



Aportaciones didácticas desde los temas transversales para la resolución de conflictos en el aula “Proyecto borramos las barreras”

(E) *Didactic contributions from the transversal topics for the resolution of conflicts in the classroom*

"Project we erase the barriers"

Báez-Mirón, Federico¹; Zagalaz-Sánchez, M^a. Luisa²; Martínez-Martínez, Asunción³; Zurita-Ortega, Félix⁴

Resumen

El concepto de «temas transversales» constituye una denominación técnica con la que se hace referencia a contenidos de enseñanza y aprendizaje que por su relevancia formativa no pueden confinarse en el ámbito de una determinada disciplina o área curricular, sino que deben ser objeto de tratamiento en todas o en una pluralidad de ellas. Se trata pues, de contenidos que se van a desarrollar «a través de» la mayoría de actividades que el alumno realiza en el centro escolar.

La intención de esta investigación sobre los temas transversales es realizar una revisión de la literatura científica más actual que aborde el análisis de la presencia de estos en la legislación española más reciente así como ofrecer un modelo práctico de implementación para la resolución de conflictos en el aula para su desarrollo didáctico elaborando unas pautas de actuación e información relevante para su tratamiento.

En la actualidad, abordando ésta temática existen numerosos proyectos de formación en centros escolares e institutos que tratan de hacer compatible la capacitación individual del profesorado y la eficacia global de la institución escolar, y que se desarrollan fundamentalmente a través de procesos de investigación y participación activa, con la valiosa asistencia de asesores y profesionales externos a la institución escolar.

Palabras clave: Valores; enseñanza; profesorado; contenido; actividades; revisión.

Abstract

The concept of "cross curricular themes" is a technical term that refers to teaching and learning contents that, due to their formative relevance, can not be confined within the scope of a specific discipline or curricular area, but must be the object of treatment in all or in a plurality of them. It is, then, content that will be developed "through" the majority of activities that the student performs in the school.

The intention of this research on cross-cutting issues is to conduct a review of the most current scientific literature that addresses the analysis of the presence of these in the most recent Spanish legislation as well as offering a practical model of implementation for the resolution of conflicts in the classroom for its didactic development, elaborating action guidelines and relevant information for its treatment.

At present, addressing this issue there are numerous training projects in schools and institutes that try to make compatible the individual training of teachers and the overall effectiveness of the school institution, and that are developed primarily through research processes and active participation, with the valuable assistance of advisors and professionals external to the school institution.

Keywords: Values; teaching; teachers; content; activities; review.

Tip: Review -**Section:** Miscellany

Author's number for correspondence: 1- Sent: 21/04/2018; Accepted: 23/05/2018

¹Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén-España- fedefender@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9106-4178>

²Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén-España- zagalaz@ujaen.es ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6044-8569>

³Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Evaluación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada – España – asuncionmm@ugr.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8826-235X>

⁴Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada – España email, felixzo@ugr.es ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5718-0274>

Báez-Mirón, Federico; Zagalaz-Sánchez, M^a. Luisa; Martínez-Martínez, Asunción & Zurita-Ortega, Félix. (2018). Didactic contributions from the transversal topics for the resolution of conflicts in the classroom "Project we erase the barriers". *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(2): 162-176. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51754>
ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



ESHPA

(P) Contribuições didáticas dos temas transversais para a resolução de conflitos em sala de aula "Projeto que apagamos as barreiras"

Resumo

O conceito de "*questões transversais*" é um termo técnico que se refere a conteúdos de ensino e aprendizagem que, devido à sua relevância formativa, não podem ser confinados no âmbito de uma disciplina específica ou área curricular, mas devem ser objeto de tratamento em tudo ou em uma pluralidade deles. É, então, conteúdo que será desenvolvido "*através*" da maioria das atividades que o aluno realiza na escola.

A intenção desta pesquisa sobre questões transversais é revisar a literatura científica mais recente que aborda a análise da presença destes na mais recente legislação espanhola e fornecer um modelo de implementação prático para a resolução de conflitos na sala de aula por seu desenvolvimento didático, elaborando diretrizes de ação e informações relevantes para o seu tratamento.

Atualmente, abordando essa questão, há inúmeros projetos de capacitação em escolas e institutos que buscam compatibilizar a formação individual dos professores e a eficácia geral da instituição escolar, e que são desenvolvidos principalmente por meio de processos de pesquisa e participação ativa, com a valiosa ajuda de assessores e profissionais externos à instituição escolar.

Palavras-chave: Valores; ensino; conteúdo; atividades; revisão.

Citar así / Reference:

Báez-Mirón, F., Zagalaz-Sánchez, M. L., Martínez-Martínez, A., & Zurita-Ortega, F. (2018). Didactic contributions from the transversal topics for the resolution of conflicts in the classroom "Project we erase the barriers". *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 162-176. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51754>



I. Introduction / Introducción

En nuestra legislación española, éste término empieza a utilizarse con la LOGSE (1990) como traducción de la expresión en inglés de «cross curricular themes». En aquellos momentos se consideró que los temas transversales constituían contenidos de gran interés social, de vital interés y también para el desarrollo completo de las personas, que sin embargo, no estaban suficientemente contemplados en las disciplinas o áreas curriculares tradicionales. Se consideraron entonces dentro de ellos, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad hombre-mujer, la educación sexual, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación para el consumo y la educación vial. (Real Decreto 1344/1991, 5.4).

Para Rosales (2015) al impartirse estos temas de forma implícita, a través de las disciplinas tradicionales se potenciaba una renovación cualitativa de las mismas, aproximándolas a la realidad social y personal (una historia sobre la paz, una geografía más humana, un lenguaje para la comunicación y la convivencia, unas ciencias en línea con el respeto al medio ambiente...).

Con la LOE (2006) asistimos a un menor uso del término «temas transversales », a una mayor utilización del concepto de valores sociales y a la creación de una asignatura específica sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que en gran medida pretendía aglutinar importantes aprendizajes de carácter social. Al tiempo, en la LOE (2006) se consideran asimismo temas transversales, los lenguajes verbal, audiovisual e informático, cuyo desarrollo didáctico pasaba a constituir también de algún modo una responsabilidad compartida por el conjunto del profesorado (Real Decreto 1513/2006, 4.5).

En el momento actual y tras la aprobación de la LOMCE (2013), en el nuevo Decreto de Currículo Básico para Educación Primaria 126/2014, se hace referencia, en su artículo diez a «elementos transversales», dentro de los cuales se contienen los lenguajes verbal, audiovisual e informático, la educación cívica y constitucional, el emprendimiento, la educación de personas discapacitadas, la igualdad efectiva hombre-mujer, la prevención y solución de conflictos, los valores de libertad, igualdad, pluralismo, paz, democracia, respeto a derechos humanos, rechazo a la violencia, desarrollo sostenible, actividad física y dieta equilibrada y la seguridad vial (Márquez, González y García, 2017)

Constituyen, en definitiva, un complejo conjunto de valores y lenguajes, en el que se incluye además como transversal también, la importante atención educativa a alumnos con discapacidad. Se deriva de todo ello la intuición de que lo transversal en la enseñanza, constituye en realidad una enorme y variada serie de contenidos.



Podríamos decir de forma sintética que en lo transversal cabe todo aquel tipo de contenidos y procesos formativos no fácilmente incluíbles en un área o disciplina convencional, sino que precisan para su desarrollo de la colaboración coordinada de varias o todas ellas (Rosales, 2015). I.1. Aims / Objetivos:

El propósito de estudio es el de realizar una revisión actual de la literatura científica que aborde el análisis de los temas transversales y su implementación en el aula para la resolución de conflictos en el aula a través de un proyecto compartido, donde el lector encuentre información teórica-práctica relevante, resultados de investigación y orientaciones para la evaluación de la temática analizada.

II. Methods / Material y métodos

Con el fin de perseguir una correcta organización e integridad del manuscrito, se sigue la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Hutton et al., 2015). Para la realización de la revisión sistemática de estudios científicos que abordan esta temática, se ha utilizado como principal repositorio de datos la Web of Science (WOS), así mismo, para contrastar la información nos hemos apoyado en motores de búsqueda como SCOPUS (Representa aproximadamente un 80% de las publicaciones internacionales revisadas por especialistas, permitiendo asegurar un contenido actualizado gracias a sus actualizaciones semanales), ERIC (Educational Resources Information Center, editada por el Departamento de Educación de U.S. ERIC reúne 16 áreas temáticas distintas.), DIALNET (se trata de una base de datos de producción científica hispana, creada por la Universidad de La Rioja, que integra múltiples recursos (revistas, libros, tesis,...). Asimismo hemos utilizado la búsqueda en varias revistas, accediendo a su versión digital o artículos publicados online, de las siguientes: **Revista Española de Pedagogía** (<http://revistadepedagogia.org/>), **Revista de Educación** (MEC) (<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>), **Revista Teoría de la Educación** (<http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/>) y **Revista Bordón** (http://www.sepedagogia.es/?page_id=214) y **Redalyc** (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org>)

Tras recopilar un conjunto de investigaciones científicas, se seleccionó la muestra de estudio en función de los siguientes criterios de inclusión: (1) Estudios científicos que presenten aspectos relacionados con los temas transversales y su recorrido en el sistema educativo y legislación más actual; (2) Artículos que recurran a un diseño metodológico en la planificación docente; (3) Investigaciones que muestren resultados novedosos en la planificación y evaluación de los temas transversales; (4) Investigaciones que muestren ejemplos novedosos de la implementación de proyectos en centros educativos.



III. Results / Resultados

A continuación damos paso a los resultados de nuestra revisión sistemática en torno al conjunto total de estudios seleccionados.

1. Los temas transversales en el aula

El desarrollo de la enseñanza de los temas transversales constituye una responsabilidad de todo el profesorado, recayendo de manera especialmente intensa en el maestro tutor de educación Primaria y en el profesor tutor de cada grupo de alumnos en educación secundaria. En educación Primaria el maestro tutor es el profesional que más tiempo interactúa con su grupo de alumnos, pues debe desarrollar la mayor parte de la carga docente (lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales...). Se encuentra, por lo tanto, en las mejores condiciones para conocerlos y utilizar situaciones y recursos diversos en la estimulación de sus aprendizajes sobre estos temas. En Educación Secundaria, cada profesor tutor debe dedicar una hora semanal a actividades de tutoría y esta hora viene utilizándose generalmente para tratar temas de carácter transversal dentro del plan de acción tutorial. Además, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, existía con la LOE (2006) una asignatura, que en primaria se denominó «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», si bien no en todos los cursos (solo en sexto de Primaria). Con la LOMCE (2013) desaparece esta materia, pero se crea una nueva, de carácter optativo denominada «Educación en valores».

Para el análisis del desarrollo de los temas transversales en el aula, se puede hacer una clara diferenciación entre el contexto de las sesiones tutoriales de secundaria y de las clases de la materia específica de educación para la ciudadanía por una parte, y el contexto de las clases ordinarias correspondientes a las diversas asignaturas o áreas del plan de estudios, por otra. En el primer caso tiene sentido el tratamiento sistemático de los temas, respondiendo a una programación que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos. (Martin, Puig, Padrós, y Trilla, 2008; Angulo, 2009). En el segundo caso, cuando nos situamos en el lugar de los profesores de muy diversas materias, a los que se va a solicitar un especial esfuerzo de incidencia en estos temas, tenemos que hacer referencia a sus posibilidades y límites.

Rosales-López (2015) argumenta que existen numerosos profesores en la actualidad y especialmente en Educación Secundaria, se sienten agobiados ante la necesidad de impartir una cantidad considerable de contenidos correspondientes a su asignatura en un espacio de tiempo que consideran corto o insuficiente. Para ellos, la introducción de nuevos temas, que a veces consideran alejados de su materia, constituye una sobrecarga docente difícil de asumir.

Báez-Mirón, Federico; Zagalaz-Sánchez, M^a. Luisa; Martínez-Martínez, Asunción & Zurita-Ortega, Félix. (2018). Didactic contributions from the transversal topics for the resolution of conflicts in the classroom "Project we erase the barriers". *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(2): 162-176. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51754>
ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



No pocos profesores mantienen un nivel de comunicación poco fluido con sus alumnos, que a veces constituyen grupos muy numerosos, lo que dificulta el establecimiento del diálogo sobre estos temas. Por otra parte, no siempre cuentan con los recursos adecuados ni conocen las técnicas más apropiadas para el tratamiento en clase de los temas transversales (Rosales, 2000).

Todas estas características se agravan en el caso de los centros en los que todavía predomina el trabajo docente individual y en los que la intervención, el asesoramiento del equipo de orientación no se ha consolidado o es objeto de rechazo. Ante esta situación limitante, en la que viven inmersos muchos profesores, parece necesario hacerles ver de algún modo (procesos de formación permanente) los posibles efectos positivos de un tratamiento implícito de los temas transversales a través de los contenidos de sus propias materias. Es necesario poner de relieve que no se solicita una agregación de nuevos temas a programas ya extensos, sino una modificación cualitativa de los que ya se están desarrollando de manera convencional. Se pueden analizar textos vinculados a temas transversales de actualidad en clases de literatura, se pueden tratar cuestiones medio ambientales en clases de física y química, se pueden plantear cuestiones de demografía en clases de matemáticas, se puede hablar más de contribuciones a la paz y el entendimiento en clases de historia, se puede incidir en temas relativos a la economía y formas de vida en clases de geografía, etc. En prácticamente todas las materias se pueden utilizar acontecimientos de la actualidad próxima o universal para estimular la motivación de los alumnos. En casi todas las materias se puede estimular la capacidad de lectura comprensiva, de utilización de medios audiovisuales o informáticos, etc. (Rosales, 2000; Esteve, 2008; Veyrunes y Saury, 2009; Perrenoud, 2012).

Este cambio cualitativo en el tratamiento de los contenidos convencionales, con el desarrollo implícito en ellos de los temas transversales, parece solo posible de realizar cuando en el profesorado exista un conocimiento de la importante repercusión que estos temas tienen en la formación completa de sus alumnos. Dicho conocimiento se sitúa en la base del desarrollo de una actitud positiva hacia el trabajo en ellos. Pero no sería suficiente dicha actitud con ser fundamental. Parece necesario que el propio profesor integre en su vida dichos temas a fin de presentar a sus alumnos un modelo coherente de pensamiento e intervención (Gavidia, Moya y Carratalá, 2011; Rosales, 2015).

Difícilmente un profesor iracundo y con comportamientos sexistas puede convencer a sus alumnos sobre la necesidad de la solución pacífica de conflictos o sobre la igualdad de género. Por otra parte la intervención por valiosa que sea, de algunos o muchos profesores, si trabajan de forma individual, corre el riesgo de diluirse y no llegar a influir de forma realmente efectiva sobre los alumnos. Por ello es



necesario que se intensifiquen en los centros escolares las sesiones de trabajo cooperativo, en las que las reflexiones individuales se transformen en una forma de reflexión grupal y puedan servir de base para la coordinación y el enriquecimiento mutuo. Se potenciaría así una perspectiva de programación inductiva (a partir de la realidad), de la enseñanza de los temas transversales que podría complementar la planificación más deductiva y sistemática, propia del plan de acción tutorial o de las asignaturas de educación cívica o de educación en valores (Rosales, 2015).

2. Los temas transversales en la planificación docente

La planificación docente en el centro escolar abarca una serie de componentes curriculares tan relevantes como las competencias básicas, los objetivos y contenidos, la metodología y técnicas, los recursos y la evaluación. En todos ellos el profesor ha de adoptar decisiones en torno a los temas transversales. En cuanto a objetivos y contenidos, deberá determinarse qué aprendizajes de conocimientos, de habilidades y de actitudes se han de estimular. Todos ellos en relación con las competencias básicas y con los objetivos generales correspondientes a cada etapa educativa. Así, algunos temas transversales como la educación para la ciudadanía, se encuentran plenamente contemplados en competencias sociales y cívicas y en objetivos como el a) y el c) de Educación Primaria, según la legislación actual (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de educación primaria, BOE 52, 1-3-2014, art. 7):

a) *“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”.*

c) *“Adquirir habilidades para la prevención y la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico así como en los grupos sociales con los que se relacionan”*

Otros temas se contemplan en diferentes objetivos como la igualdad (d), la educación para la salud (k), la educación para el medio ambiente (l) o la educación vial (n).

Rosales (2000; 2015) analiza que en la planificación de la metodología y técnicas para el aprendizaje de los temas transversales, los profesores deberán superar la clásica enseñanza de carácter colectivo, potenciando líneas de actuación **individualizada** (ya que cada tema va a presentar unas características específicas en cada alumno, como por ejemplo, la salud), **socializada y cooperativa** (especialmente recomendable en temas como la convivencia, la prevención de la violencia, la solución de conflictos, la



igualdad hombre-mujer), *contextualizada* (ya que los temas transversales tienen una especial presencia en los contextos social y natural (como la educación ambiental) e *interdisciplinar*, para transformar el tratamiento diferenciado en cada disciplina en un tratamiento coordinado en el conjunto total de las mismas.

Se pretende además, que en todas estas líneas la metodología potencie un aprendizaje constructivista y significativo, mediante la facilitación/intensificación de espacios de interacción del alumno con su entorno social y natural, mediante el «anclaje» de los nuevos contenidos con los asimilados ya con anterioridad. (Perrenoud, 2004, 2012; Pujolás, 2008; Fernández, 2009; Rosales, 2015)

En relación con las orientaciones metodológicas anteriores, se recomienda la utilización de técnicas como (Pujolás, 2008; Rosales, 2015):

- **Los juegos** de representación y afirmación, de confianza, de cooperación, que por su componente lúdico y simbólico introducen al alumno en el conocimiento de las características de la realidad de una forma motivada.
- **La descripción y análisis de experiencias personales**, recomendada por la UNESCO (2006), pues facilita el carácter constructivo y significativo del aprendizaje, ya se trate de experiencias escolares o extraescolares, espontáneas o provocadas.
- **El trabajo en equipo**, que estimula capacidades múltiples de comunicación, conocimiento mutuo, colaboración, habilidades intelectuales superiores, identidad personal y autoestima, por lo que constituye un tipo de técnica fuertemente recomendable en temas como la convivencia, la igualdad de género, la prevención de la violencia, etc.
- **Técnicas como «seguir la pista»**, «talleres de producción», «análisis comparativos» en educación para el consumo, pues contribuyen al conocimiento de la realidad al proyectar al alumno fuera de la escuela para la realización de observaciones, encuestas, entrevistas, recogida de muestras... etc.

La selección o elaboración de recursos es otra de las tareas que los profesores han de abordar en la planificación de la enseñanza de los temas transversales.

Tal y como aportan Rosales-López (2000; 2009; 2015) y Mateo-Villodres (2010) es conveniente que en los centros exista una biblioteca o hemeroteca como instrumento para la gestión y el asesoramiento en el



uso de medios así como para la realización de tareas individuales o grupales de aprendizaje. Pueden ser los propios profesores y alumnos quienes sugieran la adquisición de recursos y colaboren en la orientación para su utilización. La posible variedad de medios es muy amplia (impresos, audiovisuales, informáticos, manipulativos) y también las fuentes para su adquisición. En este último sentido y sin descartar el alto valor de los elaborados por los profesores y alumnos, se puede hacer referencia en la actualidad a medios con origen en organizaciones internacionales como el Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO (2006), la OMS (2005), etc. Por otra parte, las administraciones estatales y autonómicas de carácter educativo o pertenecientes a otros ámbitos, vienen produciendo una considerable cantidad de recursos que ponen a disposición de los centros escolares. (Servicio de Publicaciones del MEC, Instituto de la Mujer, Instituto de Consumo...). Igualmente, las editoriales de textos escolares han realizado asimismo un valioso esfuerzo renovador en sus materiales impresos y audiovisuales.

En el momento de planificar la enseñanza, el profesorado ha de analizar cuidadosamente qué medios utilizar en función del nivel madurativo y de las características académicas de sus alumnos. Hay que tener en cuenta que no todos los materiales existentes pueden ser aptos: por ejemplo, existencia de sesgos sexistas en libros de texto y de narrativa infantil (Rosales, 2000; 2015).

La evaluación de los aprendizajes sobre estos temas es otra importante tarea a abordar por el profesorado. Una evaluación que no puede entenderse de otro modo que como un instrumento para la optimización del aprendizaje de los alumnos. Por ello es necesario incidir en su función diagnóstica: conocer el nivel de preparación de los alumnos, sus motivaciones, sus capacidades, para adaptar la enseñanza a dichas características. Y en su función formativa, como seguimiento paso a paso de su aprendizaje, para introducir en el momento adecuado medidas optimizadoras del mismo (Rosales, 2009; 2015),

La evaluación de los aprendizajes transversales se ha de proyectar sobre los tres componentes básicos de los mismos, es decir: conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello es necesario utilizar una variada serie de técnicas para la recogida de datos desde las pruebas convencionales para evaluar conocimientos, a distintas modalidades de observación naturalista y sistemática y de análisis de trabajos, para evaluar habilidades y actitudes (Rosales, 2009 y Ortega, 2010).

Los criterios a utilizar en la evaluación de los temas transversales, entendidos como referentes para la realización de juicios de valor, deberán ser diversos: *lógicos*, en relación a los objetivos que se han fijado en la planificación, *normativos*, en relación a niveles medios de cumplimiento, pero también, *personalizados*, en relación a las características propias de cada alumno: motivación, capacidades, aprendizajes previos, etc.



Como en todo proceso didáctico, la evaluación se extenderá más allá del alumno al profesorado y a la propia planificación y desarrollo de la enseñanza. Y deberá presentar una doble proyección: auto y heteroevaluación. Además de la evaluación realizada por el profesor tutor como principal responsable y complementariamente, por el conjunto de profesores que intervienen sobre el alumno, es conveniente fortalecer procesos de autoevaluación tanto en el alumno como en el profesor. (Santos, 2008; Rosales, 2009; 2015; Ortega, 2010).

Presentamos de forma esquemática un proyecto encaminado a la resolución de conflictos en el aula dentro del Plan “Borramos las Barreras-Juntos pero no revueltos” que se podría encuadrar dentro de cualquier programación docente y área curricular:

Entre los **objetivos** que se pueden poner en práctica tenemos:

- Enseñar y reforzar actitudes contrarias a la violencia.
- Adquirir mecanismos para la resolución de conflictos.
- Conocer y valorar las características y cometidos de la persona mediadora.
- Comprometerse y cumplir las normas para ser un buen compañero.
- Escuchar y comprender las ideas de los demás.

Como actividades que podemos desarrollar tenemos:

- Actividad 1. **Búsqueda del mediador**. La persona mediadora tiene que saber abrir canales de comunicación, que facilite el proceso dirigido a alcanzar la solución, que sepa crear recursos, ha de ser también un explorador del problema y un líder al que respetan.
- Actividad 2. **Contrato pedagógico**. Una de las funciones del mediador será la de hacer que las diferentes partes de un conflicto, realizan el contrato pedagógico, es una actividad ligada al incumplimiento del decálogo del buen compañero, actividad que más tarde también se presenta.
- Actividad 3. **Decálogo del buen compañero**. Esta actividad se realizará entre toda la clase. El profesor irá anotando en la pizarra lo que ellos consideren y después se escribirá en una cartulina grande que se pondrá en un sitio visible por la clase para que siempre tengan presente aquello que han considerado que debe hacer el buen compañero y que ellos mismo deben hacer como tales
- Actividad 4. **Nos duele!**. Es una actividad destinada a reforzar la autoestima personal y que los niños se pongan en el lugar del otro. Se utilizará cuando los compañeros se insulten o se agredan.
- Actividad 5. **Policía de la paz**. Durante el tiempo de recreo dedicado al descanso del alumnado, es frecuente que surjan problemas o conflictos imprevistos y por infinitas causas entre los propios



alumnos. Pequeños enojos que a veces pasan a más si no se llega a intervenir a tiempo. Sin duda, esta es una actividad que además despierta gran interés en el alumnado al sentirse “policías” durante un corto tiempo, además potencia la competencia de autonomía e iniciativa personal al recaer una importante responsabilidad en él o ella. Con el paso del tiempo todos querrán ser “policías de la paz”

- **Actividad 6. Pelota mágica.** La actividad “pelota mágica” quiere paliar todos esos conflictos en clase al hablar todos a la vez evitando que el profesor se deje la voz y una pérdida de tiempo innecesaria al intentar controlar la clase. Consiste en ir pasando esa pelota por turnos y una vez levantada la mano. Tener la pelota nos da la oportunidad de hablar mientras los demás guardan silencio
- **Actividad 7. El caso de muchos.** Esta actividad es para hacer reflexionar a nuestros discentes y para que aprendan a ponerse en el lugar de los demás, así cómo buscar soluciones pacíficas ante los conflictos para paliar las relaciones entre iguales, a través del testimonio de un niño que tiene un problema con algunos de sus compañeros de clase. Los alumnos aprenden a contar sus problemas, que de otra forma, quizás no se hubiesen atrevido.

IV. Discussion / Discusión

Una aplicación en la práctica sobre los temas transversales va orientado a la resolución de conflictos en el aula, por lo tanto, la educación, debe ir orientada a acabar con las guerras, ha de combinar el espíritu crítico y la capacidad de resolver los conflictos por métodos pacíficas (Angulo, 2009).

Como bien dice Vaello-Orts (2007) debemos, también, comprender que la “*educación para la paz*” para la prevención y solución de conflictos (LOMCE, 2013) ve éste cómo uno de sus objetivos principales y lo toma como referencia y punto de partida para la siguiente reflexión: ¿Sabemos resolver los conflictos en las aulas?

Este mismo autor refiere que el conflicto suele considerarse negativo porque lo percibimos a través de las consecuencias destructivas que tiene la forma habitual de resolverlos. El conflicto no es igual a violencia, es algo habitual en las relaciones entre grupos sociales e interpersonales. Es la interacción de personas con objetivos incompatibles. La violencia supone la ruptura, la negación del conflicto, supone optar por resolverlo de forma destructiva. En la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz. Negamos así la idea de paz pasiva como ausencia de conflictos y asumimos el concepto de paz positiva, de resolución no violenta de conflictos, es un proceso no una meta (Vaello-Orts, 2003).



La praxis de la “*educación para la paz*” es aprender a descubrir y ha afrontar los conflictos para resolverlos adecuadamente. Por esto, es muy importante que el centro refuerce, enseñe y ponga en práctica estrategias que doten a los alumnos con las habilidades necesarias para que sean tolerantes y consecuentes con los posibles conflictos que pueden y surgen el en aula y con el resto de alumnos.

V. Conclusions / Conclusiones y propuestas de mejora

Hace casi 3 décadas que se introdujo en el contexto de la administración educativa, la investigación y la práctica del término «*temas o elementos transversales*», haciendo alusión al tratamiento didáctico de esenciales cuestiones de carácter social como la convivencia, el medio ambiente, la salud, la igualdad entre sexos, educación al consumidor, moral y cívica, vial, y sexual y que presentaban una gran repercusión al tiempo que en la formación integral de la persona. A estas primeras cuestiones se agregaron con posterioridad los lenguajes verbal, audiovisual e informático, considerándolos asimismo elementos transversales en su tratamiento curricular. Asimismo en ningún momento se priorizan unos contenidos sobre otros, esto difiere de la realidad ya que en las aulas se suele dar un tratamiento preferente a contenidos relacionados con el área de enseñanza curricular en detrimento de los transversales que quedan relegados a un segundo plano o a alguna hora de tutoría con el alumnado, y además tampoco se tienen en cuenta en la organización y funcionamiento de los centros, en el comportamiento y actitudes de los profesores fuera de clase ni en la implicación de otras instituciones de la comunidad educativa de su entorno (familias, ayuntamientos, asociaciones, etc).

Muchos profesores siguen sin considerar de forma curricular estos temas y consideran que pueden hacerles «*quitar*» un tiempo que necesitan para impartir contenidos de las áreas de conocimiento convencionales. Las relaciones entre familias y profesores no son en muchos casos lo suficientemente constructivas para establecer una necesaria colaboración en torno a la educación de los temas transversales. No siempre la comunidad del entorno más próximo al centro educativo aporta un apoyo adecuado a los centros escolares, por múltiples motivos: falta de tiempo, recursos, personal, presupuesto, existencia de otras preferencias sociales, etc.

Como propuesta, parece recomendable apoyarse en lo conseguido hasta hoy y fortalecer las perspectivas de mejora en todos aquellos aspectos que en la actualidad se manifiestan como más deficitarios. Por ejemplo:

- Incrementar la formación inicial y continua del profesorado sobre la enseñanza de estos temas, hasta el momento de dudosa existencia.



- Fortalecer las tareas de planificación, intervención y evaluación en los centros escolares desde los equipos directivos.
- Incrementar los medios y el asesoramiento al equipo de profesores en torno al uso de los mismos.
- Potenciar el desarrollo de proyectos de trabajo sobre temas transversales en los centros.
- Fomentar la comunicación y colaboración del profesorado con padres y madres y con las familias en tareas relacionadas con su formación.
- Incrementar las relaciones de colaboración con instituciones de la comunidad especialmente capacitadas e interesadas en la educación de niños y jóvenes.

VIII. References / Referencias

- Angulo, A. (2009). *La tutoría en educación primaria: manual de ayuda*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gavidia, V., Aguilar, R. y Carratalá, A. (2011). *¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 131-148. ISSN: 0214-4379.*
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C. y Mulrow, C. (2015). The PRISMA Extension Statement for Reporting of Systematic Reviews Incorporating Network Meta-analyses of Health Care Interventions: Checklist and Explanations PRISMA Extension for Network Meta-analysis. *Annals of internal medicine, 162(11), 777-784.*
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. . *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Mayo de 2006, núm.106, pp. 17158-17207.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 2892-28942.
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Márquez, Y; González, A. y García, M^a. E. (2017). La educación ambiental en la formación en valores. *European Journal of Education Studies 3 (12), 502-513. DOI: 10.5281/zenodo.1136228*



- Martín, X., Puig, J., Padrós, M., y Trilla, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- Mateo-Villodres, L. (2010). Tratamiento de los ejes transversales en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. ISSN: 1989-4023.
- OMS. (2005). *La salud y los objetivos de desarrollo del Milenio*. Ginebra: OMS.
- Ortega, J. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación Primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, J. (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de Marzo 2014, núm.52, pp.19349- 19420.
- Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre que establece el Currículo de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de septiembre de 1991, núm. 220, pp. 30226 a 30228
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp.43053-43102.
- Rosales, C. (2000). Orientaciones para la evaluación interna de la enseñanza de temas transversales en centros. *Adaxe*, 16, 77-96.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira.
- Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13 (18), 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Santos, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa*. Madrid: Akal.
- UNESCO (2006). *La Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO*. Disponible en <http://www.UNESCO.org/new/education/networks/>
- Vaello-Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello-Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.



ESHPA

Education, Sport, Health and Physical Activity

Veyrunes, PH. y Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.