



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA ESPANHOLA**

KEYTE GABRIELLE MACENA RIBEIRO

**RESCATANDO LOS TEMAS TRANSVERSALES EM LA
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EM EL
CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA**

CAMPINA GRANDE - PB

2016

KEYTE GABRIELLE MACENA RIBEIRO

**RESCATANDO LOS TEMAS TRANSVERSALES EM LA
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EM EL
CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua
Espanhola do Centro de Humanidades
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Espanhola.**

Orientador: Professor Dr. Secundino Vigón Artos.

CAMPINA GRANDE - PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R484r

Ribeiro, Keyte Gabrielle Macena.

Rescatando los temas transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto de la enseñanza básica / Keyte Gabrielle Macena Ribeiro. – Campina Grande, 2016.

58 p. : il. color.

Monografia (Licenciatura Plena em Letras - Espanhol) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Prof. Me. Secundino Vigón Artos".

Referências.

1. Pedagogia – Ensino e Aprendizagem. 2. ELE. 3. Temas Transversais. 4. PCNs. 5. Ensino Básico. 6. Língua Espanhola. I. Artos, Secundino Vigón. II. Título.

CDU 37.013=134.2(043)

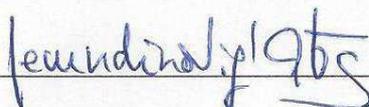
KEYTE GABRIELLE MACENA RIBEIRO

**RESCATANDO LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EN EL CONTEXTO DE
LA ENSEÑANZA BÁSICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao curso de Letras Espanhol da Universidade
Federal de Campina Grande, como requisito
parcial à conclusão do curso.

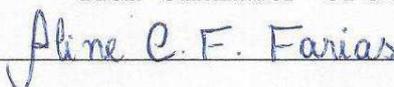
Aprovada em 13 de Outubro de 2016

Banca Examinadora:



Secundino Vigón Artos

Prof. Orientador - UFCG



Aline Carolina Ferreira Farias

Profª. Mª Examinadora - UFCG



Profª. Drª Isis Milreu

Profª. Examinadora - UFCG

CAMPINA GRANDE - PB

2016

Dedico este trabajo a mi abuela Maria do Carmo (*In Memoriam*), que es mi ejemplo de fe y perseverancia y a mis padres Jaqueline y Sebastião, pues sin ellos no habría sido posible la realización de este trabajo y de otras tantas conquistas alcanzadas y las que están por venir.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, primeramente, a Dios, propósito y sustentación de vida que me concede tantas gracias a lo largo de mi jornada.

A la intercepción de Nossa Senhora Aparecida y de Madre Teresa de Calcutá, por varias gracias recibidas.

A mis padres Jaqueline y Sebastião, por estar siempre a mi lado; por su amor y por la enorme dedicación, sacrificios y esfuerzos realizados desde el momento de mi nacimiento. Sin ellos nada sería posible.

A mis hermanos Natan y Mateus, por haber traído alegría a mis días. Con su llegada aprendí los principios de responsabilidad, división, confianza, comprensión, solidaridad, paciencia y compañerismo.

A mi abuela Maria do Carmo (*In Memoriam*), con quien tuve la oportunidad de convivir los cuatro primeros años de mi vida y quien me dejó sus marcas de enseñanza que llevo hasta hoy en mi corazón.

A mi tía Ana Claudia, la tía que Dios me ha regalado, por su enorme corazón y por enseñarme lo que es tener un amor de tía.

A mis hermanas JMJ, Amanda, Andréia, Andressa, Ana Alice, Ana Paula, Ariane, Carolina, Clara, Fabiana, Giovana, Jéssica Valin, Jessica Vaz, Mariana, Paula y Rayane, por ser verdaderas hermanas en Cristo y por compartir tantos momentos conmigo a pesar de la distancia geográfica.

A Thiago, amigo que me acompaña desde la adolescencia, por hacer parte de varios momentos importantes de mi vida.

A Fernando, por el incentivo, compañerismo y por la palabra amiga cuando la necesito.

A Aurea Canejo, por haberse convertido en una gran amiga desde el primer día de clase y por compartir, además de su amistad, el amor de toda su familia Canejo.

A toda familia Canejo, representados por Ailza, Albiege, Ariane, Vó Lala, Vô Tonho, a quienes considero como mi familia, por apoyarme en todos los momentos.

A mis amigos de 2010.2, de la licenciatura de Letras Portugués, representados por Ana Cristina, Anna Raissa, Aurea Rayra, Carlos, Leandro, Luziano, Mikaelli y Thaises, por dividir tantos momentos de miedo, inseguridad, pero también de alegrías, victorias y por haber permanecido hasta hoy, a pesar de mi transferencia para la licenciatura de Letras Español, como verdaderos compañeros.

A todos los profesores que hicieron parte de mi trayectoria desde el curso de Portugués como Aloísio, José Mário, Marli y Sandra.

A los directores Miguel Belé y Apoliana Canejo y a todos los profesores, alumnos y funcionarios de la Escuela João Pinto da Silva y de la Escuela Melquíades Tejo, donde recibí apoyo y confianza para hacer lo que más me gusta: impartir clases de español.

A Mizael que, aunque nunca se haya dado cuenta, fue la fuente de inspiración en mi elección profesional, ya que a través de su ejemplo decidí convertirme en profesora de español.

A Fabrício Dantas, por las varias contribuciones a lo largo de mi trayectoria académica, por sus enseñanzas, por guiarme en los primeros pasos como profesora de español y por presentarme los “Temas Transversales” que generaron la presente monografía.

A mi director Secundino V. Artos, por su amistad, incentivo y apoyo durante mis estudios académicos y en este momento tan especial de mi vida. Gracias por haber aceptado orientarme. Su ejemplo de humildad y de profesor es muy importante para mí.

Al tribunal evaluador compuesto por Aline Farias y Isis Milreu. A Aline, por su optimismo y por ser un gran ejemplo de persona y de profesional. A Isis, por todo apoyo como coordinadora de licenciatura y, como profesora, por haberme presentado la belleza de la literatura que desconocía.

A Marciano, Ticiane y Valdemar por el cariño, disponibilidad y el auxilio de siempre.

A los compañeros de licenciatura, en especial a Ákyla, Alison, Ana Raquel, Anna Cecilia, Edjane, Gerssica y José Roberto, por todos los momentos de angustias y relajación vividos y por compartir el honor de ser el primer grupo de Letras Español que se gradúa en la Universidade Federal de Campina Grande.

Se los agradezco a todos.

“[...] caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

(Antonio Machado, 1912)

RESUMEN

Teniendo en cuenta que las necesidades pedagógicas en la enseñanza/aprendizaje de manera general, así como de ELE, demuestran muchas veces una insuficiencia en relación a la ausencia de una integración entre la enseñanza y la realidad en que el alumno está inserido, los Temas Transversales, planteados en los PCNs, vienen posibilitar esta integración en la enseñanza/aprendizaje de ELE. En este sentido, la presente pesquisa tuvo como objetivo general analizar la relevancia de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de Brasil en el contexto de la Enseñanza Básica. Trátase de una pesquisa documental y de campo, con carácter exploratorio y analítico, cuyo *corpus* fue establecido por materiales bibliográficos que tratan de los Temas Transversales y por la aplicación de un cuestionario mixto de naturaleza cualitativa que nos permitirá observar la concepción de los profesores en relación a los Temas Transversales y si/cómo están siendo propuestos estos temas en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Educación Básica. Para tanto, además de los documentos nacionales; LDB (1996; 2010), PCNs (1998) y OCEM (2006), tendremos como soporte teórico de autores como: Moreno (1998), Yus (1998; 2002), Gavidia (2002), Araújo (2003), Barbosa (2007), Jacomeli (2007) y Martins y Valente (2008). La investigación demuestra que gran parte de los profesores no tienen una concepción clara de los Temas Transversales y manifiestan una falta de conocimiento del trabajo a partir de las recomendaciones propuestas en los PCNs. Los resultados, por lo tanto apuntan la relevancia del rescate de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de la Enseñanza Básica de Brasil, puesto que, entre otros motivos, los dichos temas aún son actuales en los documentos más recientes de Brasil.

Palabras Clave: ELE. Temas Transversales. PCNs. Enseñanza Básica.

RESUMO

Levando em consideração que as necessidades pedagógicas no ensino/aprendizagem de uma maneira geral, assim como de ELE, demonstram muitas vezes a ausência de uma integração entre o ensino y a realidade em que o aluno está inserido, os Temas Transversais, planteados nos PCNs, vem possibilitar esta integração no ensino/aprendizagem de ELE. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a relevância dos Temas Transversais no ensino/aprendizagem de ELE do Brasil no contexto do Ensino Básico. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, com caráter exploratório e analítico, cujo *corpus* foi estabelecido por materiais bibliográficos que tratam dos Temas Transversais e pela aplicação de um questionário misto de natureza qualitativa que nos permitirá observar a concepção dos professores em relação aos Temas Transversais e si/como estão sendo propostos estes temas no ensino/aprendizagem de ELE na Educação Básica. Para isso, além dos documentos nacionais; LDB (1996; 2010), PCNs (1998) e OCEM (2006), teremos como suporte teórico de autores como: Moreno (1998), Gavidia (2002), Yus (1998; 2002), Araújo (2003), Barbosa (2007), Jacomeli (2007) e Martins y Valente (2008). A investigação demonstra que grande parte dos professores não tem uma concepção clara dos Temas Transversais e manifestam uma falta de conhecimento do trabalho a partir das recomendações propostas pelos PCNs. Os resultados, portanto apontam a relevância do resgate dos Temas Transversais no ensino/aprendizagem de ELE do Ensino Básico, visto que, entre outros motivos, os referidos temas ainda são atuais nos documentos mais recentes do Brasil.

Palavras-chave: ELE. Temas Transversais. PCNs. Ensino Básico.

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE - Español como Lengua Extrajera.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LOGSE - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN	13
1. HISTÓRICO, CONCEPTOS Y DESCRIPCIÓN	17
1.1 Rescate Histórico	17
1.2 Los Temas Transversales en la Educación Brasileña	20
1.2.1 Describiendo la LDB y los PCNs: Referenciales Nacionales como Estímulo de los Temas Transversales	20
1.2.2 Conceptuando la Transversalidad/Transdisciplinaridad	24
1.2.3 Describiendo los Temas Transversales	29
1.2.4 Los Temas Transversales en la Enseñanza Secundaria y en la Enseñanza/Aprendizaje de Lengua Extranjera	32
2. CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL SOBRE LOS TEMAS TRANSVERSALES	34
2.1 Especificaciones de la Metodología	34
2.2 Descripción del Cuestionario	35
2.3 Descripción de los Resultados	36
3. RESCATE DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA	49
3.1 ¿Por qué rescatar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de la Enseñanza Básica de Brasil?	49
CONSIDERACIONES FINALES	55
REFERENCIAS	57
ADJUNTO	59

INTRODUCCIÓN

Al pensar en las posibles necesidades pedagógicas actuales en la enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), nos damos cuenta de distintos y difíciles problemas que han recobrado la atención de los que actúan en esta área, como por ejemplo, la falta de integración entre la enseñanza/aprendizaje con la realidad del alumnado. Tal escenario nos hace reflexionar sobre la necesidad de ampliar los horizontes del alumno contribuyendo para su autonomía, su criticidad, su postura ética, además de pensar en el éxito en las distintas competencias y habilidades relacionadas con el aprendizaje de una Lengua Extranjera que, a su vez, también son importantes e incluyen, las competencias comunicativa, lingüística e (inter)pluricultural y las destrezas de comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral y de las interacciones orales y escritas.

En este sentido, considerando lo que los llamados Temas Transversales pueden aportar para la enseñanza de forma general, proponemos que estos temas que forman parte del documento brasileño PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados en 1997 y 1998, puedan ser reaplicados en la enseñanza/aprendizaje de ELE y, más específicamente, en el contexto de la Educación Básica.

Para ello, es necesario tener en cuenta que estudiar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje ELE se hace relevante una vez que se encuentran olvidados, tanto en la Enseñanza Primaria como en la Enseñanza Secundaria. Su importancia se da por posibilitar la relación entre las diversas áreas del conocimiento y las relaciones sociales. Así que los temas pueden promover la integración entre las asignaturas y aspectos de la realidad que son fundamentales en la formación del ciudadano. Dicha propuesta es pertinente por tener un principio transdisciplinario que, por su parte, promueve una conciencia profundizada sobre varios contextos sociales, ambientales, culturales entre otros. Además de lo dicho, se puede lograr uno de los principales objetivos de la formación educacional contemporánea, es decir, formar ciudadanos responsables, éticos, críticos con capacidad de adaptarse, expresar sus opiniones, cambiarlas cuando sea necesario, y actuar de forma crítica y autónoma. En este sentido, la presente monografía tiene como objeto de estudio los Temas Transversales y la aplicabilidad de los mismos.

La motivación para la elección del tema de la presente investigación surge a partir de experiencias vivenciadas como profesora de lengua española en el proyecto de extensión *“Entre a transversalidade e interdisciplinaridade no ensino instrumental de língua espanhola: continuando o diálogo entre universidade e escola pública”*, proyecto materializado en un curso destinado a alumnos de Enseñanza Secundaria, realizado en el año de 2012 en la Universidade Federal de Campina Grande, en el Campus I de Campina Grande-PB. Las experiencias advenidas del referido proyecto, generaron descubrimientos, reflexiones e inquietudes sobre los Temas Transversales, así que consideramos un estudio más detallado sobre estos temas tan fundamentales para la educación y, en efecto, en la enseñanza/aprendizaje de ELE debido a que nos encontramos con que existen pocas investigaciones que contemplen los Temas Transversales en la enseñanza de ELE.

Ante lo expuesto, hemos definido como objetivo general de la investigación analizar la relevancia de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de Brasil en el contexto de la Enseñanza Básica. Como objetivos específicos nos hemos propuesto los siguientes: a) realizar un rescate teórico sobre el surgimiento de los Temas Transversales; b) verificar la relevancia de los Temas Transversales en los principales documentos de referencia para la enseñanza/aprendizaje de la Educación Básica y de lenguas extranjeras. (LDB y PCNs); c) averiguar la concepción de los profesores en relación a los Temas Transversales, así como comprobar si/cómo están siendo propuestos los Temas Transversales por los profesores de ELE de Educación Básica y d) rescatar los Temas Transversales y proponer su aplicabilidad en la Enseñanza Básica y en la enseñanza/aprendizaje de ELE.

A partir de los objetivos propuestos, buscaremos responder a la siguiente indagación: ¿por qué rescatar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de la Enseñanza Básica de Brasil? Para ayudar a responder la referida problemática, hemos elaborado otros interrogantes que nos ayudarán a conseguir aclarar nuestras preocupaciones:

- a) ¿Cómo surgen los Temas Transversales? ¿Qué son? ¿Cómo aparecen en los principales documentos orientadores de Brasil para la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras?
- b) ¿Cuáles son las concepciones y si/cómo están siendo propuestos los Temas Transversales por los profesores de ELE de Educación Básica de Brasil?

Ante las proposiciones mencionadas, la presente investigación busca rescatar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto de la Educación

Básica. Para ello, pretendemos identificar la importancia que los referidos temas poseen en la enseñanza/aprendizaje de ELE, una vez que consideraremos los Temas Transversales esenciales en el proceso de formación del sujeto, y por eso, defenderemos que son indispensables en la enseñanza/aprendizaje de manera general y, consecuentemente, en la enseñanza/aprendizaje de ELE, visto que contribuyen con la formación del ciudadano al incitar actitudes éticas, la autonomía y la consciencia crítica en el cotidiano del alumnado.

La necesidad de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje es mencionada por algunos autores que darán soporte teórico a la presente investigación: Moreno (1998), Yus (1998; 2002), Gavidia (2002), Araújo (2003), Barbosa (2007), Jacomeli (2007) y Martins y Valente (2008) son algunas de nuestras referencias. También nos basaremos en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996; 2010), en los documentos nacionales como los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

Nuestra investigación puede definirse como una pesquisa documental y de campo, con carácter exploratorio y analítico, cuyo *corpus* está constituido por materiales bibliográficos que tratan de los Temas Transversales, tanto en términos históricos como en términos metodológicos, y por la aplicación de un cuestionario mixto de naturaleza cualitativa, que nos permitirá observar la concepción de los profesores en relación a los Temas Transversales y si/cómo están siendo propuestos estos temas en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Educación Básica.

Nuestra principal herramienta para recoger los datos ha sido un cuestionario elaborado por medio de la plataforma *Google Forms* destinado a profesores de español que actúan o ya han actuado impartiendo clases de ELE en Brasil en el ámbito de la Enseñanza Básica con el que colaboraron 37 participantes.

Hemos organizado nuestra monografía en tres capítulos. El primer capítulo, titulado “Histórico, Conceptos y Descripción”, inicialmente, se dedica a la realización del rescate histórico, enfatizando el origen de los Temas Transversales y posteriormente analizamos los principales documentos de referencia para la enseñanza/aprendizaje de la Educación Básica y de Lenguas Extranjeras, conceptuando el principio de transversalidad, describiendo el objetivo de cada temática transversal y analizando la presencia de los Temas Transversales en la Enseñanza Secundaria y en la Enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera. En el segundo capítulo “Concepciones de los Profesores de Español sobre los Temas

Transversales”, realizamos la descripción y análisis de los procesos empleados en la recogida de datos y presentamos los resultados de las concepciones de los profesores participantes de la pesquisa. Finalmente, en el capítulo tres titulado “Rescate de los Temas Transversales en la Enseñanza/Aprendizaje de ELE en la Enseñanza Básica”, respondemos el porqué del rescate de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Enseñanza Básica de Brasil. Finalizaremos nuestro trabajo presentando algunas conclusiones y proponiendo futuras ampliaciones de nuestra investigación.

1. HISTÓRICO, CONCEPTOS Y DESCRIPCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo presentar los principios teóricos en los que se sustenta el tema que hemos seleccionado como objeto de nuestra investigación. En él reflexionaremos sobre el contexto histórico, los conceptos y las descripciones para comprender cómo surgen los Temas Transversales, qué son y de qué manera aparecen reflejados en los documentos orientadores de Brasil.

Para eso el capítulo está dividido en varias secciones en las que realizamos un rescate histórico sobre el surgimiento de los Temas Transversales en la educación brasileña hasta el momento actual, y analizamos algunos documentos nacionales, como la LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) y los PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) en relación a los Temas Transversales, delimitando el concepto de transversalidad, describiendo cada Temática Transversal y evidenciando los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera.

1.1 Rescate Histórico

En la presentación del libro *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*, organizado por Maria Dolors Busquets et al. (1998), Ulisses Ferreira de Araújo relata que reuniones de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ONGs) empezaron a desarrollar, en diversos países, algunas propuestas educativas. Consecuentemente afirma que comenzaron a presionar a los países a la promoción de temas relacionados al cotidiano de las personas en el currículo escolar. Estos factores empezaron en fines de la década de 80. Debido a estas intervenciones surgieron los llamados Temas Transversales que se propusieron en las reformas educacionales de diversos países y que empezaron a incorporarse al nuevo currículo. Así que:

[...] Nos Estados Unidos e na Inglaterra os temas transversais são denominados cross-curricular themes; no Chile, objetivos fundamentais transversales. Observamos também que no inglês usa-se tanto core curriculum quanto national curriculum (core quer dizer ‘caroço de fruta, centro, núcleo, âmago, cerne’) para designar o currículo nacional. (JACOMELI, 2007, p.48 apud MORAES, 2000, p.204)

En el caso de España, el nuevo currículo fue implementado con el surgimiento de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. La LOGSE promovió la reforma educacional en el currículo de la Enseñanza Básica española, la Enseñanza Primaria y Secundaria (en Brasil sería correspondiente a Ensino Fundamental y Ensino Médio), con objetivo de abordar temas referentes a las necesidades sociales, como la ciudadanía, la salud, o sea, temas que supliesen las necesidades advenidas de la globalización.

De esta manera, el currículo español presentó un nuevo concepto llamado Temas Transversales, como resalta Moreno (1998, p.24) “[...] dizendo que eles devem impregnar toda a prática educacional e estar presentes nas diferentes áreas curriculares. Os temas considerados ‘transversais’ no currículo [...] têm uma especificidade que os diferencia das matérias curriculares”.

Ante lo dicho, se definieron ocho temáticas en la reforma educacional española: Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación del Consumidor, Educación para el Tránsito. Todos estos temas, inicialmente, se propusieron ante la perspectiva transversal.

Jacomeli (2007) evidencia que en el transcurso de las reformas de 1990, Brasil participó de las reuniones internacionales, participando en las discusiones referentes a las políticas educacionales. Además de lo dicho por la autora, Brasil entendió la necesidad de realizar una reforma educacional y buscó adherir a los presupuestos transversales teniendo en cuenta el modelo educacional español, ya que este modelo sirvió como referencia para la elaboración de los documentos norteadores brasileños. Sin embargo, para eso, sería necesario elaborar un documento oficial que, en este caso, se refiere a los llamados PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*).

Martins y Valente (2008) consideran que la revisión de la política educacional brasileña empezó a partir de la presidencia de Itamar Franco y, fundamentalmente, durante la presidencia de Fernando Henrique Cardoso que tenía a Paulo Renato de Souza como ministro de educación. En esa época, se aprobaron varias medidas correspondientes a la educación, tal como la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), entre otros documentos que consideramos fundamentales hasta el momento actual.

Para la elaboración de los PCNs, el MEC (*Ministério da Educação*) brasileño eligió a varios profesores del país cargados de experiencias. Igualmente, invitó a César Cool Salvador, profesor de Psicología Evolutiva y de Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, para hacer parte del equipo. Cool también participó de la elaboración del documento como asesor técnico.

En nota a pie de página, Jacomeli (2007, p.49) añade que

[...] César Coll orientou a pesquisa de doutorado da filha do ex- presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Segundo Vanilda Paiva, no processo de discussão dos PCNs, Beatriz, filha do então presidente, organizou um seminário na USP e trouxe César Coll para falar da experiência espanhola. Em seguida, ele teria sido convocado para assessorar a elaboração dos PCNs. O tal seminário foi chamado, no período, como o “Seminário da Bia”, fatos da vida privada...

Este acontecimiento mencionado por la autora es bastante polémico y discutido por diversos autores como, por ejemplo, Silva¹ (1996), citado por Martins y Valente (2008), y evidencian que los PCNs se crearon para atender a las demandas del Banco Mundial.

En este contexto, los documentos preliminares empezaron a ser divulgados en las escuelas y universidades a partir de noviembre de 1995 y después de algunas reformulaciones, los PCNs se incorporaron a la reforma educacional brasileña en la Enseñanza Primaria, en la cual preexistieron los PCNs con la propuesta de los Temas Transversales en 1997 para el primer y según ciclos, 1ª a la 4ª series de Brasil, que actualmente están reorganizados como 1º al 5º curso.

Finalmente, en 1998, se realizó la publicación de los PCNs con la propuesta de los Temas Transversales en el tercer y cuarto ciclos, 5ª a la 8ª series de Brasil, actuales 6º al 9º curso. La actualización de la serie ocurrió desde la aprobación del Senado del *Projeto de Lei n° 144/2005*.

Los PCNs, a su vez, proponen seis Temáticas Transversales: Ética, Pluralidad Cultural, Medio Ambiente, Salud, Orientación Sexual y Trabajo y Consumo. Es importante resaltar que estos temas no vienen como nuevas asignaturas curriculares para las escuelas, sino como temáticas actuales relacionadas al cotidiano de los alumnos y a los valores

¹FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Análise do Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C; SANTOS, E.S. (ORG.) *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.123.

necesarios para vivir en sociedad, pues “Mais do que conteúdos tradicionais, a escola deve ensinar valores para sanar os problemas da sociedade capitalista.” afirma Jacomeli (2007, p.67). También es necesario indicar que el primer y segundo ciclos de Enseñanza Primaria no proponen la temática Trabajo y Consumo, pues este tema es incorporado tan sólo en el tercer y cuarto ciclos.

A pesar de que el modelo español sirve como referente en la reforma educacional brasileña, hay que destacar que en España el currículo es prescriptivo, por tratarse de una ley, mientras que en Brasil el currículo es un parámetro, por lo que sirve como guía para escuelas y profesores de Brasil y, consecuentemente, puede adecuarse a la necesidad de cada realidad brasileña.

1.2 Los Temas Transversales en la Educación Brasileña

Para hablar de Temas Transversales se hace necesario discurrir sobre los documentos y conceptos que abarcan esa perspectiva curricular. Por esa razón, discutiremos en este apartado algunos fundamentos de la LDB y los PCNs. También buscaremos conceptualizar la transversalidad y evidenciar algunas indicaciones en los documentos nacionales que rescaten los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Enseñanza Secundaria.

1.2.1 Describiendo la LDB y los PCNs: Referenciales Nacionales como Estímulo de los Temas Transversales

El concepto de Educación Básica de Brasil, tal como lo conocemos hoy, fue establecido en la reformulación de la LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), *Lei 9.394/96*. Específicamente, en el Título V, *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, Capítulo I *Da composição dos Níveis escolares*, encontramos cómo se compone la actual estructura escolar brasileña:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior. (LDB, 2010, p.19-20)

La sección III de la LDB es destinada a la Enseñanza Primaria (Ensino Fundamental) y estimula el principio de formación ciudadana, como se puede identificar en las siguientes especificaciones:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 2010, p.26-27)

A pesar de lo propuesto en el Art.32, Jacomeli (2007) deduce que los objetivos de la Enseñanza Primaria son preeminentemente los Temas Transversales, temas sociales, que necesitan ser difundidos e integrados en la sociedad actual. La autora, asevera que, a partir de las determinaciones planteadas en la LDB, surgieron especificaciones legales que llevaron a la elaboración de los PCNs para la Enseñanza Primaria y sus resoluciones para los Temas Transversales. Por lo tanto, Jacomeli considera que los principios sugeridos en los PCNs tienen inicio en la propia LDB. La excepción de que los Temas Transversales deberían ser incorporados tan sólo en la Enseñanza Primaria (Ensino Fundamental) promovida desde la LDB, es ilustrada en el siguiente fragmento:

Implementando as políticas educacionais apontadas na constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destaca a educação fundamental, postulando que esse nível de ensino é o caminho para garantir a formação comum para todos, indispensável para o exercício da cidadania e, também, o meio para o progresso no trabalho e nos estudos posteriores. (JACOMELI, 2007, p.70)

A partir de estos presupuestos es importante entender como fueron organizados los PCNs. Para eso, observemos la tabla abajo:

Tabla 1: Organización de los PCNs

Parâmetros Curriculares Nacionais			
1º ao 5º Ano (1997)		6º ao 9º Ano (1998)	
Volume 01	Introdução aos PCNs	Volume 01	Introdução aos PCNs
Volume 02	Língua Portuguesa	Volume 02	Língua Portuguesa
Volume 03	Matemática	Volume 03	Matemática
Volume 04	Ciências Naturais	Volume 04	Ciências Naturais

Volume 05	História e Geografia	Volume 05	Geografia
Volume 06	Arte	Volume 06	História
Volume 07	Educação Física	Volume 07	Arte
Volume 08	Temas Transversais – Apresentação e Ética	Volume 08	Educação Física
Volume 09	Meio Ambiente e Saúde	Volume 09	Língua Estrangeira
Volume 10	Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	Volume 10	Temas Transversais – Apresentação / Ética / Pluralidade Cultural / Meio Ambiente / Saúde / Orientação Sexual / Trabalho e Consumo

La tabla arriba evidencia los PCNs en una secuencia de diez volúmenes para cada ciclo de enseñanza. En el primer y según ciclos (1º ao 5º Ano), hasta el volumen siete son presentadas las asignaturas tradicionales y cada asignatura trae una sección explicativa sobre como tratar los temas transversales en la respectiva asignatura. En los volúmenes restantes ocho, nueve y diez, son evidenciados los Temas Transversales propiamente dichos, así que cada temática transversal es mostrada individualmente y de manera minuciosa. En el tercer y cuarto ciclos (6ª ao 9º Ano), las asignaturas tradicionales con su respectiva sección destinada a los Temas Transversales son vistas hasta el volumen nueve y es en el volumen diez que los Temas Transversales son planteados de manera individual y más detallada.

Teniendo en cuenta la interpretación de Jacomeli (2007, p.84), los debates traídos en los PCNs y Temas Transversales de los dos últimos cursos de la Enseñanza Primaria (6º al 9º curso), poseen una fundamentación teórica y una ideología más claras, pues intenta convencer al profesor que los PCNs son indispensables. Además de eso, las seis temáticas de los dos últimos cursos de la Enseñanza Primaria se eligieron con el objetivo de alcanzar una educación ciudadana, sin embargo “Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.” (BRASIL, 1998b, p.25).

Conforme los PCNs, los criterios que motivaron la elección de las seis temáticas se determinaron a partir de necesidades referentes a la urgencia social, alcance nacional, posibilidad de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Básica para favorecer la comprensión de la realidad y participación social. Así, conectados al cotidiano de las personas, los Temas Transversales propagan, indirecta y directamente, valores esenciales en la sociedad globalizada para promover la paz entre la humanidad, como refuerza Jacomeli, (2007, p.51).

En la sección de los PCNs dedicada a los profesores, el ministro de educación Paulo Renato Souza informa que el documento fue planteado teniendo en cuenta las heterogeneidades regionales, culturales y políticas de Brasil y, también, pretendiendo construir una referencia nacional habitual en el proceso educativo de las regiones brasileñas. Pero, en realidad ¿qué son los Temas Transversales? En los PCNs, los Temas Transversales son definidos como distintos de las demás áreas convencionales, ya que

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998b, p.26)

En la misma dirección, Araújo (2003, p.107) atestigua que los Temas Transversales “[...] são temas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas. Tais temas não são novas disciplinas curriculares, e sim áreas de conhecimento que perpassam os campos disciplinares.”

Yus (1998, p.17) a su vez, destaca que

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Por lo tanto, a partir de los documentos nacionales, entendemos el trabajo transversal como importante y esencial en la educación actual y, por eso, se hace fundamental también en cualquier nivel de enseñanza.

1.2.2 Conceptuando la Transversalidad/Transdisciplinaridad

Antes de conceptuar el término transversalidad, consideramos necesario explicar que el modelo educacional actual aún está configurado por las tendencias tradicionales a pesar de la existencia de nuevas percepciones de ciencia y enseñanza.

Moreno (1998) compara la concepción de ciencia y enseñanza teniendo en cuenta la existencia de cambios que atañen a las raíces del raciocinio científico, tanto en las ciencias experimentales como en las ciencias sociales y enfatiza que la ciencia clásica no es capaz de sustentar toda la realidad, sino una parte de ella porque se pone arbitrariamente fragmentada. Así, la autora sugiere que la noción existente en la nueva idea de ciencia debe ser seguida durante los cambios realizados en la escuela y, si no ocurre así, la escuela corre el riesgo de capacitar a los estudiantes para un futuro sin relación con la realidad que necesitarán para vivir.

Por ese motivo, Martins y Valente pueden ayudar a justificar el pensamiento anterior, al considerar que los Temas Transversales tienen la capacidad de configurarse en el cambio del pensamiento tradicional de enseñanza que aún configura la escuela, ya que las autoras entienden que “[...] os TT não representam mais uma disciplina no currículo, e sim assuntos que devem ser explorados por todas as disciplinas, já que estas possibilitam a reflexão e a compreensão dos mesmos através de conteúdos trabalhados no dia-a-dia”. (MARTINS y VALENTE, 2008, p.20)

Al manifestar ese pensamiento, Martins y Valente demuestran los Temas Transversales como la forma de suplir las nuevas necesidades. En conformidad con ellas, Araújo (2003, p.18) considera que, “[...] nos últimos tempos, vêm surgindo novos campos de estudo que se constituem ‘naturalmente’ como interdisciplinares e multidisciplinares [...]”.

Con eso, surge la necesidad de reflexionar sobre esos nuevos campos de estudio: los términos interdisciplinaridad, multidisciplinaridad y transversalidad o transdisciplinariedad por lo que, basándonos en la idea de Araújo (2003), proponemos una tabla² con el fin de didactizar la diferenciación de los términos:

² Los conceptos presentes en la tabla están en portugués por estar tal como están dispuestos en la referencia.

Tabla 2 – Conceptos de los prefijos Multi/ Inter /Trans para Araújo

Multidisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
<p>“A multidisciplinaridade ocorre quando um determinado fenômeno a ser analisado solicita o aporte de vários especialistas de diferentes disciplinas para explicá-lo, ou para tentar resolver um problema.” (ARAÚJO, 2003, p.20)</p>	<p>“[...] interdisciplinar refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento.” ARAÚJO, 2003, p.19)</p>	<p>“[...] ‘transdisciplinaridade’, nesse caso quando nos referimos a temáticas que ultrapassam a própria articulação entre as disciplinas. São temáticas que ainda não se consolidaram como áreas interdisciplinares ou polidisciplinares, pois as atravessam de tal maneira que não podem ser reconhecidas dentro dos já existentes campos do conhecimento.” ARAÚJO, 2003, p.20)</p>

Fuente: Araújo (2003, p.19-20)

Ese mismo autor también señala que añadir nuevas temáticas traspasando por las áreas disciplinares por medio de aspectos interdisciplinares o multidisciplinarios no es suficiente para solucionar la problemática de las desigualdades, conflictos sociales, democracia, puesto que, diferentemente de la transversalidad que se refiere a temáticas contextualizadas de acuerdo con los intereses y necesidades de la mayoría de las personas, los aspectos interdisciplinares y multidisciplinarios son contenidos de carácter científico o de interés de pequeñas parcelas de la población. Por esa razón, la transversalidad sería el término más completo, y también más complejo.

El concepto de transversalidad/transdisciplinaridad nos llega a través de Lima³ (2003), citado por Jacomeli (2007) y es contrastado con el concepto de disciplinaridad e interdisciplinaridad. Para eso, también proponemos una tabla⁴ que nos ayuda a distinguir los términos:

Tabla 3 – Conceptos de los prefijos Dis/ Inter /Trans para Lima

Disciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
<p>“[...] fragmenta a educação por meio de seus currículos mínimos, autonomizando as áreas do conhecimento de forma unilateral.” (JACOMELI, 2007,</p>	<p>“[...] pretende estabelecer um elo entre as disciplinas, mas mantendo cada uma com sua particularidade.” (JACOMELI, 2007, p.126 apud LIMA, 2003)</p>	<p>“[...] a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações transformações e processos polirrelacionais, onde cada elemento liga-se e religa-se ao outro de forma hologramática, recorrente e dialógica, considerando suas incertezas,</p>

³ LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

⁴ Los conceptos presentes en la tabla están en portugués por estar tal como están dispuestos en la referencia.

p.125 apud LIMA, 2003)

turbulências e acaso, cujo objetivo maior é promover a concepção de uma consciência reflexiva dinâmica dentro da ética do conhecimento complexo [...]” (JACOMELI, 2007, p.126 apud LIMA, 2003)

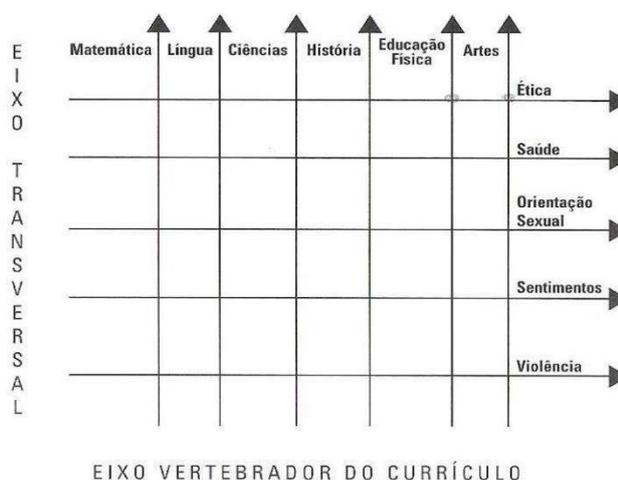
Fuente: Jacomeli (2007, p.125-126 apud LIMA, 2003, p.81-82)

Las concepciones anteriores sugieren aún que las nociones de disciplinaridad e interdisciplinaridad comprueban las barreras y cambios entre el conocimiento, por lo que sería insuficiente para el entendimiento del ser y del saber.

De manera general, tanto Araújo (2003) como Lima (2003) están de acuerdo en los conceptos de transdisciplinaridad/transversalidad. Ambos demuestran este concepto como el más completo en la perspectiva que compone los Temas Transversales.

Después de lo expuesto, es fundamental destacar, en este momento, algunas nociones/concepciones de cómo las Temáticas Transversales están presentes en la enseñanza/aprendizaje a partir de su propuesta transversal. De este modo, distinguiremos tres concepciones de la enseñanza transversal. La primera concepción se refiere a las asignaturas tradicionales del currículo escolar como Eje Vertebrador. En este sentido, aunque los PCNs destaquen la elección de la ciudadanía como Eje Vertebrador de la educación escolar, el documento tiene claro que “[...] a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 1998b, p.26). Esa concepción, tiene las asignaturas curriculares como Eje Vertebrador de los Temas Transversales, así como apunta la imagen gráfica propuesta por Araújo (2003):

Imagen 1- Asignaturas Curriculares como Eje Vertebrador.



Fuente: Araújo (2003, p.57)

Para Araújo (2003, p.48), en esa primera concepción “Asignatura Curriculares como Eje Vertebrador” la escuela sigue organizada alrededor de las asignaturas tradicionales, considerado por el autor como “Eixo vertebrador do sistema educacional”, pues en esa perspectiva, los Temas Transversales atraviesan los contenidos tradicionales que, a su vez, continúan como finalidad a pesar de existir la posibilidad del trabajo con las temáticas. Aunque aparece presente dicha concepción, Araújo no está en conformidad con este abordaje.

Tal como Araújo, Gavidia (2002, p.20) está de acuerdo que esta perspectiva de enseñanza transversal provoca “[...] a formação de linhas que cruzam todas as disciplinas, mantendo sua organização escolar tradicional”.

La concepción existente, más aceptable por Araújo (2003), tiene en cuenta los Temas Transversales como Eje Vertebrador de las asignaturas curriculares. Veamos a continuación:

Imagen 2- Temas Transversales como Eje Vertebrador.



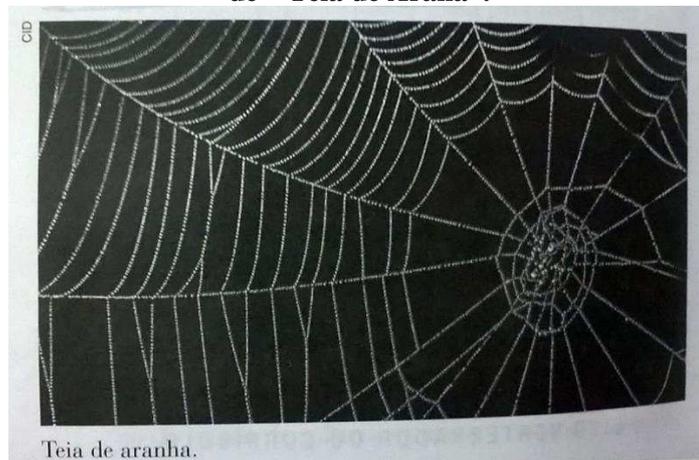
Fuente: Araújo (2003, p.63)

Partiendo, entonces, de la idea de Araújo (2003, p.58), en esta concepción de transversalidad, los contenidos tradicionales dejan de ser el propósito de la educación y se convierten en medios para el trabajo con los temas que componen el centro de las preocupaciones sociales. Gavidia (2002, p.20) también evidencia que “[...] os temas transversais transformam-se em eixo centralizador da aprendizagem e aglutinam em torno de

si as diferentes matérias, pois seu caráter *globalizador* permite que *transpassem* ou encadeiem os diversos conteúdos curriculares”. De ese modo, por más que los Temas Transversales sean la esencia de las acciones educativas, como afirma Araújo (2003), estos temas aún son vistos de manera fragmentada.

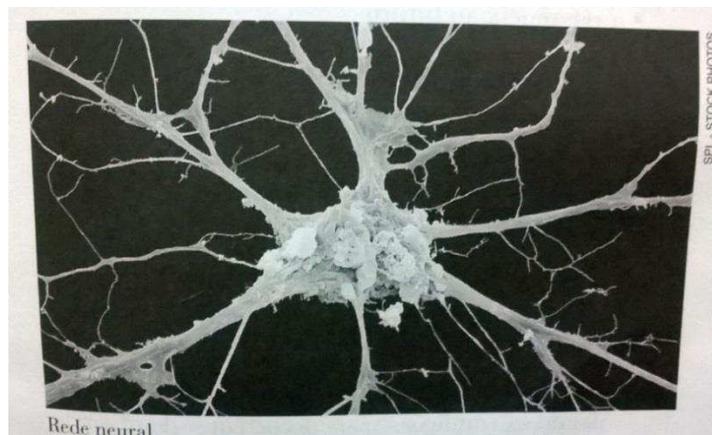
La tercera concepción es una gran contribución traída por Araújo (2003, p.64), que considera la necesidad de pensar en otras metáforas y posibilidades geométricas para representación de una manera más apropiada. Así, sugiere la idea de “tela de araña” o de “redes neutrales” que representa en las imágenes siguientes:

Los Temas Transversales como la Idea de “Tela de Araña”.



Fuente: Araújo (2003, p.64)

Imagen 4 - Los Temas Transversales como la Idea de “Redes Neutrales”.



Fuente: Araújo (2003, p.65)

Las imágenes, conforme Araújo (2003, p.64), evidencian itinerarios de imaginaria de transversalidad a partir de la idea de “tela de araña” o las “redes neutrales”, ya que de acuerdo con su concepción, esa posibilidad geométrica representa más fielmente la ligación entre las temáticas abordadas. Además, es preciso considerar, también, que la idea de “tela de araña” no señala un punto de partida predeterminado, por eso, posibilita el camino más pertinente de los presupuestos transversales.

Después de reflexionar sobre las diferentes concepciones, es evidente que la transversalidad va más allá de la interdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad.

1.2.3 Describiendo los Temas Transversales.

Como vimos en el apartado 1.1, los PCNs de 1998 proponen seis Temas Transversales: Ética, Pluralidad Cultural, Medio Ambiente, Salud, Orientación Sexual y Trabajo y Consumo. Es necesario, pues, entender un poco sobre la característica de las temáticas. Veamos a continuación cómo se presentan y se describen en los PCNs cada uno de ellos.

- **Ética:** Según los PCNs, la temática Ética posee valores morales como objetos de la reflexión ética. Debido a su carácter reflexivo, la citada temática tiene en su esencia realce problematizador. Justamente por eso, trae el desafío de no ser impuesta y de no presentarse como un “adorno”. Los contenidos de esta temática envuelven el respeto mutuo, la justicia, la solidaridad y el diálogo y deben hacerse reconocidos para que reflejen en las actitudes de las personas. Ese también es considerado el objetivo de la temática. Además, señalan los PCNs (BRASIL, 1998b, p.91) que “O trabalho com o tema Ética visa o desenvolvimento da autonomia moral pelos alunos, fundamental para que possam compreender e atuar de maneira crítica diante dos valores e regras sociais, conhecendo e elegendo princípios e pautando-se por eles”. Considerada, de este modo, como el Eje Norteador, la ética es una temática que está presente en los demás Temas Transversales, ya que es relativa a todas las actividades humanas. Para que todo eso se efectúe, el documento atribuye a la escuela y, especialmente al profesor, que sugieran circunstancias didácticas que generen en los alumnos el conocimiento y la discusión crítica.
- **Pluralidad Cultural:** El documento manifiesta que la temática Pluralidad Cultural tiene un aspecto que evidencia la necesidad de aprender a respetar en medio a diversas

opiniones, gustos, elecciones, o sea, respetar al otro. Es respetarse y conocerse. En esta temática, los contenidos indican pluralidad cultural y la vida de los adolescentes en Brasil, pluralidad cultural en la formación de Brasil, el ser humano como agente social y productor de cultura y derechos humanos, derechos de ciudadanía y pluralidad. Para eso, el profesor precisa “[...] oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer” (BRASIL, 1998b, p.138). Lo dicho será posible si el profesor reconoce que sus acciones hacen la diferencia, sea reforzando actitudes inadecuadas, sea abriendo posibilidades alrededor del respeto, diálogo y solidaridad. Así que, la pluralidad se vive, se enseña y se aprende, pues sin el otro no se puede saber nada sobre él, a no ser lo que propicia la propia imaginación.

- **Medio Ambiente:** El trabajo con el tema Medio Ambiente en los PCNs, plantea que los alumnos tengan asegurado un aprendizaje que les permita posicionarse en relación a cuestiones ambientales en las distintas realidades particulares y ejercer en la mejoría de su calidad. La naturaleza cíclica de la naturaleza, la sociedad y el medio ambiente, el manejo y la conservación ambiental, se enumeran como contenidos en la referida temática. “É interessante, ainda, que se destaque o ambiente como parte do contexto geral das relações ser humano/ser humano e ser humano/natureza, em todas as áreas de ensino, na abordagem dos diferentes conteúdos [...]” (BRASIL, 1998b, p.194). El abordaje del Medio Ambiente necesita que la comunidad escolar reflexione de manera colectiva sobre el trabajo con el tema, sobre objetivos a ser alcanzados y sobre maneras de conseguir eso.

- **Salud:** En la temática Salud, los PCNs pretenden promover la concientización del alumnado del derecho a la salud, sensibilizarlos a entender sus condicionantes y prepararlos para el manejo de medios prácticos de promoción, protección y recuperación de la salud a su alcance. Los contenidos propuestos, en este caso, son el autoconocimiento para el autocuidado y la vida colectiva. La inclusión de la salud tiene la pretensión de “[...] desenvolve-se, com igual importância, em situações de convivência que se criam e no atendimento oportuno de interesses dos alunos, tanto quanto no ensino de seus conteúdos nas diferentes áreas, de forma regular e contextualizada” (BRASIL, 1998b, p.264). De ese modo, el tema demanda una

responsabilidad y un proyecto entre profesores y escuela para que no se convierta en algo vacío.

- **Orientación Sexual:** Entre otros factores, el documento nacional demuestra que la Orientación Sexual no se limita al espacio individual porque necesita estar contextualizado socialmente y culturalmente. Sus contenidos pueden estar vinculados con relaciones de género y prevención de enfermedades sexualmente transmisibles como el SIDA. Deben, además, guiarse por asuntos que sean posibles de ser aprendidos socialmente, pues

[...] a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes (BRASIL, 1998b, p.307).

Se hace necesaria la preparación de profesores y un espacio en la escuela para ese propósito.

- **Trabajo y Consumo:** El Trabajo y Consumo en los PCNs, es una temática que posee la intención de que los alumnos puedan entender la relevancia del trabajo en la composición de la riqueza del país y también que los vínculos de trabajo y de consumo están en un sistema con una gran diversidad y complejidad, siendo preciso construir su propia imagen y la de los demás como ciudadanos, con derechos en general y derechos ligados al trabajo y consumo. Los contenidos del Trabajo y Consumo indicados son las relaciones de trabajo; trabajo, consumo, salud y medio ambiente; consumo, medios de comunicación de masas, publicidad y ventas; derechos humanos, ciudadanía, trabajo y consumo. La temática demuestra que

É importante que a escola, em seu projeto educativo, discuta a realidade local onde se insere, o perfil dos alunos que recebe, as experiências dos professores e professoras que nela trabalham, e procure apoios para o desenvolvimento de seu trabalho na comunidade [...] (BRASIL, 1998b, p.377).

Igualmente, es importante que los profesores elijan contenidos que tengan que ver con discusiones, vivencias y expectativas de la temática.

Al verificar las características que cada temática propone, es indispensable entender, como indica Yus (1998, p.38), que el trabajo con los Temas Transversales comprende que “Essa tendência para abordar os problemas próprios de cada tema transversal a partir de uma perspectiva global ou complexa aparece como uma contundente justificação do próprio conceito de transversalidade [...]”. Así, además de no limitarse a las asignaturas tradicionales, las Temáticas Transversales son transversales entre sí mismas.

1.2.4 Los Temas Transversales en la Enseñanza Secundaria y en la Enseñanza/Aprendizaje de Lengua Extranjera

Después de haber expuesto todas las premisas anteriores, nos cabe ahora analizar si algún Documento Nacional sugiere los Temas Transversales para la Enseñanza Secundaria y para la Enseñanza de Lengua Extranjera.

Los PCNs de 1998, proponen un volumen de Lengua Extranjera que aparece como la posibilidad de ir más allá de la Lengua Materna, una vez que la enseñanza de lenguas ofrece la oportunidad de tratar los vínculos entre el lenguaje y el mundo social, propiciado por medio de los Temas Transversales:

A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem. (BRASIL, 1998a, p.43)

En esta óptica, la Lengua Extranjera en consonancia con las Temáticas Transversales, proporciona, además de otros beneficios, el reconocimiento del propio ser humano a través de realidades semejantes a la suya o no. Así, “Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial.” (BRASIL, 1998a, p.44), de acuerdo con las elecciones temáticas.

Esa posibilidad de abarcar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera nos parece un gran avance, pero podría ser más amplia si esa alternativa se extendiera en el contexto de la Enseñanza Secundaria. Aunque las argumentaciones de la LDB y de los PCNs aleguen que la Enseñanza Primaria es la etapa que asegura la formación

ciudadana de todos, como hemos visto anteriormente, las OCEM documento más actual que la LDB y los PCNs, vienen a romper con la idea de posibilitar los Temas Transversales únicamente en la Educación Primaria, puesto que señalan el concepto de transversalidad como algo esencial también en la Enseñanza Secundaria:

Assim, se pensarmos que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Nesse sentido, pensando sobretudo na idéia (sic) de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira [...] é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão. (BRASIL, 2006, p.149-150)

De esa manera, las OCEM, además de rescatar la importancia de la transversalidad, o sea, los Temas Transversales para la Enseñanza Secundaria, igualmente plantean que esa óptica esté presente en el contexto de clase de Lengua Extranjera.

Como hemos visto en los párrafos anteriores, la presencia de los Temas Transversales en la Enseñanza Básica brasileña está justificada y apoyada en diversos documentos oficiales, sin embargo falta aún explicar cómo el conjunto de profesores entiende estas propuestas, así como qué concepciones tiene la clase docente sobre los Temas Transversales. En el siguiente capítulo veremos algunas de estas concepciones limitando nuestro campo de análisis a algunas muestras del cuestionario respondido por profesores de español de Enseñanza Básica de la región Nordeste y Sudeste, abarcados en la investigación.

2. CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL SOBRE LOS TEMAS TRANSVERSALES

A partir de los elementos teóricos observados hasta el momento, en el presente capítulo tras describir y analizar los procedimientos utilizados en la recogida de datos, pretendemos presentar las concepciones de los profesores de español en la Educación Básica de Brasil sobre los Temas Transversales observando si/cómo son propuestos por este grupo docente. Inicialmente, reforzaremos las especificaciones referentes a la metodología; a continuación, describiremos el instrumento utilizado (cuestionario) y el perfil de los profesores participantes; después analizaremos los datos reunidos en los cuestionarios presentando cómo los Temas Transversales son realizados en la Enseñanza Primaria y Secundaria según las concepciones de los profesores de ELE de Brasil; y, finalmente, interpretaremos los resultados obtenidos, de una forma crítica.

2.1 Especificaciones de la Metodología

Fundamentada en una pesquisa documental y de campo, con naturaleza exploratoria y analítica, el *corpus* está constituido por materiales bibliográficos y por la aplicación de un cuestionario mixto de naturaleza cualitativa, es decir, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que nos permitirá recoger y sistematizar los datos. De este modo hemos dividido esta investigación en dos etapas:

- a) La primera referente a la pesquisa documental iniciada a partir de búsquedas sobre el surgimiento, descripción, conceptualización de los Temas Transversales y su aplicación en la reforma educacional de Brasil, por medio de libros y consultas de dominio público de los documentos nacionales que conducen la presente pesquisa. Este tipo de pesquisa es relevante, una vez que “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. (GIL, 2002, p.46)
- b) La segunda etapa corresponde a la pesquisa de campo, realizada por medio del formulario electrónico *Google Forms*, que se dio mediante la necesidad de constatar y comprender la concepción de los profesores frente a los Temas

Transversales y si/cómo están siendo propuestos estos temas en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Educación Básica.

2.2 Descripción del Cuestionario

Como ya hemos mencionado anteriormente, el instrumento de recogida de datos utilizado fue la plataforma *Google Forms*. El área espacial de la investigación se centra en todo el territorio brasileño, una vez que estamos tratando de documentos nacionales y un currículo nacional. El recorte temporal, a su vez, se sitúa en el momento presente y el público a ser estudiado se limita a profesores de español que actúan o ya han actuado impartiendo clases de la referida asignatura en Brasil en el ámbito de Enseñanza Básica.

Las preguntas del cuestionario fueron motivadas a partir de informaciones colectadas y observadas en conversaciones informales entre colegas de curso, profesores del área y por la curiosidad y demostración de desconocimiento de profesores y estudiantes sobre los Temas Transversales en presentaciones que hemos realizado en eventos académicos abordando la temática.

La distribución del cuestionario se realizó a través de la red social Facebook® y del correo electrónico con el fin de obtener el mayor número posible de participantes⁵. En el Facebook®, publicamos el cuestionario en grupos referentes a Asociaciones Brasileñas de Profesores de Español de diferentes estados, así como en otros grupos relacionados con la investigación del español en Brasil e incluso en grupos de eventos académicos de Lengua Española. También incluimos algunos grupos de Facebook de estudiantes de grado de la Lengua Española de algunas universidades brasileñas, una vez que muchos de estos estudiantes ya actúan como profesores.

Los correos electrónicos fueron destinados a los colegiados de curso de las licenciaturas de español, a los coordinadores y vicecoordinadores de grado y postgrado de

⁵ Utilizamos el Facebook® por tratarse de una herramienta que alcanza inúmeras personas al mismo tiempo y puede ser compartida más fácilmente. No es posible saber el alcance, pues el formulario fue compartido, en nuestra página personal, entre amigos del área que también compartieron, pero podemos referenciar los grupos en general: Associação dos Professores de Espanhol do Estado da Paraíba – APEEPB; Espanhol UFCG; Español UFCG - Turma I; Español 2012.2 – UFCG; UFPB; UEPB; Letras Espanhol UFRN; Letras Espanhol UFRJ; Letras - USP - Espanhol Unificado; Profesores de Español como Lengua Extranjera; Professores de Espanhol do Norte do Brasil; Espanhol no Nordeste em Foco; Tradutores Juramentados; Comunidade de professores e alunos de espanhol; Grupo Internacional de Estudantes de Espanhol; Estudos da tradução: teoria, prática e formação do tradutor; Espanhol em Alagoas; Professores de Espanhol del Nordeste de Brasil; VI Congresso Nordestino de Espanhol - Salvador, 25 a 28 de Maio 2016.

español y, en algunos casos, dirigidos directamente a profesores de español de universidades públicas con la intención de que, además de participar, ellos mismos pudiesen divulgarlo a otros profesores y alumnos que se ajustasen al perfil de la pesquisa⁶.

El cuestionario (en adjunto) está dividido en cuatro secciones:

1ª) Conteniendo el título del cuestionario “Los Temas Transversales” y un breve texto descriptivo explicando a quien se dedica la pesquisa;

2ª) Titulada, “Datos”, para conocer los datos generales del participante, como nacionalidad, lugar en que vive, entre otros;

3ª) Nombrada “Formación y Experiencia”, con la intención de averiguar el perfil académico de los participantes, así como el tiempo de actuación como profesor de español.

4ª) Designada “Los Temas Transversales”, con objetivo de obtener respuestas específicas que permeen el tema.

Es importante aclarar que el cuestionario fue constituido por preguntas abiertas y cerradas y que todas las preguntas poseen carácter obligatorio, excepto las preguntas 14 y 16, una vez que solo serían respondidas si las preguntas antecedentes se configuraran en “sí”.

2.3 Descripción de los Resultados

Aplicado en el mes de septiembre de 2016, el cuestionario fue respondido por 37 participantes en el total. Entre los 37 cuestionarios respondidos, 5 fueron eliminados, pues tres de ellos no atendían al principal requisito de la investigación: impartir o haber impartido clases de español en la Enseñanza Básica de Brasil. Para facilitar esta identificación, propusimos la siguiente pregunta inicial: “¿Impartes clases como profesor de español de la Enseñanza Básica de Brasil?” y, consecuentemente, en medio a las alternativas “Sí”, “No” y “Sí, pero en este momento no estoy actuando”, los cuestionarios que obtuvieron “No” como respuesta a la pregunta fueron descartados. Decidimos también descartar otros dos cuestionarios porque no se ajustaban a los requisitos establecidos: los participantes no especificaron el tiempo de actuación como profesor de español, respondieron a las demás

⁶ Tanto en la divulgación en Facebook® como en los correos electrónicos, habría un texto explicativo para aclarar el público al que se destinaba la investigación y el link del cuestionario. El texto explicaba que el cuestionario estaba dirigido a profesores de español que actuasen o hubiesen actuado en la Enseñanza Básica de Brasil y que el anonimato de los participantes sería mantenido, incluso porque la plataforma no permite tal función, así que las respuestas deberían ser sinceras.

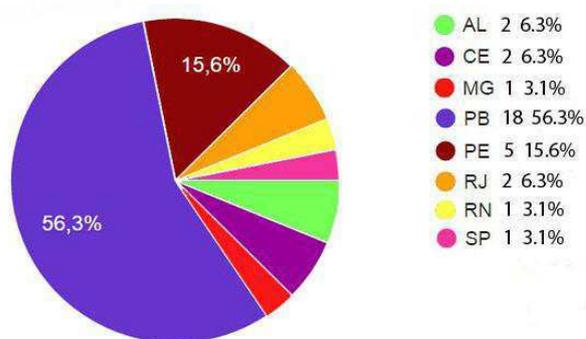
preguntas de manera confusa y respondieron de acuerdo con búsquedas de internet plagiando incluso contenidos online. De esta forma, limitamos a 32 el número de cuestionarios válidos⁷.

Para el análisis de resultados de los cuestionarios válidos, utilizamos los recursos promovidos por la propia plataforma *Google Forms* que contiene la organización de los datos en gráficos, en el caso de las cuestiones cerradas. Para las preguntas abiertas, destacaremos respuestas de algunos profesores, analizando su discurso, para explicitar las diferentes concepciones y propuestas de los Temas Transversales. Es importante tener en cuenta que las respuestas abiertas son más subjetivas, por eso buscamos analizarlas intentando evaluar si existe coherencia en las respuestas, pues no hay como tener precisión en este tipo de cuestión.

Con objetivo de conocer el perfil de los profesores de la pesquisa e identificar/entender dónde pasa la realidad relatada, elaboramos algunas preguntas, como: “Indica el Estado en el que vives”, “Indica tu formación”, “¿Enseñas/Has enseñado en escuela pública o privada?”, “¿En qué nivel de Enseñanza Básica actúas/has actuado?”. Observemos estos cuestionamientos en los gráficos que siguen:

Gráfico 1 – Contribución de la Pesquisa por Estados.

Indica el estado en el que vives



Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

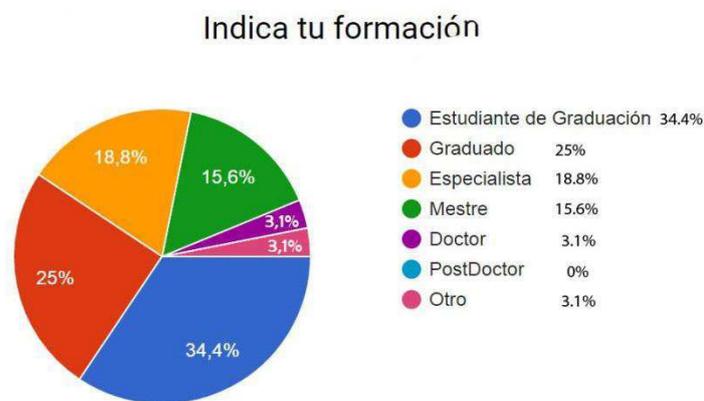
El gráfico anterior, permite evidenciar que los profesores de dos regiones de Brasil contribuyeron con la pesquisa: La región Nordeste y la Región Sudeste. Este resultado se dio, posiblemente, debido a la fuerza existente en las asociaciones en las referidas regiones. La región Nordeste, fue representada por los estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio

⁷ Esperábamos que más profesores respondiesen el cuestionario, una vez que fue distribuido por distintas regiones de Brasil. Sin embargo, también conjeturamos que, a pesar de la accesibilidad, muchos profesores al leer el título del cuestionario “Los Temas Transversales”, posiblemente por desconocimiento, ni siquiera lo intentaron responder.

Grande do Norte y Ceará y la región Sudeste con participantes de los estados de Minas Gerais, São Paulo y Rio de Janeiro.

En lo que se refiere a la formación de los profesores participantes, conforme el gráfico 2 que se expone a continuación el 34,4% es estudiante de graduación, el 25% posee grado, el 18,8% tiene especialización, el 15,6% máster, el 3,1% doctorado, el 0% postdoctorado y existe un 3,1% que identificaron su formación como “Otro”, sin especificar cuál sería. Veamos:

Gráfico 2 – Formación de los Entrevistados.



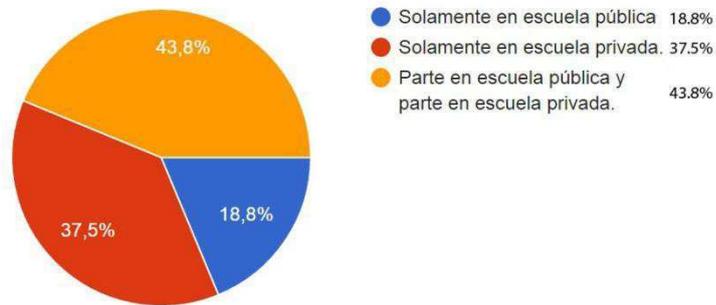
Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

Vemos en el gráfico que existe una escasez de doctores y, especialmente, de postdoctores en el área.

Además, el próximo gráfico, muestra que la mayoría de los profesores con el 43,8%, enseña o ha enseñado en escuela pública y en escuela privada, existiendo también un 37,5% que enseña o ha enseñado solo en escuelas privadas y un 18,8% cuya experiencia profesional se limita solamente a la escuela pública.

Gráfico 3 – Enseñanza en Escuela Pública y/o Privada.

¿Enseñas/Has enseñado en escuela pública o privada?

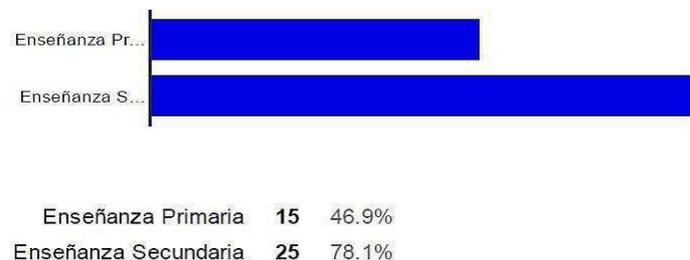


Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

Verificando el gráfico 4, identificamos que 8 profesores respondieron que imparten/impartieron clases de ELE tanto en la Enseñanza Primaria como en la Enseñanza Secundaria, 7 imparten/impartieron clases de ELE solo en la Enseñanza Primaria y 17 imparten/impartieron clases de ELE solamente en la Enseñanza Secundaria, así que identificamos que el 78,1% profesores imparten o ya impartieron clases de ELE en la Enseñanza Secundaria y el 46,9% imparten o ya impartieron clases de ELE en la Enseñanza Primaria, conforme se expone en el siguiente gráfico:

Gráfico 4 - Experiencia de Enseñanza de ELE por Nivel.

¿En qué nivel de Enseñanza Básica actúas/ has actuado? (Es posible elegir más de una opción)



Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

Considerando los datos del análisis, identificamos diferentes concepciones de los profesores sobre los Temas Transversales y conseguimos reconocer como algunos profesores proponen estos temas.

En general, el 93,8% de los profesores afirma que conocen los PCNs. Solamente existe un 3,1% que asumen no conocerlos y otro 3,1% al que les suenan pero no saben de qué tratan efectivamente.

Por otra parte es sorprendente el dato de que el 65,6% de los entrevistados declara que no recibe o ha recibido ninguna orientación en la escuela para trabajar conforme los PCNs, mientras que el 34,4% declara que sí es o fue orientado a trabajar en conformidad con los parámetros. A pesar de que la mayoría de los profesores haya asegurado que conoce los PCNs, en la pregunta “¿Ya has escuchado los términos interdisciplinaridad y transversalidad?”, ese porcentaje disminuye, pues el 81,3% confirma que ya ha escuchado los términos citados al mismo tiempo que existe un 18,8% que declara abiertamente que no sabe de qué se tratan. Siendo así, sería esperado que los profesores que respondieron que conocen los PCNs entendieran los términos interdisciplinaridad y transversalidad, ya que son principios fundamentales del documento.

Para confirmar si el 81,3% conocen los términos, elegimos algunas respuestas para representar el resultado de la pesquisa a partir del siguiente cuestionamiento: “¿Qué entiendes por interdisciplinaridad y transversalidad?”. Para eso, clasificamos tres categorías:

- a) La primera fue clasificada como Definición Aproximada (a partir de ahora DA), que son las respuestas que definen de manera más aproximada los conceptos de interdisciplinaridad y transversalidad;
- b) La segunda, categorizada como Definición Parcialmente Aproximada (a partir de ahora DPA) que, a su vez, son las respuestas que definen solamente uno de los dos conceptos;
- c) La tercera categoría fue catalogada como Definición Menos Aproximada (a partir de ahora DMA), para las respuestas que poseen definición menos próxima para ambos conceptos.

La clasificación propuesta tiene en cuenta los conceptos de interdisciplinaridad y transdisciplinaridad/transversalidad propuestos por Araújo (2003) y por Lima (2003), citado anteriormente, ya que son estos los conceptos que consideramos obtener más fielmente la

proposición de los Temas Transversales. Sumándose a eso, recordamos aquí también, la concepción de enseñanza transversal representada por la metáfora de “tela de araña” o “redes neutrales”, sugerida por Araújo (2003).

Los participantes serán identificados como P1 para el profesor 1, P2 para el profesor 2 y así sucesivamente. El número corresponde al orden de respuestas concedidas durante la recogida de datos. Veamos, por tanto, los ejemplos⁸:

P2: Interdisciplinaridade é a integração de várias disciplinas e transversalidade é o trabalho (sic) com temas que não necessariamente fazem parte da matéria ensinada.

P3: La inter hace una relación entre contenidos de dos asignaturas, por ejemplo; ya la transversalidad se refiere a contenidos sociales que deben ser trabajado por toda la escuela y si posible con la comunidad.

P9: interdisciplinaridade é trabalhar o conteúdo da minha disciplina contextualizada com outras de uma forma problematizada. Já transversalidade é trabalhar com temática que já incluem conhecimentos de várias disciplinas e eu não consigo separá-las nem identificá-las.

Las respuestas del P2, P3 y P9, clasificadas como DA, distinguen la interdisciplinaridad de la transversalidad y apuntan para una concepción que está en conformidad con los conceptos definidos por Araújo (2003), que define interdisciplinaridad como la relación entre dos o más asignaturas o campos de conocimiento. El mismo autor también define transversalidad, y considera ese concepto como temas que superan la propia articulación entre las asignaturas y las atraviesan de modo que no consiguen ser reconocidas entre los campos de conocimiento.

Categorizadas como DPA, las respuestas del P15, P24 y P32, fueron las siguientes:

P15: Interdisciplinaridade é o diálogo e (sic) entre várias disciplinas.

P24: Transitar por varias áreas de conocimiento.

P32: Interdisciplinaridade como el estudio de todas las disciplinas en conjunto, a la transversalidad como los conocimientos necesarios para se vivir em (sic) harmonia con las personas y el medio Ambiente.

Los conceptos presentes en P15, P24 y P32, están en conformidad parcialmente, una vez que el P15 conceptúa solamente interdisciplinaridad, ya el P24 define apenas transversalidad y el P32, por más que intente definir los dos conceptos, puntúa apenas

⁸ Hemos decidido transcribir todas las respuestas concedidas por los profesores participantes, sin realizar ninguna corrección ortográfica, manteniendo el texto escrito de los entrevistados.

interdisciplinaridad de manera aproximada, pero su visión de transversalidad restringe la amplitud del significado transversal al aspecto del Medio Ambiente. Por lo tanto, tenemos los términos interdisciplinaridad de P15 y P32, de acuerdo con lo que propone Araújo (2003) y Lima (2003) citado anteriormente. El P24, por su parte, establece solamente el concepto de transversalidad y no menciona el concepto de interdisciplinaridad.

Finalmente, catalogadas como DMA, tenemos los siguientes ejemplos:

P10: Que varios temas de otras asignaturas deben estar junto a la asignatura (sic) de lenguas extranjeras sea portugués (sic) o español.

P11: En resumen, se trata de, en clase de español como lengua extranjera, trabajar los temas relacionados a la actualidad y a la cultura del estudiante, llevándolo al aprendizaje efectivo de la lengua por la reflexión y por su conocimiento de mundo.

Tanto el P10 como el P11, proponen una definición que restringe la transversalidad y la interdisciplinaridad al campo de Lengua Extranjera y al conocimiento destinado a ella o al portugués, Lengua Materna de los estudiantes brasileños.

Observemos la tabla abajo que resume las clasificaciones definidas de acuerdo con las tres categorías definidas:

Tabla 4 – Demostración del Resultado Sobre los conceptos de Interdisciplinaridad y Transversalidad.

Definición de los Términos Interdisciplinaridad y Transversalidad			
Definición Aproximada (DA)	Definición Parcialmente Aproximada (DPA)	Definición Menos Aproximada (DMA)	Profesores que Desconocen los Términos
5 Profesores	18 Profesores	3 Profesores	6 Profesores

Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

Es importante decir que, de los profesores que respondieron que afirman serles familiares los términos interdisciplinaridad y transversalidad, solo tres de ellos han presentado una definición menos aproximada de los conceptos propuestos por Araújo (2003) y por Lima (2003). La gran mayoría, dieciocho profesores, indicaron una definición más aproximada, especialmente del término interdisciplinaridad y solamente cinco profesores indicaron concepciones aproximadas al principio de los dos conceptos. En relación a los seis profesores

que afirmaron desconocer los términos, tres intentaron definir los conceptos sin éxito y tres respondieron que no tenían ningún conocimiento sobre el tema.

Para la pregunta “¿Conoces los llamados Temas Transversales?”, el 56,3% (18 Profesores) de las respuestas asevera conocerlos, el 21,9% (7 Profesores) no conoce los Temas Transversales y otro 21,9% (7 Profesores) respondió que les suenan pero no sabe de qué se trata. Hay una disminución en las estadísticas al comparar los datos con la pregunta anterior “¿Ya has escuchado los términos interdisciplinaridad y transversalidad?”. Además existe contradicción en la afirmación de algunos profesores, ya que muchos dicen conocer los términos interdisciplinaridad y transversalidad, aunque afirman no conocer los Temas Transversales. Esas afirmaciones son contradictorias porque no es posible afirmar tener el conocimiento de los términos interdisciplinaridad y transversalidad y, decir al mismo tiempo, no conocer los Temas Transversales, pues el concepto de transversalidad está directamente ligado a los Temas Transversales.

En el cuestionamiento “¿Dónde/Cómo has conocido los Temas Transversales?”, considerando exclusivamente a los profesores que afirmaron conocer los Temas Transversales en la cuestión anterior, fue posible identificar en las respuestas de los 18 profesores considerados⁹ que 10 profesores respondieron haber conocido los Temas Transversales durante la graduación (en clases de didáctica/pasantía), como es posible verificar en el ejemplo del P3. Además, 4 profesores afirmaron que conocieron los temas por medio de los Documentos Nacionales (PCNs y OCEM), el libro didáctico y leyendo, citado por el P6. Otros 3 profesores comentaron haber conocido los Temas Transversales en la escuela/en la práctica docente que está en el ejemplo posterior como P8. Incluso un profesor informó haber conocido a través de investigación de maestría, en el ejemplo que indicamos como P29. Es importante decir que, las cuatro clasificaciones generales citadas, fueron definidas a partir de la esencia retirada de las respuestas de los profesores. Sigamos con las ejemplificaciones:

P3: Por trabajar con la graduación en Pedagogía, tuve que estudiarlos.

P6: Son temas que están relacionados indirectamente al contenido tratado, está en los PCNs y en el libro didáctico.

P8: Em reuniões escolares e lendo.

P29: A causa de mi investigación de maestría.

A partir de eso, es fundamental considerar que trabajar los Temas Transversales en la graduación, refleja directamente en la práctica docente, pues en las respuestas concedidas a

⁹ Recordemos que 3 profesores afirmaron no conocer los Temas Transversales.

partir de la motivación académica, los profesores incluyen o intentan incluir la perspectiva transversal en sus clases. En el caso más específico del P3, el conocimiento de los Temas Transversales ocurrió en su otra formación en pedagogía. Lo mismo sucede con el P23 que tiene postgrado en Docencia de la Educación Superior.

Así, queda claro que en muchos casos, el profesor no consigue obtener la información de la importancia de los Temas Transversales en otras licenciaturas sin ser en pedagogía, ya que los profesionales de pedagogía son los que más conocen y profundizan el tema y, por eso, tienen más conocimientos y publicaciones sobre esta importante temática. Sin embargo, creemos que esta perspectiva no debe estar restringida solo en el área de pedagogía o educación porque su importancia se da para todas las áreas, todos los profesores, todos los alumnos y todas las escuelas.

Otro elemento significativo observado, se refiere al estímulo a los Temas Transversales a partir del Libro Didáctico, evidenciado por el P6, que es otro motivador de la práctica docente a través de los temas. Ya en el ejemplo del P8, vemos cómo es importante el estímulo necesario que las escuelas deben realizar en los profesores en la práctica transversal ya que, como dice Araújo (2003, p.92) “Sua implementação efetiva solicita uma decisão política e pessoal dos agentes envolvidos na educação [...]”.

Sobre el ejemplo del P29, identificamos que la motivación partió del propio profesor como investigador y, probablemente, como ciudadano preocupado en buscar nuevas posibilidades a la contribución educativa.

A la pregunta “¿Sueles trabajar o ya has trabajado en algún momento a partir de los Temas Transversales?” comprobamos que el 53,1% (17 Profesores) garantiza que sí y el 46,9% (15 Profesores) asegura que no. También, consideraremos, exclusivamente las respuestas de los 18 profesores que confirmaron conocer y evidenciaron como conocieron los Temas Transversales, pues nuestra idea es siempre seguir evidenciando los profesores que realmente sigan comprobando su conocimiento y sus prácticas a partir de los Temas Transversales en el paso de las respuestas, hasta llegar a la última pregunta.

Entre los 18 profesores, (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P20, P23, P24, P26, P29, P30 y P31), tres de los profesores P10, P26 y P31, no suelen trabajar a partir de los Temas Transversales, a pesar de conocerlos. Para los 15 profesores restantes, que respondieron “Sí” al cuestionamiento, es importante analizar la posterior pregunta “En tu práctica pedagógica ¿cómo incluyes/ has incluido los Temas Transversales?” y también si ¿En

la rutina de tu escuela, tienes/has tenido orientación para el trabajo con los Temas Transversales? Visualicemos la tabla abajo para entender mejor las respuestas concedidas.

Tabla 5 – Demostración de la Inclusión de los Temas Transversales e Incentivo de las Escuelas.

15 Profesores	Inclusión de los Temas Transversales (Respuestas de los Profesores)	Orientación de la Escuela para el trabajo Transversal
P1	Fazendo a cada dois semestre trabalhar um tematica. Durante o ano desenvolvemos no minimo dois. Meio ambiente sempre eos depois fica com a escola da codernadora da escola pra escolher o tematica.	Sí
P2	A partir de videos (curtametragens), canções e textos.	No
P3	Por medio de debates, películas documentales, presentaciones hechas por los estudiantes. Una vez mis alumnos crearon películas documentales sobre deportes (salud).	No
P6	Uso para fomentar el debate o la discusión, puesto que generalmente son temas de interés social y cultural.	No
P7	Es algo que es necesario trabajar y la literatura se convierte en algo óptimo para trabajar temas transversales	No
P8	Através de textos e materiais de vídeo. Também a partir de discussões em sala e debates.	No
P9	tento trabalhar sempre com temáticas que estão relacionadas com os temas transversais como a ética, a pluralidade cultura, a orientação sexual etc	No
P11	Siempre los adapto a la realidad de mi estudiante, según la necesidad.	No
P12	Llevando para las clases pequeños textos o cómics que tengan el tema, para empezar la discusión.	No
P13	A traves de textos	No
P20	Com dinâmicas, textos, filmes e músicas.	No
P23	Los temas están incluidos en el plan de enseñanza, de manera que podrán ser trabajados con los contenidos lingüísticos. Los procesos de comprensión lectora e investigación están basados en análisis crítico, ademas de su objetivo lingüístico o cultural.	No
P24	Como complementó del contenido	No
P29	Cuando sea posible debatir sobre las temáticas de los textos.	Sí
P30	Desde la lectura de textos	No

Fuente: Datos de la Pesquisa, 2016.

En los discursos presentes en las respuestas, distinguimos diversas prácticas, como es el caso del P1 que trabaja una temática a cada semestre y parece hacer predominar la temática Medio Ambiente o en los casos del P6, P7, P13 y P30, que parecen restringir los temas a debates, a la literatura y por medio de textos sin tratar de ampliar los abordajes. Ya en el P24 y el P29, los profesores parecen comprender los Temas Transversales como contenidos y no como temas que se hacen presentes en toda y cualquier área relacionándose.

El P3, diferentemente de los demás, presenta una manera más próxima al trabajo transversal ya que por medio de su propuesta los alumnos parten para un posicionamiento práctico “[...] Una vez mis alumnos crearon películas documentales sobre deportes (salud)”. Claro que, no hay como saber de hecho cómo se dio este trabajo, pero a partir de la respuesta podemos deducir tal posibilidad.

En general, las respuestas no están tan claras y ningún profesor tiene claro la transversalidad en sus prácticas. No ejemplifican en qué medida, por ejemplo, trabajar la Temática Salud relacionada al deporte necesita contemplar las matemáticas para calcular la importancia de las calorías para nuestra nutrición diaria, así como rescatar hechos históricos intentando percibir cómo los deportistas actuaban sin los equipos que los diversos deportes poseen hoy y en qué eso puede interferir en nuestra vida/salud, entre otras posibilidades que demuestren de hecho la transversalidad en clases de ELE.

Es evidente que no podemos considerar las maneras equivocadas, puesto que ya es un avance que los profesores intenten trabajar los Temas Transversales, pero también no podemos creer que todo o cualquier abordaje que tenga conformidad con otra asignatura se trate de transversalidad, una vez que eso se configura en un abordaje interdisciplinario y no transversal.

Sobre la orientación para el trabajo con los Temas Transversales promovidos por la escuela, es perceptible que las escuelas parecen no incentivar a los profesores, ya que entre los 15 profesores, tan solo dos (P1 y P29), afirman tener instrucción por parte de la escuela. Eso se configura en un problema o una de las dificultades para el desarrollo de la transversalidad ya que, como apunta Gavidia (2002, p.24), existe una “[...] extrema inercia da escola para mudar as formas de comportamento e as escalas de valores”.

En la pregunta “¿Cuáles son los Temas Transversales que conoces?”, constatamos que 11 profesores citaron la temática Medio Ambiente, enfatizada por algunos como Educación Ambiental. 10 profesores mencionaron el tema Orientación Sexual, que fue referenciado también como Sexualidad y Educación Sexual. La temática Ética, fue aludida 8 veces y la Salud 7. El tema Pluralidad Cultural, referenciado también como Pluriculturalidad apareció 4 veces y, finalmente, Trabajo y Consumo apareció en 2 ocasiones.

Entre los 15 profesores, el P2 fue el único que citó las temáticas conforme los PCNs, puesto que entre las seis temáticas, la única no citada por él fue Salud. Los demás profesores

mezclaron las seis temáticas definidas en los parámetros e incluyeron otros temas, que podemos considerar subtemáticas de los Temas Transversales y también importantes a ser trabajadas, como por ejemplo: la moral, la ciudadanía, la política, entre otras.

Partiendo para la pregunta referente a la importancia de la inserción del trabajo transdisciplinario de los Temas Transversales y considerando a todos los profesores participantes, el 84,4% (27 Profesores) confirmó que “Sí” y el 15,6% (5 Profesores) informó que “No”. O sea, incluso aquellos profesores que no conocen la propuesta de los PCNs o de qué tratan los Temas Transversales, apuntaron como importante el abordaje transversal.

Al ser indagados sobre “¿Por qué consideras importante la inserción o trabajo transdisciplinario de los Temas Transversales en clases de ELE?”, la mayoría de los profesores pesquisados manifiesta de manera vaga la importancia de los temas. Tan solo algunos profesores tienen más conciencia del abordaje. Observemos los ejemplos:

P7: Porque permite al alumno relacionar el estudio con algo que hace parte de su entorno, permitiéndole crear y recrear sentidos.

P12: Porque es posible salir de la rutina y trabajar otros contenidos juntos con textos que aborden temas transversales.

En las consideraciones analizadas, el P7 representa un discurso más conducente con la propuesta transversal, ya que considera que relacionar la enseñanza/aprendizaje con el cotidiano del alumno y promover la conciencia crítica de los alumnos es lo fundamental de las propuestas de la transversalidad. El P12, a su vez, resalta los temas como una forma de salir de la rutina. Esa perspectiva va en contra todo lo que pretenden los Temas Transversales y como alerta Barbosa (2007, p.11) en su libro:

Prestem atenção! Não se trata de colocar um tema para tornar a disciplina mais interessante, o que muitos professores ainda pensam, mas sim de discutir o tema social e, a partir dele, por meio das disciplinas, instrumentar o aluno para que ele possa resolver ou buscar soluções para os problemas.

Además, cuando el P12 dice “[...] trabajar otros contenidos juntos con textos que aborden temas transversales.”, nos hace pensar que existen textos transversales, pero no son los textos que trabajan transversalmente, sino los profesores que promueven la transversalidad de contenidos por medio de ese material así como de otro.

A partir de lo evidenciado, el resultado de la pesquisa apunta que es evidente que aunque algunos profesores hayan demostrado comprensión por conocer y practicar los Temas Transversales, gran parte de ellos no tienen una concepción clara sobre los Temas Transversales y en el momento de mostrar cómo utilizan estos temas en sus prácticas, los profesores demuestran que existe una falta de conocimiento del trabajo a partir de las recomendaciones propuestas en los PCNs. Muchas veces porque, de hecho, lo hacen por iniciativa propia y, en otros casos, por falta de búsqueda del conocimiento o profundización sobre los Documentos Nacionales que tangencian la educación brasileña. Así, podemos concluir que existe una cierta confusión sobre el concepto y su aplicabilidad. Eso muestra la necesidad en tener en cuenta el trabajo con los Temas Transversales.

Las implicaciones sugeridas por Martins y Valente (2008, p.19) constatan que “[...] ainda encontramos resistência no momento de executar propostas como a dos PCN. Essa resistência se deve à falta de conhecimento e preparo dos professores e das escolas para a execução dessas propostas”. Por eso, a pesar de que los PCNs tienen dieciocho años de existencia, está claro que aún existe mucha resistencia en abordarlos, especialmente por su complejidad, aunque este no sea el único motivo pues, también la falta del apoyo de las escuelas y la falta de iniciativa de los propios profesores contribuyen para esta realidad.

3. RESCATE DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Después de haber discutido los puntos teóricos y de haber analizado los datos de nuestra herramienta de pesquisa, en el presente capítulo buscaremos responder, finalmente, por qué los Temas Transversales deben ser rescatados en la enseñanza/aprendizaje de ELE dentro del sistema de Enseñanza Básica brasileño.

3.1 ¿Por qué rescatar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de la Enseñanza Básica de Brasil?

Tras la presentación del aporte teórico y de los resultados del instrumento que hemos utilizado para recoger los datos que, por su parte, constatan la falta de claridad en la concepción de transversalidad y en la aplicación de las propuestas de los profesores participantes, resulta fundamental realizar algunas reflexiones que nos ayuden a entender por qué es importante promover el rescate de los presupuestos por los Temas Transversales en el contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE que puede ser iniciado desde la Enseñanza Primaria y ampliado a la Enseñanza Secundaria.

Para eso, iniciaremos la reflexión aclarando que nuestra concepción de transversalidad no coincide con la empleada en los PCNs ya que en ese documento se presenta una concepción de enseñanza transversal (la primera que hemos presentado en el aporte teórico) en la que las asignaturas curriculares aparecen como Eje Vertebrador del sistema educacional, manteniendo así la perspectiva de enseñanza tradicionalista. Eso no significa que los parámetros estén equivocados, sino que - como su propio objetivo y nomenclatura indican - los parámetros funcionan como referenciales y, con eso, dejan espacio a la reflexión y la adaptación del documento, e incluso permiten interpretaciones de los conceptos.

Por ello, los PCNs deben ser vistos por el profesor como un apoyo, pues el docente no debe acomodarse en el intento de promover los Temas Transversales apoyado tan solo en los PCNs tal como están, ya que algunos autores citados anteriormente también podrían servirnos como parámetros al demostrar concepciones y experiencias de los Temas Transversales desde su creación.

De esa forma, en esta monografía, partimos del concepto de transversalidad propuesto por Araújo (2003), tercera concepción, en función de que su visión indica que los Temas Transversales van más allá de las asignaturas tradicionales y de las propias Temáticas Transversales, una vez que no es posible dissociarlas ni distinguirlas unas de las otras. Todo eso, a través de la representación de la transversalidad como de “tela de araña” o “redes neutrales” la cual no incita ningún punto de partida predeterminado en la conexión entre los temas abordados. Eso evidencia cuán radical es la propuesta transversal.

Dentro del concepto de transversalidad como “tela de araña”, creemos que los Temas Transversales necesitan ser rescatados para la enseñanza/aprendizaje de ELE, pues acreditamos que aunque no sean el punto de partida para la enseñanza/aprendizaje, las asignaturas curriculares tradicionales, que es el caso del Español, poseen su importancia, una vez que:

[...] continua sendo importante a especialização, porque na produção inovadora de conhecimento não há espaço para generalistas [...] As especializações, porém, devem assumir uma outra perspectiva dentro do trabalho interdisciplinar e transversal: a do trabalho coletivo, em que cada especialista tem consciência das limitações de seu campo de estudos [...] (ARAÚJO, 1998, p.13)

Teniendo en cuenta todo esto, la enseñanza/aprendizaje de ELE, que en su esencia se presenta como una asignatura curricular, se demuestra importante a la medida en que es un medio conductor para trabajar temáticas dirigidas a las preocupaciones sociales, promotoras de la ciudadanía y de la ética.

Con la intención de no dejar ningún margen de contradicción en nuestras consideraciones, proponemos la siguiente indagación: si nuestra propuesta parte del rescate de los Temas Transversales en el contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE, ¿el español, como una asignatura tradicional, no estaría dejando en un segundo plano las temáticas transversales siguiendo con la perspectiva actual de enseñanza que prioriza las asignaturas tradicionales como Eje Vertebrador¹⁰ de la enseñanza, cuando en realidad debería ser al revés? La respuesta a este cuestionamiento sería NO, pues la idea que defendemos y proponemos es tener como principal motivación los Temas Transversales, para de ahí sugerir la enseñanza del español y seguir ampliándola con las varias redes que podrán generar conexiones con otras temáticas y subtemáticas transversales y con las asignaturas tradicionales, de acuerdo con las necesidades

¹⁰ Concepción 1 presentada por Araújo (2003).

surgidas y detectadas por el profesor y, también, por los propios alumnos de manera inherente:

[...] essa relação deve ser intrínseca, ou seja, não tem sentido existir distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais. Um professor de Matemática, por exemplo, jamais poderia imaginar o conteúdo com que trabalha desvinculado da construção da democracia e da cidadania. (ARAÚJO, 1998, p.13)

Además de suscitar el rescate de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE, acreditamos que la transversalidad es fundamental en la Enseñanza Secundaria, pues conforme las sugerencias hechas por las OCEM mencionadas en las consideraciones teóricas de esta pesquisa, el subapartado “Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol” (BRASIL, 2006, p.149-150), advierte que la noción de transversalidad encontrada en la ley que guía la educación brasileña puede incluir reflexiones políticas, económicas, educación, sociales, deportes, ocio, información, lenguas y lenguajes. Igualmente, advierte que “[...] é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”. (BRASIL, 2006, p.150). De esta manera, en nuestra investigación, fue posible verificar que la propuesta presentada como relevante por los PCNs es suscitada en documentos más recientes, como las OCEM, que proponen el abordaje de los Temas Transversales en la Enseñanza Secundaria, por ser un documento destinado a esta fase de enseñanza, así como orientado específicamente a la Lengua Extranjera, como se puede deducir en la siguiente cita:

Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. [...] Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. (BRASIL, 2006, p.92)

Por todas las argumentaciones mencionadas, consideramos que existen muchas motivaciones que sugieren la aplicabilidad de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE tanto en la Enseñanza Primaria como en la Enseñanza Secundaria y, para complementar este pensamiento, sintetizamos, a continuación, siete motivos que podrían justificar ese rescate de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la

Enseñanza Básica de Brasil, como proponemos en el título de nuestro trabajo. Así, los Temas Transversales deberían ser rescatados porque:

1. Continúan siendo temas actuales. Las temáticas Ética, Pluralidad Cultural, Medio Ambiente, Salud, Orientación Sexual y Trabajo y Consumo fueron propuestas en virtud de las necesidades actuales de la sociedad y consideramos que, a pesar de haber sido a finales del siglo XX, aún hoy forman parte de las mismas necesidades sociales, una vez que la sociedad actual mantiene esas preocupaciones.
2. Son mencionados en los Documentos Nacionales Norteadores de nuestra educación. Además de en los PCNs, aparecen en otros documentos, como las OCEM que enfatizan la importancia de los Temas Transversales en la Enseñanza de ELE y en la Enseñanza Secundaria. Eso nos muestra que los Temas Transversales fueron concebidos para estar presentes en la enseñanza/aprendizaje de ELE a lo largo de toda la Enseñanza Básica y consecuentemente son rescatados en los diferentes documentos que el propio Ministerio de Educación brasileño facilita a los profesores.
3. La idea de transversalidad va más allá del contexto escolar una vez que las temáticas priorizan contenidos, sistematizan cuestiones complejas y muestran la proximidad con la realidad del alumno.
4. Evitan la actual tendencia academicista presente en la Enseñanza Básica, especialmente de la Enseñanza Secundaria considerando que, actualmente, estos alumnos son estimulados al estudio con fines universitarios.
5. Pueden generar resultados satisfactorios respecto a la enseñanza/aprendizaje de ELE, por tratarse de temáticas que estimulan a los alumnos de la Lengua Española a considerar esta asignatura como un fin comunicativo que le permitirá relacionarse con una sociedad global.
6. Generan ciudadanos reflexivos, críticos y autónomos al estimular en los alumnos actitudes ciudadanas y al incitar posturas éticas ante los diversos contextos complejos sociales actuales.
7. Además de los alumnos, los profesores también se volverán más reflexivos y, consecuentemente críticos una vez que, por su complejidad, los Temas Transversales deben ser pensados y mínimamente dominados, inicialmente, por los profesores.

Existen muchos motivos que suscitan el rescate de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Enseñanza Básica, sin embargo hemos destacado tan solo algunas de las diversas razones que promueven estos temas que nos parecen más pertinentes.

Lo importante es que “[...] as propostas têm que ser colocadas em prática, já que representam uma necessidade atual para que nossos alunos possam estar preparados para viver nessa nova conjuntura mundial que se apresenta diante de nós.” (MARTINS y VALENTE, 2008, p.19) y para eso, se hace necesario que el profesor conozca a los Temas Transversales y sus complejidades. Además, su postura debe ser la que se espera de los alumnos, ya que sus estímulos deben partir de sus propias actitudes y el tratamiento de estos requiere cierto cuidado y complejidad, como advierte Yus (2002, p.41)

[...] abordar os problemas a partir de uma perspectiva global ou complexa aparece como uma justificativa contundente do próprio conceito de transversalidade, a necessidade de abordar os problemas sacionaturais a partir de uma perspectiva sistêmica e complexa, em que os enfoques didáticos globalizadores e interdisciplinares são inevitáveis para dar um tratamento complexo a cada um desses temas.

Utilizamos la afirmación de Yus como un fuerte argumento para el rescate de la enseñanza/aprendizaje de ELE a partir de los Temas Transversales y de su aplicación en la Enseñanza Básica porque al ser articulados los Temas Transversales y la Lengua Extranjera o, en nuestro caso Lengua Española, se hace posible “[...] usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.” (BRASIL, 1998a, p.15) y es justamente eso lo que proponen los Temas Transversales.

Otro argumento importante estaría relacionado con su aplicabilidad y con los propios resultados que se obtienen ya que su empleo posibilita establecer vínculos entre los pensamientos del alumno y las otras visiones del mundo, culturas y pueblos, de manera solidaria, tolerante y pautada en el respeto al diferente, pero por supuesto, sin despreciar a las asignaturas tradicionales, ya que, como nos dice Moreno (1998), eso evitará el llamado “aprender por aprender”.

Además, Martins y Valente (2008, p.19 apud VALENTE 2002, p.181) consideran que es necesario “[...] aproveitar as brechas da legislação para imprimirem ao seu fazer uma maneira peculiar de perceberem o que é válido e o que deve ser descartado”. Teniendo eso en cuenta, acreditamos que los profesores necesitan desfrutar de la oportunidad ofrecida por los PCNs y por las OCEM, documento más reciente, para rescatar en estos documentos los Temas Transversales para la enseñanza/aprendizaje de ELE, pues esta perspectiva transdisciplinaria, a pesar de su complejidad, trae contribuciones significativas en el proceso de enseñanza de Lengua Extranjera, una vez que la enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera propuesta a partir de los Temas Transversales, consigue ir además del mero

conocimiento lingüístico, pues se integra a la vida de los ciudadanos. Todo esto combinado con una metodología comunicativa, centrada en proyectos abordando cada uno de los Temas Transversales con especial atención, por ejemplo, sería nuestra propuesta para rescatar los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE considerando que esto se realice a partir de toda la trayectoria de la Enseñanza Básica, iniciada en la Enseñanza Primaria y conduciendo hacia la Enseñanza Secundaria.

CONSIDERACIONES FINALES

Considerando todas las reflexiones realizadas a lo largo de la presente pesquisa, en este momento, trataremos de establecer algunas consideraciones finales.

De acuerdo con el primer capítulo, concluimos que el modelo educacional español sirvió como referente en la reforma educacional brasileña, generando los PCNs y sus presupuestos transversales que, a su vez, se propusieron seis Temas Transversales: Ética, Pluralidad Cultural, Medio Ambiente, Salud, Orientación Sexual y Trabajo y Consumo. Estos temas, por su parte, están recogidos en tres documentos nacionales: en la LDB, que suscitan los principios que anteceden los PCNs, en los propios PCNs que oficializan las Temáticas Transversales y en las OCEM, documentos más actuales que hacen mención a los Temas Transversales en torno de la Enseñanza Secundaria y de la enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera.

Además, entendemos que los Temas Transversales deben ser entendidos como temas que van más allá de la articulación entre las asignaturas tradicionales, de modo que traspasan las temáticas de una manera en que no es posible ser reconocidas adentro de los propios campos del conocimiento. Este concepto está de acuerdo con lo que propone Araújo (2003), que conceptúa la enseñanza transversal, a partir de la metáfora de “tela de araña” que concretiza de manera más fiel la relación entre las temáticas abordadas y las asignaturas tradicionales.

En el segundo capítulo, observamos que las concepciones de los profesores en relación a los Temas Transversales, en su mayoría, no se adaptan a lo que propagan los documentos ni a lo que señalan los autores mencionados en la pesquisa, por lo que podemos concluir que los profesores de español que participaron de nuestro cuestionario no tienen clara la concepción y la utilización en la práctica de los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE de la Enseñanza Básica de Brasil.

Finalmente, en el tercer capítulo, hemos defendido que el rescate de los Temas Transversales es fundamental para que las contribuciones traídas a partir de lo que proponen los Temas Transversales, sean abarcadas en la enseñanza/aprendizaje de ELE de modo que la enseñanza no se quede exclusivamente en el ámbito lingüístico, sino que consiga integrarse en la vida de los alumnos, la búsqueda constante de la autonomía, la conciencia crítica, y todos

los principios que nortean la transversalidad y que esto debe hacerse de acuerdo con una metodología comunicativa, con proyectos orientados a la acción.

Consideramos, por tanto que, los Temas Transversales, referenciados en los documentos más recientes de Brasil, aún hoy se mantienen actuales y tienen mucho que contribuir en la enseñanza/aprendizaje de ELE, así como en toda trayectoria escolar de los alumnos, pues al abordarlos se pueden promover importantes discusiones y articulaciones entre los saberes escolares y la realidad social.

Finalmente, pensamos que el trabajo a partir de los Temas Transversales necesita ser estimulado en las escuelas, en el grado, en el postgrado y necesita tener la motivación a partir del propio profesor, ya que, si el profesor no cuenta con esa formación específica, la posibilidad del trabajo transversal encuentra más dificultades como la necesidad de empeñarse constantemente en el estímulo de la práctica transversal debido a su complejidad al relacionar las temáticas entre ellas mismas y entre las asignaturas tradicionales y al relacionar esta enseñanza con la vida cotidiana de los alumnos, para que estos sean, además de todo, ciudadanos autónomos y conscientes de sus prácticas ciudadanas, promoviendo, por lo tanto, soluciones para problemáticas actuales y futuras.

A pesar de todo el estudio realizado a lo largo de nuestra pesquisa, se hace necesario ampliar los estudios relacionados con los Temas Transversales, especialmente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de ELE que comprenden una amplia área de investigación poco examinada. Por eso, recomendamos que se realicen futuras investigaciones con propuestas prácticas y creación de materiales curriculares que reflejen los Temas Transversales en la enseñanza/aprendizaje de ELE y que puedan servir de guías para el profesor que, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, no tiene una concepción clara ni de los conceptos relacionados con la transversalidad ni con los propios Temas Transversales.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores, et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. Tradução de Cláudia Schilling. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Temas Transversais e a Estratégia de Projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. *Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa?* Curitiba: Ibpex, 2007. 147p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. 120p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. 436p.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. 239p.

_____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60p.

GAVIDIA, Valentín. A construção do conceito de transversalidade. IN: ÁLVAREZ, María Nieves et al. *Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOMELI, Mara R. Martins. *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Mendes T. Ariani; VALENTE, Silza M. Pasello. Temas Transversais: Breve Contextualização. In: MARCONDES, Martha A. Santana (Org.). *Temas Transversais e Currículo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors, et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. Tradução de Cláudia Schilling. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

YUS, Rafael. *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YUS, Rafael. Temas transversais e educação global: uma nova escola para o humanismo mundialista. ÁLVAREZ, María Nieves et al. *Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ADJUNTO

Intercalar o que há em comum entre as disciplinas para trabalhar em conjunto ampliando os conhecimentos. Tratar de temas transversais para inserir os alunos em contextos do cotidiano que precisam ser discutidos.

interdisciplinaridade é trabalhar o conteúdo da minha disciplina contextualizada com outras de uma forma problematizada. Já transversalidade é trabalhar com temática que já incluem conhecimentos de várias disciplinas e eu não consigo separá-las nem identificá-las.

Que varios temas de otras asignaturas deben estar junto a la asignatura de lenguas extranjeras sea protugues o español

En resumen, se trata de, en clase de español como lengua extranjera, trabajar los temas relacionados a la actualidad y a la cultura del estudiante, llevándolo al aprendizaje efectivo de la lengua por la reflexión y por su conocimiento de mundo.

Interdisciplinaridad es la utilización de otras disciplinas dentro de la que trabajas. Transversalidad es cuando trabajas contenidos o temas que no están en el plan de curso.

Trabajar un tema en que es posible la participación de más de una asignatura

variación de disciplinas

Interdisciplinaridade é o diálogo e entre várias disciplinas

Quando se trabalha dois ou mais temas em conjunto ou até mesmo duas disciplinas interligadas.

la interdisciplinaridad es trabajar otras disciplinas distintas de la que lecciona y la transversalidad es trabajar temas referentes a la ciudadanía.

Ni idea

Interdisciplinaridad es el trabajo conjunto entre las asignaturas. La enseñanza puede ser ampliada a otras áreas con el objetivo de añadir más conocimiento al alumno y dar más significado al que está siendo aprendido. Pero transversalidad no tengo conocimiento de que se trata.

Já ouvi falar da interdisciplinaridade, que são disciplinas interligadas umas com as outras. E da transversalidade que são assuntos de acordo com os PCNs em relação aos conhecimentos básicos de uma cultura e costume de uma população.

Interdisciplinaridad está unida a la sabedoría de los alumnos. El profesor ayuda los alumnos a adquirir más conocimientos a partir de lo que ellos ya saben, que atribuyeron de diversas áreas. Transversalidad es la organización de temas y contenido de modo que estos puedan ser presentados a los alumnos como algo social, que ellos pueden utilizar en sus contextos de vida

INTERDISCIPLINARIDAD, CREO QUE SE TRATA DE LAS RELACIONES QUE HAY ENTRE LAS DISCIPLINAS DEL CURRÍCULO Y TRANSVERSALIDAD LA VARIEDAD DE TEMAS QUE HAY EN LAS SIGNATURAS.

En la interdisciplinaridad se trabaja colaborativamente, pues que se puede compartir conocimiento entre distintas disciplinas. En la transversalidad los temas están incluidos en los contenidos desde su perspectiva.

Transitar por varias áreas de conocimiento

Interdisciplinaridad es cuando dos o más asignaturas se integran para trabajar un mismo tema como por ejemplo el profesor de historia puede unirse con el de lengua española para tratar de la conquista del México.

no me acuerdo.

Nada

Interdisciplinaridad es el trabajo conjunto de disciplinas distintas involucradas en un mismo proyecto. Yo no sabría como explicar la transversalidad.

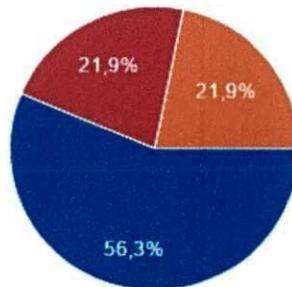
Al primer comprendo que sea la comunicación o trabajo que algunas asignaturas pueden hacer en comunión, ya la transversalidad son temáticas que además de las asignaturas trabajando en conjunto, a profundizan el contenido.

interdisciplinaridad: trabajo con múltiples asignaturas en función de un objeto de conocimiento. transversalidad: trabajo con temas sociales al lado de temas lingüísticos, gramaticales etc.

Interdisciplinariedad - Trabajar con contenidos en diversas asignaturas al mismo tiempo. Transversalidad - Eligir un tema y cada asignatura abordará ese tema en sus clases.

INTERDISCIPLINARIDAD COMO EL ESTUDIO DE TODAS LAS DISCIPLINAS EN CONJUNTO, Y A LA TRANSVERSALIDAD COMO LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA SE VIVIR EN HARMONIA CON LAS PERSONAS Y EL MEDIO AMBIENTE.

14- ¿Conoces los llamados Temas Transversales?



Sí.	18	56.3%
No.	7	21.9%
Me suenan, pero no sé de qué tratan efectivamente.	7	21.9%

15- ¿Dónde/Cómo has conocido los Temas Transversales? (Respuesta obligatoria para quien respondió "Si" en la pregunta 14)

Nos Pcns

Nos PCNs, duranteminha graduação.

Por trabajar con la graduación en Pedagogía, tuve que estudiarlos.

Son temas que están relacionados indirectamente al contenido tratado, está en los PCNs y en el libro didáctico.

Es algo que hace parte de la vida cotidiana en una escuela y/o universidad

Em reuniões escolares e lendo.

Na graduação

En la Universidad. En las clases de "estagio"

En la Universidad.

Conocí en la escuela en la enseñanza secundaria con mis profesores.

Leyendo

Soube quando estava pagando um disciplina obrigatória do curso de licenciatura em espanhol.

EN LA ESCUELA.

Durante los estudios, en la facultad.

En la práctica docente

en la universidad

Leyendo los PCNs y discutiendo con los colegas de facultad.

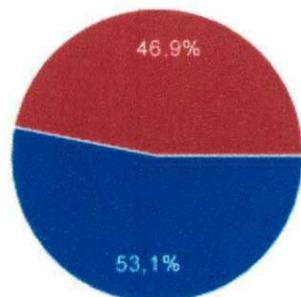
A causa de mi investigación de maestría

Documentos oficiales como PNC, OCNEM

Clase de didáctica

POR MEDIO DE LECTURAS Y PESQUISAS.

16- ¿Sueles trabajar o ya has trabajado en algún momento a partir de los Temas Transversales?



Sí 17 53.1%

No 15 46.9%

17- En tu práctica pedagógica ¿cómo incluyes/ has incluido los Temas Transversales? (Respuesta obligatoria para quien respondió "Sí" en la pregunta 16)

Fazendo a cada dois semestre trabalhar um tematica. Durante o ano desenvolvemos no minimo dois. Meio ambiente sempre eos depois fica com a escola da codenadora da escola pra escolher o tematica.

A partir de videos (curtametragens), canções e textos.

Por medio de debates, películas documentales, presentaciones hechas por los estudiantes. Una vez mis alumnos crearon películas documentales sobre deportes (salud).

Uso para fomentar el debate o la discusión, puesto que generalmente son temas de interés social y cultural.

Es algo que es necesario trabajar y la literatura se convierte en algo óptimo para trabajar temas transversales

Através de textos e materiais de vídeo. Também a partir de discussões em sala e debates.

tento trabalhar sempre com temáticas que estão relacionadas com os temas transversais como a ética, a pluralidade cultura, a orientação sexual etc

Siempre los adapto a la realidad de mi estudiante, según la necesidad.

Llevando para las clases pequeños textos o cómics que tengan el tema, para empezar la discusión.

A través de textos

Com dinámicas, textos, filmes e músicas.

A partir de textos que mantengan relación con la vivencia de los alumnos y con la sociedad en que se encuentran

A TRAVES DE DIFERENTES GENEROS TEXTUALES Y PROYECTOS.

Los temas están incluidos en el plan de enseñanza, de manera que podrán ser trabajados con los contenidos lingüísticos. Los procesos de comprensión lectora e investigación están basados en análisis crítico, además de su objetivo lingüístico o cultural.

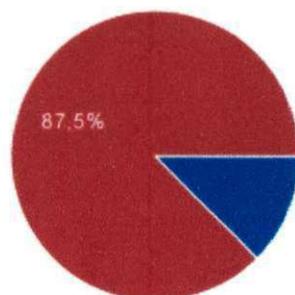
Como complementó del contenido

Cuando sea posible debatir sobre las temáticas de los textos.

Desde la lectura de textos

UTILIZACIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS.

18- ¿En la rutina de tu escuela, tienes/has tenido orientación para el trabajo con los Temas Transversales?



Si. 4 12.5%

No. 28 87.5%

19- ¿Cuáles son los Temas Transversales que conoces?

Meio ambiente, etica, saúde etc.

Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Salud, orientación sexual, aspectos culturales.

No conosco

Ciudadanía. Ética. Valores.

Nuevas formas de familia, prejuicios raciales, lingüísticos, etc.

Medo ambiente, igualdad de oportunidades entre sexos, la salud, la sexualidad, la moral, la religión...

Ética, saúde, meio ambiente, sexualidade, pluralidade cultural.

ética, meio ambiente, orientação sexual, cidadania, pluralidade cultural.

Diversidad y cultura;

Ciudadanía, derechos humanos, ética, valores relacionados al medio ambiente.

Ciudadania, educación ambiental, educación sexual, política y educación vial de transito.

Drogas violencia meduo ambiente

no recuerdo

XXX

Ninguno

medio ambiente, salute, ética

No tengo idea

No conozco

São de ética, cultura popular, meio ambiente, trabalho e consumo e entre outros.

Ética, Pluralidad cultural, medio ambiente y salud

VIOLENCIA, EDUCACIÓN, MORAL, SOLIDADRIEDAD, ÉTICA, ETC.

Sexualidad, Ética, Pluriculturalidad [interculturalidad], Salud.

Educación ambiental, para La Paz, salud, sexual. Etc

primeira vez que leio sobre esse tema

todos

No conozco

No los conozco muy bien

Educación, Salud, Ética, Política, Sexualidad, por ejemplo

Medio ambiente, género, sexualidade, ciudadanía etc.

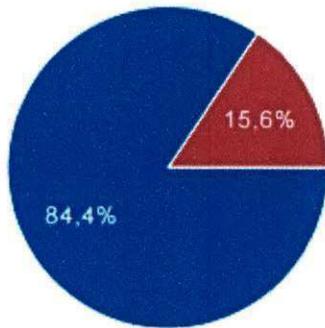
Educación ambiental y sexual, sustentabilidad, cultura, etc.

VALORES - SALUD- MEDIO AMBIENTE, ETC.

20- ¿Consideras importante la inserción o trabajo transdisciplinario de los Temas Transversales en clases de ELE?

Sí. 27 84.4%

No. 5 15.6%



21- ¿Por qué consideras importante la inserción o trabajo transdisciplinario de los Temas Transversales en clases de ELE?

Porque é através dele que os alunos tem a oportunidade de refletir o que está acontecendo ao seu redor e também sair da rotina diária dos conteúdos disciplinares.

Porque assim inserimos temas que fazem parte da vida social de cada um dos indivíduos de um determinado grupo, fazendo com que cada um deles conheça o modo de vida de outros grupos, respeitando as diferenças e semelhanças.

Esos temas son importantes para trabajar cualquier asignatura. Los estudiantes deben conocer distintas culturas, comprender las diferentes opciones sexuales, saber como protegerse contra enfermedades, etc.

Ayuda en el desarrollo de los alumnos

No lo considero importante

Ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, además de insertarlos en el mundo real.

Porque permite al alumno relacionar el estudio con algo que hace parte de su entorno, permitiéndole crear y recrear sentidos.

Para que os alunos possam discutir-os a partir de novas visões e culturas.

Porque fornece ao discente uma formação mais ampla e crítica para o exercício da cidadania.

Porque se hace necesario practicar la lengua y usarla en diversas áreas de conocimiento y hace con que el alumno desarrolle mejores formas de expresarse en LE.

El estudiante deja de ser apenas un espectador de su proceso de aprendizaje y puede construir con ayuda de su profesor sus propias experiencias, sus creencias.

Porque es posible salir de la rutina y trabajar otros contenidos juntos con textos que aborden temas transversales.

Se puede trabajar de modo a relacionar varios temas transversales

es importante para la ampliación del conocimiento

Para melhorar a prática pedagógica

Acredito que devemos saber um pouco de tudo para que assim possamos selecionar o que trabalhar ou não com os alunos.

porque lleva a los alumnos a reflexionar más sobre su realidad y las cosas que están presentes en su cotidiano.

Para un mejor aprovechamiento de la lengua española

No conozco

Porque dessa forma poderemos trabalhar melhor a língua de estudo e obter a utilização das 4 competências da linguística da língua estrangeira.

Por ser algo que trata, de cierto modo, de la realidad de vida de los alumnos, los TTs son importantes, tanto para despertar el interés de ellos en la disciplina cuanto para garantizar un mejor aprovechamiento de las clases.

PORQUE PRODUCE DE HECHO EL CONOCIMIENTO, LLEVA EL ALUMNO A SER AUTOR DE SUS CONOCIMIENTOS Y ACTUAR COMO CIUDADANO CONSCIENTE.

Para que los estudios lingüísticos tengan sentido, es decir, para que los problemas y rasgos sociales estén presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera crítica.

Porque creo que contribuye con la formación ciudadana del estudiante

vou ler sobre

para lo conocimiento de los estudiantes

Es muy interesante

No sabría todavía

Porque es necesario para una formación que busque lograr la formación ciudadana.

A causa de la ciudadanía

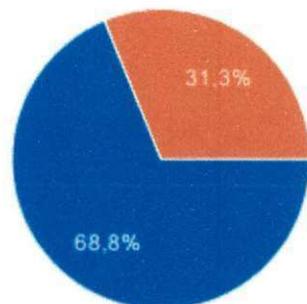
Porque enseñar lengua no es enseñar reglas de gramática sino enseñar también la cultura. Eses temas pueden ayudar al profesor a relacionar la lengua con la vida cotidiana.

PARA QUE TENGAMOS UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA Y EDUCADA.

Resultado del Cuestionario: (32 Respuestas)

DATOS

01- ¿Impartes clases como profesor de español de la Enseñanza Básica de Brasil?



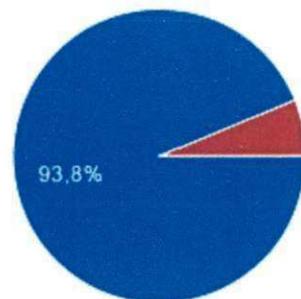
Sí.	22	68.8%
No.	0	0%
Sí, pero en este momento no estoy actuando.	10	31.3%

02- ¿En qué nivel de Enseñanza Básica actúas/ has actuado? (Es posible elegir más de una opción)



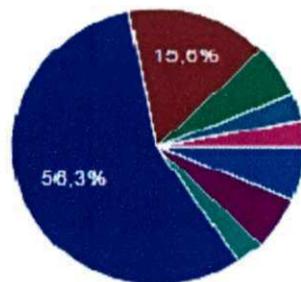
Enseñanza Primaria	15	46.9%
Enseñanza Secundaria	25	78.1%

03- ¿Cuál es tu nacionalidad?



Brasileño	30	93.8%
Otro	2	6.3%

04- Indica el estado en el que vives



AL	2	6.3%
AP	0	0%
AM	0	0%
BA	0	0%
CE	2	6.3%
DF	0	0%
ES	0	0%
GO	0	0%
MA	0	0%
MT	0	0%
MS	0	0%
MG	1	3.1%
PA	0	0%
PB	18	56.3%
PR	0	0%
PE	5	15.6%
PI	0	0%
RJ	2	6.3%
RN	1	3.1%
RS	0	0%
RO	0	0%
RR	0	0%
SC	0	0%
SP	1	3.1%
SE	0	0%
TO	0	0%

05- Indica la ciudad que vives

Campina Grande

Gurjao

São João del - Rei

Olinda

João Pessoa

joão pessoa

João Pessoa

Rio de Janeiro

Boqueirão

Gortaleza

campina grande

Cabo de Santo Agostinho

Santa Cruz do Capibaribe

Campina Grande

Timbauba

Maceió

Natal

Arara

JUNCO DO SERIDÓ

Penedo

Campina grande

Esperança

soledade

Jandira

Salgueiro

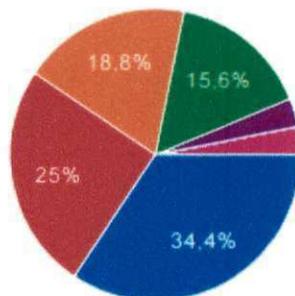
Fortaleza

Belford Roxo

CAMPINA GRANDE-PB

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

06- Indica tu formación



Estudiante de Graduación	11	34.4%
Graduado	8	25%
Especialista	6	18.8%
Mestre	5	15.6%
Doctor	1	3.1%
PostDoctor	0	0%
Otro	1	3.1%

07- Especifica aquí los datos de tu formación. ¿En que eres especialista? ¿Qué maestría o estudios de doctorado o postdoctorado posees? Indica también si tienes otra formación adicional.

No tengo

No

ESPECIALISTA EM TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Licenciada en Letras/español y en Pedagogía. Máster en Educación Tecnológica por la UFPE. Doctoranda en la misma área.

Estudiante de letras espanol

Especialista en lengua española

Lengua española

Especialista en Lengua y Literatura Española y maestría en Formación de profesores

Letras-espanhol

Letras-Espanhol e mestrado em linguística

Graduado en Letras - Hab. Lengua española

No tengo otra formación

Graduada en Letras con habilitación en lengua española

Lit port e Brasileira; Educacao

graduando

Mestre em Linguística

Graduando em letras espanhol

graduanda

Soy un estudiante de graduacion, pero ya hice intercambio de 6 meses a Argentina por el "Programa Ganhe o mundo" de Pernambuco y ahora estoy enseñando español a futuros intercambistas.

Licenciatura em Espanhol

Nenhum, por enquanto

PROFESOR DE ESPAÑOL, ESTUDIANTE DE GRADUACIÓN LETRAS/ESPANHOL.

Docencia de la Educación Superior

Lengua y literatura española

Graduado e especialista em língua espanhola e mestre em linguagem e ensino

estudiante de graduación

Sou musicoterapeuta

Soy Profesora formada en Letras Português-Español, tengo máster en Lingüística Aplicada y especialización también.

Posgrado en Lingüística

Graduación en letras: portugués - español

ESPECIALISTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA. GRADUACIÓN EM LETRAS Y PEDAGOGÍA.

08- ¿Cuánto tiempo llevas actuando/has actuado en la enseñanza de español (Enseñanza Básica)?

2 años

10 anos

1 año

4 anos

Mais de 10 anos

11 años

1 ano

1 año

13 anos

20h semanales

Un año

um semestre

9 años

Três anos

hace 2 años que estoy actuando.

3 anos

2 anos

4 años

SÍ. HACE DOS TRES AÑOS.

3 años

Quince años

Oito anos

un año

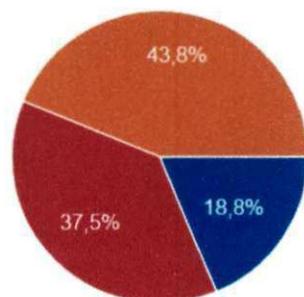
8 meses

7 annos

7 años

7 ANOS

09- ¿Enseñas/Has enseñado en escuela pública o privada?



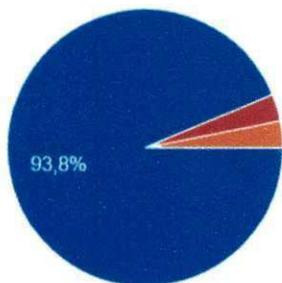
Solamente en escuela pública. **6** 18.8%

Solamente en escuela privada. **12** 37.5%

Parte en escuela pública y parte en escuela privada. **14** 43.8%

LOS TEMAS TRANSVERSALES

10- ¿Conoces los PCNs?

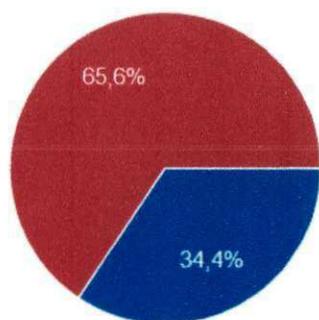


Sí. 30 93.8%

No. 1 3.1%

Me suenan, pero no sé de qué tratan efectivamente. 1 3.1%

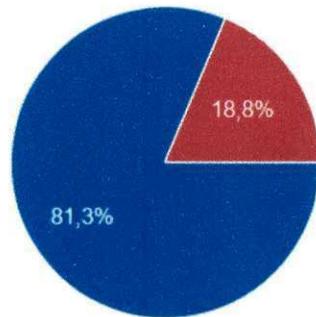
11- ¿En la escuela que trabajas/has trabajado, eres/eras orientado a trabajar de acuerdo con los PCNs?



Sí. 11 34.4%

No. 21 65.6%

12- ¿Ya has escuchado los términos interdisciplinaridad y transversalidad?



Sí.	26	81.3%
No.	6	18.8%

13- ¿Qué entiendes por interdisciplinaridad y transversalidad?

A interdisciplinaridade são as diciplinas trabalhar em conjunto em pra a uma tematica. Já transversalidade é o estudos de alguma tematica desculpadas no Pcns como medo ambiente, saúde,etica etc.

Interdisciplinaridad é a integração de várias disciplinas e transversalidad é o trabalho com temas que não necessariamente fazem parte da matéria ensinada.

La inter hace una relación entre contenidos de dos asignaturas, por ejemplo; ya la transversalidad se refiere a contenidos sociales que deben ser trabajado por toda la escuela y si posible con la comunidad.

Union de las assinaturas en beneficio al alumno

Entiendo la interdisciplinaridad como la conexión entre varias disciplinas y la tranversalidad como algo común a todas las disciplinas

interdisciplinaridad cuando la clase se desarrolla con ayuda de forma cooperativa de otras disciplinas. Transversales son temas relacionados al contenido. Ejemplo: Una clase sobre los gentilicios, estudiamos geografía (interdisciplinariedad) usando el mapa y ubicando los países, así poder trabajar algunos aspectos culturales como las variaciones y temas como el prejuicio lingüístico (transversales)

interdisciplinaridad es lo que atañe más disciplinas contribuyendo a la formación de un sentido científico unitario que de otra manera parecería fragmentado. Como transversalidad entendemos las posibles interacciones o sinergias entre valores y/o lenguajes que se afirman en ámbitos socioculturales distintos poniendo problemas de reconsideración