



RECIBIDO EL 18 DE JULIO DE 2018 - ACEPTADO EL 19 DE SEPTIEMBRE DE 2018

# LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

## CURRICULAR TRANSVERSALITY: SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS FOR IMPLEMENTING

REVISTA BOLETÍN REDIPE 7 (11): 65-81 - NOVIEMBRE 2018 - ISSN 2266-1536

**Sandra Zulay Jauregui Mora**

*“Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar...”*

*Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad”.*

(GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, 1994)

*“An education, from the origin to the grave, dissatisfied and reflective, that inspires us a new way of thinking.*

*That canalize the immense creative energy into life that for centuries we have squandered on predation and violence, and finally open us the second chance”.*

(GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, 1994)

### RESUMEN

En el presente artículo se ha caracterizado la transversalidad en un currículo de secundaria, para establecer algunos derroteros sobre este constructo en una institución educativa de Santander. Se aplicaron métodos teóricos para el establecimiento del asidero: enfoque del

currículo, conceptualización, caracterización y algunas estrategias para la transversalidad curricular que logren integrar al plan de estudios los ejes transversales y puedan atender las necesidades sociales, articular de manera armónica las actividades de la escuela con la realidad cotidiana y afrontar las diversas



problemáticas que surgen desde una perspectiva crítica y globalizada.

## ABSTRACT

In this article it has characterized the transversality in a high school curriculum, to establish some routes about this construct in an educational institution in Santander. Theoretical methods were applied to establish the approach: curriculum approach, conceptualization, characterization and some strategies for curricular transversality that they achieve to integrate the transverse axes into the curriculum and it can meet social needs, harmoniously articulate the activities of the school with the daily reality and face the diverse problems that arise from a critical and globalized perspective.

**PALABRAS CLAVE:** EJES TRANSVERSALES, BÁSICA SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA, CURRÍCULO, TRANSVERSALIDAD

**KEYWORDS:** TRANSVERSAL AXES, BASIC HIGH SCHOOL, UPPER SECONDARY EDUCATION, CURRICULUM, TRANSVERSALITY

## INTRODUCCIÓN

Es clara la importancia de abordar los ejes transversales al plantear el currículo. Desde comienzos de la década de los noventa se han venido incursionando estos ejes al desarrollo curricular en las instituciones de preescolar, básica y media. Las reformas educativas en el país han llevado a la reflexión sobre la organización de los contenidos académicos que den respuestas a las problemáticas generadas en la cotidianidad de la sociedad, buscando hilar estos contenidos de la escuela con la realidad del contexto. En este aspecto los temas transversales reflejan una preocupación por la irrupción de los problemas sociales, de tal manera que el saber en los estudiantes sea capaz de interpretar su realidad y transformarla.

Al hablar de ejes transversales en el currículo no podemos desconocer en nuestro marco legal colombiano los proyectos pedagógicos transversales del Ministerio de Educación Nacional implementados como una estrategia de calidad desde sus políticas públicas educativas: Educación para el ejercicio de los derechos humanos, promoción de estilos de vida saludables, educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, movilidad segura, educación ambiental, educación económica y financiera.

Tal panorama presenta una oportunidad para intervenir los complejos problemas que encara la sociedad, la ruptura entre el saber cotidiano y el académico, la ausencia de reflexión y acción presentadas desde currículos con enfoque técnico y práctico. Todo esto, como punto de referencia, implica buscar un cambio para integrar los saberes disciplinares con las necesidades del entorno. De este modo la educación no puede entenderse como un hecho aislado sino en mutua dependencia y relación con el aspecto social, cultural y personal del individuo.

Siendo conscientes, antes de proponer cualquier metodología o estrategia didáctica para promover el desarrollo de los temas trasversales, se hace necesario inicialmente realizar una revisión bibliográfica con el propósito de conocer algunos trabajos realizados sobre el tema a fin de incidir acertadamente en la formulación teórica de algunos derroteros que permitan vislumbrar determinadas características y estrategias en la transversalidad en el currículo de secundaria de una institución educativa y se empiece a tratar la transversalidad como un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador de la problemática actual de las personas como individuos y parte de un colectivo social.

Nuestro contexto social está en permanente cambio ante el cúmulo de información ofrecido a diario en el mundo globalizado, entendiendo



que la sociedad de la información desafía y reta cada día más a los maestros a estar a la vanguardia en el quehacer pedagógico y ser actores activos para desarrollar estrategias que den un verdadero sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de encontrar un equilibrio y armonía entre el saber demandado por los estudiantes y los contenidos disciplinares, es decir, hilar el saber cotidiano con el saber académico impartido en la escuela.

### 1. PUNTO DE INICIO: EL CURRÍCULO

La educación ha emprendido reformas en las últimas décadas en busca de mejorar la calidad y a su vez históricamente el currículo ha llegado a una serie de transformaciones dadas de afuera hacia dentro, producto de los cambios en la cultura y la sociedad. La escuela actual presenta una compleja diversidad de sujetos con diferencias de género, orientaciones sexuales, creencias, razas, religiones, clases sociales, etc. Esta creciente diversidad en nuestra sociedad colombiana plantea un reto más a la educación: cómo crear una sociedad globalizada y contextualizada, y al mismo tiempo, permita en los ciudadanos mantener sus identidades étnicas, culturales, políticas, socioeconómicas y resolver sus problemáticas sociales.

En general, un currículo proporciona una descripción de los elementos fundamentales a tener en cuenta en la planificación, organización del plan de estudios y contiene generalmente declaraciones relacionadas con la visión, principios, directrices institucionales, locales, regionales y nacionales de educación. El currículo describe los diferentes niveles educativos y las expectativas de aprendizaje esperadas. Además, este documento organiza cada vez más el plan de estudios en torno a las áreas de aprendizaje fundamentales, en lugar de proporcionar una lista de disciplinas o materias de enseñanza, propone una serie de temas transversales para ser desarrollados a través del plan de estudios.

Partiendo de lo que sería el currículo, (Grundy, 1991) señala que:

*El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (p. 19).*

Según lo anterior, el currículo es pensado como una construcción social que gira en torno a las vivencias de una comunidad para satisfacer las exigencias de quienes interactúan y dialogan entre sí, mediatizados por un contexto.

Avanzando en el tiempo, el currículo es según (Díaz Barriga, 2003):

*La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar; la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella (p. 4).*

De esta manera, se puede notar en el concepto anterior, la importancia de retomar y valorar el concepto de currículo, como ese plan de contenidos seleccionados y organizados que hacen referencia a algunas disparidades entre la planeación, la práctica docente y el aprendizaje del estudiante, donde muchos contenidos surgen y se construyen del conflicto sociocultural y buscan con urgencia ser articulados de una forma programática y pedagógica en una asignatura.



Según Arredondo (1981) citado en (Nagles & López, 2016)

*El currículo es el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; la definición tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos y la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales, organizativos, de manera que se logren los fines propuestos (p. 54).*

Esto visiona el currículo, como el producto de una comprensión profunda de la problemáticas y necesidades emergentes de una comunidad para hallar soluciones a través de los proyectos pedagógicos estipulados en el PEI, donde se prescriben unas metodologías y acciones con miras a la transformación social.

Como lo menciona Scurati (1982) citado en (Cazares, 2008)

*Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo (p.4).*

En otras palabras, lo expuesto anteriormente tiene gran relevancia porque el currículo debe estar diseñado de acuerdo a unas circunstancias reales de un colectivo social y educativo en estrecha relación con la práctica diaria. En la escuela no se aprenden valores si no se vivencian, en otras palabras, de nada sirve que se aprendan de forma conceptual sino se interiorizan pragmáticamente y en la acción educativa se reflejan el ejercicio de antivalores.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) citado en (Álvarez, 2010)

*El currículo es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar (p.73).*

A saber, el currículo se visiona como una propuesta para guiar la acción pedagógica de los docentes. La particularidad de ser abierto, consensado, flexible y dinámico permite adaptarlo a las situaciones y fenómenos del contexto. Establece unos direccionamientos para entender la educación desde una perspectiva global e integradora, donde la importancia de la acción y la experiencia se anteponen para contrarrestar un aprendizaje memorístico y aislado, los contenidos son presentados de una manera más abierta transversal e interdisciplinar.

Por su parte (Kemmis, 1988) citado en (Cazares, 2008) expone que:

*El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (p.5).*

En este sentido, se plantea el currículo como una construcción histórica de un contexto sociocultural, político y económico, en el cual, se refleja la ideología y unos objetivos establecidos por quienes tiene el poder y el control para elaborar las políticas educativas, seleccionando los contenidos curriculares a ser adquiridos y reproducidos por los educandos.

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley General de Educación 115, 1994), señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación en los niveles de



preescolar, básica (primaria y secundaria) y media. En el artículo 76. Establece el concepto de currículo.

*Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.*

El término currículo se utiliza generalmente para describir un conjunto de elementos organizados para satisfacer las necesidades educativas de la mayoría de los estudiantes. Esta fundamentación teórica establece las directrices para su diseño. Según (Sacristán, 1998) citado en (Luna & López, 2011) define el diseño curricular como “una metodología que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículum”. Su tarea es evidenciar la ruta que se debe trazar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente desempeña un papel activo en la praxis, evaluando, redireccionando y reconstruyendo continuamente el proceso.

Estas concepciones reflejan el currículo como una construcción desde el contexto de un colectivo externo hacia el interior del educando que busca dar respuesta a unas condiciones socioculturales, influidas por un espacio histórico específico que afecta las personas involucradas en el proceso de formación. A lo largo del tiempo el desarrollo del currículo ha dejado tres modelos de hacer escuela: el técnico, el práctico y el crítico. Cada uno de ellos presenta unas características que lo identifican en su construcción y planeación.

## 1.1 EL CURRÍCULO TÉCNICO

(Grundy, 1991), en su obra “Producto o praxis del currículum”, Parte de la teoría del conocimiento e interés de Habermas para explicar y fundamentar los diferentes enfoques del currículo. Esta teoría señala tres intereses que constituyen tres formas de hacer ciencia y proporcionan tres estilos de hacer escuela: El interés técnico, el práctico y el emancipador. Según Habermas cada interés orienta y lleva a la construcción del conocimiento y esta construcción es propia del ser humano, desarrollada evolutivamente a través de la historia.

El técnico es el interés de las disciplinas científicas; tiene por objeto predecir lo que va a suceder para posiblemente controlarlo. Según (Grundy, 1991) “el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (p. 29). Por lo tanto, este interés es consecuente con el saber de las ciencias empírico-analíticas, originado de la experiencia y la observación, acompañada de la experimentación confirmación de hipótesis y deducción.

Para (Grundy, 1991) “es importante reconocer que el interés técnico puede operar tanto a nivel de la clase como en los gabinetes de los planificadores y evaluadores del currículum” (p. 63). La autora lleva estos conceptos de manera similar al currículo donde se implementan unos planes y programas diseñados por lo previsto por quienes tienen el poder (el gobierno) para controlar los objetivos.

Siguiendo los planteamientos de (Grundy, 1991), el estudiante se objetiviza, es un actor pasivo, controlado que debe seguir los objetivos del programa propuesto. No forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprende por objetivos y reforzamiento positivo. “Los aprendices pueden ejercer un poder reactivo, al mostrarse no dispuestos o incapaces para



participar en el ambiente de aprendizaje” (p. 53). Es decir, pueden reaccionar ante lo que sucede, pero no dar el primer paso para construir conocimiento, se les ve como objetos más no como sujetos que aprenden de su propia experiencia, se ciñen sólo al “producto” o aprendizaje previsto.

El rol del docente está orientado a ser solamente un ejecutor del currículum, reproduce la clase de acuerdo a unos objetivos, se enfoca en producir un estudiante que se comporte de acuerdo a unos objetivos y programa que tiene en cuenta las propuestas de quien lo diseñó y que solo lleguen hasta lo planeado. Su trabajo se caracteriza por ser reproductivo y no productivo, instruccional y no práctico reflexivo “La calidad del trabajo del profesor se juzgará en relación con el producto de sus acciones” (Grundy, 1991, pág. 63)

Como se ha mencionado anteriormente el contenido es diseñado y seleccionado por quien tiene el mayor control, es construido independientemente del estudiante y el maestro. El saber es visto “como una mercancía, como un medio para un fin” (Grundy, 1991, pág. 57), para ayudar al educando a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Sencillamente se toma el programa, siguiendo una lista de contenidos descontextualizados, compartimentados y ajenos a la realidad de las personas inmersas en el proceso de formación, un saber sin autonomía y reflexión.

De acuerdo a Grundy, la práctica pedagógica bajo este interés está determinada por los objetivos, que a su vez determinan la acción desempeñada el profesor. No hay lugar a desarrollar la creatividad del docente y el estudiante, pues todo está planteado con anterioridad. Por otra parte, la práctica reproduce relaciones desiguales de poder, según Apple (1979), citado por (Grundy, 1991), la llama “representación mecanicista de la función social de la escuela” (p. 49).

## 1.2 EL CURRÍCULO PRÁCTICO

Este currículo plantea su fundamento desde el interés práctico, es decir, este cimentado en un enfoque cualitativo y su saber está relacionado con las ciencias histórico-hermenéuticas como lo asocia Habermas. Está centrado en comprender el medio de manera que el ser humano se sienta parte de él. Se preocupa por descubrir los significados de las expresiones humanas como los gestos, las palabras, etc. Según (Grundy, 1991) “es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32). Por cuanto el estudiante y docente interactúan juntos para comprender y darle significado a los contenidos.

(Grundy, 1991) señala:

*Para Aristóteles, el campo de la interacción humana reclamaba un tipo particular de acción; no manual, forma de acción que desarrollan los artesanos, sino acción práctica, “praxis”, por lo que he reservado el término praxis, para el tipo de acción crítica, acción práctica a la acción asociada al interés práctico (p. 89).*

Cuando predomina un currículo práctico, es notoria la importancia de la comprensión y la acción práctica y no del producto. Esta acción demanda en el docente no una labor de artesanos, donde el docente no se limite a repetir una acción innumerables veces mecánicamente, hasta perfeccionarla, de tal manera, sólo para obtener un producto, sino que el maestro como profesional reflexivo junto con el estudiante busquen el valor y significado a lo aprendido. El objetivo es tratar de establecer acciones en beneficio del ser humano en determinado ambiente. Este enfoque de currículo adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación.

El estudiante y el docente son participantes



activos, son considerados como sujetos y no como objetos, se encuentran en las mismas condiciones, lo cual les permite entrar en relación dialógica. El estudiante como es partícipe activo puede tomar decisiones en las actividades de aprendizaje y darles significado a los contenidos para construir su propio significado, del mismo modo, que el maestro está comprometido con la evaluación de la experiencia curricular.

El docente además de comprender los objetivos de los contenidos del plan de estudio está en la obligación de elegir la acción a ejecutar que conlleve a la construcción de significado en alumno, siendo el aprendizaje el punto de interés y no la enseñanza, como lo señala (Grundy, 1991) “en cualquier selección de contenido, la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico, en vez de fragmentaria y específica del tema” (p. 109, 110).

Según lo anterior, y siguiendo lo expuesto por Grundy el contenido no son unas asignaturas dadas de una forma aislada, enfocadas en un resultado, sino están articuladas coherentemente. El aula de clase es considerada como un laboratorio donde el contenido es comprobado reflexivamente en vez de ser trabajado rutinaria y memorísticamente.

La práctica pedagógica no se enfoca en el logro de unos objetivos. El juicio del docente es tenido en cuenta para interpretar esa noción de “bien”, lo importante es ejercitar el juicio a través de la reflexión, según Stenhouse (1975) citado por (Grundy, 1991) “la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase” (p. 103). La evaluación de las experiencias es una tarea conjunta del docente y del estudiante.

### 1.3 EL CURRÍCULO CRÍTICO

El currículo crítico tiene su sustento teórico desde el interés emancipador fundado en la razón y da lugar a la acción autónoma y responsable. Habermas (1972) citado por (Grundy, 1991) señala, “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las “ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (p. 27). Según Habermas este interés constituye un tipo de ciencia mediante lo que se genera y organiza el saber en la sociedad.

De lo anterior se aduce que busca la conexión entre el saber teórico con la práctica de la vida, la escuela toma las vivencias y experiencias para romper con la rutina académica, apuntando a un currículo contextualizado. Para (Grundy, 1991, pág. 39) “Un currículo emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción”, es decir para dar un significado social, los participantes del aprendizaje deben tener participación activa.

El docente participa activamente, deja de ser quien únicamente enseña para ser también enseñado por sus estudiantes. El estudiante mantienen una relación dialógica con el docente a fin de propiciar un aprendizaje significativo, donde se compromete a construir su conocimiento basado en la reflexión y la praxis para modificar estructuras que coartan la formación de una ciudadanía crítica, social y autónoma, “...el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor” (Grundy, 1991, pág. 142).

Según Freiré citado por (Grundy, 1991) “el programa de contenido de la educación nunca es ni un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada, sistematizada y



desarrollada para los individuos de las cosas sobre las quieren saber más” (p. 144), es decir, los contenidos son procesos de reflexión negociados entre el docente y el estudiante donde la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas e integradas en el proceso. El saber no es absoluto; es una construcción social donde teoría y práctica se construyen recíprocamente.

Los docentes enfrentan la disyuntiva entre el desarrollo de los objetivos para alcanzar las metas propuestas y la compleja diversidad de puntos de vista y concepciones de los estudiantes y es aquí donde el maestro asume la gran misión de integrar y adaptar dicho currículo como un proceso dinámico de cambio social.

La práctica pedagógica es significativa, docente y estudiante convergen en situaciones problemáticas reales a través del diálogo reflexivo, se comprometen con la praxis, a juicio de (Grundy, 1991, pág. 158) “es el acto de construir y reconstruir reflexivamente el mundo”.

(Arboleda, 2015, pág. 48), Define desde desde la pedagogía comprensiva edificadora, un currículo crítico edificador como

*el devenir de experiencias, acciones, mecanismos y procesos conscientes y no conscientes, formales y no formales, interconectados e interdependientes, que tienen lugar en el seno de las prácticas educativas, en particular en el marco de las relaciones inescindibles entre los miembros de la comunidad educativa y la realidad, y la vida institucional y extrainstitucional, en todos sus órdenes.*

Este es comprendido como un currículo activo, vívido, cuyos contenidos son circunstanciales, y propios del medio social, político y económico en que se aplica, es decir, un currículo que no está fuera del tiempo y territorio de los niños y jóvenes que no se separa de la prospectiva y la

modernidad para responder a la exigencias de su contexto y a las del mundo globalizado.

Del mismo modo, es concebido como una construcción social, el cual no reside solo en los contenidos, sino en las prácticas que suponen los mismos. Es decir, los contenidos se constituyen en pretextos para el desarrollo de esta praxis, reconoce el individuo como un agente de cambio de cambio social, posibilitando humanizar la educación.

## 2. CONCEPTUALIZANDO LA TRANSVERSALIDAD

Desde los actuales contextos educativos con constantes cambios y crisis social, política, económica y cultural, las demandas hacia el currículo cada vez son más exigentes. Buscando que este impacte el contexto escolar se ha planteado el desarrollo de los proyectos transversales desde el Ministerio de Educación Nacional que se implementan a través de los proyectos pedagógicos a fin de dar aportes significativos a la construcción de la ciudadanía y mejorar la calidad educativa.

La transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana. Según (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Calidad 2, 2016), transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Dicho en otras palabras, esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales.

La Ley General de Educación (ley 115/94), propone el abordaje obligatorio de los ejes, o contenidos transversales, en torno a la democracia, la protección del ambiente y la





sexualidad, lo cual ha comprometido la apertura de escenarios que den lugar a la creación de marcos de construcción para fortalecer los procesos de formación en el ejercicio de la ciudadanía. El entramado resultante de los ejes transversales y las áreas del saber son el soporte a partir del cual es posible construir una programación de contenidos coherentes y significativos que respondan a las condiciones de un contexto globalizado.

Según (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002) citado en (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2004) conceptualiza la transversalidad como

*Enfoque Pedagógico que aprovecha las oportunidades que le ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social.*

De esta manera, la transversalidad es entendida como un enfoque pedagógico que toma todos elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo.

Según (Magendzo, 1998) hace referencia a los ejes transversales como “los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva”. Por lo tanto, los ejes transversales surgen como una responsabilidad ineludible para dar respuesta a problemáticas y preocupaciones sociales, y contribuir a la formación de valores.

La verdadera naturaleza de los ejes transversales es hacer parte de una dinámica curricular y no ser abordados simplemente como contenidos

agregados a los ya existentes o únicamente como una función extra del docente sin responder a las necesidades sociales y personales de los educandos. Vistos los ejes transversales de otro modo, son aspectos necesarios para vivir en una sociedad tan diversa como la nuestra.

Es importante presentar una de las primeras conceptualizaciones del término transversalidad, según González Lucini (1989) citado en (Ibáñez, 2008, pág. 20) “los ejes transversales constituyen un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, relacionados con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc.”. Por lo anterior son pensados y estructurados desde la realidad de cada comunidad educativa.

Según González Lucini (2004) citado en (Fernández, 2005)

*los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.*

En otras palabras, los temas transversales han pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse y sumarse a las diversas disciplinas escolares, a un sistema de planificación organizado donde se reflexiona entre estos y la demanda del contexto para engranarlos dentro de las temáticas de las áreas y redimensionarlas de una manera globalizante para conectar la escuela con la familia y la sociedad.



## 2.1 LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: ¿INTEGRACIÓN O SENCILLAMENTE FRAGMENTACIÓN?

El currículo en Colombia ha pasado históricamente por dos etapas: la primera que corresponde a las décadas del sesenta, setenta y ochenta del siglo XX y la segunda desde la década del noventa del siglo XX hasta la actualidad. En términos generales, en la primera etapa el estado era el único diseñador del currículo. En Colombia, Según (Agudelo & Mora, 2012, pág. 240)

*El currículo incursionó en la educación colombiana desde el paradigma técnico conductista anglosajón, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el marco del Programa de ayuda económica y social de la Organización de Estados Americanos, OEA, Alianza para el Progreso (1961)*

Lo expresado anteriormente permite colegir el currículo en esta primera etapa de corte positivista, concebido de una manera segmentada, promovía la formación de un sujeto para incorporarlo al mundo productivo, era elaborado por unos expertos curriculares designados por el estado sin comprensión alguna de la realidad del ámbito educativo a aplicarse, por lo tanto, difícilmente podía responder a unas exigencias sociales,

En la segunda etapa empieza a estructurar un currículo más contextualizado e integrado y a incorporar los ejes transversales cuyo principal objetivo es facilitar el desarrollo de valores, actitudes y normas a fin de promover la construcción de una sociedad cimentada en principios de equidad y justicia.

La educación tradicional ha dejado huellas de fragmentación en la formación docente por su carácter mecanicista e individualista. Según (López & Fernández, 1996), “Los profesores son productos de universidades centradas en

disciplinas. La universidad prepara especialistas y el modo cómo se trasmite y se adquiere la especialidad, lleva en parte al aislamiento los sujetos según su especialidad”. En otras palabras, la formación docente aún refleja rasgos de un currículo concebido desde un enfoque técnico, las materias aparecen fraccionadas según la clasificación del conocimiento y los contenidos impartidos.

Muchas investigaciones se han planteado en busca de un currículo integrado; no seccionado entre las asignaturas y los proyectos transversales. Según (Arteaga, 2005), expone:

*Pero mucho más allá de las diferencias, quienes siguen apoyando la distribución disciplinar de los contenidos de forma parcelada deberían considerar la importancia de la integración a través de la perspectiva de la transversalidad transdisciplinar. Enfoque que no rompe con las disciplinas sino que las trasciende, en el sentido que el estudiante puede encontrar el conocimiento, mediante su apreciación de la realidad, y dirigirse hacia un área en particular al internalizar los procesos que se vivencian. Lo importante es dotar de significado cada lección de vida.*

Según el marco legal educativo colombiano, en la ley general de educación 115 no se habla de disciplinas sino grupos de áreas obligatorias y muchos de los objetivos educativos se pretenden conseguir a través de diversas materias o áreas académicas, donde se procura atender los saberes que se deben enseñar y por otro lado los problemas sociales que deben ser conectados, son tratados paralelamente de forma aislada y superficial.

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014, pág. 16), en el documento intitulado sentidos y retos de la transversalidad, refiere:

*La transversalidad plantea en sí misma*



*un propósito articulador que, en términos formativos, debe contribuir a la superación de la fragmentación de los saberes “científicos” – que por años ha acompañado las intencionalidades de la educación convencional-, al establecimiento de diálogos con otros conocimientos, como el tradicional y el cotidiano, que circulan con alto nivel de funcionalidad en el contexto.*

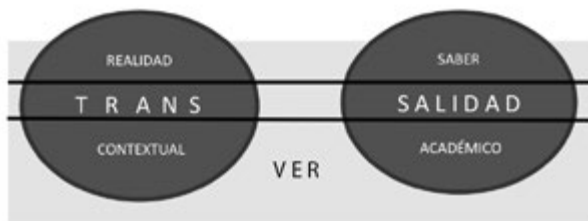
De lo anterior se puede inferir una fortaleza de estos ejes, la habilidad para abrir diálogo con otros saberes de diferentes asignaturas; con los saberes conceptuales, actitudinales y pragmáticos, es decir, permean todo el currículo. Significa que no deben estar contemplados como clases específicas desconectados de las otras materias, sino son desarrollados como una estrategia pedagógica con el objetivo de renovar la praxis en el aula de clase.

(Tencio, 2013, pág. 75), señala

*La transversalidad en el currículo, va más allá de ser un requisito curricular, es necesario antes visualizarla como parte de un proceso institucional de aprendizaje, que permite desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, funcional e integradora, que se ve fortalecida por propuestas curriculares que dan respuesta a las demandas o problemas sociales de algunas áreas, que desde el proceso educativo, se propone coadyuvar a minimizar.*

En un mismo orden de ideas, los temas transversales se ubican en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través de las propuestas pedagógicas, como los proyectos de aula que permiten ajustar los conocimientos de las unidades de aprendizaje a la solución de problemas de la comunidad educativa, dando paso al fortalecimiento disciplinar e interdisciplinar y así transformar el currículo y dinamizar los procesos formativos.

Figura n.º 1. La transversalidad curricular como una conexión entre el saber académico y la realidad contextual.



Estos proyectos desempeñan un reto importante en la formación del sujeto, les muestran otra forma de abordar el conocimiento, se ocupan de atender las necesidades sociales y buscan articular todas las actividades de la escuela con el diario vivir para darle sentido a los contenidos curriculares y así de esta manera impactar el contexto. Sin embargo, aunque las políticas educativas estén orientadas cada día a desarrollar estos contenidos en el PEI, aún en muchos casos se carece de un planteamiento metodológico claro que permita una conexión entre el saber académico y el cotidiano.

## 1.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS EJES TRANSVERSALES

Según el marco legal colombiano, los temas transversales son una propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional fundamentada en los principios de la Constitución Política de Colombia y en el artículo 14 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) direccionados hacia la formación para el ejercicio de la ciudadanía en los niveles de la educación preescolar, básica y media en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal.

González Lucini (1994) citado en (Mateo, 2010, pág. 6), presenta algunas características de los contenidos transversales:

1. *Los contenidos transversales no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento sino a todas...*



2. *Son contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia (social, política, humana y didáctica), que se producen en la época actual, y frente a los que urge una toma de posición personal y colectiva...*
3. *Son, a la vez, contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa: están llenos de valores más que de informaciones...*

De acuerdo a lo anterior, los ejes transversales son entendidos como contenidos prácticos que apuestan a una educación en valores y forma al educando para percibir, comprender y dar solución a problemas y al deterioro del tejido social del contexto donde viven y que afectan la calidad de vida, como violación de los derechos humanos, consumismo, sobre explotación de recursos, contaminación y deterioro del medio ambiente y de la salud, pobreza extrema, corrupción, desigualdad social, violencia, etc.

El currículo transversal, según (Ferrini, 1997)

*Se ubica en una propuesta totalmente humanística y por tanto axiológica: el hombre es el eje referencial de valores y este enfoque. Alude a cuestiones en las que fácilmente se repara cuando analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea. Señala algunas características:*

- *Dimensión humanista.*
  - *Responden a situaciones socialmente problemáticas.*
  - *Dimensión intencional.*
  - *Contribuyen al desarrollo integral de la persona.*
  - *Apuesta por una educación en valores.*
- *Ayudan a definir la identidad del centro.*
  - *Impulsan a la relación de la escuela con el entorno.*
  - *Están presentes en el conjunto del proceso educativo.*
  - *Están abiertos a una evolución histórica y a incorporar nuevas formas de educar.*

Estas características muestran el diseño curricular transversal encaminado a un currículo flexible, abierto, globalizado, participativo y adaptado a la realidad de cada aula, lo cual permite contextualizar y nutrir las áreas en las que son desarrollados estos contenidos y tiene como propósito que los implicados participen activamente y reflexionen críticamente.

### 1.3 ESTRATEGIAS PARA LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

A lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes paradigmas en la educación, romper con los viejos paradigmas de la escuela es un reto que el docente actual debe enfrentar para renovar y resignificar sus prácticas pedagógicas y transformar la educación. El enfoque transversal ocurre en el currículo para integrar las diferentes áreas del saber y busquen a través de diversas estrategias como la interdisciplinariedad ser un puente hacia el aprendizaje significativo.

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014), propone que “los fenómenos y situaciones del contexto sean abordados de manera transversal, es decir, no solamente desde los saberes disciplinares en la escuela, sino también, y de manera importante, desde los ejercicios interdisciplinares, intersectoriales e interinstitucionales” (p. 14). Cada una de estas estrategias cuenta con bases teóricas, así como criterios de aplicación.

De acuerdo al (Ministerio de Educación



Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014), “la interdisciplinariedad aquí, debe ser entendida como la estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual” (p. 14). De lo anterior se puede inferir que los fenómenos sociales no son responsabilidad de una sola asignatura, de la educación ética y en valores humanos, sino que requiere el trabajo mancomunado de todas las asignaturas. Los contenidos interdisciplinarios crean esos canales de comunicación entre los conocimientos de las diferentes áreas del saber, combinándolos para fortalecer los procesos de aprendizaje.

La intersectorialidad según Fernández y Mendes, (2003) citado en (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014):

*Debe ser interpretada como la convergencia de los diferentes sectores del desarrollo del país, en relación con temas y problemáticas que implican la realización de acciones, desde las cuales se aúnan esfuerzos, conocimientos y recursos para un objetivo común, y que son fundamentales para su propósito de producir políticas integrales e integradas que ofrezcan respuestas a las necesidades generales.*

Según lo anterior, la intersectorialidad en la educación tiene el propósito de integrar los diversos sectores, principalmente gubernamentales para planificar y desarrollar conjuntamente acciones articuladas que respondan a los objetivos y fines de la educación.

Finalmente, la estrategia interinstitucional del MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014), hace referencia a la interacción entre varias instituciones de los diferentes sectores productivos que colocan

a disposición su conocimiento, recursos y servicios para crear redes de cooperación con el objetivo de llevar adelante proyectos de los establecimientos educativos relacionados con los temas transversales.

La transversalidad curricular, antes de concebirla como un contenido más añadido al currículo, es necesario visualizarla como un elemento integrador, que permite desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, intersectorial e interinstitucional para lograr aprendizajes significativos direccionados hacia la formación integral, y que sea capaz de mitigar las necesidades sociales de nuestra sociedad.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con la revisión teórica, el currículo es entendido como una construcción social capaz de crear escenarios vivos, dinámicos, sugestivos e interesantes con el propósito de satisfacer las exigencias de sus actores que interactúan y dialogan entre sí, mediatizados un contexto. Su estructura, le corresponde planificar, organizar e implementar los elementos que lo conforman; objetivos, metodología, contenidos y evaluación. A lo largo del tiempo el desarrollo del currículo ha dejado tres modelos de hacer escuela: técnico, práctico y crítico. Cada uno de ellos presenta unas características que lo identifican en su construcción y planeación.

El currículo técnico es concebido y diseñado de corte instruccional, implementa unos planes y programas diseñados independientemente del estudiante y del maestro, por quienes tienen el poder (el gobierno) para controlar los objetivos. El rol del docente está orientado a ser simplemente el ejecutor del currículo, su trabajo es reproductivo y no productivo. El estudiante es un actor pasivo, aprende unos contenidos descontextualizados, fragmentados, carentes de significado.



El currículo práctico basa su planteamiento en la acción práctica, centrada en la comprensión del entorno, es notoria la importancia de la acción y no del producto. Este saber que se construye es subjetivo, donde el profesor y el alumno interactúan juntos para comprender el mundo, darle significado y descubrir cómo actuar ética y moralmente. El contenido es resultado de un proceso de elección y concertación por parte de docente y estudiante.

El currículo crítico se fundamenta en el interés emancipador, busca la conexión entre el saber teórico con la práctica de la vida, la escuela toma las vivencias y experiencias para romper con la rutina académica, apuntando a un currículo contextualizado. El estudiante se posiciona en el mundo con una actitud participativa, es protagonista de su proceso de aprendizaje. El docente participa activamente, deja de ser el único que enseña para ser también enseñado por sus estudiantes. Los contenidos son negociados entre docente y estudiante a partir de sus reflexiones.

El currículo crítico edificador es concebido como una construcción social. Según (Arboleda, 2015, pág. 53), no basta con que el currículo presente características como ser integrado, crítico y formativo. Además, debe ser ético político, si se prefiere ético pragmático en el sentido de agenciar la construcción y desarrollo de políticas públicas de aliento humano, de generar acciones concretas para la satisfacción de necesidades del contexto del cual se nutre, sobre todo la formación de sujetos que participen activamente en la construcción de escenarios de vida más humana.

La transversalidad se considera a un enfoque pedagógico endógeno en el currículo que cruza e hila todos los elementos que lo conforman para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo, como lo entiende (Batanero,

2004): “lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos”.

La educación tradicional ha dejado huellas de fragmentación en la formación docente por su carácter mecanicista, instruccionalista e individualista, muchos docentes imparten clases actualmente con la formación bajo los criterios de un currículo de corte técnico, lo cual, refleja incongruencia y desarticulación en las políticas curriculares institucionales. Los ejes transversales son abordados simplemente como contenidos agregados a los ya existentes o únicamente como una función extra del docente sin responder a las necesidades sociales y personales de los educandos.

La inserción de los ejes transversales al currículo ha presentado dificultades en la forma de entretejerlos a las áreas del currículo; los contenidos conceptuales no se pueden aislar de los procedimentales y de los actitudinales, es necesario romper con los saberes compartimentados y con las prácticas pedagógicas conservadoras y esterilizantes de asignaturas que no responden a la problemática del contexto para abrirlos a los requerimientos de la sociedad, conectándola con la realidad cotidiana.

Los temas transversales permiten abrir diálogo con otros saberes de diferentes asignaturas y sirven de puente entre el saber académico y el contextual, es decir, permean todo el currículo, significa que no deben estar contemplados como clases específicas desconectados de las otras materias, sino deben ser desarrollados como una estrategia pedagógica para renovar la praxis en el aula de clase.

Los ejes transversales son una apuesta a la educación en valores, la relación entre los contenidos concretos de las áreas y los contenidos transversales buscan la formación



integral de profesionales que van más allá de un conocimiento disciplinar para responder tanto a necesidades sociales como personales emergentes, donde el educando construye sus propios principios éticos, valores y criterios a partir de sus propias reflexiones y experiencias significativas que le permita comprender la dinámica mundial en las diferentes esferas sociales.

La transversalidad debe convertirse en esfuerzo colectivo, donde los maestros tengan una visión más amplia de cómo desarrollar estos temas transversales que les permita replantearse las relaciones pedagógicas y, por ende, las actividades didácticas posibilitan a los estudiantes distintas formas de construir su propio aprendizaje y traducirlo en comportamientos a fin de buscar el bien colectivo de lo que van aprendiendo.

El Ministerio de Educación Nacional en el documento sentido y retos de la transversalidad propone algunas estrategias para implementar la transversalidad: La interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la interinstitucionalidad, cuando estas tres convergen es posible cimentar una educación transversal en un escenario donde diferentes sectores se articulan de manera armónica para planificar y desarrollar proyectos relacionados con los temas transversales para beneficiar la comunidad educativa.

La transversalidad curricular adopta una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan una visión global e interrelacionada hacia los problemas de la humanidad. Como estrategia busca desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico donde el individuo adquiera mayor destreza en la capacidad de predecir los resultados de sus propias acciones, solución de problemas y comprueben los resultados de estas acciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, N. C., & Mora, R. (2012). Conformación del Campo del Currículo en Colombia: Actores, Memorias, Miradas. *Educación y Humanismo*, 14(23), 228-242. Recuperado el 2017 de mayo de 2017, de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2239>
- Aguilar, J., & Vargas, J. (2011). Planeación Educativa y Diseño Curricular: Un Ejercicio de Sistematización. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 53-64.
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el Currículo Universitario: Un Proceso de Suma Complejidad. *Signo y Pensamiento*, 68-85. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2550>
- Arboleda, J. C. (3 de Marzo de 2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo-educadora. *Revista Educación y Pensamiento*, 22, 47-65. Recuperado el 11 de octubre de 2018, de <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo22/article/view/58/52>
- Arteaga, M. (2005). Modelo Tridimensional De Transversalidad. *Investigación y Postgrado*, 241-274. Recuperado el 8 de septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820209>
- Batanero, J. M. (2004). La Transversalidad Curricular en el Contexto Universitario: Un Puente Entre el Aprendizaje Académico y el Natural. *Revista Fuente*, 1-12. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/03%20LA%20TRANSVERSALIDAD.pdf>



- Cazares, M. (09 de 09 de 2008). *Una Reflexión Teórica Del Currículum y Los Diferentes Enfoques Curriculares*. Recuperado el 19 de octubre de 2016, de Colombia aprende: [http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863\\_archivo.doc](http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc)
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 1-13. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/83/147>
- Fernández, B. J. (2005). Educación en valores: los contenidos transversales. En J. M. Fernández Batanero, *Educación en valores: los contenidos transversales*. Sevilla. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de [https://www.researchgate.net/publication/281650574\\_Educacion\\_en\\_valores\\_los\\_contenidos\\_transversales](https://www.researchgate.net/publication/281650574_Educacion_en_valores_los_contenidos_transversales)
- Fernandez, H. A., & Lopez, I. M. (1996). Implicaciones Metodológicas de la Transversalidad en la Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-94.
- Ferrini, R. (1997). La Transversalidad Del Currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-9. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/459/452>
- Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum. En S. Grundy, *Producto o Praxis del Currículum* (pág. 277). Madrid: Morata, S.L.
- Ibáñez, J. (2008). Evolución de los Contenidos Medioambientales en los Alumnos y Alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la Comarca de Andújar, Jaén (Tesis Doctoral). 568. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17363779.pdf>
- López, M. C., & Fernández, A. (1996). Implicaciones Metodológicas de la Transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-94. Recuperado el 12 de agosto de 2015, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117918.pdf>
- Luna, A. E., & López, G. (2011). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. *Revista Unimar*, 65-76. Recuperado el 12 de abril de 2017, de <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/publicaciones/RevistaUnimar58/assets/basic-html/page66.html>
- Magendzo, A. (1998). El Currículum Escolar y los Objetivos Transversales. *Pensamiento Educativo*, 193-205. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>
- Mateo, V. L. (2010). Tratamiento de los Ejes Transversales en Educación Primaria. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 1-15. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (08 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2014). *Sentidos y Retos de la Transversalidad*. Recuperado el 15 de





octubre de 2016, de Colombia aprende:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344450\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344450_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (07 de abril de 2016). *Calidad 2*. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179\\_recurso\\_12.unknown](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown)

Ministerio de Educación Pública de Costarica, M. (26 de Agosto de 2004). *Transversalidad En El Currículo Educativo Costarricense*. Recuperado el 01 de octubre de 2016, de Ministerio de Educación Pública MEP: <http://mep.janium.net/janium/Documentos/%209793.pdf>

Ministerio De Educación, R. d. (2007). *Currículo y Temas Sociales Cómo trabajar la Convivencia Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los Planes y Programas del MINEDUC*. Santiago de Chile: Arquetipo Ltda. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/Mapeo\\_Curricular\\_Seguridad\\_Escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Mapeo_Curricular_Seguridad_Escolar.pdf)

Muñoz, A. (1997). Los Temas Transversales del Currículo Educativo. *Revista Complutense de Educación*, 161-173.

Nagles, J. C., & López, J. H. (2016). Currículo: En Búsqueda de Precisiones. *Revista de Educación & Pensamiento*, 56-77. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo23/article/view/74/65>

Ortega, P. (1999). Transversalidad y Educación Ambiental. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 175-190.

Perales, C. (2011). Hallazgos Sobre la

Transversalidad en Secundaria. Análisis de la Educación Ambiental como Tema Transversal en el Currículo Oficial. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-9). México.

Quiroga, J. P. (2012). Potenciación del Aprendizaje por Medio del Proyecto de Aula con Saberes Transversales. *Revista Infancias Imágenes*, 18-26.

Quiroz, E., & Alejandro, M. (2011). Currículo en la Formación Ciudadana. *Educere*, 621-628.

Reyzábal, M. V., & Sanz, A. I. (1995). Los Ejes Transversales Aprendizajes Para La Vida. Madrid: Escuela.

Tedesco, J. C. (1996). Los Desafíos de la Transversalidad en la Educación. *Revista de Educación*, 7-21.

Tencio, C. B. (2013). La Transversalidad: Una Oportunidad para Fortalecer el Currículo en la Educación Superior Desde la Gestión Institucional. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 68-80.