

# El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua Castellana a través de la investigación cooperativa

---

*Basurco, F.  
Martínez, B.  
Medrano, C.  
Munarriz, B.*

*Facultad de F.I.C.E. U.P.V./E.H.U.*

*Barrio, E.  
Bermejo, F.  
Dafauce, M.*

*Profesorado de E.G.B.*

*En este artículo se describe brevemente la experiencia realizada por un equipo de investigación cooperativa, en torno al proceso de diseño globalizado, desarrollo y evaluación de las líneas transversales en el área de Lengua, siguiendo la metodología de la investigación acción. Después de una rápida justificación de la selección del tema y metodología de investigación utilizados, se contemplan las fases y procedimientos de recogida y análisis de la información empleados. Finalmente se avanzan algunas de las conclusiones extraídas de esta experiencia, en relación a la conceptualización y diseño de las líneas transversales, así como a las posibilidades de la investigación acción como modelo de formación del profesorado para su mejor desarrollo profesional.*

*Palabras clave: Líneas transversales, investigación cooperativa, lengua.*

*This article describes, albeit briefly, an experience carried out by a collaborative research group in relation to the design, implementation and evaluation of cross-curricular themes within the main subject of Language, for which the action-research methodology has been used. After a brief explanation of the topic and methodology of the research, the stages and procedures for the collection and analysis of data are described. Finally, some of the conclusions of this experience about the conceptualization and design of cross-curricular themes are put forward, as well as the opportunities which action-research methodology offers to train teachers for their best professional development.*

*Key words: Cross-curriculum themes, action-research, language.*

## INTRODUCCION

La experiencia que presentamos, describe una fase de la trayectoria de investigación acción realizada por un grupo voluntario de profesionales de la educación, que con diferentes formaciones previas, viene investigando de forma colaborativa y sistematizada, problemas prácticos surgidos en los contextos naturales de su actuación práctica, con la intención de mejorar el proceso de innovación del currículo y su desarrollo profesional.

El equipo investigador está constituido por profesorado del área de Lengua que imparte su docencia en centros públicos de EGB de San Sebastián y por profesorado de las cuatro áreas de conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la U.P.V. Durante los cursos 92-95, este equipo centró la investigación a realizar de forma cooperativa en el seminario, a partir de la sugerencia de uno de sus participantes "prácticos", en el diseño, desarrollo y evaluación del tercer nivel de concreción curricular en el área de Lengua Castellana.

El proceso de investigación acción realizado en el seminario durante este período, siguiendo en forma espiral los cuatro momentos de: planificación, acción, observación y reflexión, propios de la opción metodológica realizada, han permitido la delimitación de un "lenguaje" y marco comprensivo común de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación del grupo en la metodología cualitativa de investigación y en el proceso del diseño y desarrollo curricular. Respecto a la producción curricular de este período, cabe destacar las diferentes unidades didácticas realizadas, adaptadas al tercer ciclo de primaria del área de Lengua, tomando como referente las directrices del PEC y PPC del centro de primaria con modelo lingüístico D (se imparte toda la docencia en euskera), en el que han sido implementadas, por ser éste el escenario docente habitual del "práctico".

La última fase del período de investigación anteriormente señalado, dedicada a la valoración general del trabajo realizado, con apoyo de las actas de sesiones del seminario y de los informes realizados al cierre de otras fases, permitió comprobar las hipótesis-acción planteadas y señalar nuevos temas de interés en la investigación, sobre los que centrar un nuevo plan de acción. Es, en este marco de evaluación de su propia práctica, en el que este equipo, constata que en el desarrollo de las unidades didácticas diseñadas tomando como eje organizador algún tipo de texto comunicativo, surgen espontáneamente temas transversales del currículo. De manera que se plantea incorporar como objeto de investigación, el diseño y desarrollo de las líneas transversales seleccionadas y priorizadas por el centro. Estas líneas se vienen poniendo en práctica en el área de Lengua.

En concreto las relacionadas con la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, Salud, Medio Ambiente, Derechos Humanos y Convivencia.

De todo el proceso de investigación señalado, presentamos a continuación una breve justificación del tema seleccionado, las fases del proceso de investigación y las principales conclusiones a las que este equipo ha llegado.

## **1. EL DESARROLLO DE LAS LINEAS TRANSVERSALES EN EL AREA DE LENGUA**

En el proceso de cambio de la función reproductora de la escuela, al de reconstructora del conocimiento experiencial, el profesorado sensibilizado ha intentado dar respuesta a numerosas cuestiones surgidas del autoanálisis de su práctica, a través de la introducción de pequeños pero efectivos cambios en sus aulas. Entre dichas cuestiones podemos destacar como más relevantes las siguientes: ¿Que funcionalidad tienen actualmente algunas materias?, ¿que aspectos y ámbitos educativos son competencia de la escuela y cuales lo son de las familias o la sociedad?, ¿la escuela es simple "receptora" de las discriminaciones sociales o contribuye a su creación?, ¿tiene la escuela la responsabilidad de compensar las discriminaciones sociales y "custodiar" los derechos humanos?, etc.. Este profesorado consciente de que el modelo educativo vigente dificultaba el desarrollo integral de la persona como sujeto individual y la capacidad colectiva de realizar una crítica social, superando no pocas resistencias, ha ido introduciendo en "sus aulas" temas relacionados con los derechos humanos y la paz, la no discriminación sexual, la salud, el medio ambiente, el consumo, los medios de comunicación, la educación vial, etc. hasta entonces considerados de carácter cultural pero no escolar. Afortunadamente, los esfuerzos de dichas iniciativas y los logros alcanzados, han servido para que sea incluida la que quizás sea una de las mayores innovaciones de las propuestas en la Reforma Educativa que se está desarrollando en nuestro Sistema Educativo: la introducción de las líneas transversales del curriculum.

Parece evidente que la incorporación de las líneas transversales, supone la reflexión por parte de la comunidad educativa, sobre la posición que pretende mantener respecto a los valores y actitudes que se manifiesta y transmite al alumnado y los que propugnan la sociedad (no siempre concedentes). Valores y actitudes que han de ser extraídos del curriculum oculto y explicitados en el Proyecto Educativo de Centro (Antúnez y otros, 1992; Larrieta y otros, 1990; Salas, 1994).

Como podemos constatar, en la práctica educativa la "simple" toma de conciencia y explicitación de los fines educativos, no es suficiente garantía de su desarrollo. Y resulta imprescindible concretar y secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada línea transversal seleccionada, en el Proyecto Curricular.

Ya que los temas de las líneas transversales, afectan a prácticamente todas las áreas y no son competencia exclusiva de ninguna, sería imprescindible al menos la coordinación vertical y horizontal del profesorado y si es posible el trabajo en equipo del mismo (Busquets y otros, 1994). Si bien, la tradición cultural de los centros previa a la Reforma se ha basado mayoritariamente en el trabajo individual y unidisciplinar, la implantación de la misma y sobre todo en lo que respecta a las líneas transversales, implica un cambio profundo en la cultura del centro y en el proceso de desarrollo profesional del profesorado.

Así, el equipo de profesorado del centro trabajando de forma globalizada e interdisciplinar, con el PEC de cada centro como marco, empieza a diseñar unidades didácticas realizadas de forma individual o en pequeño grupo por el profesorado más sensibilizado, que "tímidamente" incorporan alguna de las líneas transversales. En nuestra opinión, son estas experiencias limitadas en el tiempo y el espacio, pero factibles de realizar, las que sirven para iniciar un camino de colaboración y de cambio en el que de forma voluntaria, segura y realista, se puede ir incorporando todo el profesorado de un centro

Estas iniciativas resultan más fáciles de desarrollar en aquellas áreas curriculares que permiten la inclusión de temas sociales de actualidad (globalización) y por aquel profesorado que tiene o bien la responsabilidad de una disciplina en los distintos niveles (coordinación vertical) o la de las distintas disciplinas en un mismo nivel (coordinación horizontal). Por ello y aunque en principio sea una dificultad estructural que en los centros educativos de nuestro contexto con modelo D, el profesorado de Lengua Castellana se haya convertido en un "especialista" de área que imparte su docencia en solitario en todos los niveles (lo que dificulta su coordinación horizontal); no es menos cierto, que ésta circunstancia le permite el desarrollo continuado de este área, sin la rigidez de los ciclos y cursos que sufre el profesorado de otras áreas.

En este sentido, la organización globalizada de los contenidos no específicamente disciplinares en el área de lengua, según nuestra propia experiencia (Munarriz, 1997), además de favorecer un aprendizaje más significativo y una mejor comprensión de la vida social, permite el surgimiento espontáneo de contenidos propios de las líneas transversales en la dinámica del aula, aunque no hayan sido programados.

Por todo lo anteriormente señalado, creemos que es posible desarrollar en el área de lengua, unidades didácticas globalizadas en las que sin olvidar los distintos formatos y medios de los textos comunicativos, se puedan desarrollar las líneas transversales señaladas en el PEC. Si bien, esta propuesta de diseño unidisciplinar desde el área de lengua, ha de ser considerada de carácter transitorio, ya que vemos necesaria la incorporación del resto de profesorado de cada ciclo en el diseño y especialmente, por razones organizativas, en el desarrollo de las unidades didácticas. Ello permitiría una mayor coordinación del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una complementariedad de las áreas curriculares que imparten, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.

## **2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con nuestra línea de investigación, la plataforma básica de trabajo cooperativo es el seminario, en el que una vez a la semana durante todo el curso académico, participan todos los miembros del equipo en las distintas fases y actividades que surgen en el proceso. El flujo de aportaciones que cada uno de los miembros del grupo ofrece a éste, a partir de los conocimientos más específicos de su área, las experiencias de su práctica, las reflexiones surgidas de lecturas individuales y colec-

tivas, de su participación en otros espacios formativos, etc.. permiten introducir las reflexiones, discusiones, decisiones o reparto de tareas necesarias surgidas en los distintos "momentos" estratégicos de la acción y de la reflexión que conforman el proceso de I/A (Kemmis y McTaggart, 1982).

Igualmente el proceso de investigación reflexivo y crítico que realiza el profesorado, en un clima de colaboración y autonomía, trabajando en equipo y tomando al centro-aula como núcleo de desarrollo profesional (Imberón, 1994; Schön, 1992) le ofrece una plataforma formativa única y convierte al aula-centro en otro de los escenarios básicos de este proceso investigador. La realidad educativa concreta de cada uno de los miembros del equipo, aunque sea de forma indirecta y no sistemática, son escenarios educativos prácticos a los que constantemente se hace referencia en el proceso de investigación por cada uno de sus miembros, si bien sólo alguno de ellos es tomado de forma intencional como escenario de investigación sistemática. Esto ocurre cuando se toma como contexto natural del que emergen los problemas prácticos y se implementan los diseños de intervención realizados.

Con el fin de sistematizar el proceso llevado a cabo, pasamos a presentar las distintas fases de la investigación realizada, indicando en cada una de ellas el objetivo, procedimientos de trabajo, sistema de recogida y análisis de la información y materiales consultados y producidos:

## **1ª FASE**

Surge a partir de la evaluación global de los informes de investigaciones realizadas anteriormente. Tiene como objeto delimitar las expectativas, intereses, necesidades formativas sentidas y disponibilidad material que los distintos miembros del grupo manifiestan, ante el reto del nuevo tema de investigación acordado. El escenario de esta fase es el seminario, las grabaciones de las sesiones y su constancia escrita en actas, facilitan el establecimiento al término de la misma de los siguientes acuerdos:

a. Mantener: El mismo escenario práctico y área que en investigaciones anteriores (2º ciclo de primaria de Lengua), así como el diseño globalizado de unidades didácticas basadas en la Pedagogía del texto, tomando como ejes organizadores núcleos temáticos significativos, y potenciar el trabajo en grupo.

b. Introducir: La incorporación de las líneas transversales de forma intencional y el registro en video de las sesiones de aula para facilitar el posterior análisis del proceso de implementación de las unidades diseñadas.

## **2ª FASE**

Se corresponde con lo que en términos de investigación acción se reconoce como el diseño, puesta en marcha y observación de un plan de acción. En esta ocasión, se identifican con los tres momentos marcados por el diseño, desarrollo y evaluación de la unidad didáctica propuesta.

Diseño. Siguiendo el procedimiento de diseño de unidades experimentado en otras ocasiones (Munarriz, 1997), la primera decisión a tomar por el grupo es la selección del eje organizador. Este hecho lleva al equipo a la clarificación conceptual de lo que es y supone el abordaje de las líneas transversales, a través de las siguientes actividades:

a. Contraste de las lecturas individuales de documentos oficiales (D.C.B.), del centro (PEC) y referencias bibliográficas.

b. Análisis de proyectos curriculares, unidades didácticas y materiales didácticos, realizados por distintas editoriales, organizaciones y grupos de innovación, diseñados con la intención del desarrollo de temas transversales, aportados por miembros del equipo a partir de la asistencia de éstos a diferentes cursos, congresos, jornadas, etc.

Finalmente se acuerda realizar la unidad didáctica sobre "Una guía para visitar la ciudad de Donostia a niños extranjeros saharauis". La intención comunicativa seleccionada en esta unidad de convencer a otros niños para que visiten su ciudad, (respetando el formato del texto argumentativo), permite plantear en el alumnado al que va dirigida la intervención, la necesidad de conocer otras formas de vida, cultura, hábitat, lengua, estructuras sociales, etc. para poder contrastarla con la propia. Este proceso de identificación, análisis y contraste facilita la toma de conciencia de su propia cultura, y la de que existen otras realidades, facilitando así el cambio de actitudes propugnado en el discurso de la transversalidad.

El proceso de diseño de la unidad se realiza igualmente en el escenario del seminario. Para ello se cuenta con la participación de todos los miembros del equipo, aportando documentación y materiales específicos, a veces diseñados por ellos y en otras ocasiones adaptando los realizados por otros.

Desarrollo y evaluación. Una vez diseñada la unidad, se pone en práctica en el aula habitual de uno de los miembros del equipo, durante diez sesiones. Con la doble intención de: 1. Observar por todo el equipo el proceso de desarrollo de la unidad planificada, de cara a su evaluación y propuesta de mejora; 2. Analizar las aportaciones de investigación que ofrecen cada una de las dos técnicas de registro. Las sesiones de aula se registraron a través de dos procedimientos: Observación participante con notas de campo y grabación en video por un equipo profesional.

Simultáneamente al desarrollo de la unidad, se ajusta en el seminario el diseño de la unidad en su duración temporal y en la adaptación de materiales, a las necesidades detectadas por el miembro "práctico" en su puesta en práctica.

### **3ª FASE**

Una vez desarrollada la unidad didáctica, se inicia una última fase de análisis, reflexión y evaluación del proceso de investigación realizado, en su doble vertiente:

a. Curricular. Dirigido al análisis del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la unidad. Para ello se evalúan las producciones que realiza el alumnado en su proceso de aprendizaje (fichas, guía y cuestionario), y la información del proceso

extraída de las grabaciones de video, las notas de campo de la observación y la valoración personal que realiza la profesora que pone la u.d. en práctica.

b. El proceso de investigación acción. El análisis de las sesiones de trabajo del seminario reflejado en las actas, permiten establecer hipótesis emergentes y algunas conclusiones relevantes. Por otra parte, el proceso de categorización de las notas de campo y el "vaciado" de las sesiones de vídeo, posibilitan el aprendizaje de técnicas cualitativas a los miembros del equipo.

El proceso de triangulación llevado a cabo por este equipo investigador en las sesiones de seminario, se basa en el análisis y contraste de los documentos y propuestas de intervención sobre la transversalidad, realizados por otros investigadores, así como la propia experiencia en sus diferentes fases de planificación, intervención y evaluación, nos han planteado diferentes interrogantes que han guiado los procesos de reflexión, discusión y acuerdo, permitiendo extraer algunas afirmaciones a modo de conclusiones.

### **3. A MODO DE CONCLUSIONES**

#### **3.1. En relación a la conceptualización de las líneas transversales**

##### *Cuestiones planteadas:*

¿Qué son, sólo valores? o ¿contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de temas y materias de la vida cotidiana, que pueden y deben ser desarrollados en distintas áreas?, ¿suponen un posicionamiento ideológico, político o se trata de contenidos con carácter "científico y objetivo" en cada línea?, ¿las distintas líneas transversales explicitadas en el DCB son adecuadas, suficientes, de igual relevancia?, ¿alguna integra a otras, alguna puede ser contradictoria con otra?.

##### *Reflexiones realizadas:*

a. Las líneas o ejes transversales (L.T. para el resto del texto) implican un posicionamiento sociopolítico de crítica y compromiso con una sociedad menos discriminativa y una perspectiva ecosistémica del sujeto, la sociedad y el planeta. Su tratamiento supone adoptar una actitud crítica con los procesos de construcción del conocimiento y de selección del currículo.

b. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (C., P. y A. para el resto del texto) que conforman estas líneas, no pueden ser entendidos como desgajados de los correspondientes a las áreas curriculares, entendidos como aspectos éticos y científicos respectivamente de la formación. Por el contrario, las líneas transversales están y forman parte de las áreas y de los procesos de enseñanza - aprendizaje que en ellas se proponen, aportando una visión integradora de los mismos.

c. Dadas las dimensiones y carácter globalizador de las L.T., entendemos que su desarrollo supera el espacio de "las asignaturas a examen", del aula como contexto y de la responsabilidad y capacidad de la escuela y del profesorado para su desarrollo. Estas implican un marco y compromiso educativo más extenso, al menos

el de la comunidad.

d. Por tanto, el abordaje intencional de las líneas transversales del currículo, creemos que es una buena oportunidad para establecer el puente entre:

- .- Las intenciones educativas reflejadas en el PEC y el PCC del Centro.
- .- El currículo explícito y el oculto del Centro.
- .- El mundo experiencial externo al centro y el académico interno.
- .- Los criterios e intenciones educativas del Centro y los de la Familia y Comunidad.

### **3.2. En relación al diseño, desarrollo y evaluación**

#### *Cuestiones planteadas:*

¿Se puede y/o deben explicitar en el PCC del centro, los objetivos y contenidos de cada línea transversal, considerados más significativos para su contexto y posicionamiento ideológico? o ¿cada profesor/a tiene la libertad (ideológica) y la posibilidad de desarrollar más o menos alguna L.T.?, ¿se pueden plantear las L.T. sólo desde un área curricular o requieren un diseño globalizado?, ¿que diferencia hay entre la transversalidad, la interdisciplinariedad y la globalización del currículo?, ¿existe una relación más clara y excluyente de cada área y/o unidad didáctica con alguna o cada una de las L.T.?, ¿por dónde hay que empezar a diseñar las L.T., seleccionando un eje organizador relevante para un área y luego incorporar alguna L.T. o viceversa?, ¿se debe explicitar la intencionalidad y contenido de las L.T. a trabajar en cada unidad, actividad, etc. o por su propia naturaleza tienen que estar implícitas?, ¿cómo se evalúan las L.T., se someten a examen y se reflejan en la nota del alumnado?

#### *Reflexiones conclusivas:*

a. En la realidad educativa existen y se proyectan muy diversas formas de concretar y desarrollar las L.T.. Estas podrían quedar reflejadas en un continuo de menor a mayor grado de implementación en el currículo en los siguientes modelos:

1. "El día de". Aquellos centros o grupos de profesorado que aprovechando la oportunidad de una celebración, o año internacional dedican un día a la "toma de conciencia" en algún tema. Ej. El día de la mujer trabajadora (igualdad de oportunidades), el del árbol (E. ambiental)....

2. El diseño de un proyecto (por un grupo) o una unidad educativa (por un/a profesor/a) en el que se profundiza en una L.T. Ej. El reciclaje del papel.

3. El desarrollo de distintas L.T. en un mismo área por un mismo profesorado. En este caso se tiende al mayor desarrollo de aquellas en las que éste tiene mayor nivel de conciencia y conocimiento. Ej. profesorado "ecologista", "pacifista", "feminista", etc. tiene mayor participación en los Congresos centrados en una sola L.T. y comparte con especialistas en cada L.T. sus experiencias y diseños de materiales.

4. Desarrollo de una o distintas L.T. en todas las áreas a través de la aplicación de un proyecto global realizado por otros. Ej. proyecto salud.

5. Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de centro en el que se incorporan las L.T. más significativas dado el contexto, con incorporación de la comunidad. (Modelo deseable en nuestra opinión).

b. En todas las materias, niveles y situaciones escolares se puede y debe atender al desarrollo integral y globalizador de las L.T. que se consideren más adecuadas a las necesidades del contexto. Aunque ciertamente será más fácil y adecuado cuando el diseño de las propias áreas curriculares se realice de forma interdisciplinar y globalizada en ejes significativos que unifican las temáticas del mundo externo y académico.

c. La explicitación de las L.T. en el diseño de la intervención a cargo del profesorado, no implica que en el desarrollo de la misma, siempre se esté explicitando la L.T. que se pretende desarrollar. En ocasiones el alumnado carece de la capacidad para realizar análisis críticos y en otras puede adoptar una actitud de enfrentamiento, rechazo y desarrollo de mecanismos de defensa, cuando ve amenazado su status o juzgadas sus actitudes. De ahí la importancia de saber regular y explicitar de forma progresiva el c. oculto y el cambio de actitudes.

d. La propia naturaleza de las L.T. hace que sea prácticamente imposible su planificación total, si bien la propia dinámica del aula genera situaciones muy ricas y adecuadas para "meter la cuña publicitaria", aunque no estuvieran previstas. Para ello será necesario que el profesorado actúe como tomador de decisiones crítico, no como mero aplicador de un diseño cerrado.

e. Existe el riesgo de aplicar de forma acrítica, no selectiva y desintegrada, proyectos y materiales realizados por editoriales y grupos con marcada intención ideológica, a pesar de la calidad gráfica y comodidad que aportan. Ej. ONGs, Edit. religiosa.... Pero también el de desestimar esfuerzos ya realizados, que con poca adaptación y buen criterio de selección y uso, economiza tiempo y dinero, a la vez que ofrece buena calidad técnica del soporte de información.

f. Sólo cuando se entiendan las líneas transversales como parte integrante del currículo, su evaluación formará parte de la evaluación de éste, si bien este problema ya existe con la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales de áreas disciplinares.

### **3.3. La formación del profesorado en las L.T. a través de la investigación cooperativa**

#### *Cuestiones planteadas:*

¿Es necesaria una formación especializada o específica del profesorado en todas o en algunas de las líneas transversales?, o ¿basta con que tener una concepción general de las mismas y un dominio del diseño curricular en general y de cada área en particular?, ¿qué modelo de formación del profesorado resultaría más adecuado para su cualificación en el desarrollo de las L.T.?: ¿la asistencia a congresos

especializados en cada L.T.?, ¿la lectura de bibliografía específica de diseño curricular?, ¿la aproximación a los materiales y proyectos específicos diseñados por expertos en cada L.T.?, ¿la asesoría en centro por expertos de aquellas L.T. consideradas por el centro como prioritarias, etc...?, ¿el proceso de investigación-acción del profesorado en un modelo cooperativo, puede ser un modelo formativo adecuado?.

*Reflexiones conclusivas:*

a. En el proceso de formación del profesorado en las L.T. del currículo pueden diferenciarse al menos tres fases:

- De sensibilización o toma de conciencia de lo que son las L. T., para que y por qué debe ser abordadas en la escuela.

- De información sobre lo que otros han reflexionado, investigado y diseñado como propuestas prácticas y teóricas.

- De actuación crítica para su introducción, cambio, etc... según contexto.

b. La especialización del profesorado. El mayor grado de conocimiento de cada L.T. facilita una mayor concienciación e información de los distintos aspectos a trabajar, de los recursos y materiales existentes, permitiendo una primera aproximación y el posterior intercambio de experiencias con otros profesionales sensibilizados. Pero ello no supone la conveniencia y necesidad de su formación especializada en todas y cada una de las L.T. como requisito previo a su introducción en la práctica. La perspectiva global de las L.T. en el proceso del diseño de unidades no específicas para cada L.T., facilita la introducción graduada y funcional en el conocimiento de las mismas, evitando la ruptura entre la formación teórica y práctica y dando sentido a la primera en su aplicación práctica.

c. La incorporación explícita e intencional de las L.T., entendidas como parte integral del currículo, remarca la necesidad de que el profesorado tenga un enfoque sistémico de la realidad y del conocimiento, adopte una perspectiva crítica de la educación (incluida su función y actuación) y sea un buen conocedor de las estrategias del diseño, desarrollo y evaluación. Por todo ello, consideramos que el proceso de investigación acción llevado a cabo por el profesorado en equipo, analizando y contrastando sus actitudes, pensamientos, conocimientos, prácticas, etc... e incorporando las reflexiones, experiencias y recursos didácticos diseñados (por ellos mismos o por otros), resulta ser un modelo de formación del profesorado muy adecuado que facilita la incorporación de las L.T. del currículum.

Nota: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación 048.230-HA070/95 subvencionado por la U.P.V./E.H.U.

## REFERENCIAS

- Antunez, S. y otros (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Busquets, M, D. y otros: (1994): *Los temas transversales*. Claves de la formación integral. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Munarriz, B. (coord.) (1997): *Investigación cooperativa*. Pedagogía Ibaeta: Donostia.
- Salas, B. (1994): *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao. Maite Canal Edit./ Emakunde.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/M.E.C.

