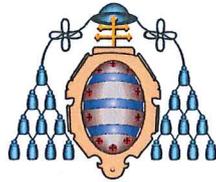


UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Facultad de Filosofía y Letras

TRABAJO FIN DE MASTER

MASTER EN LENGUA INGLESA PARA EL AULA BILINGÜE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**LA APLICACIÓN DE LA FILOSOFÍA HOLÍSTICA A LA  
ENSEÑANZA DE HISTORIA EN PRIMERO DE  
EDUCACION SECUNDARIA.**

Autora: Raquel Gómez Villa

Directora: María Luisa Díez Arroyo

Firma manuscrita de María Luisa Díez Arroyo en tinta azul.

VºBº Marisa Díez Arroyo

Firma manuscrita de Raquel Gómez Villa en tinta azul.

Firmado: Raquel Gómez Villa

Julio 2013

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. MÉTODOS EDUCATIVOS .....	3
2.1 EL ENFOQUE TRADICIONAL .....	4
2.2 EL ENFOQUE ALTERNATIVO .....	5
2.3 EL ENFOQUE HOLÍSTICO .....	8
2.3.1 LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA Y EL CURRÍCULUM INTEGRADO.....	13
3. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL SISTEMA PÚBLICO ESPAÑOL.....	15
4. PROPUESTA INTEGRAL PARA 1º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	16
5. CONCLUSIÓN .....	24
6. BIBLIOGRAFÍA .....	27

## 1. INTRODUCCIÓN

La actual realidad educativa, marcada por el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar, invita a investigar nuevas fórmulas de presentar el currículum para lograr mejores resultados. Esta ha sido la razón por la que decidí abordar el presente trabajo para profundizar en el conocimiento de las propuestas de educación alternativa, al considerar que el método CLIL (Content and Language Integrated Learning) supone un acercamiento al enfoque holístico en lo que se refiere a la introducción del currículum integrado en su metodología de enseñanza.

De hecho, ese será el aspecto más inequívoco de la educación holística, pues resulta difícil discernir el verdadero alcance práctico de esta modalidad educativa en los centros de enseñanza, dado que la información disponible al respecto es escasa y ambigua y se basa fundamentalmente en exposiciones de principios y disertaciones filosóficas.

El presente trabajo es un intento de analizar los principios de la enseñanza holística y valorar las posibilidades de su aplicación a la práctica educativa en el actual sistema de enseñanza pública, tomando a tal propósito la programación de un curso completo de primero de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en materia de Geografía e Historia del programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

La razón de elegir este curso concreto se debe a que presenta unas características muy particulares. Se trata del curso inicial de una nueva etapa educativa a la que se accede tras abandonar la escuela de educación primaria, donde los estudiantes han pasado, por lo general, los últimos 6 años de su vida. Lamentablemente, la ley no recoge la posibilidad de convertir 1º de ESO en una especie de curso puente que facilite a los estudiantes la transición por la que han de cambiar no sólo de centro educativo, sino también de metodología.

Por todo ello, lo ideal sería idear una programación de transición que mantenga en parte la pedagogía de la escuela y el nuevo enfoque, más impersonal, de transmisión y división por materias. Esta fase bien podría afrontarse mediante la realización de proyectos interdisciplinares por lo que implica de colaboración alumno-profesor (orientación), profesor-profesor (coordinación) y alumno-alumno (trabajo en grupo), contribuyendo a crear ese ambiente de comunidad cooperativa que propugna el estilo holístico.

## 2. MÉTODOS EDUCATIVOS

Dada la complejidad del proceso educativo, son muchas las propuestas metodológicas y didácticas que se han elaborado a lo largo de la historia de la enseñanza, desde la antigüedad hasta nuestros días.

De acuerdo a Aguirre Baztán (1995: 482), *“Los métodos de enseñanza son conjuntos sistemáticos de prescripciones sobre como impartir la enseñanza; son maneras de impartir la enseñanza.”* Un método considera los recursos y procedimientos más adecuados para dirigir el aprendizaje de los alumnos, y éstos están en relación directa con el modelo de enseñanza-aprendizaje dominante.

Jean-Pierre Astolfi (1997:127) distingue tres modelos principales de enseñanza que son los que determinan la metodología aplicada:

El modelo conductista.

El modelo de transmisión

El modelo constructivista.

- El modelo conductista tiene como objetivo conseguir una conducta determinada mediante la aplicación de estímulos que generen la respuesta deseada. Se distingue entre refuerzo positivo (“premios”), cuando se pretende fomentar una conducta positiva, y refuerzo negativo (“castigos”) cuando se trata de inhibir un comportamiento determinado. En cierta medida, este enfoque aún está presente en los centros de educación donde el educador moldea la actitud de los alumnos y estimula su motivación a través de refuerzos positivos y negativos presentes en las calificaciones. Para los conductistas, el aprendizaje consiste en la adquisición de nuevas conductas o comportamientos, lo cual redundaría en detrimento del desarrollo de la capacidad creativa y descubridora del alumno.
- El modelo transmisivo se centra en la figura del profesor, él es quien sabe y transmite la información, mientras los alumnos actúan de receptores pasivos. Su objetivo es que el alumno aprenda los contenidos establecidos en los planes de estudio objeto de evaluación posterior. Emplea métodos de enseñanza basados en la

repetición y memorización de contenidos.

- El modelo constructivista parte de la idea de que el alumno posee unos conocimientos sobre los que se ha de construir nuevo conocimiento significativo. Introduce el método de trabajo por proyectos que consiste en facilitar al estudiante los medios necesarios para que realice sus tareas y vaya resolviendo las dificultades con que se encuentre, bien trabajando en grupo o individualmente. Es un modelo centrado en el alumno donde el profesor actúa de guía y orientador, consciente de que la construcción del saber es un proceso subjetivo determinado por los conocimientos y experiencias previas de cada sujeto.

Por lo que se refiere a los modelos de transmisión y constructivista se asocian respectivamente, aunque no en exclusiva, a la enseñanza tradicional y a la enseñanza alternativa, modelos a los que nos referimos a continuación.

## 2.1 EL ENFOQUE TRADICIONAL

Este enfoque, basado en el método transmisivo explicado anteriormente, es objeto de numerosas críticas por considerarse un modelo retrógrado y pedagógicamente inoperante en la sociedad actual. De acuerdo a este modelo, no hay lugar para la experimentación y el aprendizaje por ensayo y error, el profesor es el centro del proceso, él posee el conocimiento y lo transmite al alumnado que se limita a observar y a escuchar.

El contenido educativo se haya temporizado y estructurado, primero en materias y después en unidades o temas. Cada profesor cumple su programación específica y se marca unos objetivos propios.

La finalidad de tanta estructuración es establecer criterios de evaluación para determinar el grado de consecución de unos objetivos precisos que en la práctica se reducen a comprobar, mediante un examen escrito u oral, que la materia impartida ha sido memorizada. Todo responde, desde la perspectiva holística, a finalidades de selección de individuos aplicando a todos ellos los mismos objetivos, sin tener en cuenta las particularidades y potencial de cada uno de ellos.

Contrariamente al ideario holístico, en el modelo de enseñanza tradicional el estudiante ve

restringida su libertad personal hasta el punto que se ve presionado para seguir un **ritmo acelerado y competitivo** y, así, cualquier estudiante que no quiera, o no pueda, adaptarse a esas imposiciones, queda excluido, no importa su desarrollo individual, lo importante es que se ajusten a un patrón establecido. Es, en definitiva, un sistema excluyente que se aleja de la máxima “una educación para todos”, puesto que no contempla el hecho de que cada estudiante es un mundo, que aprende a distinto ritmo y de distinta manera. Hay alumnos que se sienten satisfechos con ir superando las fases concretas que el profesor les indica, otros necesitan asimilar los conceptos en un contexto más amplio, con mayor número de referencias y eso, lleva más tiempo y, desde luego, es más difícil de alcanzar.

## 2.2 EL ENFOQUE ALTERNATIVO

A lo largo del siglo veinte, muchos padres y educadores se han ido sumando en progresivo aumento al descontento por el sistema educativo dominante, al considerar que el principal objetivo de la escolarización tradicional se reduzca a preparar trabajadores para el mercado laboral, entrenando a los alumnos como competitivos consumidores. Estas voces críticas sostienen que el sistema escolar ignora los sentimientos y el rol de afectividad y tiene un único objetivo, el de incrementar la producción nacional. Protestan que para ello se inculca en los escolares hábitos de obediencia, lealtad y disciplina y advierten que el enfoque educativo tradicional no está preparado para lidiar con los importantes cambios que se están produciendo en el mundo actual. En consecuencia, son cada vez más numerosos aquellos que reclaman que la educación de los jóvenes debería trascender la simple formación de futuros trabajadores y, en respuesta a ese descontento, comienzan a crearse nuevos centros educativos.

La denominada educación holística se enmarca dentro de la categoría de educación alternativa, un bloque de tendencias que definen su identidad por oposición a la corriente principal o tradicional. Es por ello que conviene realizar un previo repaso a la aparición de las distintas modalidades puesto que, si bien todas ellas comparten una misma base y unos mismos principios, prevalecen en cada una de ellas pequeños rasgos diferenciales que van a ser los que finalmente confluyan en la orientación holística.

Son muchas las orientaciones educativas que difieren del enfoque tradicional, incluyendo escuelas de afiliación religiosa y educación en el hogar, que coinciden en resaltar la ventaja de trabajar con grupos reducidos que favorece una relación más cercana alumno-profesor, de crear una conciencia de comunidad y de desplegar un espacio físico acogedor y escasamente estructurado que propicie la comunicación y la cooperación. De igual modo, comparten el mismo ideal de respeto hacia los estudiantes con objeto de reforzar la autoestima del alumno y, en consecuencia, animar su desarrollo psicológico y espiritual.

La clasificación escogida a este fin es la realizada por Ron Miller (Miller, 2004) quien ha agrupado las distintas tendencias actuales en varias categorías dibujando un práctico esquema de la situación.

Este autor sitúa en primer lugar el llamado Modelo de Transmisión (**Transmission Model**), referido a la enseñanza tradicional, por el que el profesor está encargado de transmitir un bagaje de conocimientos que ha sido determinado al margen del interés personal del alumno. El mismo profesor ostenta la autoridad para evaluar el aprendizaje, midiendo en qué grado el alumno alcanza unos objetivos prefijados. Desde el punto de vista alternativo éste es un sistema disfuncional por proporcionar escasa o nula oportunidad para la reflexión, la curiosidad y la experimentación. No obstante, a pesar de las críticas dirigidas al modelo tradicional, Ron Miller señala que cierto grado de transmisión es apropiado e incluso necesario.

Radicalmente opuesto es el segundo modelo propuesto, el Aprendizaje basado en la Libertad (**Freedom-based Learning Model**) donde se valora ante todo **la autonomía del alumno**, libre de trazar sus propias pautas de aprendizaje sin imposiciones externas, pues en las escuelas de esta filiación el papel del profesor no es coercitivo sino que es únicamente orientativo. En estos principios de no autoridad se inspiró el anarquista Francesc Ferrer para fundar, a principios del siglo XX, la llamada Escuela Moderna en Barcelona. Otro ejemplo, ya en tiempos más recientes, es The Sudbury Model in Massachusetts donde los estudiantes son libres de emplear su tiempo en la escuela como deseen, no están obligados a asistir a clases y no existen exámenes ni calificaciones de ningún tipo. Los mismos alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje que realizan

a su propio ritmo y, además, toman parte junto a los profesores en la gestión democrática del centro.

Por su parte, las escuelas basadas en el constructivismo social (**The Social Constructivist Model**), resaltan el **sentido de comunidad** y basan el aprendizaje en la realización de proyectos reales (hands-on projects) a través de los cuales el alumno va construyendo conocimiento. El modelo más representativo de esta tendencia son las escuelas de Reggio Emilia en Italia, fundadas tras la segunda guerra mundial por un maestro llamado Loris Malaguzzi en colaboración con los padres y las autoridades administrativas de dicho municipio italiano. Estas escuelas, como suele ocurrir en la enseñanza alternativa, carecen de programaciones y currículum y en ellas se promueve el trabajo comunitario, la investigación y el descubrimiento. Con cada proyecto se involucran alumnos, padres, profesores e incluso la propia ciudad.

Un cuarto grupo lo constituyen las escuelas inspiradas en la corriente denominada **Pedagogía Crítica (Critical Pedagogy)** en las que el rasgo destacable es la **educación social**. Aún coincidiendo en los principios progresivos de las propuestas anteriores, esta tendencia reclama un mayor espacio para la crítica social, al considerar que el objeto de la educación debe ir dirigido a transformar la injusticia social a través de la acción colectiva. Al tratarse de una orientación educativa que defiende la educación pública, no existen escuelas adscritas a esta ideología, aunque sí haya profesores que a título individual procuran inculcar estos principios morales en sus alumnos.

Bajo el epígrafe de Desarrollo Espiritual (**Spiritual developmentalism**), Miller (2004) aún distingue una nueva modalidad alternativa que acentúa la importancia del **desarrollo espiritual** del niño y adolescente. Este enfoque educativo está representado por las escuelas Montessori que toman el nombre de su fundadora. Esta educadora y psicóloga italiana, María Montessori, sostenía que los niños eran guiados por fuerzas espirituales que, de forma natural, dirigían su aprendizaje y crecimiento, una capacidad espiritual que los profesores deben contribuir a desplegar para lograr el desarrollo pleno del niño. Por esta razón los profesores Montessori están especialmente preparados para respetar la identidad

individual e identificar las necesidades de cada alumno y alentarles a actuar espontáneamente, dando rienda suelta a su creatividad.

Miller (2004) añade que, a diferencia de las escuelas del *Sudbury Model*, donde se prepara a los estudiantes para convertirse en plenos participantes del sistema democrático tal como existe en Estados Unidos, las escuelas Montessori profesan una visión más ideológica, pues no educan a los niños para integrarse en el mundo actual tal como es, sino en un mundo tal como podría ser.

Finalmente el mencionado autor aborda la variedad denominada **Enseñanza Holística** que, por integrar todas las variedades anteriormente mencionadas y ser el tema central de este trabajo, recibirá un tratamiento más extenso.

### 2.3 EL ENFOQUE HOLÍSTICO

En efecto, las ideas centrales que rigen esta modalidad de enseñanza alternativa abarcan desde la autonomía del alumno (*Freedom-based learning*) y su desarrollo espiritual (*spiritual developmentalism*), hasta la educación en valores democráticos (*Critical Developmentalism*) y el desarrollo del sentimiento de comunidad (*Social Constructivism*).

Son ideas que siempre han estado presentes de alguna manera, aunque será a partir de la década de los 60 y 70 cuando se comience a definir la filosofía holística como tal. El escenario será un contexto de protesta e inquietud por los derroteros de la sociedad occidental de consumo, una sociedad moderna cuyo progreso se fundamenta en la destrucción de los recursos naturales en beneficio del desarrollo económico y tecnológico. Se comienza a precisar el concepto de desarrollo insostenible que no sólo genera graves consecuencias ecológicas y marcadas diferencias de riqueza a nivel global, sino que también redundará en un detrimento de los valores morales tradicionales. Forbes (1996:2) enumera una serie de peligros asociados a esta visión del desarrollo: “*la crisis ecológica, la amenaza nuclear, la contaminación química y radiactiva, la desaparición de las comunidades tradicionales, la indiferencia hacia los valores tradicionales y sus instituciones (por ejemplo la Iglesia).*”

El mismo autor identifica esta época con el declive del método conductista de Skinner y la visión freudiana de una mente compartimentada. Ambos modelos pierden adeptos frente a la aparición de nuevos enfoques psicológicos que se alejan del estructuralismo y se acercan al consabido lema de la terapia de Gestalt: “The whole is greater than the sum of its parts.”

Su particularidad viene dada por una serie de rasgos esenciales que serían:

- Su filosofía, que gira en torno a la creencia de que todo ser vivo, objeto o idea forman una unidad integrada, un sistema que sólo puede ser entendido en conjunto, nunca mediante la separación de sus partes. En el campo de la educación, este pensamiento se traduce en una visión particular por la que, en palabras de Forbes (1996:6), *“the classroom is often seen as a community, which is within the larger community of the school, which is within the larger community of the village, town, or city, and which is, by extensión, within the larger community of humanity.”* Significa además, una práctica de educación integral por la que se atiende no sólo al desarrollo físico e intelectual del niño, sino también al de su potencial espiritual, artístico y creativo.
- La conciencia de comunidad, que va más allá de la comunidad académica, se refleja en el rechazo por la autoridad del profesor que se sustituye por clases *“where interaction is based on mutual support and not competition and hierarchy”* (Forbes, 1996:6).
- La conciencia ecológica, en relación con la necesidad de preparar a los alumnos para afrontar los problemas del mundo actual.
- La espiritualidad inherente a cada individuo particular, que los educadores deben contribuir a desplegar. No se espera que un profesor inculque una doctrina particular a sus alumnos, sino que, por el contrario, sienta las bases para que ellos mismos desplieguen su potencial. Es una cuestión de respeto por la personalidad individual de cada alumno y de reforzar su autoestima.
- Promover la cooperación, por contraposición a la competición, dentro y fuera de la escuela. Para Forbes (1996:6) *“This emphasis on co-operation rather than competition often results in holistic schools giving no grades or rewards”*, al igual

que indica como, en estos colegios, *“competition is seen not as producing excellence but anxiety, aggression, self-centredness, low self esteem or inflated self images.”*

- La educación es un proceso de exploración y descubrimiento, un proceso de aprendizaje que cada alumno debe experimentar a su propio ritmo, gozando de libertad de elección para profundizar en aquellos aspectos que más le interesen de acuerdo con sus intereses personales. En relación con el respeto por la individualidad de cada alumno y su ritmo diferente de aprender, Forbes (1996:8) cita a Howard Gardner: *The theory of Multiple Intelligences, señalando que su trabajo “gave form and legitimacy to what many educators felt – that some children who are poor at words and numbers are nevertheless geniuses and terribly short changed, if not brutalised, by traditional education.”*

A diferencia de otras modalidades alternativas, no existen dogmas ni directrices de ningún tipo, como es el caso de Las Escuelas Montessori donde se aplica un método concreto y bien definido. No obstante, al igual que cualquier otra modalidad de enseñanza alternativa, el enfoque holístico apoya el proceso de aprendizaje en la autoestima del alumno para que él mismo, con plena confianza y naturalidad, despliegue su potencial. Por eso, el papel del profesor no es meramente el de transmitir un bloque de conocimientos precisos, ni mucho menos, su propia ideología; tampoco se trata de dirigir al alumno mediante instrucciones precisas; su misión es la de orientar y proporcionar los medios necesarios para que el aprendiz, a través de la experimentación, el descubrimiento y el pensamiento crítico, alcance resultados por sí mismo.

En cuanto al sistema de evaluación, se aplica igualmente el principio de unidad y, por lo tanto, no se han de valorar los logros adquiridos aplicando un baremo estándar, sino que, bajo un enfoque global, se ha de considerar el proceso de evolución del alumno tanto en el ámbito intelectual, como en el social y afectivo. De igual manera, al rechazar la competitividad y la jerarquización, al menos en las escuelas puramente holísticas, no existen las calificaciones.

Pero son pocas las escuelas que pueden considerarse puramente holísticas, en su lugar, tal

como señala Miller (2004), encontramos centros de diversa adscripción que introducen elementos holísticos en su enfoque de enseñanza, pero sobre todo, encontramos profesores que, tanto en el ámbito público como privado, ponen en práctica esta orientación rompiendo las barreras inherentes a cualquier método preciso para integrar en su práctica la sabiduría presente en cada una de esas tendencias.

Es difícil imaginar cómo se puede aplicar una ideología concreta a la práctica educativa. Para ayudarnos a entenderlo, expondremos una serie de casos reales correspondientes a otros tantos colegios, en su mayoría etiquetados como escuelas democráticas, en cuyas páginas web exponen sus principios y su metodología:

**Brockwood Park** (<http://brockwood.org.uk/index.html>) es un colegio-residencia inglés con más de 70 alumnos de edades diversas que ofrece una amplia oferta educativa de cursos y actividades. Si bien las asignaturas académicas reciben la debida atención, no son el foco central del proceso de aprendizaje, y los exámenes no son obligatorios. Los alumnos son libres de escoger, además de estas asignaturas, otras actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades creativas (arte, música, drama...) conciencia medioambiental (horticultura, cuidado del entorno natural...), servicios comunitarios (organización de eventos, limpieza y mantenimiento de las instalaciones escolares...), estudio de religiones, yoga y otras actividades físicas... El sentimiento de comunidad se fomenta también en la celebración diaria de reuniones en las que participan por igual alumnos y profesores para tratar asuntos que afectan al funcionamiento de la escuela.

La página web de **The Sri Atmananda Memorial School** (<http://www.avef.org/about>) en India, incluye una clara explicación sobre su postura ante las evaluaciones: Aunque la escuela está afiliada al organismo encargado de realizar las evaluaciones a nivel nacional (*The Council for the Indian School Certificate Examinations*), y se prepara a los alumnos de la escuela para presentarse a estas pruebas, tales sistemas de evaluación no serán tenidos en cuenta para medir el aprendizaje real del alumno, puesto que, de acuerdo a sus principios, un examen externo no tiene en consideración el desarrollo personal y social o las fortalezas individuales de los estudiantes. En su lugar, aplican un sistema de evaluación

consistente en proporcionar información tanto a padres como a alumnos sobre su evolución.

*“When students take an absorbed interest in an experiment or a project or a hobby, and take delight in what they’re doing, and take it to the point of satisfaction and fulfillment, on their own terms, without reference to anyone else’s expectations, they can be said to have achieved academic excellence.”*

En la misma línea, la escuela australiana de enseñanza primaria, **Fitzroy Community School** (<http://www.fcs.vic.edu.au/>), señala que el curriculum oficial es solo la punta del iceberg, que los alumnos adquirirán competencias de actitud, comportamiento y una particular visión del mundo mediante la inmersión en un ambiente propicio.

También refiriéndose al planteamiento curricular, la **Democratic School Makkurokurosuke** en Japón, (<http://www.geocities.jp/makkurohp/english.html>), indica expresamente “We are not using the curriculums that the Japanese government made”. Los alumnos eligen sus tareas de aprendizaje y las realizan a su propio ritmo, no hay niveles, clases, exámenes ni calificaciones.

Otro ejemplo lo proporciona la **Avondale Secondary Alternative School** (<http://www.tdsb.on.ca/schools/index.asp?schno=3409>) en Canada , donde se enfatiza el aprendizaje basado en el diálogo, especialmente en materia de humanidades, y valoran la participación de los profesores al nivel de los alumnos en los proyectos que se llevan a cabo.

Igualmente, **Det Frie Gymnasium** (<http://www.detfri.dk/> ) de Dinamarca, incide en la importancia de aprender a exponer la opinión propia y aceptar la influencia que ejerce en nuestro propio juicio la opinión de los demás.

En base a las descripciones de la práctica educativa en éstas y otras escuelas, es posible realizar una disección de los elementos formales que integran la enseñanza holística. Así, podríamos concretar los siguientes puntos que nos permitirán realizar una comparación con

el actual sistema educativo español:

Ofrecer opciones y libertad de elección.

Respetar las peculiaridades, intereses y deseos del propio alumno.

Respetar el ritmo de aprendizaje individual.

Preocupación social y medioambiental.

Crear un ambiente relajado y de confianza.

Evitar la competitividad y las calificaciones.

Rechazo de jerarquizaciones.

Valoración de la cooperación.

### 2.3.1 LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA Y EL CURRÍCULUM INTEGRADO

Si bien no es este el único rasgo que define la educación holística, son muchos los centros que, por introducir la práctica del currículum integrado, se declaran afines a este modelo de enseñanza.

Un buen ejemplo lo constituyen los colegios adscritos al IBO (International Baccalaureate Organization) que, a través del documento firmado por John Hare, (Hare, 2010), se posicionan como holísticos, alegando que la imprecisión reinante en torno a la definición de esta práctica educativa permite gran diversidad de interpretaciones. De ese modo, mediante la descripción de una serie de características generales, que lo mismo podrían ser atribuidas a la filosofía holística que a los colegios adscritos a su organización, concluye garantizando: *“If parents favor a holistic approach to education of their children then the IB programmes offer such an approach.”*

De los tres ciclos que comprenden el programa de estos colegios, el Programa de los Años Intermedios (PAI) acoge a alumnos entre 11 y 16 años, una fase que, de acuerdo a un documento sobre los objetivos del PAI (IBO, 2002:4), se considera *“de transición, de desarrollo personal, social, físico e intelectual, de incertidumbre y cuestionamiento.”* Coincidiendo con lo expuesto acerca de 1º de ESO en la introducción de este trabajo, señalan que es ésta una fase particular por cuanto los jóvenes abandonan la enseñanza primaria y comienzan un ciclo educativo con unos objetivos y valores diferentes. Por ello plantean un programa específico en el que el aprendizaje se organice desde un enfoque

multidisciplinar “de forma que los alumnos adquieran una conciencia cada vez mayor de las conexiones entre las distintas asignaturas, y entre el contenido de las mismas y el mundo real.” (IBO, 2004:5)

A continuación se incluye un ejemplo contrastado de las posibilidades que ofrece un proyecto multidisciplinar (IBO 2004:10):

*“Los alumnos del quinto año del PAI, al tiempo que estudian la historia del teatro desde la antigua Grecia en adelante en el curso de Artes Interpretativas, se interesan por la importancia del medio físico en la representación de obras de teatro. Centrándose en el emplazamiento, la ubicación y la construcción de los teatros para los que se escribieron originariamente esas obras, los alumnos comparan y contrastan su impacto cultural, social y ambiental. La misteriosa habilidad de los griegos para diseñar anfiteatros con una acústica excelente lleva a un análisis de los conceptos de la física para tratar de entender cómo conseguían este efecto. Este estudio de la importancia del medio físico en la representación de obras teatrales induce a los alumnos de Música del mismo año a analizar los avances en la tecnología del sonido y el diseño de auditorios que optimizan la calidad del sonido para la audiencia. Los alumnos estudian los criterios empleados en la evaluación de la calidad e investigan si los lugares de actuación más famosos del pasado eran realmente los que mejor acústica tenían. Analizan, entonces, los efectos del diseño en la interpretación de una orquesta. Esta unidad de trabajo requiere planificación común por parte de los profesores de arte y de ciencias. Ambas disciplinas aportan perspectivas diferentes e inducen a los alumnos a investigar cómo construir un medio favorable para el disfrute de las artes.”*

Tanto los mencionados colegios del IBO, como cualquier otro centro con aspiraciones holísticas, abordan la enseñanza de los contenidos curriculares mediante el método de trabajo por proyectos. En la enciclopedia de educación referenciada en la bibliografía (Andrés, 1999:771-772), se explica en que consiste dicho método y plantean sus características didácticas que, como se puede apreciar, coinciden con el enfoque holístico de enseñanza:

- No se plantean límites para la duración del proyecto.
- Se eligen temas que despierten el interés por indagar en la materia. (aprendizaje significativo)
- Pueden utilizarse bien todas la asignaturas del currículum o sólo algunas.
- *“El proyecto debe realizarse en un ambiente de actividad y colectividad.”*
- *“El profesor es un orientador.”*
- *“Es un método activo y fomenta el autoaprendizaje. El alumnado busca por si mismo los recursos y las soluciones. (Resolución de problemas)*
- *“Despierta el interés y la creatividad”*

### **3. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL SISTEMA PÚBLICO ESPAÑOL**

Al versar este trabajo sobre la posible aplicación de elementos de enseñanza holística en la programación de la Educación Secundaria Obligatoria, conviene realizar un breve análisis del sistema público español en materia de educación secundaria, haciendo mención especial a los programas bilingües y el currículum integrado. De este modo se podrán extraer una serie de elementos distintivos susceptibles de ser comparados a los elementos que definen la enseñanza integral u holística.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. num. 106, mayo 2006), regula la estructura y organización del sistema educativo. En ella se establece la división de la educación secundaria en una etapa obligatoria y otra voluntaria. La etapa que nos interesa para la realización de este trabajo, es la etapa obligatoria, conocida como “la ESO” (Enseñanza Secundaria Obligatoria), que consta de 4 cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

Para cada una de estas etapas se fijan un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, recogidos en un documento denominado Currículum. Su función es la de orientar la acción educativa y, según Riu Rovira (2006), *“condiciona todo el proceso educativo que tiene lugar en cada uno de los centros docentes.”*

Así tenemos que la educación secundaria se halla sometida a la estructuración e

implementación de un currículum que pretenden ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos arreglos se formalizan a lo largo de un proceso que comienza con la normativa que el Estado presenta a nivel nacional, a continuación estas directrices son recogidas y parafraseadas por las Comunidades Autónomas para que, finalmente, cada centro educativo elabore una serie de documentos llamados “de gestión de centro” como son el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA) donde se recogen los principios, objetivos y programas de enseñanza, e incluye, así mismo, el Currículum Integrado de Lenguas para aquellos centros que incorporen a su oferta educativa el denominado Programa Bilingüe.

En el borrador elaborado por la Junta de Andalucía (2005) se indica, en relación al Currículum Integrado de las Lenguas que *“Tradicionalmente, los currículos han sido diseñados como un conjunto de materias sin relación entre ellas. La única excepción notable es la utilización de una lengua extranjera para enseñar un área no lingüística, la educación bilingüe también denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.”*

En la misma línea, Barbero Andrés y González López (2012: 19) consideran que el entorno CLIL puede convertirse en una herramienta de renovación para muchos profesionales de la educación, al entenderlo como *“... una oportunidad, un reto para cambiar definitivamente viejos hábitos docentes que no corresponden al momento sociohistórico que vivimos.”*

La introducción del currículum integrado supone, como se ha indicado en la introducción, una nueva forma de enfocar el currículum, de romper la arraigada estructuración en materias y acercarse, parcialmente, a un enfoque holístico de enseñanza basándose en los principios de totalidad e interdependencia.

#### **4. PROPUESTA INTEGRAL PARA 1º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

##### **Introducción**

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, procederemos a presentar un proyecto multidisciplinar para ser implementado en 1º ESO del programa CLIL. No se pretende realizar una propuesta metodológica formal sino únicamente proponer la posibilidad de

integrar distintas asignaturas en un proyecto multidisciplinar aplicando el método de trabajo por proyectos, propio del enfoque constructivista. Un método muy conveniente a los alumnos de este curso por las razones ya indicadas.

Para su elaboración se parte de los contenidos curriculares referidos a la asignatura de Geografía e Historia (e Historia del Arte), Literatura, Ciencias Naturales , Educación Plástica y Visual e Inglés.

Partiendo de estos contenidos, se centraría el estudio en torno a un eje conceptual que sería, en este caso, el desarrollo de la propiedad y la codicia humana. Dos conceptos que han venido determinando el devenir histórico, que nos ayudan a entender el mundo actual, y que, una vez comprendidos y asimilados, pueden ser fácilmente extrapolados a cualquier periodo, facilitando la comprensión de las futuras etapas históricas que los alumnos habrán de estudiar en cursos posteriores.

### **Objetivos**

Con este ejercicio no solo ampliarían sus conocimientos a nivel académico sino que también aprenderían que es posible relacionar conceptos en principio muy dispares por hallarse incluidos en distintas disciplinas académicas. En definitiva, ellos mismos podrán deducir el grado de interacción que existe entre los distintos elementos que conforman un todo integral y, fundamentalmente, las relaciones existentes entre el pasado y las circunstancias del presente.

Otro objetivo fundamental sería el de fomentar la responsabilidad asociada a la libertad personal del alumno, así como su creatividad, el pensamiento crítico, la discusión ordenada y el placer por explorar y descubrir.

Creando un ambiente de confianza y seguridad, se contribuiría a afianzar su espontaneidad y autoestima, al percibir que también serían aceptados por lo que ya son y no únicamente por los conocimientos académicos que sean capaces de adquirir.

Lo más importante, en cualquier caso, es reafirmar la autoestima del estudiante, tratando a todos por igual y manteniendo en mente que todos y cada uno de los alumnos son igual de capaces y que todos ellos van a aprender algo de alguna manera.

## Contenidos

Los contenidos básicos serían los referidos a la asignatura de Geografía e Historia en el currículum oficial que se detallan a continuación, si bien cada alumno podría relacionar sus intereses personales con la materia de base.

En relación con la asignatura de Geografía e Historia, los temas a impartir en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se encuentran agrupados en dos bloques, uno correspondiente a la disciplina de Geografía y otro a la de Historia.

El bloque de **Historia** comprende 5 temas que se corresponden con otros tantos periodos históricos: la Prehistoria; las primeras civilizaciones históricas; el mundo griego; el mundo romano y un último tema dedicado a la España romana.

El periodo temático contemplado en el currículum oficial permite ver el origen y evolución de los conceptos elegidos, propiedad y codicia humana, desde su aparición en núcleos localizados hasta su despegue y expansión.

Comienza por ilustrar el paso de una sociedad paleolítica de cazadores y recolectores nómadas que no ejercían ningún tipo de propiedad sobre los medios naturales a su alcance y cuyas actividades contribuían a mantener el equilibrio del medio natural, al periodo Neolítico y la aparición del fenómeno de apropiación de los recursos naturales. Se verá que en los nuevos asentamientos sedentarios se comienza a acumular bienes y riquezas que despiertan la codicia de otros grupos, hecho que derivará en la aparición del Estado, con grupos encargados de esta función de defensa y otras funciones organizativas. Del mismo modo se verá cómo esos grupos que dirigen la defensa, organización e incluso la dirección espiritual, harán un bando común (funcionarios, guerreros y sacerdotes) frente al resto de la población de productores. La organización del trabajo permitirá que se genere un aumento progresivo de la producción; por consiguiente, aumentará también la población afincada inicialmente en pequeños núcleos sedentarios que se irán transformando en grupos de organización compleja que lucharán entre sí por el poder y el control de los recursos, dando paso a la aparición de las primeras civilizaciones.

El siguiente estadio ilustra con precisión la creciente adopción del fenómeno por todos los grupos étnicos situados alrededor de un núcleo original (Próximo Oriente para el área de Occidente), bien por voluntad propia a través del intercambio de ideas promovido por la práctica comercial o bien por imposición militar (el colonialismo griego y el imperialismo

romano).

La temática de **Historia de Arte** se encuentra incluida en la asignatura de Historia, lo que se traduce en la visualización de materiales que les ayudaría a contextualizar la época en que se desarrollan los acontecimientos sobre los que trabajan. De las imágenes expuestas podrán deducir, por ejemplo, el estrecho paralelismo entre propiedad, poder, y alarde arquitectónico y la intención manifiesta de las clases privilegiadas de marcar distancias con las clases productoras (los zigurats y palacios del Próximo Oriente). A su vez podrán reconocer, a través de las pinturas y esculturas egipcias, el distanciamiento creciente entre las clases sociales, consecuencia del enriquecimiento, al comparar la pompa de los cortejos funerarios en honor de los faraones fallecidos y las escenas de actividades cotidianas sobre la vida corriente de la población, la diferencia de tamaño de los personajes representados y la diferente calidad de los materiales empleados.

Los contenidos de **Geografía**, aparecen bajo el epígrafe "La Tierra y los medios naturales" y comprende los temas relativos al planeta Tierra; los elementos del medio natural; los medios naturales y la distribución geográfica de los recursos; los riesgos naturales y las actividades humanas y, por último, un tema relativo al empleo de los medios naturales por el hombre.

Estos contenidos podrían incorporarse al proyecto planteando una serie de cuestiones relacionadas:

1- El planeta Tierra:

- ¿Por que surgió la vida humana en la Tierra y no en otros planetas?
- El instinto humano de apropiarse de los medios naturales y sentar propiedad sobre ellos. Un fenómeno que en nuestros días comienza a extenderse al espacio exterior.

2 - 4- Los elementos del medio natural, su distribución geográfica y los desastres naturales.

- La ubicación de asentamientos humanos en lugares altos protegidos de riadas.
- La apropiación de las tierras más productivas.

5- La acción humana sobre el medio natural.

-Procesos de deforestación para crear campos de cultivo u otras actividades económicas y sus consecuencias ecológicas. (La madera del Líbano y la construcción naval en la antigüedad).

-La explotación de los medios naturales para satisfacer la codicia individual y corporativa (las médulas romanas y el caso actual de la Amazonía o las reservas petrolíferas del Polo Norte).

La colaboración con el profesor de **Ciencias Naturales** consistiría, de forma ideal, en simultanear la impartición de una temática común con la asignatura de Geografía, de manera que las explicaciones y actividades realizadas en una clase podrían contribuir a reforzar el proceso de asimilación de las materias trabajadas en la otra.

Pero, fundamentalmente, se trataría una temática siempre presente en la educación holística: la preocupación medioambiental. Una temática que, además, servirá para enlazar las causas con origen en el pasado con la situación presente.

Miller (2005) explica la necesidad de cobrar conciencia de la situación actual de la siguiente manera:

*"Why should we be outraged? Because our industrial economy is poisoning the air, water and soil that are essential to life, wiping out thousands of species of living beings, and raising the planet's temperature enough to change the climate and raise the level of the oceans. Because (...) threatens our survival with horrible nuclear, chemical and biological weapons. Because the global economy enriches a small number of powerful people while it exploits and impoverishes millions of human beings. Because science now gives humanity the truly frightening power to distort the genetic basis of life and ignorantly manipulate the complex ecology of the biosphere, and corporations are using this power to serve their greed. Because the moral and ethical principles taught to humanity by all religions and traditional cultures - principles that maintain psychological, social and ecological balance and hence enable a dignified, meaningful, and sustainable way of life- are being consumed by an explosion of corruption, intoxication, addiction, and selfish materialism, fueled by the media and the commercialization of every aspect of our lives. When we consider these tremendous threats to the well being of life on this planet, how can we not feel outrage, concern, alarm? It is time to pay attention!" (Miller, 2005)*

Los contenidos especificados en materia de ciencias naturales, susceptibles de ser incorporados al proyecto, serían:

1. El Universo, la Vía Láctea y el Sistema Solar.
2. La hidrosfera terrestre.
3. La atmósfera terrestre.
4. La corteza terrestre.
5. La Tierra, un planeta habitado.
6. Clasificación de los seres vivos.
7. La diversidad de los seres vivos.

La participación de los profesores de **Inglés** es inherente al programa bilingüe y contribuirían a resolver los problemas que le surjan al alumno en materia de expresión tanto oral como escrita; a su vez, se podrá trabajar la comprensión lectora sobre una selección de textos relacionados con la temática central. En este apartado no se especifican los temas curriculares puesto que, al servir el idioma inglés de lengua vehicular, todos son igualmente aplicables. Del mismo modo, al tratarse de un programa CLIL, el aprendizaje del inglés, en este caso, se haría de forma natural a través de la conversación aplicada a necesidades reales: pedir ayuda e información, plantear dudas, defender ideas propias, debatir y, en resumen, interactuar. La prioridad en este primer curso no sería tanto alcanzar la perfección expresiva en una segunda lengua como desarrollar la capacidad de improvisación y habilidad para salir adelante.

Por lo que se refiere a **Literatura**, se podrían realizar actividades conjuntas trabajando sobre obras originales de los tiempos griegos y romanos, escogiendo para ello obras relativas a la temática central: la propiedad y la codicia. Extraoficialmente, dado que esta asignatura no es contemplada por el currículum oficial, esta colaboración podría extenderse al campo de la instrucción en la disciplina de Drama.

El currículum oficial de Asturias, en el bloque 3 correspondiente a los contenidos de Lengua y Literatura para 1º de ESO incluye la “*Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.*”

La colaboración con los profesores encargados de impartir la asignatura de **plástica** será fundamental, pues a ellos recurrirán todos los alumnos a buscar inspiración para expresar sus progresos y presentarlos de modo creativo y estético. Los medios serán de libre elección y el profesor aportará ideas en relación con los contenidos impartidos, desde el uso de aplicaciones informáticas a las tradicionales manualidades, pasando por representaciones teatrales y otras formas de expresión corporal para las que también podrían recurrir a los profesores de educación física. Al igual que el inglés, se conformará como un medio de expresión, por lo que cualquier técnica y procedimiento contemplados en el currículum será de utilidad.

### **Estrategias**

La táctica sugerida para poner en práctica esta propuesta, consistiría en la realización de un proyecto basado en la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.

El profesor actuará fundamentalmente como orientador pero, puntualmente, también recurrirá al método expositivo para ofrecer a los alumnos una introducción a los contenidos. Los alumnos elegirán un tema relacionado con lo expuesto o bien propondrán otro de su interés, y sobre ellos deberán crear una composición libre basada en su propia investigación.

Si bien primará el trabajo individual, los alumnos podrán optar por formar grupos para acometer tareas específicas y ellos mismos determinarán cuándo y por qué. De este modo aprenderán la conveniencia de aliarse para la consecución de un fin determinado y la conveniencia también de separarse cuando uno quiera poner a prueba su propio proyecto. Todo ello se asimilará de forma natural y si generase algún tipo de conflicto se buscaría una solución al estilo democrático, involucrándose todo el aula.

Dichos trabajos serán realizados en horas lectivas, bajo la supervisión directa del profesor que reafirmará al alumno en su esfuerzo y les animará a ampliar su labor con sugerencias directas, planteando preguntas cuya respuesta requiera investigación adicional, o bien dirigiendo la búsqueda de respuestas a sus propios interrogantes.

Se prescindirá del libro de texto para que los alumnos no se limiten a copiar un conocimiento normalizado, lo cual condicionaría el desarrollo de su capacidad de

deducción y su creatividad.

Se instará a los estudiantes a expresar libremente sus propias deducciones y a defender sus ideas frente a los demás. A tal fin se reservará un día concreto, preferiblemente la última hora de la semana, que se dedicará a la exposición y discusión informal sobre la tarea realizada hasta ese momento. Así, todos los alumnos, bien trabajando en grupo o individualmente, podrán establecer vínculos entre sus propios logros y los de los demás compañeros, en el sentido de cooperación y no de competición.

### **Producto**

El resultado final será una presentación exponiendo los conceptos trabajados, utilizando para ello cualquier medio y técnica creativa a su alcance: comics, murales, presentaciones digitales, obras de teatro, etc

### **Conclusión**

El hecho es que las posibilidades de interconexión son ilimitadas y lo ideal, desde un punto de vista holístico, sería disponer de un horario específico en que todos los profesores estuvieran disponibles para atender a los alumnos y, de esa manera, ellos mismos pudieran elegir cómo emplear su tiempo, despejar dudas y encontrar medios para seguir adelante con su proyecto. Más ideal aún sería que, durante ese tiempo disponible, pudieran disfrutar de libertad para moverse de un aula a otro según sus prioridades.

Finalmente cabe señalar que, aunque no se descarta el uso de aplicaciones informáticas para buscar información y diseñar presentaciones si se desea, el ordenador no será el protagonista principal del proceso. El objetivo fundamental será promover la interacción entre personas, entre alumnos con alumnos y alumnos con profesor, e incluso a nivel profesor-profesor. La razón es que la finalidad no será imponer la aprehensión y retención de datos, al estilo de la enseñanza tradicional, sino familiarizarse con diversas técnicas de investigación y de estudio, así como, fortalecer las prácticas de convivencia.

## 5. CONCLUSIÓN

De lo expuesto a lo largo del trabajo sobre educación holística y educación ordinaria, se puede deducir que el planteamiento holístico puro se aleja del enfoque tradicional, si bien se ha demostrado, igualmente, que el sistema educativo es flexible y permite incorporar mejoras sin desmontar el sistema público de enseñanza al uso en España, siempre que exista voluntad de colaboración por parte de los profesores para trabajar juntos y considerar formas innovadoras y eficaces de presentar el currículum. Este es el caso de los proyectos de currículum integrado, que comienzan a ponerse en práctica con los programas de educación bilingüe, por los que se integra la enseñanza de una materia específica y una lengua extranjera, tándem al que fácilmente se pueden incorporar otras disciplinas, incluso elementos no considerados en el currículum oficial, que puedan enriquecer las perspectivas de los adolescentes. Para las asignaturas de Humanidades, este enfoque integral resulta especialmente adecuado al ofrecer un amplio elenco de posibilidades con las que los alumnos pueden experimentar y debatir.

En principio, los centros docentes oficiales cuentan con autonomía pedagógica, de organización y de gestión, pero en la práctica hay pocas variaciones a las pautas marcadas en el primer nivel de concreción curricular a nivel nacional. Por lo general, se mantiene la estructuración del contenido educativo en disciplinas impartidas por profesores especializados. Cada profesor tiene su parcela y actúa individualmente cumpliendo su programación específica, lo que puede dificultar la coordinación entre los distintos educadores para poner en marcha proyectos de enseñanza integrada. A esto se añade la dificultad de acompañar la impartición simultánea de temáticas relacionadas, pertenecientes a asignaturas distintas, debido a que dentro de cada materia existe, a su vez, otra estructuración por temas. Por si esto fuera poco, esos temas deben ser impartidos en un periodo de tiempo muy ajustado, por lo que apenas queda margen para realizar actividades que faciliten la asimilación de unos contenidos que los alumnos deberán aprender, prácticamente memorizar, para poder pasar los exámenes oficiales y seguir adelante con su formación académica.

La estructuración y periodización que caracteriza las programaciones tradicionales es impensable desde un punto de vista holístico. En primer lugar, porque no son partidarios de programar y estructurar el aprendizaje, pues debe ser el propio alumno quien elija su propio programa de acuerdo a sus objetivos e intereses personales. En segundo lugar, porque se huye de jerarquizaciones, ya que, incluso dentro del centro educativo, no existe gradación de autoridad, es decir, profesores y alumnos se sitúan al mismo nivel y prescinden incluso de la figura del director. En tercer lugar, porque son partidarios de la interacción directa, sin intermediarios y, por ello, los asuntos son tratados democráticamente en asambleas en las que participan todos los actores afectados, en este caso alumnos y profesores. Por último, porque son los propios alumnos los que determinan que estudiar y en que momento.

Desde un punto de vista alternativo, esta realidad está al servicio del proceso de selección bajo criterios establecidos que pueden o no ser acertados, pero que, desde luego, se aplican de un modo mecánico, mayormente mediante exámenes en los que difícilmente se puede demostrar el potencial real de un alumno. Bajo el enfoque holístico, que prescinde de calificaciones, estas evaluaciones sirven para establecer una jerarquía en la que los alumnos considerados más válidos serán aquellos que cumplan las expectativas del profesor que les examina, mientras que, aquellos cuyas circunstancias personales adversas interfieran en su rendimiento académico, se sentirán excluidos.

Cabe plantearse si los exámenes son realmente necesarios a lo largo de toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, una etapa que reúne alumnos con vocación académica con otros que se sienten ajenos al entorno educativo pero se ven forzados a permanecer en el centro por ley. El método de trabajo por proyectos puede ser la respuesta a esta contradicción puesto que, al trabajar sobre materias de su propia elección, no solo se sentirán motivados, sino también integrados en el sistema. Es posible que no aprendan los contenidos específicos del currículum pero, sin duda, aprenderán de modo significativo. Unos y otros percibirán que pertenecen a una comunidad, otro de los pilares sobre los que se sustenta la enseñanza holística, en la que no existan imposiciones ni actitudes autoritarias, donde los profesores se sitúen al mismo nivel que los estudiantes cooperando en la consecución de un fin común a todos ellos.

No obstante, conviene matizar que, en cuanto se refiere a sentimiento de comunidad, existe una gran diferencia entre los distintos Institutos de Educación Secundaria según se

encuentren en una ciudad o en el medio rural, en un barrio marginal o en un área de ingresos medios. Cuanto menos masificado se encuentre un instituto, más fácil resultará establecer relaciones de cercanía y confianza con los alumnos, e involucrar a los padres y a la comunidad entera en el progreso de los estudiantes. Es propio de los centros holísticos trabajar con grupos reducidos y ofrecer gran variedad de talleres y propuestas que ayudan al estudiante a definir sus preferencias y a decantarse, con conocimiento de causa, por la opción que mejor se ajuste a sus posibilidades e intereses.

Lo cierto es que, independientemente de leyes y normativas, el principal obstáculo para la práctica educativa bajo un enfoque holístico seguirá siendo la masificación de los centros, la falta de medios y fundamentalmente la actitud y voluntad del profesorado.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS, J.M., et al. (1999): *Enciclopedia general de la educación*. Editorial Océano, Barcelona.

AGUIRRE BAZTÁN, A., et al. (1995): *Psicología de la educación*. Editorial Boixareu Universitaria, Barcelona.

ASTOLFI, J.P.: *Aprender en la escuela*. Dolmen ediciones, Santiago de Chile.

BARBERO ANDRÉS, J. & GONZÁLEZ LÓPEZ, J.A. (2012): *Innovación docente en la Universidad de Cantabria: Integración transversal de lengua inglesa y contenidos*. Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30881243/Barbero\\_y\\_Gonzalez.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1374144739&Signature=d3Qt%2FvtjhcykCIxEunv4GBqrveI%3D&response-content-disposition=inline](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30881243/Barbero_y_Gonzalez.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1374144739&Signature=d3Qt%2FvtjhcykCIxEunv4GBqrveI%3D&response-content-disposition=inline)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Borrador: Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües*. Incluido en el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>

FLAMAND, L.(eHow Contributor) (1999-2013): *Integrated curriculum and academic teaching*. Recuperado en julio 2013. Disponible en:  
[http://www.ehow.com/about\\_6522529\\_integrated-curriculum-academic-teaching.html#ixzz2YNQWSxCd](http://www.ehow.com/about_6522529_integrated-curriculum-academic-teaching.html#ixzz2YNQWSxCd)

FORBES, S. (1996): *Values in Holistic Education*. Presentado en el **Third Annual Conference on Education, Spirituality and the Whole Child** (Roehampton Institute, Londres, 28 junio, 1996). Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
<http://www.holistic-education.net/articles/values.pdf>

HARE, J. (2010): *Holistic education: an interpretation for teachers in the IB programmes*. The International Baccalaureate Organization (IBO). Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
[http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education\\_John-Hare.pdf](http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pdf)

IBO (2002): *Fundamentos para la enseñanza: El Programa de los años intermedios*. Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
[http://www.ibo.org/es/programmes/documents/basis\\_myp\\_es.pdf](http://www.ibo.org/es/programmes/documents/basis_myp_es.pdf)

MILLER, R. (2004): *Educational Alternatives: A Map of the Territory*. Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
[http://www.pathsoflearning.net/articles\\_Educational\\_Alternatives.php](http://www.pathsoflearning.net/articles_Educational_Alternatives.php)

MILLER, R. (2005): *Holistic Education: A Response to the Crisis of Our Time*. Recuperado en julio de 2013. Disponible en: <http://www.pathsoflearning.net>

RIU ROVIRA DE VILLAR, F. (2006): *LOE: Desafío y oportunidad. Reflexiones a partir de un análisis crítico de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Editorial Edebé.

Rossi\_ms (2012). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Recuperado en julio de 2013. Disponible en:  
<http://didacespecifica.blogspot.com.es/2012/06/ensenanza-y-aprendizaje-de-conceptos.html>