

Las unidades didácticas integradas: un modelo colaborativo para atender a la diversidad

Josefina Lozano Martínez

Universidad de Murcia

En este artículo presentamos, en primer lugar, los argumentos a favor de la integración curricular frente al modelo lineal disciplinar dominante donde las disciplinas aparecen yuxtapuestas la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria.

Posteriormente, y teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, presentamos un modelo de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas, que ha sido llevado a cabo en distintos centros de Educación Primaria y Secundaria con resultados satisfactorios, y que se asienta en una visión holística y dinámica del conocimiento como respuesta educativa a los grandes retos a los que se enfrenta la escuela para atender a la diversidad.

This article outlines the arguments in favour of an integrated curriculum rather than a linear model which juxtaposes different disciplines arbitrarily. A model is presented for the design and development of integrated teaching units based on a holistic and dynamic conception of knowledge as an educational response to the challenges facing schools to attend diversity. This model has been tested in different Primary and Secondary institutions with satisfactory results.

1. Del currículum de disciplinas al currículum integrado

La forma más clásica de organización del contenido y dominante todavía en la actualidad, es el «modelo lineal disciplinar» o conjunto de disciplinas yuxtapuestas, la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria. Esto provoca que el fin originario de la educación como conocimiento, comprensión del mundo y capacitación para vivir activamente en él quede desdibujado, ya que, en una organización escolar de asignaturas, disciplinar, el dominio de cada materia como requisito para la movilidad dentro del sistema educativo, para aprobar y ascender dentro de la dinámica de ciclos y etapas en que está estructurada la permanencia en las instituciones educativas pasa, con demasiada frecuencia, a convertirse en la verdadera y única meta educativa (Torres, 1994). Este «currículum lineal-disciplinar» acaba configurándose en lo que Bernstein (1988) denomina «currículum puzzle o tipo colección».

Los contenidos en este currículum están aislados unos de otros, sin relación ninguna y son el reflejo de otras separaciones y jerarquizaciones en el mundo de la producción, en especial la de trabajo manual y trabajo intelectual. Si retomamos sus inicios y según afirma Ricci (2001), Gimeno (1982), Torres (1994) desde la revolución industrial, la educación ha estado supeditada a los intereses y objetivos del mercado de trabajo industrial¹. A finales del siglo XIX se esbozó un modelo educativo que tenía como objetivos formar el operario que buscaba Taylor. El autor más importante de esta escuela pedagógica fue Joseph Mayer Rice quien elaboró un método de gerencialismo científico de la educación. Su objetivo, según contempla Ricci (2001:51):

«Era medir los resultados a la luz de patrones fijos. En la práctica, las aulas pasaron a tener series de alumnos separados (de aquí viene la noción de seriación), el día escolar se fragmentó en unidades de aula de 35 a 45 minutos y el currículum pasó a definir una jerarquía de contenidos (basada en Compte y en la demanda industrial) donde la matemática se colocaba en la cima, seguida por la física, la química, la biología, la psicología y, finalmente, las ciencias sociales».

Otro autor, Franklin Bobbit fue más allá y propuso que los alumnos deberían ser evaluados por sus capacidades, actitudes y hábitos. Bobbit se alimentaba de una nueva transformación en la gestión industrial: la introducción del fordismo. Por tanto, el sistema educativo que emerge de estos presupuestos va a destruir la capacidad protagonista del profesor de la enseñanza básica. En los cursos iniciales se tenía que formar al operario modelo de tipo taylorista, por tanto, éste debería adquirir conocimientos básicos y, principalmente, hábitos y comportamientos productivos. ¿Qué papel quedaba para el profesor de estos primeros cursos? reproducir los conocimientos producidos en las universidades (donde se formaban los gestores/planificadores de la industria moderna) e introducir los hábitos de consumo y producción. De aquí la razón de que los profesores de enseñanza primaria se preocuparan de introducir normas disciplinares en el aula. En suma, redujo su papel de profesor: de educador pasó a ser instructor. Y desde estos momentos se puede observar como, quienes trabajan y conviven en las aulas y centros docentes, profesorado y estudiantes, no disponen de un margen de opciones posibles entre las que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, ni su forma de organización (Torres, 1994).

Como bien afirma Gimeno (2003:234) los estudios acerca de la historia del currículum demuestran que lo que hoy consideramos como «materias o asignaturas», como conjunto de contenidos estructurados de una forma característica, marcando fronteras entre unos y otros u ordenando sus componentes:

«Son conglomerados singulares de tópicos que se nos presentan como si se tratara de realidades inapelables e inamovibles que un día debieron ser hallazgos repentinos y no tienen alternativa posible. Una vez que se constituyen en especialidades curriculares asumidas por los profesores (como estudiantes y estudiosos de las mismas), se plasman en los libros de texto y son reguladas administrativamente, aquellas fronteras se solidifican y nos hacen verlas como naturales. En realidad son construcciones culturales que han cambiado a lo largo de la historia (en unos casos más que en otros) y que, desde luego, pueden alterarse: seleccionando tópicos distintos, desdibujando fronteras, estableciendo otras diferentes, proponiendo otras secuencias, etc.».

De este modo, para Gimeno (2001a: 47) si no se tiene esa perspectiva de cambio, cualquier innovación que se introduzca puede interpretarse como un ataque al canon establecido que conduce a un descenso de la calidad de la enseñanza, cuando aquél es una construcción. «Como mínimo, ha de admitirse que existen diversos cánones de semejante calidad aunque con desiguales posibilidades de adecuación

a estudiantes diversos, y que el vigente no siempre puede que sea el más adecuado para todos ellos. Cualquier materia ofrece diversas posibilidades de ser desarrollada, las cuales serán más o menos adecuadas para interesar a estudiantes con diferentes motivaciones y 'destinos' académicos».

Por consiguiente, como venimos apuntando, es necesario superar siglos de sentimiento separatista y discriminador entre las diversas especialidades para que un proyecto interdisciplinar se desarrolle, por lo que el proyecto integrado constituye un camino inverso al movimiento educativo de estos últimos siglos. Presupone una nueva creencia en la cooperación entre disciplinas. Esta creencia obviamente no es algo que se encuentra fácilmente entre educadores. «Tantos años de trabajo siendo representados como meros reproductores del saber producido en las universidades hace de los profesores un público cínico y muy pragmático» (Ricci, 2001:54). Pero también es cierto, como afirma Gimeno (1988), que desde diversas ópticas, autores o movimientos pedagógicos se apela a la virtualidad del diseño de la cultura del currículum integrado bajo denominaciones como unidades didácticas, centros de interés, proyectos de aprendizaje, núcleos interdisciplinares, módulos curriculares, etc.

«La conveniencia de superar las fronteras siempre artificiales de los contenidos especializados, la necesidad de integrar contenidos diversos en unidades coherentes que apoyen también un aprendizaje más integrado en los alumnos, el que una opción de ese tipo pueda ofrecer realmente algo con sentido cultural y no meros retazos de saberes yuxtapuestos, ciertas ventajas de cara a la organización de la actividad, etc., son razones entre otras, que fundamentan dicha opción» (Gimeno, 1988:360).

2. Justificación del currículum integrado

Así pues, frente a una visión dominante de base disciplinar hay que considerar que existen otras perspectivas de tipo interdisciplinar o transdisciplinar.

«La denominación de currículum integrado puede resolver la dicotomía y/o debate planteado a la hora de optar por una denominación del currículum que integre a la vez los argumentos que justifican la globalización y los que proceden del análisis y defensa de mayores cotas de interdisciplinariedad en el conocimiento y de la mundialización de las interrelaciones sociales, económicas y políticas» (Torres, 1994:113).

Los argumentos a favor de la integración curricular han sido expuestos, entre otros, por Torres (1994), Gimeno (1988, 1992, 2003), Guarro (1999, 2001, 2002), Illán y Pérez, (1999), Hargreaves (2001) y Hernández, (2001) y están relacionados con cuestiones de tipo epistemológico, psicológico, sociológico y ético, que compartimos pero cuya presentación y discusión excede del objeto de este artículo, por tanto, trataremos de resumirlos, en líneas generales, en los siguientes aspectos:

a) «La integración curricular favorece la humanización del conocimiento»: la enseñanza obligatoria debe comprometerse, al menos, a facilitar el acceso de la mayoría de los ciudadanos a la cultura general, en lugar de establecer barreras selectivas para que sólo unos pocos puedan acceder. Como afirma Gimeno (2003: 234) «la cultura académica tiene que subordinarse al derecho del sujeto en la educación obligatoria y no al revés». En este sentido, las distintas formas de integración curricular colaboran a establecer vías de acceso más asequibles, por útiles y relevantes que las formas de diferenciación empeñadas en imponer las divisiones que introduce la ciencia como única forma de organización del conocimiento y accesible sólo para aquellos que posean una formación especializada.

b) «La integración curricular despierta el interés, la curiosidad y la participación del alumnado» ya que lo que se estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas, estimula a los sujetos a analizar los problemas en los que se ven envueltos y a buscarles alguna solución. Por consiguiente, es un tipo de educación que alienta la formación de personas creativas, innovadoras y participativas, puesto que al favorecer el tratamiento de problemas cotidianos, tanto sociales como personales, facilita que el alumnado se comprometa con su realidad y le incite a la participación activa, responsable y crítica en ella.

Por otra parte, si deseamos partir de los intereses, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje de cada estudiante porque es algo consustancial al currículum integrado, es preciso incrementar el poder de participación, negociación y de decisión de este colectivo (Martínez Rodríguez, 1993, 1994, 1998 a y b, 1999), especialmente a medida que va teniendo más experiencia, en ámbitos de deliberación del currículum como la selección de contenidos que se quiere promover y desarrollar, así como la discusión de las formas y ritmos de trabajo en las aulas, la elección de los recursos didácticos, formas de evaluación, actividades de recuperación, extraescolares, etc. (Torres, 1994).

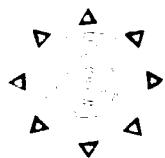
c) «La integración curricular permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales». Pensemos que la organización basada en las disciplinas científicas provoca, para Guarro (2002), dos efectos que merece la pena analizar. Por un lado, hace que el conocimiento aparezca aséptico, neutro, objetivo, desvinculado de todo contexto social donde se produce y utiliza. Por otro lado, impide que los problemas cotidianos puedan analizarse desde todas las perspectivas posibles. Desde cada materia sólo pueden considerarse los aspectos propios de la misma. Pero las cuestiones sociales no pertenecen a ninguna área específica, son complejas y así hay que estudiarlas. Para Gimeno (1988:368):

«La proyección social de cualquier conocimiento o unidad es siempre relevante a efectos de que la cultura escolar guarde relación con el mundo en el que se vive, principio que puede aplicarse obviamente de forma desigual a distinto tipo de unidades, asignaturas o áreas. El principio de la conexión de la cultura o del currículum escolar con el currículum paralelo exterior a la institución implica un esfuerzo constante por encontrar relaciones significativas entre los contenidos escolares y las relaciones exteriores, entre el nuevo contenido y los significados previos del alumno nutridos por esa cultura, enlazar con las creencias, elementos culturales, instituciones, usos sociales diversos, etc.».

d) «La integración curricular favorece la colegialidad en las instituciones escolares y la formación del profesorado». El trabajo interdisciplinar contribuye a que profesoras y profesores se sientan partícipes de un equipo con metas comunes con las que enfrentarse de manera cooperativa; con responsabilidad frente a los demás en la toma de decisiones, y requiere para llegar a convertirse en una experiencia positiva, como afirman Illán y Pérez (1999:31) «una comunicación abierta entre todos los agentes y colectivos, que interaccionan en el centro, en torno a una visión del mismo como comunidad de aprendizaje». Pues, como afirma Gimeno (1992), para transmitir una visión integradora de la cultura es imprescindible organizar el trabajo de los profesores en equipo, con horarios y métodos que favorezcan la intervención conjunta con sus alumnos. La colaboración es considerada hoy como una condición básica para abordar los problemas educativos (Ainscow, 1995; Srktic, Saylor y Gee, 1996).

Además, llevar a cabo proyectos integrados de calidad es asimismo una estrategia de perfeccionamiento del profesorado, por ello Stenhouse (1987:103-104) afirma que «los estudiantes se benefician de los currícula, no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores».

La experiencia conseguida a través del *Humanities Curriculum Project* promovido en el Reino Unido por el *Schools Council* y la Fundación Nuffield concluye según recoge Torres (1994:212):



«Los profesores y profesoras dejaban, en consecuencia, de convertirse en aplicadores pasivos de recetas que les venían dictadas desde posiciones de autoridad externas, para incorporarse como miembros de equipos de trabajo curricular, en plano de igualdad con cualquiera de las personas especialistas con las que compartían un compromiso de transformación de la vida en las aulas; ahora disponían de plena capacidad de decisión y, por tanto, pasaban a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular».

e) «La integración curricular favorece el trabajo colaborativo del profesorado para responder a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos». Si tenemos en cuenta que son varios los profesores que trabajan con los alumnos con necesidades educativas específicas, y que es el centro el que tiene que proporcionar y dar respuesta a éstos, es impensable el hecho de que de forma aislada cada cual programe y arbitre medidas de atención sin tener presente la de los otros profesionales; este hecho que desgraciadamente se produce en la actualidad, ocasiona evidentes desconexiones, repeticiones, lagunas... con repercusiones negativas en los alumnos concretos (López Melero, 1991, 1997, 2001; Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Gimeno, 1988, 2001a,b; Moya, 2002). Hargreaves (2001) afirma que la integración curricular conlleva que los profesores dispongan de tiempo para planificar, oportunidades para que éstos pongan en común sus conocimientos y experiencias más destacadas así como una adaptación sensible a alumnos de todo tipo de capacidades. En una escuela colaborativa, dicha colaboración significa aprender «con y de» otras personas, cuyos intereses, capacidades y perspectivas lingüísticas y culturales son diferentes.

3. El proceso de planificación y desarrollo de unidades didácticas integradas

Esta propuesta de trabajo implica la realización, en los centros escolares de proyectos curriculares integrados sin desvirtuar la filosofía de fondo que hemos visto. Obliga a no dejar de plantearse reflexiones y búsquedas de argumentos en torno a las razones que nos hacen inclinarnos por tal modalidad, y a analizar la coherencia con los planes que se elaboran y con su desarrollo en la acción concreta. El proceso de construcción de proyectos curriculares integrados requiere una serie de condiciones que no siempre puede satisfacer el profesorado, entre otras razones, porque un proyecto integrado tiene como finalidad cubrir los contenidos de un determinado número de disciplinas o áreas de conocimiento durante un periodo de tiempo considerable, normalmente como mínimo un año de duración, y es necesario que esté de tal forma planificado que no genere lagunas importantes en los contenidos que deben asimilar los alumnos y las alumnas. Atender a estos requisitos precisa de disponer de tiempo y recursos económicos suficientes como para, entre otras cosas, reflexionar sobre la filosofía del proyecto, elaborar recursos didácticos, sugerir estrategias didácticas, tareas que ofertar, modalidades de evaluación y disponer de condiciones para experimentar las propuestas que se vayan construyendo. Por ello, Torres (1994) considera más realista comenzar por ejercitarse en la elaboración de unidades didácticas, o lo que es lo mismo, en proyectos o propuestas curriculares más concretas y delimitadas que, a la larga, en la medida en que se hayan construido y llevado a la práctica en un buen número, pueden servir de base para agrupamientos que faciliten la elaboración de proyectos curriculares de mayor alcance.

«Una unidad didáctica integrada es una propuesta de trabajo en la que participan determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto. Con ella se trata no sólo de promover procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes, que aprendan unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y lleguen a asumir de manera

reflexiva un sistema de valores, sino asimismo, de motivar y desarrollar todo un conjunto de destrezas que les permitan establecer nuevas relaciones e interacciones con éhos y con otros contenidos culturales» (Torres, 1994: 221).

3.1. Diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas en una escuela para todos

La propuesta de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas que vamos a exponer (Illán y Pérez, 1999; Lozano e Illán, 2001; Lozano, 2001; Illán, Lozano y Molina, 2001; Lozano e Illán, 2002), se asienta en una visión holística y dinámica del conocimiento. Este modelo se desarrolla a lo largo de cuatro fases, cada una de ellas, si bien tiene entidad por sí misma, apoya y da sentido a la siguiente permitiendo su adecuación, no sólo durante el desarrollo de una determinada unidad didáctica integrada (U.D.I.), sino a la hora de incluirla en un Proyecto Curricular que debe aspirar a hacer realidad su carácter flexible y abierto. Asimismo, nos situamos ante una opción curricular que no opera en el vacío, sino que, por el contrario, incorpora, tanto en su fase de diseño, desarrollo y evaluación, el ámbito de la familia y de los valores democráticos.

a) «Fase I. Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la unidad didáctica integrada. La selección del tópico, la preselección de los objetivos y contenidos y el análisis de las posibilidades de integración. Decisiones sobre el proceso metodológico para favorecer el aprendizaje de alumnos diversos y la evaluación».

Quizás, uno de los valores más destacados de este enfoque de trabajo sea el situarnos ante una propuesta que emana de un proceso de investigación-acción, desde el que se promueve un tipo de aprendizaje orientado a la resolución de problemas y a la búsqueda de nuevas maneras de atender a los retos de una escuela que ha de ser para todos. En definitiva, el resultado de una experiencia plagada de situaciones donde las dificultades encontradas, lejos de ser vividas como obstáculos insalvables, son entendidas como una magnífica oportunidad para aprender. Dicho esto, resulta lógica la necesidad de poder contar con un grupo de profesores que estén dispuestos a aprender junto a otros. La creación de un grupo de trabajo y el desarrollo de estrategias de comunicación, se constituyen en un elemento clave para llevar a cabo un proceso de construcción de unidades didácticas integradas.

En un primer momento, y tras haber efectuado por parte del equipo docente y del asesor externo un análisis situacional, un diagnóstico de la realidad del centro con la consiguiente identificación de las necesidades del mismo (Guarro, 1992; Santana Vega y Álvarez, 1996), así como la valoración de las razones por las que se opta por la integración curricular como modalidad de trabajo en las aulas, será a través de un proceso de formación-acción (Torres, 1994) como se irán presentando al grupo los presupuestos teórico-prácticos en los que se apoya el enfoque a la hora de elaborar un proyecto curricular atento a la diversidad a partir de la construcción de Unidades Didácticas Integradas (U.D.I.), así como el modelo de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas expuesto en Illán y Pérez (1999), Lozano e Illán (2001) que será el que nos sirva de referente para nuestro trabajo posterior como a continuación iremos desarrollando.

Un segundo periodo de tiempo, transcurre desde la selección del tópico hasta la presentación de la unidad didáctica integrada al grupo/clase. Cuando un grupo de profesores decide ponerse a trabajar bajo los supuestos de la «integración curricular», se sitúa ante una manera de diseñar el currículum que va más allá del simple manejo de una serie de materiales didácticos y de documentos institucionales. Esta opción exige una mirada atenta, no sólo al tipo de conocimientos que han de trabajarse, sino a la cultura y sistema de valores que configuran el ámbito familiar y escolar en un espacio y tiempo determinado.

Desde esta perspectiva, la selección del tópico representa algo más que la simple elección de un tema en torno al cual habrán de confluir distintos ámbitos del conocimiento disciplinar. Significa, ante todo, una ocasión para dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos, no desde lo que se supone que deben saber sino desde lo que realmente saben y desean saber de un tema determinado. Momento que será aprovechado para pulsar los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tópico. En definitiva, supone partir de los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre un determinado tópico.

Por tanto, la selección del tópico, es una tarea que compromete a profesores y alumnos ante una determinada propuesta de conocimiento, la cual ha de poder ser dialogada con objeto de recoger opiniones, demandas concretas y llegar a acuerdos (Martínez Rodríguez, 1994). Una vez seleccionado el tópico, entramos en un momento clave en el que los profesores, junto a su grupo de alumnos, inician el diseño de la unidad didáctica integrada. Ahora, la tarea se focaliza en la preselección de los objetivos y contenidos en torno a los cuales se organizará el tópico en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata, de un proceso dinámico y sometido a continua revisión y análisis, de ahí que hablemos de preselección de objetivos y contenidos. Clarificar y definir los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en marcha de la U.D.I. implica, no sólo hallar la necesaria correspondencia con los objetivos generales de la etapa y nivel educativo en el que vaya a desarrollarse, sino estar dispuestos a considerar que éstos pueden sufrir cambios y transformaciones en el transcurso del proceso de planificación, e incluso, llegar a adaptarse durante la puesta en marcha de la unidad. Cambios y transformaciones que vendrán determinados, tanto por los contenidos y actividades que se proponen para desarrollar esos contenidos, como por el contexto y situación particular del grupo/clase en el que vaya a llevarse a cabo. En definitiva, y si bien esto es así, no sería deseable que esta capacidad que debemos sentir los educadores a la hora de recrear los objetivos, se entendiera como una situación permanente de cambio. Por el contrario, lo que hemos tratado de poner de manifiesto es que esa posibilidad existe y que debemos aprender a controlarla.

La preselección de los contenidos y el análisis de sus posibilidades de integración se constituye, quizá, en una de las tareas más intensas del proceso de planificación. Es aquí, donde el «trabajo colaborativo del profesorado», en el uso y manejo del currículum, encuentra su máxima expresión, desde el momento en que, una vez efectuada la preselección de los contenidos, se da un paso más que marca la diferencia entre una unidad didáctica y una unidad didáctica integrada: «el análisis de las posibilidades de integración».

De tal forma que, al finalizar dicho análisis, se pueda disponer del listado de los contenidos propios de la U.D.I., cuya formulación sea capaz de expresar el tratamiento integrado del conocimiento. En definitiva, el enunciado de un determinado contenido integrado debe reflejar la interconexión entre aquellas áreas/disciplinas que habrán de desarrollarse a través de toda una serie de actividades, las cuales se interrelacionan, a su vez, con un determinado núcleo de contenido integrado. De lo dicho hasta ahora, se desprende de forma natural que la preselección de los contenidos, al igual que la de los objetivos, no es un proceso lineal y aséptico (basado únicamente en los documentos oficiales) sino que es permeable a toda una serie de influencias, que no sólo proceden del contexto escolar/familiar/cultural en un momento dado, sino del mundo vivencial que configura la experiencia de los docentes.

Cuando se preselecciona un determinado contenido, no sólo se tiene en cuenta el tópico y los objetivos a los que responde, sino que se deja espacio para la consideración de todas aquellas aportaciones que puedan enriquecer el aprendizaje. Así, se abre una vía de doble dirección en la que el contenido seleccionado tratará de materializarse en una determinada actividad, tratando de encontrar la necesaria significatividad a la hora de ponerse en relación con otras actividades. Es el momento, además, de tomar decisiones sobre el proceso metodológico y sobre los grandes principios en los que va a apoyarse la evaluación,

tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje como del proceso de mejora en el que estamos inmersos.

La validez de esta propuesta, tal y como puede confrontarse en distintas exemplificaciones de unidades didácticas integradas (Illán y Pérez, 1999; Lozano e Illán, 2001, 2002; Molina, Illán y Lozano, 2001 a, b; Illán y otros, 2002; Molina e Illán, 2002) radica en que la construcción y puesta en marcha de unidades didácticas integradas no puede ni debe quedarse, única y exclusivamente, en seleccionar contenidos, en integrar distintas áreas, en secuenciar y priorizar, etc.; sino que, por el contrario, ha de potenciar que el alumno vivencie esa integración del conocimiento al igual que sus profesores en las sesiones de planificación. Con ello queremos enfatizar que no basta con decir a los alumnos que tal núcleo de contenidos integra a tal o cual asignatura, sino que hay que proporcionarle una propuesta de trabajo que les haga ir descubriendo y construyendo esa integración" (Illán y Pérez, 1999).

Con relación a las «estrategias» que ha de emplear el profesorado para «conseguir la respuesta educativa que todos los alumnos necesitan», todo el equipo docente e investigador tiene que plantearse que se ha de «planificar teniendo en cuenta todos los miembros de la clase», ya que como afirma Gimeno (2003:234) todos los alumnos pueden progresar, «éste es un supuesto filosófico básico para extender la enseñanza a todos y para prolongarla hasta edades cada vez más avanzadas».

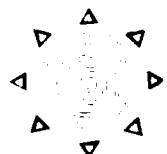
Además, otro aspecto fundamental a ser tratado y debatido por el equipo docente, será «considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje», es decir, no se trata de plantear las dificultades que surgen como consecuencia directa de las limitaciones de los alumnos, no se trata de plantear métodos y estrategias correctas para los alumnos que no responden a los planteamientos «normales»... debemos empezar a pasar de explicar las causas del fracaso escolar con características de los alumnos y sus familias, para reflexionar sobre la propia institución escolar (Ainscow, 1997, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Jiménez y Vilà, 1999). Como afirma Gimeno (2000:75):

«Es preciso plantear en otra dimensión la 'diversidad' entre y en los sujetos escolarizados. Además de significar la riqueza de la singularidad, de la 'biodiversidad' humana y cultural, hace también alusión a la desigualdad, en tanto existen singularidades de sujetos o de grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida».

Por lo que respecta a la «organización del aula» en la que se desarrollará la U.D.I., cabe decir que el alumnado trabajará en pequeños grupos (4 o 5 alumnos) heterogéneos en rendimiento, género, motivación, capacidad, etc., con la finalidad de responder a las necesidades de cada alumno/a no empobreciendo a «los mejores» y no desatendiendo a «los más lentos», sino favoreciendo el avance de todos creando climas de cooperación entre estudiantes (Gimeno, 2000, 2001b).

Se procurará fomentar la interacción entre los alumnos para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás (Ainscow, 1999; Salvador Mata, 1999; Illán y Pérez, 1999; Muntaner, 2001; Lozano, 2001). De esta forma, los mismos compañeros del grupo se prestan ayudas, cooperan en aras de conseguir un trabajo que será la manifestación del avance y el aprendizaje de cada uno de sus miembros. Como afirma Fernández Enguita (2002) el apoyo mutuo entre alumnos beneficia en términos de aprendizaje tanto a quien lo recibe (a menudo en unos términos más próximos que los que puede ofrecer el profesor) como a quien lo da (que refuerza así lo ya adquirido).

En cuanto «a la colaboración Familia-Centro» debe existir una estrecha colaboración con la familia desde el primer momento en el que se pone en marcha dicha unidad con los alumnos. La primera información que han de recibir los familiares consiste en una explicación de lo que supone el desarrollo de una unidad didáctica integrada, así como la importancia y necesidad de que ellos colaboren



en aquellas actividades tanto realizadas en el centro, como en casa durante el desarrollo de la misma.

b) «Fase II. La presentación de la unidad didáctica integrada al grupo/clase y el diseño definitivo de la unidad».

Diseñada la U.D.I., nos situamos en la segunda fase del proceso general. Ésta se inicia cuando el grupo de profesores efectúa la presentación de lo diseñado a su clase. Esta presentación encierra una triple finalidad. Por una parte, se pretende que los alumnos obtengan una visión global del trabajo que se va a desarrollar y lo que implica esta propuesta desde los supuestos de la integración curricular. Para ello, utilizamos los mapas de conceptos elaborados, los cuales se constituyen en el eje central de la presentación que vendrá acompañada de la presencia de todo el profesorado implicado en el diseño y desarrollo de la unidad. Por otra parte, se incluyen en esta presentación una serie de contenidos de la U.D.I., los cuales deben poseer un marcado carácter motivacional. Se trata de que los alumnos, a través de una serie de actividades, obtengan la necesaria motivación para iniciar con interés y emoción la unidad. Por último, esta presentación a la cual se dedica no más de dos jornadas escolares, se constituye en el espacio idóneo para redefinir lo diseñado a fin de adaptarlo al grupo/clase.

La información que hayamos recopilado durante la presentación de la U.D.I. a nuestros alumnos, se constituye en el material sobre la base del cual habremos de ponernos a trabajar. Se abre un espacio de trabajo intenso entre el grupo de profesores. Es el momento de los ajustes entre lo diseñado y lo que el grupo sabe, debe y desea saber sobre el tópico; es el momento de diseñar nuevos materiales, o bien, de adaptar los ya elaborados; de tomar decisiones sobre la composición de los grupos de trabajo y un largo etc.

c) «Fase III. El proyecto de trabajo. Análisis/síntesis del conocimiento y transferencia del conocimiento».

La tercera y última fase, se centra en la puesta en marcha de la unidad. Esta puede durar entre, un mínimo de dos semanas y un máximo de seis. El proceso de enseñanza/aprendizaje se organiza alrededor de un proyecto de trabajo que discurre en torno a dos momentos diferentes, no sólo por el tiempo dedicado a cada uno de ellos sino por los objetivos y tipos de tareas que tienen lugar. Así, el periodo dedicado al análisis y síntesis del conocimiento ocupa casi la totalidad del tiempo dedicado a la U.D.I. En él, los alumnos manejan el conocimiento que aparece integrado en una serie de núcleos de contenido y operan dentro de las distintas actividades propuestas. Obtienen información de distintas fuentes (documentación de clase, biblioteca del centro y del barrio, familia...) y la elaboran dentro de una propuesta metodológica en la que cada contenido aprendido apoya la adquisición del siguiente, haciéndose materialmente visible la construcción del aprendizaje. Es fundamental la utilización de distintos recursos y fuentes de información, ya que como afirman Torres (1994) y Gimeno (2001) con un solo libro de texto único para toda la clase y sin otros recursos a disposición de todos los alumnos, es difícil diversificar la pedagogía cuando sea preciso hacerlo.

Este proceso, culmina con un espacio dedicado (entre una y dos jornadas escolares) a la transferencia del conocimiento. Transferencia entendida no, única y exclusivamente, como fase terminal y con entidad propia sino como una capacidad que profesores y alumnos han de desarrollar a medida que transitan desde la planificación a la acción educativa.

d) «Fase IV. La Evaluación: Fuente de aprendizaje y mejora».

La evaluación, se constituye en la última fase del modelo procesual de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas. Evaluación entendida, no como un trámite burocrático y de obligado cumplimiento, sino como una ocasión que, profesores y alumnos, comparten a la hora de analizar y reflexionar en torno al proceso de innovación que han desarrollado.

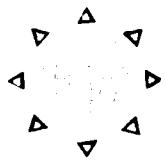
El hecho de contemplar una cuarta fase, donde la evaluación ocupa el último escalón del modelo, no significa que ésta no ha de ser contemplada en el transcurso de las tres fases precedentes. Así, cuando un grupo de profesores inicia el diseño de la U.D.I., no sólo toma decisiones respecto a qué objetivos responde el tópico, qué contenidos y qué actividades..., sino que toman decisiones sobre el modo en que va a ser evaluado, tanto el proceso de enseñanza/aprendizaje como el propio desarrollo de la U.D.I. en su conjunto. En definitiva, las decisiones y acciones sobre evaluación han de impregnar todo el diseño y desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, aunque decidamos dedicar un espacio a la misma, el cual podríamos calificar como la evaluación de la evaluación (Lozano e Illán, 2001).

Dicho esto, consideramos en primer lugar, que la «evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje» ha de ser consecuencia de un proceso de construcción conjunta y de un clima de confianza entre profesores y alumnos. Esto es lo que buscamos al presentar la unidad didáctica integrada al grupo/clase en el transcurso de la segunda fase, en la que efectuamos una presentación del diseño de la unidad, a partir de la cual, efectuaremos las modificaciones y los ajustes necesarios.

Por último, y en relación con «la evaluación del proceso de mejora» conviene aclarar que en el transcurso de las tres fases anteriores ya hemos puesto de manifiesto que el trabajo del profesorado en torno al diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas se constituye en el motivo a partir del cual un grupo de profesores decide iniciar un proceso de mejora. Es decir, desde nuestro modelo entendemos que cualquier iniciativa debe enmarcarse dentro de un plan de acción, el cual debe poder ser evaluado a fin de analizar el camino efectuado y poder así encontrar aquellos indicadores que contribuyan a la solución de las dificultades identificadas. En definitiva, si se pretende que el trabajo del profesorado transcienda más allá de los límites impuestos por la puesta en marcha de una determinada innovación, ésta ha de poder ser documentada y constituirse, al tiempo, en un material valioso para la reflexión dentro de un espacio eminentemente formativo. Desde esta perspectiva, junto a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, habremos de identificar qué elementos del proceso deben ser sometidos a evaluación, en qué momento del proceso y a través de qué procedimientos. Este tipo de decisiones, las cuales ya se van perfilando en la primera fase, encuentran su desarrollo en el transcurso de todo el proceso. Se trata de un tipo de decisiones, no generalizables a otros contextos y situaciones, dado que deben encontrar significatividad en el marco en que se desarrolla una determinada propuesta de innovación y cambio.

A «modo de conclusión» destacamos que este modelo de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas ha sido experimentado en distintos centros tanto de Primaria (Lozano e Illán, 2001, 2002; Lozano, 2002; Illán y otros, 2002) como de Secundaria (Illán y Pérez, 1999; Molina, Illán y Lozano, 2001 a, b; Molina e Illán, 2002) con excelentes resultados para toda la comunidad educativa. Sin embargo, también hemos de reconocer que no es fácil su extrapolación a cualquier centro, si no hay un deseo unánime al cambio por parte del profesorado y si no se ha realizado una evaluación de las dificultades que se tienen que superar en la institución educativa para dar una respuesta de calidad a cada uno de los alumnos del centro. Pero dicho esto, también es justo afirmar, que para lograr este cambio educativo es indispensable que se comience el proceso de cambio e innovación, desde la propia Administración educativa, facilitando a los docentes un tiempo exclusivo dirigido a la formación en el centro escolar en colaboración con asesores externos, de modo que juntos valoren las necesidades del mismo y busquen la manera de lograr la respuesta educativa adecuada para todos y cada uno de los alumnos, al tiempo que se fomenta la investigación en la acción y la colaboración de toda la comunidad educativa.

«Hay razones de sobra para soñar con realismo otra escuela posible porque nos consta que existe, aunque no sea la que hoy predomina. Lo peor que nos puede pasar es que perdamos la capacidad de imaginar experiencias, inventar otras prácticas y nuevas formas de institucionarlas más acorde

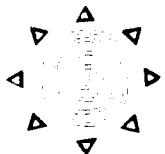


con los principios que decimos sostener. Cuando las sociedades están afectadas por rápidos y profundos cambios, a los que es necesario responder, las reformas educativas miran hacia otro lado, se agotan en transformaciones superficiales, cuando no regresan hacia el pasado como edad dorada que algunos quieren hacer volver» (Gimeno, 2003: 223).

Referencias

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (1997): «Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar». En ARNAIZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII reunión Científica Anual de A.E.D.E.S. (Murcia, Noviembre de 1995). Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia; 509-515.
- AINSCOW, M. (1999): «Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero*, Vol. 30 (1), 181; 37-48.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control. Vol.II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002): «Los itinerarios», en *Foro de Jabalquinto*. Universidad Internacional de Andalucía; 1-12. <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): «¿Qué son los contenidos en la enseñanza?», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata; 171-223.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001b): «Políticas de diversidad para la educación democrática igualadora», en SIPÁN, A. (coord.): *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza, Mira Editores 123-142.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- GUARRO, A. (1992): «Desarrollo basado en la escuela. Modelo de proceso: la fase de identificación de necesidades». *VI Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela*. Sevilla.
- GUARRO, A. (1999): «El currículum como propuesta cultural democrática», en ESCUDERO, J.M (Edit.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Barcelona, Síntesis 45-66.
- GUARRO, A. (2001): «Curriculum democrático e integración curricular», en *Kikiriki*, 59-60, 57-63.
- GUARRO, A. (2002): *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (2001): «Integración curricular y relevancia para la clase: un estudio de la práctica de maestros y profesores», en *Kikiriki*, 59-60, 93-105.

- HERNÁNDEZ, F. (2001): «El currículum integrado: de la ilusión del orden a la realidad del caos», en *Kikirikí*, 59-60, 79-85.
- ILLÁN N. y PÉREZ, F. (1999): *La construcción del proyecto curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga, Aljibe.
- ILLÁN, N., LOZANO, J. y MOLINA, J. (2001): «La construcción del Proyecto Curricular Integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la ESO». En BUENO, J.J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, Universidad da Coruña, 347-363.
- ILLÁN y otros (2002): «La unidad didáctica integrada: El euro ¿algo más que un cambio de moneda? Una experiencia de innovación realizada en el marco del Proyecto Atlántida». En FORTEZA, D. y ROSELLÓ, M.R.: *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca, Universidad de les Illes Balears.
- JIMÉNEZ, F. y VILÁ, M. (1999a): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (1996): *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*, volumen I: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra. Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.
- LÓPEZ MELERO, M. (1991): «La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura profesional». En ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (Ed.): *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 307-317.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): «Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)». En ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, 227-267.
- LÓPEZ MELERO, M. (2001): «Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora». En BUENO, J.J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A.: *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, Universidad da Coruña, 63-95.
- LOZANO J. e ILLÁN, N. (2001): *El euro para todos. Una experiencia pedagógica*. Madrid, CCS.
- LOZANO J. e ILLÁN, N (2002): «Aprender con el euro en una escuela para todos», en *Educar en el 2000. Revista de formación del profesorado*, 5, 103-109.
- LOZANO, J. (2001): «Cambiar la escuela para educar en la diversidad», en *Enseñanza*, 19, 387-421.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993): «Participación y negociación en el aula: aprender a decidir», en *Kikirikí*, 31, 69-76.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1994): «El papel del alumnado en el desarrollo del "currículum"», en ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (Coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1998a): «Democracia, poder, institucionalización y participación en los centros escolares: aportaciones teórico-prácticas». En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B (Coord.): *Evaluuar la participación en los centros educativos*. Madrid, Escuela Española, 9-23.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1998b): «La voz del alumnado: ausencia temporal de la ciudadanía», en *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1999): *Negociación del currículum*. Madrid, La Muralla.
- MOLINA, J.; ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001a): «Construyendo un proyecto curricular integrado. La Unidad Didáctica Integrada (UDI) como medida para la atención a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular (I)». En BUENO, J.J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords.): *Atención educativa*



- a la diversidad en el nuevo milenio.* A Coruña, Universidad da Coruña, 439-449.
- MOLINA, J.; ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001b): «Construyendo un proyecto curricular integrado. La Unidad Didáctica integrada (UDI) como medida para la atención a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular (II)». En BUENO, J.J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, Universidad da Coruña, 449-463.
- MOLINA, J. e ILLÁN, J. (2002): «Una tarea difícil: la complejidad de atender a la diversidad de un grupo de alumnos. Una alternativa experimentada: la unidad didáctica integrada». En AAVVA: *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 649-658.
- MOYA, A. (2002): *El profesor de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? realiza su trabajo*. Málaga, Aljibe.
- MUNTANER, J.J. (2001a): *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga, Aljibe.
- NIETO, J.M. (1999): «La experiencia de la unidad integrada desde la perspectiva de los alumnos y profesores». En ILLÁN, N. y PÉREZ, F.: *La construcción del proyecto curricular en la educación obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga, Aljibe.
- RICCI, R. (2001): «Interdisciplinariedad, proyectos y currícula interdisciplinares», en *Kikirikí*, 59-60, 50-56.
- SALVADOR MATA, F. (1999): *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (1996): *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid, EOS.
- SKRTIC, T.M. y otros (1996): «Voici, Collaboration, and Inclusión. Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives». *Remedial and Especial Education*, 17 (3), 142-157.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

Josefina Lozano Martínez

es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Correo electrónico: lozanoma@um.es