

¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias?

**Gavidia-Catalán, Valentín
Aguilar Moya, Remedios
Carratalá Beguer, Ascensio**

Dpto. Didáctica CC. Experimentales y Sociales
Universidad de Valencia

Resumen: Parece obvio, que todo ciudadano y ciudadana, en su etapa escolar, debe recibir una educación mínima sobre la salud, el medio ambiente, el consumo, la igualdad de derechos y deberes de todos, etc., tratando de crear actitudes positivas hacia ciertos estilos de vida, y procurando un aprendizaje significativo de determinados conceptos, procedimientos y habilidades personales y sociales relacionados con estas temáticas y que denominamos transversales. Sin embargo, con la aparición de la nueva ley de educación, LOE, puede parecer que hayan caído en desuso en favor del desarrollo de las competencias. En el presente artículo analizamos la situación actual y abogamos por la existencia y complementariedad de ambas.

Palabras clave: Transversalidad, Competencias, Actitudes, Currículo, CTS.

Abstract: It seems obvious that every citizen, in their scholar stage, must receive a minimal education on health, environment, consumption, rights and duties of every citizen. Trying to create positive attitudes about some lifestyles and trying to get a meaningful learning of certain concepts, procedures, personal and social abilities related to these subjects called crosscurricular. However, since the new education's rule enactment, LOE, it may seem that they have been substituted by competences. In this article, we analyze the current situation and plead for the existence and complementarity of both.

Key Words: Transversality, Competences, Attitude, Curriculum, CTS.

(Fecha de recepción: julio, 2011, y de aceptación: septiembre, 2011)

Introducción

Qué duda cabe que, en la actualidad, existe la necesidad de tratar en la escuela temas como la Educación para la salud, del consumidor, ambiental, para la paz y la convivencia, etc. es decir, lo que hemos venido conociendo como materias transversales. Estas aparecen en el mundo educativo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y no parece que exista discusión sobre la importancia de su estudio, pues es una demanda que han venido haciendo instituciones como la OMS, el Parlamento y el Consejo de Europa, las Administraciones de Sanidad, de Consumo, los Institutos de la Mujer, de Asuntos Sociales, movimientos de renovación pedagógica del profesorado (MRP), etc. De esta forma, también se tomaba en consideración el trabajo innovador de profesores y profesoras que desde tiempo atrás los venían incluyendo en sus programaciones.

La transversalidad ha tenido un balbuceante nacimiento y un brillante desarrollo, pero en la actualidad presenta síntomas de decadencia. Comenzó teniendo un significado de procedimiento y de organización de contenidos, más tarde vino a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados (Martín, 1993). Luego, con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, ni siquiera era mencionada. Ahora, con la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, su lugar es ocupado por las competencias entre los elementos que configuran un proyecto curricular. No se vuelve a

hablar de transversales y son las competencias las que adquieren un alto nivel de protagonismo.

Esta incorporación de las competencias al sistema educativo no es una “ocurrencia” o invento innovador de la administración española sino que se debe también a las líneas educativas prioritarias que circulan por el Espacio común Educativo Europeo. Pero ¿qué se pierde con las transversales? ¿qué se gana con las competencias? ¿son incompatibles y por tanto no pueden estar juntas?

Qué ha significado y significa la transversalidad

Cuando el concepto de transversalidad apareció en la ley que puso en marcha la Reforma educativa de 1990, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), constituyó el mayor símbolo de innovación y de apertura de la escuela a la sociedad en aquel momento, utilizándose incluso como el paradigma de la Reforma que se quería emprender.

En la exposición de motivos de la citada Ley Orgánica, así como en sus artículos primero y segundo, se hablaba de: “sentido personal y moral; generar actitudes y hábitos individuales y colectivos; valores con los que nos identificamos individual y colectivamente; respeto de los derechos y libertades; ejercicio de la tolerancia; formación para la paz y la solidaridad; formación en la igualdad entre los sexos y rechazo a todo tipo de discriminación”.

Los Decretos que desarrollaban los currículos de las diferentes etapas educativas indicaban que la Educación Moral y Cívica, para la Salud, para la Paz y la Convivencia, para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, del Consumidor, Ambiental, y Vial, constituían las materias transversales y debían estar presentes a lo largo de todo el currículo “para asumir las carencias de las disciplinas en estos ámbitos”. Así pues, la representación de transversal, venía cargada de un fuerte carácter funcional, actitudinal y orientada hacia el aspecto comportamental, haciendo alusión tanto a las materias o contenidos que abarcaba como a la forma de tratarlos en el currículo escolar.

El concepto de transversal tenía un significado que se refería fundamentalmente al aspecto metodológico y fue su adecuada consideración la que permitió su evolución conceptual, hasta el punto que la verdadera importancia de los temas transversales no se encontraba ya en la forma en la que se organizan curricularmente, sino en cómo se concebían conceptualmente, en qué contenidos se daban, en las actitudes del profesorado y en las estrategias que se utilizaban con estos temas, pues ello condicionaba no sólo su tratamiento en las aulas sino el del resto de las materias.

Las materias transversales no eran conceptos aislados, ni tampoco exclusivamente actitudes, sino ambos al mismo tiempo. Al igual que ocurre con el resto de los contenidos de las áreas, estaban formadas por conceptos, procedimientos y actitudes pues ¿acaso se pueden desarrollar actitudes, potenciar valores, posibilitar conductas, sin un

contenido conceptual o procedimental sobre el que trabajar? Como indica Yus Ramos (1993), “sólo el aprendizaje significativo de conocimientos puede provocar movilizaciones en las actitudes”. Es decir, los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los conceptuales ya que las actitudes no se generan en el vacío y solo se pueden desarrollar ante determinados hechos, situaciones o fenómenos.

De esta forma, la incorporación de la transversalidad al sistema educativo tuvo lugar en una doble dimensión. La primera fue metodológica: la consideración desde las áreas curriculares; la segunda dimensión fue de contenidos, ya que impregnaron las diferentes cuestiones que desarrollaban las asignaturas de una serie de valores y actitudes importantes que hasta el momento no se desarrollaban con aquellas. De significar unos meros enunciados, han llegado a servir de referencia a una serie de valores y actitudes; de buscar su ubicación en las materias curriculares, se ha pasado a propugnar que toda la actividad escolar esté impregnada de estos enfoques axiológicos (Gavidia, 96). Llegó un momento en el que parecía que la mayor preocupación de la Escuela era que toda actividad educativa estuviera impregnada de estos enfoques axiológicos, sin caer en la cuenta de que existen unas materias y unos contenidos más cercanos a determinadas actitudes y valores que otros.

Al examinar con detenimiento los temas transversales se observó que destacaba fuertemente su carácter funcional y actitudinal: servían para la vida, aproximaban a los estudiantes a

su realidad. Un adecuado tratamiento de estos contenidos no podía limitarse a acciones puntuales e inconexas que podían cobrar importancia en un determinado instante y que después ya no preocuparan. Era necesario afrontarlos con otra metodología, dedicarles mucho más tiempo, trabajarlos desde distintos ángulos, en diferentes momentos, por ello debían estar presente a lo largo de toda la actividad escolar, pues el proceso de desarrollar actitudes requiere un ritmo diferente al de conceptos. Actitudes y conductas requieren un tratamiento distinto de lo meramente conceptual y una acción educativa más prolongada e insistente en el tiempo. No son temas que comiencen y terminen en una única lección, sino que requieren distintos puntos de vista, los enfoques desde otros temas y las diferentes orientaciones que pueden ofrecer el colectivo del profesorado.

Cuando los Centros docentes elaboraban sus Proyectos Curriculares y Educativos en los que era necesario tener presente los objetivos y los contenidos de todas las disciplinas y áreas, se incluían las materias transversales. Entonces se observó que una adecuada consideración de las mismas facilitaba la necesaria contextualización del resto de las áreas al proporcionar claves para su tratamiento, por lo que se podía decir que unas y otras, áreas y transversales, se complementan en el espacio didáctico.

En este marco de trabajo, desde los Proyectos Curriculares y Educativos, cobraba sentido hablar de transversalidad, ya que se ponían de manifiesto los elementos comunes y complementarios en todas las materias. Ya no se trataba

de la consideración puntual y aislada de problemas de salud, o de cuestiones ambientales, o de sexualidad, en el estudio de este o aquel tema. Tampoco se trataba de la búsqueda afanosa de cualquier resquicio para sacar a colación cuestiones socio-ambientales, desdibujando posiblemente el argumento o la línea principal de estudio que se estuviera llevando. La transversalidad consistía en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteados.

La diferencia entre las disciplinas tradicionales y las materias transversales, en cuanto al aspecto axiológico se refiere, estribaba en que las disciplinas poseen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se circunscriben alrededor de su propia materia, observando e interactuando con el entorno desde una determinada perspectiva. Las transversales promovían actitudes que inciden en los valores personales, globales, que significaban normas de conducta o marcaban pautas de comportamiento que contribuían al desarrollo integral de la persona. Como indica Camps (1993) “intentan la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona”. Y el objetivo de educar es, entre otras cosas, contribuir en la construcción de un sistema de valores referentes necesarios para una convivencia en nuestro planeta y para un modelo de desarrollo.

Las transversales potencian unos valores, fomentan unos comportamientos y desarrollan unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

que tratan de responder a necesidades sociales y personales. Son fuertemente actitudinales y funcionales, aunque no únicamente actitudinales. El hecho de atravesar las disciplinas se refiere tanto a las actitudes como a los procedimientos y conceptos, y dada su importancia no pueden ser contemplados de manera voluntaria, azarosa o parcial, sino adecuadamente elegidos, secuenciados, desarrollados y evaluados.

Pero los temas transversales también servían para dar nuevos enfoques a las propias asignaturas curriculares, presentándolas más cercanas al alumnado, contextualizándolas en problemáticas actuales y sentidas por el alumnado, mostrando su interés y su utilidad. Servían para ofrecer un conocimiento no parcelado en asignaturas, suscitando la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo del profesorado y ampliando los horizontes de las propias disciplinas. Se consideraban un recurso para conseguir una mayor motivación en el alumnado y una forma de atender a los factores sociológicos del currículo.

Al cabo del tiempo, el concepto de transversal parecía que había llegado a una situación estable y en armonía con todos los elementos educativos, de forma que se podría predecir su consolidación. Pero ¿ha sido así?

Cuál es la situación actual de la transversalidad

Cuando aparecieron las transversales con la LOGSE se observó una serie de dificultades que se oponían a su desarrollo y una especie de rechazo por

parte del profesorado, especialmente de Educación Secundaria, no tanto a lo que representaban (desarrollo de actitudes, contextualización de los temas de estudio, acercamiento a la realidad y a las necesidades del alumnado, etc.), sino al hecho de su escasa concreción normativa y conceptual.

Entre las dificultades se encontraba el hecho de que no existiera un programa de contenidos a tratar, y en su lugar se indicara que cada centro educativo, dependiendo de su contexto y de la problemática de su alumnado en particular, debía concretar el currículo de las diversas transversales a desarrollar. Es decir, había que especificar los contenidos de las materias transversales. La Administración educativa había elaborado los currículos de las disciplinas, y los centros educativos tenían que realizar la concreción de los contenidos de las transversales procurando que impregnaran todas las actividades escolares.

Esta situación derivó en una prolongación de los temas que componen los programas de las asignaturas, ya que el profesorado buscaba en cada uno de ellos las relaciones que pudieran tener en la Educación para la Salud, Ambiental, del Consumidor, para la Paz y la Convivencia, etc. Al finalizar cada lección del temario se indagaba las posibles aplicaciones con los temas transversales, trayéndolos muchas veces a colación de manera excesivamente forzada (Moreno, 1993).

El riesgo de esta postura era doble. Por una parte, que las unidades didácticas dejaran de ser verdaderas unidades perdiendo la coherencia necesaria

entre los contenidos que la componían, lo que traía como consecuencia que el alumnado sintiera estos planteamientos como un “añadido” que prolongaba la materia de estudio. Por otra parte el peligro radicaba en que este tratamiento parcelaba cuestiones globales e interdisciplinares impidiendo una visión de conjunto. Contemplar la realidad únicamente desde la perspectiva de un área, aunque sus planteamientos sean amplios, suele dar lugar a una visión limitada y sesgada en exceso.

La transversalidad comenzó a perder importancia a los once años de su implantación, a raíz del Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto de 2001, y esta tendencia se consolidó en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de Diciembre de 2002. El término *transversal* no se encontraba en la Ley ni en los Decretos que la desarrollaban, y los temas transversales desaparecían de las programaciones al señalar que éstas sólo debían incluir los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Sin embargo determinados objetivos y contenidos que podían ser atribuidos a la transversalidad aparecían desglosados en los objetivos de la Ley y en los contenidos de las diversas asignaturas curriculares (Gavidia, 2003).

Así, y a título de ejemplo podíamos leer en Biología y Geología de tercer curso de la ESO “El ser humano y la salud”, “Prevención de las enfermedades provocadas por la malnutrición”, “Hábitos saludables y enfermedades más frecuentes” relacionadas con el aparato digestivo, circulatorio, excretor, etc., así como “hábitos saludables de higiene sexual, enfermedades de trans-

misión sexual y métodos anticonceptivos”. En el cuarto curso de la misma asignatura encontrábamos: “Cambios producidos por el hombre en los ecosistemas, impactos ambientales y su prevención”. En Física y Química observábamos contenidos como “La química y el medio ambiente: efecto invernadero, lluvia ácida, destrucción de la capa de ozono, contaminación de aguas y tierras, etc.”, “La electricidad en casa”, etc.

Enunciados de este tipo parecían buscar una actualización de los programas y una mayor relación con la problemática personal y social existente: enfermedades conductuales, conflictos sociales, problemas ambientales, etc. Sin embargo, no encontrábamos contenidos de tipo actitudinal que son el núcleo de la transversalidad. Incluso los criterios de evaluación que orientaban la labor del profesorado, se dirigían a comprobar el grado de consecución de objetivos conceptuales y procedimentales del alumnado, nunca se atendía a los aspectos más axiológicos como son las actitudes, valores o conductas. Así, entre estos criterios de evaluación podíamos leer: “Explicar los procesos fundamentales de la digestión y justificar, a partir de ellos, los hábitos alimenticios saludables” o “Conocer los métodos de control de la reproducción y los métodos de prevención de las enfermedades de transmisión sexual” o “Analizar algunas actuaciones humanas sobre diferentes ecosistemas y exponer las actuaciones individuales, colectivas y administrativas para evitar el deterioro del medio ambiente”, etc.

Conocer, analizar, explicar importante, pero ¿suficiente? La información

y el conocimiento es el primer paso para la adquisición de actitudes, pero se requiere una metodología adecuada para tratar de llegar a ellas (Yus, 1994). De la misma forma, es necesario una base actitudinal para tratar de adquirir comportamientos o modificar hábitos, aunque no sea suficiente con ella para conseguirlo. Actitudes y conductas deben estar presentes en los contenidos de aprendizaje para diseñar las actividades de enseñanza apropiadas para su tratamiento en la escuela. En Educación para la Salud decimos “estamos sanos por lo que hacemos, no por lo que sabemos”, señalando que el fin último se encuentra en la adopción de conductas libremente adoptadas y adecuadamente informadas. Las actitudes y las conductas se aprenden, por lo tanto se pueden enseñar, y a este objetivo principal de la educación se le rebajó su “estatus” al desaparecer del currículo la idea de la transversalidad.

Y ¿cuál es la situación actual de la transversalidad en la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE, de 3 de mayo de 2006? Al leer la citada y actual Ley podemos tener la misma sensación que teníamos con la anterior LOCE: el término *transversal* ha desaparecido del texto, ni siquiera es mencionado cuando se señala los componentes del currículo, donde incluye, en cambio, las competencias. Sin embargo, la situación no es equivalente y el tratamiento de la transversalidad ha mejorado, pues entendemos que, aunque el término *transversal* haya desaparecido, la idea se mantiene y se desarrolla a lo largo de los contenidos de las diversas asignaturas ya que el tratamiento que presentan

es diferente: los aspectos actitudinales y comportamentales, la problemática personal y social, la funcionalidad y aplicabilidad de lo que se aprende, están presentes. Basamos esta afirmación en los siguientes términos que podemos leer de la propia normativa:

En la **LOE**, el Artículo 121 señala que “el Proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento *transversal* en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas”.

En el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la **Educación Primaria**, en su artículo 4, al referirse a las Áreas de conocimiento señala “... la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

En el Anexo de este Real Decreto que desarrolla los contenidos de las diferentes asignaturas, en todas aparecen epígrafes de desarrollo de actitudes que hasta el momento parecían propias de las transversales.

Así en el **Conocimiento del medio natural, social y cultural** podemos leer entre otros contenidos: “Desarrollo de actitudes conscientes, individuales y colectivas, frente a determinados problemas medioambientales”. “Actitud crítica ante las prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud”. “Valoración del uso responsable de las fuentes de energía en el planeta”. “Apreciación de la impor-

tancia de las habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas superando estereotipos sexistas”. “Desarrollo de estilos de vida saludables”. “Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia”.

En Lengua Castellana y Literatura aparece: “Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias”. “Evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas”.

En Educación Física: “se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar”. “/ Se pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques”.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se desarrollan las enseñanzas mínimas de la **Educación secundaria obligatoria**, a título de ejemplo leemos entre los objetivos de esta etapa: “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

En Ciencias de la Naturaleza, entre sus *objetivos* encontramos: “Desarrollar actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud personal y comunitaria, facilitando estrategias que permitan hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en aspectos relacionados con la alimentación, el consumo, las drogodependencias y la sexualidad”. “.../... participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos”.

Entre sus *contenidos*: “.../... importancia del aire para los seres vivos y para la salud humana, y la necesidad de contribuir a su cuidado”. “Valoración de la importancia de mantener la diversidad de los seres vivos”. “Desarrollo de actitudes de respeto y cuidado de todas las formas de vida”. “Consumo responsable. Toma de conciencia de la importancia del ahorro energético”. “Valoración del problema de la contaminación acústica y lumínica”. “Rechazo de las acciones humanas responsables de la contaminación y degradación de los ecosistemas” “Desarrollo de actitudes de respeto y sensibilidad hacia el medio ambiente”. “Valoración de la importancia de la adquisición de estilos de vida saludables”. “Salud mental. Factores sociales que repercuten en ella. Influencia del medio social y de la publicidad en las conductas”. “Actitud responsable ante presiones para el consumo de drogas o actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva”. “Actitud responsable ante conductas de riesgo para la salud”. “Reconocimiento de la existencia de conflictos interpersonales, grupa-

les y de género; valoración del diálogo como medida de salud mental”. “Valoración del papel desarrollado por el ser humano en su entorno. Necesidad de una sostenibilidad planetaria”.

Entre los *Criterios de evaluación* aparecen entre otros: “Repercusiones de la actividad humana en la conservación de la atmósfera”. “Considerar las repercusiones de las actividades humanas en el ciclo del agua”. “Valorar la importancia de la diversidad de los seres vivos y de la necesidad de contribuir a su conservación”. “Analizar las posibles soluciones de los problemas materiales y energéticos en el avance hacia la sostenibilidad, valorando la importancia de las acciones individuales y colectivas”.

En la asignatura de **Ciencias sociales, geografía e historia** y a título de ejemplo podemos señalar entre sus *contenidos* “Disposición favorable para contribuir al mantenimiento de la biodiversidad y a un desarrollo sostenible”. “Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia”. “Toma de conciencia del carácter agotable de los recursos, de la necesidad de racionalizar su consumo y del impacto de la actividad económica en el espacio”. “El concepto de sostenibilidad y desarrollo sostenible”. “Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo”. “Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible”.

En la *presentación* de la asignatura de **Educación Física** se indica:

“La Educación física debe contribuir a la consolidación de hábitos saludables para la mejora de la calidad de vida, sobre todo de aquellos que hacen referencia a actividad física y que acompañarán al ciudadano a lo largo de su vida”. Entre sus *contenidos* se aprecia: “Valoración de los efectos negativos de determinados hábitos (fumar, beber, sedentarismo) sobre la condición física y la salud”. “Actitud crítica ante dichos hábitos y frente al tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios de comunicación”. “Toma de conciencia de la importancia de la consolidación de hábitos saludables para una vida sana”. Y entre los *criterios de evaluación*: “Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación”.

En la asignatura de **Educación plástica y visual**, observamos entre sus *contenidos*: “Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial”. “Conectar el alumnado con las realidades fuera del centro educativo”.

Entre los *contenidos* de **Informática** podemos leer: “Actitud positiva hacia las innovaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación y hacia su aplicación para satisfacer necesidades personales y grupales”. “Adquisición de hábitos orientados a la protección de la intimidad y la seguridad personal”.

En la asignatura de **Lengua castellana y literatura**, leemos entre sus

objetivos: “Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas. Y entre sus *contenidos* encontramos enunciados como: “Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta”. “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación”. “Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido”. “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación”.

En la *presentación* de **Matemáticas** se escribe: “Los propios procesos de resolución de problemas contribuyen de forma especial a fomentar la autonomía e iniciativa personal porque se utilizan para planificar estrategias, asumir retos y contribuyen a convivir con la incertidumbre controlando al mismo tiempo los procesos de toma de decisiones”. Entre los *objetivos* podemos leer: “Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica”. Y entre los *contenidos* aparecen aspectos como: “Resolución de pro-

blemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones...”

Y de la misma forma podemos continuar analizando el resto de las asignaturas de Educación Secundaria y extrayendo objetivos, contenidos y criterios de evaluación que son propios de lo que hasta ahora constituían las transversales. Así pues, la forma en la que han desaparecido las transversales es un éxito. Si uno de sus problemas era metodológico y la forma en que se incorporaban a las materias curriculares, éste ya no existe pues encontramos contenidos transversales en todas las materias curriculares. Si el otro problema era de contenidos pues había que atender a aspectos funcionales y axiológicos, muchas veces olvidados por las materias curriculares, tampoco existe pues comprobamos que las transversales han conseguido que los programas de contenidos de las materias curriculares se acerquen a la problemática personal y social, y muestren su aplicabilidad y cercanía.

Las transversales pueden desaparecer porque han sido interiorizadas por el profesorado lo que se manifiesta en sus programaciones de aula. Ya no hay un esfuerzo en buscar actividades “añadidas” que estén relacionadas con la Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación del Consumidor, para la Paz y la Convivencia, la Coeducación, Moral y Cívica, Vial. Ahora en la mayoría de las actividades que selecciona encuentra estas vertientes y las desarrolla con su alumnado. Las transversales quedan integradas definitivamente en el currículo escolar.

Ya no existe divorcio entre transversales y materias curriculares pues ambas son tratadas conjuntamente y se potencian mutuamente. Las áreas transversales no necesitan aparecer en todos los momentos ni en todas las asignaturas. Sin embargo, sí deben aparecer sus contenidos actitudinales: el respeto hacia los demás, la solidaridad, la tolerancia, el espíritu crítico, la capacidad de tomar decisiones, el desarrollo de los recursos personales, la proximidad del objeto de estudio, etc. Tales contenidos aparecen ahora ligados a las competencias básicas.

De esta forma, el profesorado de Matemáticas, Física, Lengua o cualquier otra materia, está desarrollando la transversalidad cuando potencia el trabajo de grupo, cuando es respetuoso con su alumnado, cuando trabaja la literatura fantástica o la geometría espacial, cuando procura el desarrollo de la imaginación de su alumnado, cuando plantea problemas que implican la exploración de hipótesis la búsqueda de soluciones, etc.

La transversalidad ha desaparecido de los currículos normativos, de las farragosas programaciones, de la tarea inspectora... pero sus aportaciones didácticas han significado un aire nuevo y renovador para la escuela, una forma distinta de entender la enseñanza, un compromiso social del profesorado y en muchas ocasiones la colaboración entre la escuela y comunidad, en la búsqueda y propuesta de soluciones a los problemas que cotidianamente nos afectan. La visión globalizadora que ofrecían las transversales es una opción de la que no se puede renunciar y es tarea que

debe mantener el profesorado al elaborar sus Proyectos Educativos.

Qué aportan de nuevo las competencias

La literatura especializada acerca de las competencias ofrece una conceptualización poco consensuada hasta la fecha y sometida a diversas interpretaciones dependiendo de quién hable, del contexto donde se utilice y el uso que se haga del mismo. Esta falta de consenso hace que se hable de competencia como un "concepto borroso" (Le Deist y Winterton, 2005).

Los primeros planteamientos sobre competencias se sitúan en torno a los años sesenta en el ámbito laboral donde las empresas buscan personas competentes y cualificadas (Le Boterf, 2001). De hecho, es frecuente encontrar el concepto de competencia en relación con otros conceptos afines como habilidad, destreza, capacidad, aptitud, etc., surgidos al amparo de la necesidad de precisar las actuaciones prácticas para evaluar los rendimientos. Pero no hay que pasar por alto el contexto como un factor determinante para la comprensión del significado del término.

Pero es el ámbito educativo el que nos interesa y en el que, en los últimos años, ha adquirido especial protagonismo. De la revisión de las definiciones existentes y en un intento de realizar una síntesis, podemos decir (Zabala y Arnau, 2007):

- Las competencias tienen como finalidad la realización de tareas eficaces o excelentes.

- Las tareas están relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional claramente definido.
- Siempre hay un contexto donde se sitúa la competencia. Por sí sola, está vacía. Por este motivo, no es estática, pues se debe a un contexto en constante cambio y evolución.
- La competencia es una organización estructurada que implica la puesta en práctica de un conjunto de elementos como conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos, entre otros.
- La competencia está vinculada a la acción.
- Puede generalizarse a una amplia diversidad de situaciones.

Hablar de competencia en educación supone considerar las exigencias sociales y del mercado. Estas exigencias vienen condicionadas por una serie de cambios y transformaciones sociales que promueven innegables adaptaciones y reformas de los sistemas educativos, los cuales se ven obligados a establecer los mecanismos y herramientas pertinentes para responder a las necesidades y demandas de la sociedad.

Las recientes reformas de los sistemas educativos realizadas en los diferentes países poseen algunos elementos compartidos que Navío (2005) resume en:

- Redefinición de las orientaciones escolares, huyendo de los saberes académicos e introduciendo los objetivos generales y las competencias necesarias como base general para la reestructuración.

- Traducción de los objetivos en listas, más o menos precisas, de actuaciones.
- Enunciación de criterios de evaluación precisos.
- Insistencia en aprendizajes activos y autónomos basados en la autoevaluación y en la evaluación continua.

Considerando que la sociedad es compleja y cambiante y que las competencias surgen en un contexto laboral, no es extraño que, poco a poco, hayan ido ganado terreno en el ámbito educativo con el propósito de superar la tradicional formación en conocimientos disciplinares para adentrarse en una formación donde se sepa qué hacer en contextos problemáticos diversos. La competencia convierte en real la capacidad de movilizar recursos para hacer frente a situaciones o problemas existentes y emergentes, y por lo tanto, impredecibles e indefinidos.

En este entorno, el enfoque por competencias en educación cobra sentido en las propias condiciones del contexto y surge como una solución óptima ante los desafíos que depara la sociedad que demanda “movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas” (Manzanares, 2004).

Por otro lado, y considerando una forma actualizada de entender el concepto de competencia y su repercusión actual en el mundo educativo, Pérez (2007) establece seis características fundamentales para entender el término competencia tomando en consideración los trabajos de la OCDE plasmados en el documento DeSeCo y las aportaciones de Hipkins (2006):

- Las competencias son de carácter holístico e integrado: La necesidad de dar respuesta a situaciones complejas implica que las competencias integran demandas externas, atributos individuales y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.
- Las competencias son de interpretación e intervención de cada sujeto y no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y profesional que hay en cada contexto.
- Las competencias ponen en juego valores y actitudes. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción.
- Las competencias involucran un importante componente ético, lo que supone saber conocer y aplicar diferentes dilemas pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales
- Las competencias son de carácter reflexivo y transferible a nuevas situaciones. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades.
- Las competencias se perfeccionan y amplían, por lo que tienen carácter evolutivo.

Pérez (2007) señala tres rasgos diferenciales característicos de las competencias:

 - Las competencias constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva.
 - Es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos.
 - Tiene un carácter integrador abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida.

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias serían los siguientes: constituyen un saber hacer complejo y adaptativo, esto es, un saber que no se aplica de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.

Se podría decir que la competencia es todo aquello que necesita una persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida de un modo eficaz, movilizan- do componentes conceptuales (saber), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser). Es en este “todo aquello” donde se combina el saber con la acción, de modo que la respuesta a un problema sea eficaz y coherente con la situación dada.

Por lo tanto, es factible hablar de competencia como un todo que implica “un conocimiento práctico, que implica conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción”, coincidiendo con el concepto característico de profesional reflexivo definido por Shön (1992), acerca del aprendizaje práctico, aspecto éste, ligado al de competencias.

Esta forma de plantear la formación basada en competencias, se aleja de teorías conductistas que sólo consideran los resultados previamente determinados en objetivos, dando paso a una visión integradora que considera el aprendizaje como una construcción del propio sujeto en interacción con el contexto generando nuevos aprendizajes cognitivos, procedimentales o actitudinales.

Por lo tanto, se piensa en competencias como instrumentos que permiten una formación de la persona para que aprenda a vivir y hacer frente a una situación compleja y cambiante, construyendo respuestas adecuadas y que, previamente, no han sido memorizadas

Entre las instituciones que más han estudiado y analizado el establecimiento de un enfoque por competencias en el sistema educativo, destacan la UNESCO (1973) con su informe “Aprender a ser” y la OCDE. Ambas tienen como trasfondo buscar un denominador común en las competencias que los ciudadanos de un país deben tener y utilizar estas competencias como indicadores para la evaluación comparativa entre los sistemas educativos de distintos países de manera que se pueda estudiar su evolución y corregir posibles deficiencias.

En 1996, Jacques Delors elaboró el informe “La educación encierra un tesoro” en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo capaz de hacer frente a los retos del porvenir. Este Informe se ha convertido en el referente obligado al momento de definir el futuro educacional. En este Informe se señala que “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social y tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por sí mismo y realizar su propio proyecto personal”. En este sentido y en base a la formulación de una educación permanente para toda la vida se establecen cuatro pilares básicos:

- **Aprender a vivir juntos:** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.
- **Aprender a conocer:** combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que

supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

En este sentido, la UNESCO en 1999 define la competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Por su parte, la OCDE inició en 1997 el programa PISA, para evaluar si al final de la escolarización obligatoria se habían adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación en la sociedad. De aquí derivó el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) auspiciado por la OCDE y materializado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y el National Center for Education Statistics de EEUU y Canadá.

DeSeCo aboga por un modelo holístico de competencia (Rychen y Salganik, 2006), que integra y relaciona demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos, y el contexto, en un complejo sistema de acción. A partir del proyecto DeSeCo, la mayoría de los países de la OCDE, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al concepto competencia bajo la influencia de su utilización en el mundo laboral. En 2004, el Grupo de Trabajo de la Comi-

sión Europea dedicado a las competencias clave las define como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para al final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004). De este modo, las competencias clave se convierten en un instrumento crucial para tres aspectos de la vida:

- A. Realización y desarrollo a lo largo de la vida (capital cultural): las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- B. Inclusión y ejercicio de la ciudadanía activa (capital social): participación como ciudadanos activos en la sociedad, sin riesgo de verse excluidos.
- C. Aptitud para el empleo (capital humano): capacidad de todas las personas para obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

En España, el concepto de competencia básica aparece por primera vez reflejado dentro de la definición del currículo a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) siguiendo la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

Así pues, las *Competencias Básicas* son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado

a la aplicación de los saberes adquiridos y que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas competencias deben facilitar el máximo grado de desarrollo de las capacidades potenciales de cada persona y la posibilidad de generar aprendizaje a lo largo de la vida. Las competencias se consideran como el cimiento sobre el que se construye el edificio de los aprendizajes y el lugar de convergencia de todas las áreas y materias del currículo (López, 2006).

Las ocho competencias que el Ministerio de Educación ha seleccionado para incluirlas en toda programación curricular son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

Conclusión

Los temas transversales parece que ya no están de moda pero continúan de actualidad (Palos, 2000). Se centran en el para qué, el qué y el cómo de la educación. Se presentan en los centros docentes en forma de problemas o conflictos de actualidad, y en forma de actitudes, comportamientos y valores a desarro-

llar entre los alumnos. Sin embargo, en el momento actual, son las competencias las que concentran el protagonismo en la planificación curricular.

Llegados a este punto retomamos la formulación de la pregunta que nos hacíamos al principio ¿han sustituido las competencias a las transversales? Aunque después de lo analizado quizás no tenga sentido la pregunta. Lo verdaderamente interesante es saber en qué se parecen, en qué se diferencian, en qué se complementan y cómo llevarlas a la práctica.

Se parecen en su carácter transversal, en su intención de aproximar los currículos a la realidad del alumnado, de mostrar la funcionalidad de lo que se aprende, de diseñar las actividades tratando de presentar los aspectos más axiológicos, de mostrar un compromiso de la escuela con el individuo y la sociedad.

Se diferencian en que las competencias tienen un papel mucho más instrumental y su adquisición no se circunscribe a una temática, por muy general que ésta sea, sino que abarca a la persona, atiende a un aprendizaje continuado a la largo de toda la vida y se fija en la integración social de los estudiantes y en el mercado laboral.

Se complementan en que las transversales han allanado y posibilitado el camino hacia las competencias, han ampliado los horizontes de los programas curriculares haciéndolos más cercanos al estudiante y sus problemas personales y sociales, han dotado de contenidos a las disciplinas de forma que las competencias pueden trabajarse, han colaborado en preparar al profesorado desviando su mirada profesional

desde las materias hacia el alumnado, y en entender los cambios en la normativa educativa como intento de adaptación a los cambios sociales.

Y la forma de llevarlas a la práctica puede ser motivo de una reflexión distinta y en otra ocasión.

Referencias Bibliográficas

- CAMPS, V. 1993. *Los valores de la educación*. (Anaya. Col. Alauda: Madrid).
- DELORS, J. 1996. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana.
- GAVIDIA, V. 1996. La construcción del concepto de transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, vol. 55. pp. 71-77.
- GAVIDIA, V. 2003. Vida, fulgor y ¿muerte? de la transversalidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2003, nº 17, pp.75-90.
- Hipkins, R. 2006. The nature on the Key competencies. A background paper, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- LE BOTERF, G. 2001. Ingeniería de las competencias. Gestión 2000: Barcelona.
- LE DEIST, F & Winterton, J. 2005. What is competence? Human Resource Development International, 8 (1).
- Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE). 1990.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). 2002.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). 2006. BOE nº 106, de 4 de mayo.
- MARTÍN, E. 1993. La Educación para la Salud en los nuevos planes de estudio de la Reforma. VIII Semana Monográfica de la Fundación Santillana; Aprender para el Futuro: Educación para la Salud. Madrid.
- MORENO, M. 1993. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En BUSQUETS, M^a.D.; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M. y SASTRE, G. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. (Santillana - Aula XXI: Madrid).
- NAVIO, A. 2005. Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Barcelona: Ed. Octaedro.
- OCDE. 2010 EDUCATION ET A GLANCE. <http://www.oecd.org/dataoecd/46/20/45925316.pdf>.
- OCDE. 1993 PROYECTO PISA. <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.
- PALOS, J. 2000. *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo*. (ICE-Horsori. Col. Cuadernos de Educación: Barcelona).
- PEREZ, A. 2007. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En Cuadernos de Educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria.
- Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto de 2001.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las ense-

- ñanzas mínimas de la educación primaria (BOE, 8/12/06).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE, 5/01/07).
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, 2006. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm.
- SCHÖN, D.A. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Madrid: Paidós.
- UNESCO: LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACION DEL FUTURO, 1999. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- YUS, R. 1993. Las transversales: conocimiento y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 76-79.
- YUS, R. 1994. ¿Educar o enseñar?: El reto de las transversales. *Aula de innovación educativa*, vol. 33, 71-77.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. 2007. Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave. BARCELONA: GRAO.