumnos

aboga fehacientemente por la eficacia de los temas transversales y otro elevado número piensan que son innecesarios. Evidentemente, esta situación responde a la falta clara de la implementación de dichos ejes educativos en el aula de lengua extranjera; así como la falta de una planificación clara por parte del profesorado y el consenso de la comunidad escolar y educativa en conjunto.

4. PROBLEMÁTICA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

Según Rubinelli (2001), la transversalidad nos ofrece la oportunidad para reflexionar sobre el proceso de fragmentación y dispersión del mundo actual; así como de la pervivencia paralela de culturas y pueblos ancestrales y tradicionales. Sin embargo, Cullen (1996; en Rubinelli 2001) apunta un problema que puede derivarse de los temas transversales como puede ser un doble desplazamiento:

Por un lado, un desplazamiento de responsabilidades que exceden, por su profundidad y dimensiones y porque comprometen al sujeto y sus posibilidades de afirmarse como tal, hacia las instituciones educativas.

Y por otro, un desplazamiento de temas axiológicamente valiosos, y de gran importancia para la práctica de una participación democrática crítica, a un terreno en que las diferentes áreas curriculares no se impliquen.

Bolívar (1998: 55-65) se hace eco de una serie de problemas que conlleva hoy en día una educación en valores desde la transversalidad. Precisamente, porque se ve la transversalidad como el saco sin fondo donde se van depositando todos los males e incompetencias por parte del profesorado para dar una respuesta clara y convincente a la compleja tarea de una educación integral. Siempre, al final, todo se queda en un discurso políticamente correcto y muy acorde con los postulados de la «Escuela Nueva» pero que no se plasma en la realidad educativa de los centros y las comunidades educativas.

Teniendo presentes las dificultades apuntadas, sostenemos siguiendo a Rubinelli (2001) que la transversalidad es un recurso capaz de promover la interrelación de las áreas curriculares, avanzando en la posibilidad de superación de la fragmentación del conocimiento; favorecer la vinculación escuela-comunidad; facilitar la circulación y conocimiento de información relevante para la toma de decisiones y posibilitar el desarrollo de formas de participación democratizadoras de los modelos de gestión institucional. Para conseguir estos objetivos deben adoptar decisiones de política educativa que orienten las prioridades hacia ejes que den nuevos significados a la práctica educativa como espacio de aprendizaje y reflexión en relación con la conflictividad social y abrir espacios para la reflexión crítica acerca de actitudes y valores que operan como sustento de prácticas y normas políticas, sociales y morales.

Pero, para que la transversalidad sea una alternativa real de desarrollo de estas posibilidades y de otras que puedan ir demandando sus protagonistas, se requiere un

gran esfuerzo de construcción en el que deben implicarse fuertemente no sólo la comunidad educativa, sino fundamentalmente quienes deciden la política educativa.

Otano y Sierra (1994) señalan dos importantes incongruencias a la hora de formular los temas transversales:

- a) La inexistencia de un criterio coherente en el Decreto de Enseñanzas Mínimas, pues la mayoría de los objetivos generales de las etapas hacen referencia a las cuestiones que luego se consideran transversales, mientras que los contenidos responden a las disciplinas académicas que fundamentan las áreas. Los documentos de evaluación, de carácter obligatorio, hacen referencia a las áreas, y no hay mención alguna ni a los objetivos ni a los posibles temas transversales. Por lo tanto, concluyen que no se puede negar que, en conjunto, se decanta hacia una visión de los contenidos curriculares de carácter disciplinar. La presencia, aunque sea transversal, de los temas de interés social no queda asegurada, sino que se deja a la decisión de cada centro, pero exigiéndole que esta decisión sea respetuosa y compatible con las áreas que van a ser objeto final de evaluación del alumnado.
- b) Si la elección de los contenidos prescriptivos se ha fundamentado en lo disciplinar, no podría negarse que el eje socioeducativo tuviera un mayor peso en el proceso didáctico. Sin embargo, el problema central es cómo integrar los distintos contenidos y sus diferentes perspectivas en el currículum. En la realidad de los centros, las áreas constituyen el eje organizador fundamental del trabajo escolar, corregido, más o menos fuertemente, según la etapa de que se trate, por criterios psicopedagógicos que permitan un aprendizaje mejor de los contenidos escolares. Frente a esta postura oficial, son muchos los docentes que se preguntan qué significa la transversalidad y cómo puede ser viable en la práctica.

Sierra (1994) y Ventura (1993) plantean que uno de los problemas más graves a los que se enfrenta la transversalidad es que su implantación no queda asegurada porque queda en manos de los centros, con las dificultades que eso conlleva por falta de espacios, tiempo y voluntad. En la misma línea, Puig (1992), Martínez (1992), Goñi (1992), Puig y Martínez (1989), Medrano (1994) señalan que la educación moral necesita de tiempo suficiente para implantarse en el centro y en las aulas porque se requiere de un ambiente propicio y de modos de comportarse apropiados. La comunidad educativa en su globalidad y todas las actividades planteadas deben impregnarse de los valores de la transversalidad que debe ser entendida también con un enfoque interdisciplinar a través de todas las estructuras del currículum.

En el contexto anglosajón, autores como Hargreaves (1991) han atisbado numerosos problemas en los temas transversales tales como la falta de coherencia interna de los mismos y su manejabilidad. Back e Inman (1995), por su parte, han señalado que los ejes transversales necesitaban más rigor y una definición más clara y más profunda. Saunders *et al.* (1995) hablan de la escasez de recursos humanos —falta de formación al respecto— y materiales para hacer frente a los retos planteados por la transversalidad.

5. EL ROL DEL PROFESORADO

La importancia de los valores en el nuevo rol del educador se está estudiando en el Proyecto Comenius 2.1 APT (Appraisal of Potential for Teaching) (2004-2007) de la Unión Europea, que parte de la premisa de que la profesión docente y, por ende, el proceso mismo de docencia, no sólo debe venir fundamentado por el contenido conceptual, sino por el actitudinal y existencial. Esta situación puede apreciarse en los siete países participantes donde se explicita que todo profesor de lengua extranjera tiene que tener el potencial de conciencia sobre los valores, la otredad y la comunicación intercultural.

Para Alemania el hecho de que el docente posea un conocimiento profundo de las estructuras morales y de valor que orientan su rol como profesor hacia tópicos como el género, el racismo, la educación para la paz o la violencia. Para todos estos temas, el profesor debe mostrar una fuerte predisposición de tolerancia ante la otredad, considerando que es un modelo axiológico muy importante para el alumnado. Estas consideraciones se desglosan en aspectos parciales como los que indicamos a continuación:

- clearness about the role model of a teacher
- takes in question of attitudes towards his/her work, performance and subject teaching a role model function personally and professional
- owns a value system, that can be clarified by language and is visible in his attitudes
- ability to construct standards and is able, to fulfil the contracted standards himself
- has a humanistic approach towards tolerance, acceptance and validity for others

Para Irlanda, un buen docente debe tener conciencia sobre temas de igualdad y de integración de los alumnos más desaventajados, entre los que se encuentran los provenientes de clases socio-económicas bajas, los que presentan algún tipo de discapacidad o los que sufren marginación étnica.

España, por su parte, es más explícita y declara que un docente debe tener conciencia intercultural y compromiso axiológico respecto a cuestiones como el género, la religión, la cultura/raza/etnia o la orientación/identidad sexual con vistas a desarrollar una educación integral de éxito para afrontar los nuevos cambios y las necesidades de nuestra sociedad. El punto más sobresaliente que presenta España en la consideración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como punto de referencia objetivo y consensuado para desarrollar las actuaciones axiológicas dentro del aula.

Estonia habla del profesor como un «ethical and active citizen». En el periodo histórico en que nos encontramos de continuos y rápidos cambios sociales, un profesor, para su desarrollo personal y profesional, debe tener claros objetivos éticos y participar activamente en los diferentes procesos de democratización (se hace referencia, claramente, a los cambios actuales de democratización y europeización que

está sufriendo Estonia). En este contexto, los profesores deben tener muy presentes los valores democráticos de respeto y tolerancia hacia los que piensan, dicen o hacen cosas diferentes a las suyas.

Tanto Bélgica como Suecia coinciden en que un profesor tiene que ser culturalmente competente. Esto implica que tiene que ser válido para tratar de forma coherente y apta las situaciones derivadas de la diversidad cultural y social que puedan concernir directa o indirectamente al aula de lengua extranjera. Suecia, habla también, de un enfoque 'glocalizador' afirmando que el primer paso para abrirse al mundo, a la cultura de los otros, es conocer perfectamente la identidad cultural propia. Si uno no respeta sus valores culturales, nunca podrá respetar los de los demás.

La aportación del Reino Unido pasa por la categoría de «Knowledge and understanding of educational issues». Estos elementos incluyen perspectivas sobre la tolerancia ante las diferencias de género, cultura, etnia, discapacidad, etc. Se apunta desde esta postura, que el profesor trae al aula todas estas valoraciones positivas o negativas, así como sus propias experiencias, influyendo enormemente en la educación axiológica del alumnado.

En el Reino Unido, para la obtención del *Qualified Teacher Status* los profesores necesitan «set a good example to the pupils they teach, through their presentation and their personal and professional conduct» (Halstead y Taylor, 2000: 174). En este requisito encontramos dos presuposiciones a primera vista. Por un lado, que la carrera de la docencia es en cierto modo una vocación moral y que los valores de los estudiantes van a ser influenciados por el ejemplo que vean en sus profesores, sus relaciones personales e interpersonales, sus actitudes y sus modos de enseñar. Evidentemente, como apunta Hansen (1993a: 668), el papel del profesor es fundamental porque implica el poder de influenciar a sus estudiantes y como los valores son inherentes a la educación, es bastante improbable que los estudiantes puedan evadir la influencia de los profesores.

Los estudios empíricos respaldan sólo parcialmente estas afirmaciones. En un estudio llevado a cabo en Inglaterra por el *School Curriculum and Assessment Authority* (1996 a) se concluyó que el 78% de los adultos encuestados consideraban que los profesores eran un buen ejemplo para los jóvenes. Por el contrario, en estudios llevados a cabo en Estados Unidos por Csikszentmihalyi y McCormack (1986), tan sólo el 9% de los adolescentes consideraban que los profesores influían decisivamente en sus vidas y modos de actuar socialmente. Asimismo, en un estudio realizado a 9000 jóvenes de Illinois, tan sólo el 4% declaró que iría a un profesor/a a pedir consejo (ver Billings, 1990).

La explicación a tan controvertida situación puede encontrarse en la consideración de que la influencia de los profesores sobre los alumnos se realiza de forma inconsciente tanto por parte del alumnado como del profesorado que tampoco consideran los efectos axiológicos de su actuación docente. La mayoría de los actos de valor que ocurren en la escuela se encajan dentro de la cotidianidad y devenir diarios dentro de las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje y no se tiene conciencia de tales efectos positivos o negativos.

Hansen (1993a: 671) llega a afirmar que los significados de valor visibles que tienen lugar en el aula son siempre «the expression or enactment of the person the teacher is, which can encompass far more than self-conscious intent» (p. 671). En este espectro entran los gestos del profesor, la expresión facial, la confidencialidad, el aura de amistad, la integridad personal, los mensajes subliminales, las rutinas personales u otros aspectos relacionados con el estilo de enseñanza. La importancia de las relaciones personales entre profesores y alumnos es de vital relevancia para el desarrollo moral de los estudiantes. Creemos que es a través de las relaciones sociales, que los niños aprenden la importancia de valores como la honestidad, el respeto y la sensibilidad hacia los otros.

Hayes (1993) o Taylor (1996) anotan que los alumnos son influenciados por las cualidades y valores que admiran en sus profesores. Entre estas cualidades encontramos la tolerancia, la firmeza, la confianza, el actuar de forma racional o la predisposición de servicio y ayuda. De igual forma, los estudiantes más mayores aprecian valores como el respeto, la libertad ante los prejuicios, la bondad, la cortesía, la sensibilidad y la responsabilidad ante las necesidades específicas de los alumnos.

La idea de éxito en estos casos corre paralela a la idea de un profesorado eficiente. Autores como Anderson (1997) o Weber (1998) establecen que el profesorado tiene que actuar como figura identificadora y de apoyo que sea capaz de modelar patrones de creatividad y comprensión. De esta forma, llegamos a ideas matrices como «active learning», «service learning», «experiential education» o «co-operative learning strategies». La educación en valores y el vital ejercicio del profesorado viene a insertarse en la tradición de Dewey que «... defined the business of the educator as being the task of insuring that the ideas acquired by children and youth are so acquired that they become moving ideas, motive forces in the guidance of behavior» (Forisha y Forisha, 1976:12).

Si reconceptualizáramos el fin último de la educación y los profesores tomaran conciencia de que su misión principal es ayudar a los estudiantes a desarrollarse como ciudadanos en relación estrecha con las materias que están aprendiendo, todas las clases se convertirían automáticamente en transversales en el sentido de «character-building». Evidentemente, los profesores necesitan una formación adecuada bien de base o continua para llevar a cabo esta magnánima empresa que es la transversalidad.

Williams *et al.*, (2003) establecen unas pautas a seguir por parte del profesorado de para tornar la educación curricular tradicional en un nuevo paradigma educativo transversalizado. Un profesor debe velar por incluir representaciones visuales y textuales de las diferentes formas de la otredad, incluyendo posters, símbolos culturales, configuraciones diversas de familia, así como representaciones multiculturales y multiétnicas. Debe crear una atmósfera que promueva discusiones libres y seguras, valorar todas las opiniones y demostrar respeto mutuo; que el hecho de mostrar acuerdo o desacuerdo sobre diferentes temas sea lo normal. Los materiales curriculares seleccionados por el profesor deben presentar todas las formas posibles de diferencias y no presentar síntomas de heterosexismo, etnocentrismo o discriminación

de género. Finalmente, el profesorado debe considerar de forma especial el no incluir ningún tipo de segregación basada en cualquier tipo de diferencias.

Desde el enfoque de actuación del profesorado, se deben tener en cuenta una serie de actuaciones para el correcto andamiaje de los Temas Transversales en el conjunto del sistema educativo y escolar. La importancia que tiene el profesorado como modelo de identificación teniendo en cuenta su talante personal y profesional. En el trasfondo de este punto encontramos las palabras de Savater (1991) sobre la utopía que es lo que debería tener todo profesor:

- 1) Una tensión personal y una expresión consciente de desasosiego ante la realidad que vivimos y que está lejos de agradarnos y de dejarnos tranquilos, porque no se ajusta a nuestros proyectos y a nuestros ideales;
- 2) Un incentivo, que nace de esa tensión, y que nos sitúa en una actitud constante de crítica ante la realidad y de denuncia de las situaciones que dentro de ella nos resultan negativas y desmoralizantes;
- 3) Una propuesta infatigable y permanente de aquello que debería existir y que configura nuestros sueños y nuestros deseos para el futuro;
- 4) Y, finalmente, un aliento al entusiasmo y a la fortaleza en el compromiso y en la acción transformadora de la realidad.

En definitiva, estamos hablando de un maestro o profesor de lengua extranjera en continua actualización y reflexión personal y profesional. Un profesor utópico que aún crea que cambiar la realidad es posible; y que ese cambio no es un fin tangible a corto plazo, sino un proceso de construcción democrática de identidades y relaciones.

6. EXPERIENCIAS TRANSVERSALES EN LENGUA EXTRANJERA

En la última década, desde el área de Lengua extranjera, ha empezado a surgir la necesidad de una educación transversal y en valores en todo el mundo. Las nuevas formas de dinámica social, la herencia cultural de los pueblos, la problemática social y las necesidades humanas más acuciantes han obligado al profesorado de lenguas extranjeras a plantear nuevos proyectos de transversalidad y educación en valores en el aula para dar respuesta a las situaciones planteadas anteriormente. A continuación describimos esas prácticas transversales que desde el área de inglés tratan de impregnar axiológicamente un mundo globalizado con todos los problemas y también con los beneficios que origina.

6.1. Proyectos transversales relacionados con el cine en LE

Guijarro Ojeda (2004) plantea el potencial que tiene el cine para el desarrollo de la transversalidad en el aula de lengua extranjera. Concretamente, tras el análisis que

realiza de la oscarizada película *Billy Elliot* se propone tratar cuestiones de otredad, identidad, género y orientación sexual.

El cine en el aula de inglés es una ventana abierta al mundo, al Otro, a las diferencias y a formas diferentes de pensar, decir y hacer. Educar con el cine es una cruzada efectiva contra los dogmatismos ideológicos que se plasman en los discursos astringentes que nos invaden. La comunicación cinematográfica ofrece conexiones entre el aula y la sociedad. Las películas exploran contextos culturales que pueden ser integrados en el currículum fácilmente, son entretenidas y permiten la flexibilidad de materiales y de técnicas educativas. El cine tiene también estrechas conexiones con las experiencias personales de los estudiantes; es un foco para la interacción profesor/a-estudiante y puede ser utilizado para promover la conciencia de la interrelación entre imagen, movimiento, lenguaje y sonido (Wood, 1995). El uso del cine en clase, de hacerse correctamente, devendrá en un incremento de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; como afirma Post (1987), «because students live in a media-oriented world, they consider sight and sound as ‘user-friendly’».

El autor propone una serie de motivos para ser explorados en el aula de EFL tras hacerlo también con otros de corte más formal o estructural lingüísticamente hablando. Estos y otros aspectos ayudarán a adquirir cierto conocimiento sobre la otredad, la diferencia, las relaciones personales, sus causas, consecuencias y posibles soluciones desde la educación, la epistemología, la ética o la política:

Motivo 1. Otredad, marginalidad, género y hombres homosexuales

Motivo 2. El ejercicio del poder (guerreros, reyes, magos y amantes)

Motivo 3. Imaginario del ser hombre y mujer

Motivo 4. La identidad

Motivo 5. Los significados de la homofobia

Motivo 6. La capacidad de acoger al Otro

Motivo 7. La identidad como fenómeno de integración y acción política para el cambio

Motivo 8. Las voces silenciadas de las minas

6.2. Proyectos transversales relacionados con la prensa en LE

Barroso y Jiménez (1998) desarrollan una propuesta muy fructífera en el contexto navarro para trabajar el tema transversal de la Educación para el Medio Ambiente en el aula de Lengua extranjera a través del uso de la prensa. Son muchas las aportaciones que señalan sobre el uso de la prensa entre las que destacamos su cercanía y la gran cantidad de información temática que aporta a través de las noticias, anuncios, fotografías, esquemas o gráficos en los que están presentes todos los temas transversales casi a diario. En relación directa a los transversales se pueden encontrar diversas temáticas:

— Problemática ambiental: mareas negras, la capa de ozono, contaminación, lluvia ácida, desertización, reciclado...

- Problemática de la violencia: guerras, delincuencia, terrorismo...
- Problemática del subdesarrollo: desigualdades entre los países ricos y pobres, entre el capitalismo y la pobreza radical...
- Problemática relacionada con la desigualdad: conductas racistas y xenófobas, machismo dentro de la sociedad, homofobia, heterosexismo...
- Problemática de la salud: el sida, las drogodependencias, el cáncer, anorexia, estrés...

Para el aula de lengua extranjera, se trata de un instrumento de comunicación de primera mano porque en el lenguaje periodístico, el alumno puede encontrar ejemplos del lenguaje vivo y actual, así como de la cultura que está aprendiendo en la escuela. Igualmente, se convierte en un material altamente motivador para el alumnado porque se escapa a la rutina del libro de texto porque oferta comunicación real en tiempo real. Al mismo tiempo, como señala Bosch (1984, en Jiménez Catalán, 1998), la prensa potencia enormemente las destrezas y estrategias metacognitivas que los alumnos y alumnas ya poseen en su lengua materna y que, por analogía, se transfieren al proceso de aprendizaje del idioma extranjero. Estrategias lectoras como el «skimming», «scanning» o «reading for gist» son potenciadas fuertemente, convirtiéndose en materiales de vital importancia para desarrollar y potenciar las destrezas lectoras del alumno en la lengua extranjera.

Las autoras proponen un texto periodístico titulado «Shoveling against a Black Tide» (Newsweek. Vol. CXXV, Junio 26-1995). A partir de este texto, se diseñan actividades que trabajan el vocabulario porque evidentemente, aparecerán multitud de vocablos que los estudiantes desconocen al tratarse de un inglés más específico. Obviamente, no se podrá proceder a la discusión de temas transversales sin antes haber comprendido global y específicamente el significado del mismo. Igualmente, se plantean tareas relacionadas con la tipología textual, la cohesión textual y la coherencia del discurso. Todas estas aplicaciones promueven el metaconocimiento de la lengua y potencian las destrezas cognitivas del adolescente. Las tareas lingüísticas y discursivas del texto se completan con preguntas de comprensión acerca del mismo, incidiendo siempre sobre aspectos controvertidos, causas y consecuencias de la problemática presentada. De esta forma, las actividades más formales recobran, al mismo tiempo, su potencial axiológico.

El tratamiento transversal propiamente dicho llega de la mano de la fase de trabajo conocida como «follow-up activities». Estas actividades pretenden que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa y que puedan expresar a través de la misma sus ideas y sentimientos sobre el medio ambiente. Seguidamente, enumeramos algunas de las tareas propuestas por Barroso y Jiménez (1998):

Task 1: «Expressing your point of view». In pairs, discuss the following questions: a) What kind of environmental disasters can you remember?; b) When, where and why did they happen?; c) Who was mainly responsible for the disaster?; d) Can we prevent environmental disasters?

Task 2: «What can you do to improve the quality of our environment?» Arrange the sentences in order of importance. Then, discuss your list with your partner.

Do you agree with his/her list? What else could you do to improve our environment?: a) Re-use plastic carrier bags; b) Drop litter into litter baskets; c) Take empty bottles to a «bottle bank»; d) Buy soap and cosmetics not tested on animals; e) Ride a bicycle to come to school; f) Keep paper and aluminium cans for recycling

Con esta propuesta, las autoras destacan el potencial de la prensa para llevar a cabo proyectos-unidades transversales en el aula de lengua extranjera-inglés en aras de la potenciación de la conciencia por el Medio Ambiente en los alumnos de Secundaria de Navarra. Al mismo tiempo, y sin olvidar que estamos aprendiendo una segunda o tercera lengua, se atienden con especial cuidado las actividades y tareas de corte formal o lingüístico que posibilitan al estudiantado la adquisición de la competencia comunicativa que les abrirá la puerta del dominio cognitivo y afectivo. Solamente así, se habrá conseguido la educación integral de los alumnos.

6.3. Proyectos transversales relacionados con la creatividad en LE

Proges y Tepe (1999: 55) ofrecen una serie de proyectos de transversalidad y otredad que han llevado a la práctica en sus clases de EFL y también con los maestros en formación para ser educados en estas prácticas. La característica común a todos ellos es que son actividades muy sencillas de poner en práctica al ser mínimos los materiales necesarios y el tiempo empleado ya que son todos ‘One-day Workshops’.

Uno de los más motivantes es el denominado ‘Describing photos’ (*Ibid.*, p. 55). Cada uno de los alumnos tenía que elegir una foto de tamaño grande que representara a gente de ambos sexos, todas las edades y representativos de diferencias reales que puedan dar lugar a situaciones conflictivas. Estas fotos son ofrecidas por el profesor/a que las ha sacado de revistas, periódicos o Internet. Se les da un tiempo para que hagan las notas que estimen oportunas sobre el carácter de los mismos, su personalidad y también tienen que inventar una pequeña biografía. Después, algunos alumnos presentan a sus personajes y el resto de la clase empieza el debate argumentando si están de acuerdo o no, o qué les sugiere a ellos.

Finalmente, el profesor dice a los alumnos de donde ha sacado las fotos y quienes son realmente. Los autores afirman que «when these ‘mental images’ were critically re-examined on a basis of deeper knowledge or regular contact with the nationalities involved, a general acknowledgement emerged that they were often oversimplified or untrue» (*Ibid.*, 56). En las discusiones surgen los tópicos y los estereotipos y lo que es más importante es que al final «participants realising ... that nobody can fully distance themselves from national stereotyping».

Otra actividad propuesta es «Telling jokes» (*Ibid.*, 57). En clase, el professor escribe en la pizarra el siguiente chiste sobre estereotipos: «Heaven is where the police are British, the cooks are French, the lovers Italian, the mechanics German and everything is organised by the Swiss». Seguidamente, se discute sobre las impli-

caciones de estos tópicos y la imagen de identidad nacional con todas sus graves consecuencias. Finalmente, cada estudiante escribe una definición de cómo sería un «European hell» incluyendo otras categorías posibles o nacionalidades.

«Writing a cross-cultural love story» (*Ibid.*, 60) es una actividad muy recurrente entre los profesores de EFL en Alemania (Proges y Tepe, 1999). Tradicionalmente las *short-stories* se utilizaban en el aula de lengua extranjera siguiendo parámetros exclusivamente filológicos donde lo importante eran los personajes, el argumento o la acción. La situación ha cambiado últimamente y lo que se les pide a los estudiantes de lengua extranjera es que escriban una ‘very short story’ del tipo chico-busca-chica (nosotros proponemos todas las variantes de sexo posibles al encuentro) de dos personas que tengan culturas diferentes. «They were encouraged to reverse the traditional role patterns (Why not let the girl chat up the boy?) and to think of unusual settings, interesting character constellations, funny chat-up lines and culture-related misunderstandings» (*Ibid.*, 60). Según afirman los autores, en principio es necesario hacer algún tipo de lluvia de ideas para los alumnos menos creativos, pero que una vez que se empieza a escribir la primera frase, se consiguen resultados extraordinarios. Al final, todos los estudiantes llegan a un consenso para evadir los estereotipos y tratar las diferencias desde un punto de vista políticamente correcto.

7. CONCLUSIONES

A partir de los aspectos presentados en este estudio, hemos podido demostrar los puntos fuertes y débiles de la transversalidad como paradigma educativo en general y de aplicación al aula de Lengua extranjera. La transversalidad tal y como la entendemos actualmente a partir de la LOGSE, es una concepción educativa que recoge una larga tradición que enraíza con los postulados de la Nueva Escuela y que pretende la educación integral del alumnado.

No obstante, la implementación en los centros educativos aún es un camino por recorrer y que ha encontrado numerosos escollos a lo largo de la última década. Unas veces por falta de recursos materiales, otras veces debido a la insuficiencia y limitaciones de los recursos humanos, los ejes transversales se han convertido en actividades puntuales que se realizan desde todas las áreas curriculares coincidiendo con fechas señaladas del calendario escolar. La mayoría de los casos se plasman en actividades extracurriculares o festivas y no como verdadero eje que impregna todas las materias y guía el proceso del PEC, del PCC y del ROF.

La situación empeora geoméricamente si atendemos al estado de la transversalidad en el aula de Inglés lengua extranjera. Las áreas de lenguas extranjeras están aún demasiado controladas por el mercado editorial y éste presenta unas carencias que hacen que la transversalidad en inglés, sea cual sea el nivel de impartición, sea un área aún por explorar. Otras veces, los contenidos gramaticales y el «backwash effect» que producen los exámenes de nivel para el acceso a la Universidad hacen que los contenidos transversales, culturales o de valor pasen a un segundo plano en la adquisición de la lengua origen de estudio.

Estas diversas situaciones hacen replantearnos el fin último de la educación, sea cual sea el área curricular objeto de estudio. Investigadores y profesores deberán trabajar conjuntamente en el posicionamiento crítico ante los materiales existentes actualmente en Lengua extranjera y en la investigación y desarrollo de nuevos instrumentos para llevar al aula. Solamente de esta forma, podremos devolver a la transversalidad el lugar que corresponde en la educación, no sólo como una serie de contenidos aislados, sino como un auténtico paradigma estructurante de la acción educativa.

Todos los autores estudiados destacan características y ventajas de los temas transversales en el aula de Lengua extranjera como su gran potencial motivador —al tratarse temas que interesan a los estudiantes— y la conexión del aprendizaje de lenguas con las necesidades del mundo real donde viven los estudiantes. Es especialmente relevante la posibilidad que ofrecen los temas transversales de integrar las cuatro destrezas de *listening, speaking, reading and writing*; incorporándose, además, una quinta destreza que sería el *thinking* (o «life-skills») que da cohesión interna y perspectiva social a las cuatro anteriores. En definitiva, a través de la introducción de los temas transversales en el aula de Lengua extranjera, vamos más allá de la mera instrucción lingüística y creamos un aprendizaje cargado de sentido y de valores que resulta útil para que el alumnado pueda enfrentarse a las complejas situaciones sociales y culturales que presenta el m.ndo actual, bien sea en un ámbito intracultural (dentro de la propia cultura) o intercultural (en contacto con otras culturas).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, R. (1997): «The community of caring», en *Social Studies Review*, 37, 98-101.
- BARROSO, E. y R. JIMÉNEZ, (1998): Transversalidad, prensa y lenguas extranjeras, en JIMÉNEZ CATALÁN, R. (Coord.) (1997): *Los temas transversales en la clase de inglés*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- BILLINGS, J.C. (1990): «Teaching values by example», en *Illinois School Board Journal*, 58, 28-29.
- BOBOLA, K. (1999): «Developing a model for character education in a public school», en *Momentum*, 30, 28-30.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*, Sevilla, CECJA.
- BOSCH, M. (1984): «Improving Writing Skills», en *Acquiring a foreign language in the classroom*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BUCK, M. y S. INMAN (1995): «Citizenship-more than a forgotten cross-curricular theme?», en S. Inman y M. Buck (Eds.), *Adding Value? Schools' responsibility for pupils' personal development*, Stoke on Trent, Trentham.
- COVELL, K. y R. B. HOWE, (2001): «Moral education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility», en *Journal of Moral Education*, 30, 29-41.
- CREWE, I., SEARING, D. y P. CONOVER (1997): *Citizenship and Civic Education*, London, The Citizenship Foundation.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. y J. MCCORMACK, (1986): «The influence of teachers», en *Phi Delta Kappan*, 415-419.
- EDWARDS, J. y K. FOLGEMAN (1993): *Developing Citizenship in the Curriculum*, London, Fulton.
- FORISHA, B. E. y B. E. FORISHA (1976): *Moral Development and Education*, Lincoln, Professional Educators Publications, Inc.
- GALLEGO ORTEGA, J. L. y F. SALVADOR MATA (2002): «Los contenidos en el proceso didáctico», en MEDINA RIVILLA, A. y F. SALVADOR MATA (Coords.): *Didáctica general*, Madrid: Prentice Hall.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Alauda.
- GOÑI, A. (1992): *La educación social. Un reto para la escuela*, Barcelona, Graó.
- GREGORY, M. (2000): «Care as a goal of democratic education», en *Journal of Moral Education*, 29, 445-461.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004): «Cine y otredad en ELT: Educar a través de las voces silenciadas de Billy Elliot», en *Odisea. Revista de Estudios Ingleses*, 5, 81-94.
- HALBIG, W. W. (2000): «Breaking the code of silence», en *American School Board Journal*, 187, 34-36.
- HALSTEAD, J. M. y M. J. TAYLOR, (2000): «Learning and Teaching about Values: are view of recent research», en *Cambridge Journal of Education*, 30, 2.
- HANSEN, D. T. (1993): «The emergence of a shared morality in a classroom», en *Curriculum Inquiry*, 22, 345-361.
- HARGREAVES, D. (1991): «Coherente and manageability: reflections on the Nacional Curriculum and cross-curricular provision», en *The Curriculum Journal*, 2, 33-41.
- HAYES, D. (1993): «The good, the bad, the ugly and the memorable: a retrospective view of teacher-pupil relationships», en *Education*, 21, 53-59.
- HIGGINS, A. (1995): «Teaching as a moral activity: listening to teachers in Russia and the United States», en *Journal of Moral Education*, 24, 143-158.
- HINCKLEY, G. B. (2000): *Standing for Something: ten neglected virtues that will heal our hearts and homes*, New York, Random House.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. (Coord.) (1997): *Los temas transversales en la clase de inglés*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- LICKONA, T. (1999): «Religion and character education», en *Phi Delta Kappan*, 81, 21-24, 26-27.
- LOCKWOOD, A. T. (1997): *Character Education: Controversy and Consensus*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- MARTÍNEZ, M. (1992): «La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética», en VV. AA. *La educación y valores en España*, Madrid, CIDE (Actas Seminario Comisión Española), UNESCO.
- MEDRANO, C. (1994): «Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad», en *Aula de Innovación Educativa*, 32, 15-18.
- ORTEGA MARTÍN, J. L. (2003): *Percepciones de profesores y alumnos sobre la importancia de los principios y técnicas que se aplican en el aula de idioma*, Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- OTANO, L. y SIERRA, J. (1994): «El lugar del centro», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 32-34.
- POST, L. W. (1987): «Frankly, My Dear», en *English Journal*, 76 (1), 28-30.
- POWER, F. C., HIGGINS, A. y L. KOHLBERG, (1989): *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York, Columbia University Press.
- PROGES, W. y T. TEPES (1999): «Europe and Beyond: How German EFL Teachers Learn to Develop their Intercultural Competence During Initial Teacher Training», en FABER, P. et al., *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*, Franckfort, Peter Lang.

- PUIG, J. (1992): «Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 8-9.
- PUIG, J. M. y M. MARTÍN (1989): *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes.
- RODGER, A. (2000): «The spiritual in values education», en *Journal of Moral Education*, 29, 463-475.
- RUBINELLI, M. L. (2001): «Interculturalidad y transversalidad: Reflexiones para pensar sus vinculaciones», en *Kairos*, 8, 2.
- SAUNDERS, L., HEWITT, D. y A. MACDONALD (1995): *Education for Life: the cross curricular themes in primary and secondary schools*, Slough, NFER.
- SAVATER, F. (1991): *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
- SCHWEIGERT, F. J. (1999): «Learning the common good: principles of community based moral education in restorative justice», en *Journal of Moral Education*, 28, 163-183.
- SINGLETARY, T. J. (1992): «Case studies of selected high school environmental education classes», en *Journal of Environmental Education*, 23(4), 35-40.
- SIERRA, J. (1994): «Transversalizar el II nivel de concreción impregnando el PEC y el PCC», en *Aula de Innovación Educativa*, 32, 23-28.
- TAYLOR, M. J. (1996): «Voicing their values: pupils' moral and cultural experience», en: J. M. HALSTEAD y M. J. TAYLOR (Eds.): *Values in Education and Education in Values*, London, Falmer Press.
- VENTURA, M. (1993): «Fido Dido y los 40 principales arrasan el currículum», en *Aula de Innovación Educativa*, 16/17, 24-29.
- WEBER, C. (1998): «Pre-service preparation for teaching character and citizenship: an integrated approach», en *Action in Teacher Education*, 20(4), 85-95.
- WILLIAMS, D. et al. (2003): «Character Education in a Public High School: a multi year inquiry into Unified Studies», en *Journal of Moral Education*, 32, 1.
- WOOD, D. J. (1995): «Good video movies for teaching English as a Foreign or Second Language», en *Bulletin of the International Cultural Research Institute of Chikushi Jogakuen College*, 6, 105-125.
- WOODS, P. y M. HAMMERSLEY (Eds.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Barcelona, MEC/Paidós.
- WYNNE, E. y M. HESS (1987): «Trends in American youth character development», en K. RYAN & G. F. MCLEAN (Eds.): *Character Development in Schools and Beyond*, New York, Praeger.

