

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E AS RESPOSTAS A DIVERSIDADE DO ALUNADO

Jesús Molina-Saorín

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)
jesusmol@um.es

Mónica Vallejo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Nuria Illán

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Resumo

Através deste trabalho de investigação, realizamos uma proposta curricular baseada na integração de todas as áreas de conhecimento, mediante o uso de Unidades Didáticas Integradas (UDIs). Primeiramente, oferecemos umas breves pinceladas sobre nossa consideração ao respeito das necessidades educativas denominadas “especiais”, realizando uma contextualização sobre a situação educativa atual, centrando a atenção na realidade educativa espanhola, e oferecendo uma descrição dos diferentes aspectos que intervêm na denominada escola compreensiva. Num segundo momento, entramos a oferecer diferentes considerações interessantes sobre a integração curricular, passando a descrever, com grande detalhe, nossa proposta de desenho, desenvolvimento e avaliação de um Projeto Curricular Integrado baseado em UDIs.

Palavras chave: Integração curricular, unidade didática integrada, educação especial, atenção à diversidade, educação obrigatória.

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR Y LAS RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Jesús Molina-Saorín

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)
jesusmol@um.es

Mónica Vallejo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Nuria Illán

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Resumen

A través de este trabajo de investigación realizamos una propuesta curricular basada en la integración de todas las áreas de conocimiento, mediante el uso de Unidades Didácticas Integradas (UDIs). En primer lugar, ofrecemos unas breves pinceladas sobre nuestra consideración al respecto de las necesidades educativas denominadas “especiales”, realizando una contextualización sobre la situación educativa actual, centrandó la atención en la realidad educativa española, y ofreciendo una descripción de los diferentes aspectos que intervienen en la denominada escuela comprensiva. En un segundo momento, entramos a ofrecer diferentes consideraciones interesantes sobre la integración curricular, pasando a describir, con gran detalle, nuestra propuesta de diseño, desarrollo y evaluación de un Proyecto Curricular Integrado basado en Unidades Didácticas Integradas.

Palabras clave: Integración curricular, unidad didáctica integrada, educación especial, atención a la diversidad, educación obligatoria.

CURRICULAR INTEGRATION AND THE ANSWERS TO THE STUDENT DIVERSITY

Jesús Molina-Saorín

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)
jesusmol@um.es

Mónica Vallejo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Nuria Illán

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Facultad de Educación
Universidad de Murcia, Murcia (*España*)

Abstract

In this essay our aim is to offer a new curricular development, based in an all-areas-integrated concept: "Integrated Didactic Units (IDUs)". In order to do so, we will offer some brief details about the educational needs, specially the so called "special". At this point we will describe the different aspects that take part in the comprehensive school. Furthermore, different considerations about the curricular integration will be given. To conclude the essay, we will describe well in depth our curricular design, its development and the final assessment of the Integrated Curricular Project and its IDUs.

Keywords: Curricular integration, Integrated Didactic Unit, special education, attention to diversity, compulsory education.

INTRODUCCIÓN

Indicar que el presente trabajo ha sido dividido en cuatro apartados, a través de los cuales el lector tendrá la oportunidad de transitar desde la consideración al respecto de las necesidades educativas del alumnado (haciendo hincapié en los principios educativos de la situación legislativa española), hasta el conocimiento de nuestra propuesta de formación en torno al modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas.

Durante los últimos años, hemos experimentado y consolidado un modelo de trabajo aplicable a diferentes contextos, que abarcan todas las etapas del sistema educativo obligatorio. Un modelo de actuación y respuesta para la diversidad del alumnado, desde la base de una opción mucho más curricular, en detrimento de una propuesta que pudiera ser mucho más organizativa. Al hablar de diversidad, en estos tiempos que ahora corren, resultará conflictivo, para algunos educadores, retrotraer el pensamiento hasta una época en la que se hablaba así: "... *este alumno no me deja dar mi clase...*"; "... *no os descuidéis porque os voy a hacer un examen el día veinticuatro y tenéis que estudiar muchos temas...*"; "...*para mañana tenéis que saberos el tema cuatro, de carrerilla...*"; "... *¡eh!, por favor, trabajad en silencio...*"; "... *este alumno va a suspender otra vez, porque no ha aprendido a sumar con ocho años que tiene...*"; "... *vamos, a correr, todos tenéis que dar cinco vueltas a la pista...*". Conflictivo, porque hace pensar que hubo una época en la que clasificaba a los alumnos, derivándolos hacia aulas de alumnos *buenos* (*los hijos de la Academia*) y los alumnos malos (los que irían a un aula distinta, en el peor de los casos a una clase o centro de educación especial); hace recordar que, en otro tiempo, se examinaba a los alumnos con pruebas que, siguiendo a Ausubel, provocan miedo, inseguridad y estrés infantil (legado de la sociedad postmodernista), modificando la expectativa de suceso de los alumnos, quienes se ven obligados a recurrir a estrategias de memoria y copia ante una pseudorealidad que no son capaces de comprender. Difícil, además, porque se ha trasladado a la escuela, sin alteraciones, la estructura de aprendizaje y formación que pueden seguir los adultos: aulas cerradas, pupitres individuales y orientados hacia el maestro, espacios divididos según género, una estructura comunicativa unidireccional que obliga al alumno a *seguir*

la clase (que es única, para todos) y una metodología de trabajo que refuerza en el alumnado la costumbre de trabajar en silencio, de forma individual y sin debatir el sentido de lo que está haciendo. Difícil, también, porque se espera que todos los alumnos han de alcanzar un aprendizaje a una misma (o determinada) edad, sin atender a eso que venimos llamando *arquitectura cognitiva*. Conocer el proceso de configuración de la arquitectura cognitiva, es el paso previo para alcanzar el éxito en el diseño de una propuesta pedagógica que, nutrida por una didáctica específica, permite dar respuesta a las necesidades del alumnado, desarrollando al máximo las capacidades de cualesquiera de los alumnos, dentro de ese proceso socioeducativo de formación de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas. Quizá haya algunos a quienes estos ejemplos que hemos destacado les resulten, infelizmente, del todo familiares en la actualidad de su centro, o de su experiencia...

Tal vez sea el momento de reflexionar sobre nuestra práctica, sobre la presunta evolución del sistema educativo; tal vez sea la hora de reflexionar sobre el cambio social experimentado en el último siglo (tecnología, contexto, acceso a los recursos, información, medios de comunicación...) y de inquirir si existe alguna relación entre este cambio y lo acaecido en el sistema educativo durante los últimos cien años: su inmovilidad.

Desde esta óptica, y a través de este apartado, intentaremos concentrar lo vivido a lo largo de varios años en contacto con centros en los que hemos llevado a cabo Unidades Didácticas Integradas, poniendo de manifiesto el proceso seguido y los resultados obtenidos. Consciente de ello, nos gustaría ofrecer aquí un soporte metodológico y didáctico que pueda ser exportado y aplicado a otros entornos educativos, a otros sistemas, desde la convicción de su utilidad y aplicabilidad en cualquier etapa, ciclo y curso del sistema educativo (obligatorio y postobligatorio).

I. ¿QUÉ HA SIDO DEL PRINCIPIO DE COMPRENSIVIDAD EDUCATIVA?

En España, a finales de la década de 1980, el Ministerio de Educación (MEC, 1989) defiende la importancia de la comprensividad del sistema educativo sirviéndose, para ello, de los siguientes argumentos:

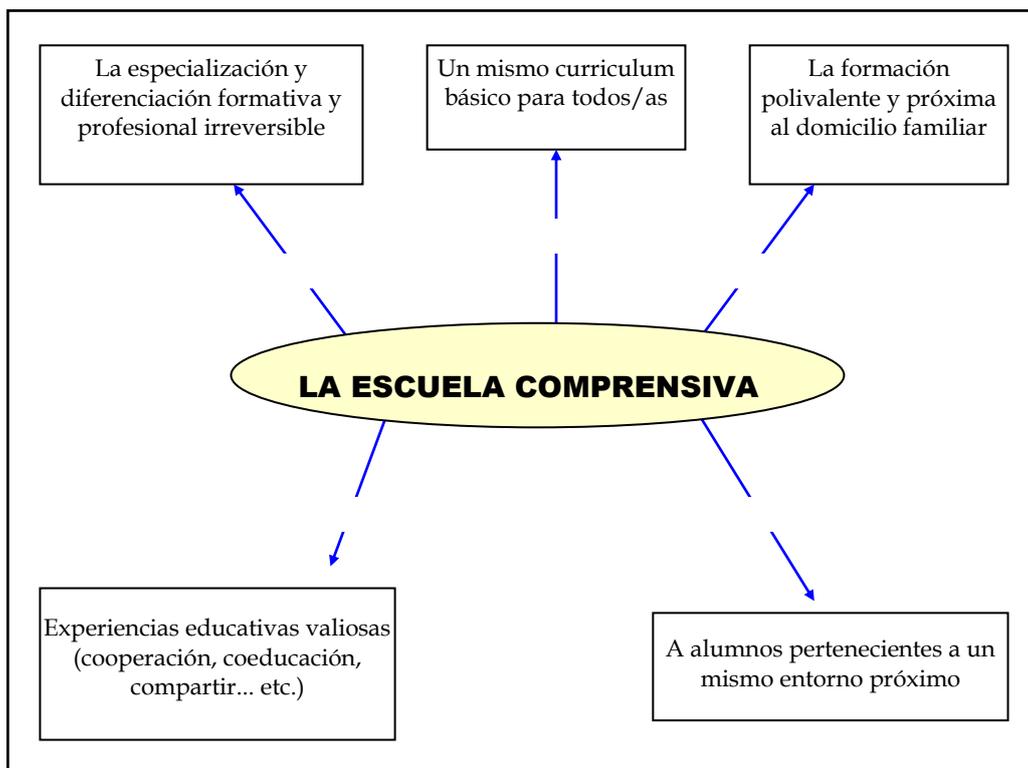


Figura 1. La escuela comprensiva.

Basándonos en la propuesta de Jiménez y Vilà (1999), entendemos que un currículo comprensivo y atento a la diversidad debe integrar las siguientes características:

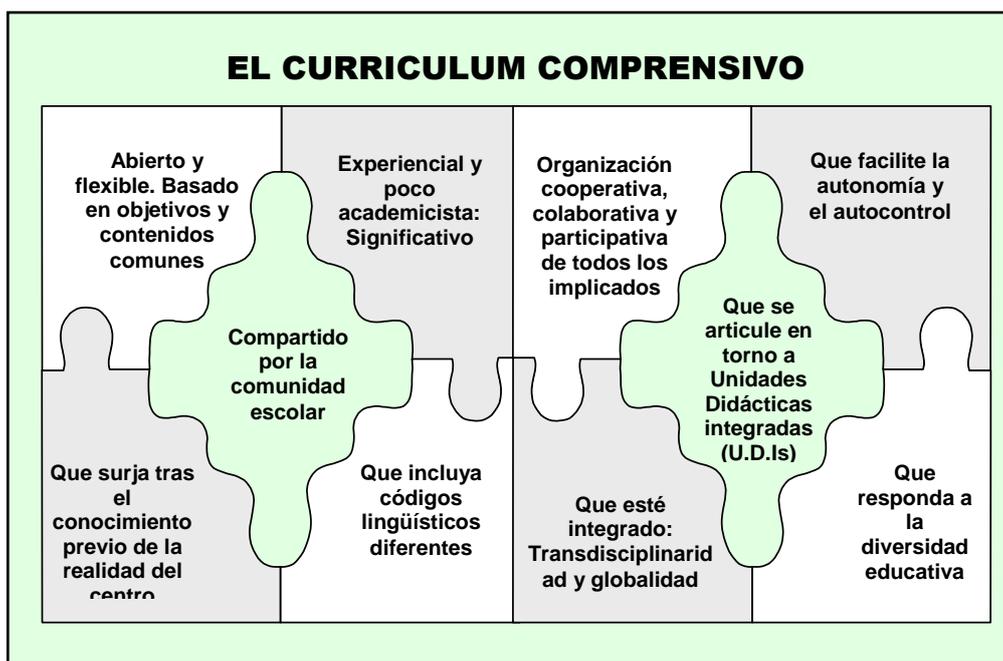


Figura 2. Características de un currículo comprensivo.

Teniendo en cuenta estas características, podemos decir que, en España, la comprensividad conlleva la integración de todos los alumnos de edades comprendidas entre los seis y dieciséis años. Al concluir la educación obligatoria, se obtiene el primer título académico: el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, y a fin de evitar la desigualdad, impera el deseo social de que todos, independientemente de sus características y condiciones, puedan superar los objetivos propuestos y, de ese modo, lograr tan preciado título. Sin lugar a dudas, concebir una educación común y de la que todos puedan salir victoriosos, no es un cambio baladí. Esta convicción, contraria a la *pedagogía para élites* característica del bachillerato (Tirado, 1996), si bien no exige un cambio o jubilación anticipada de todo el profesorado, sí requiere -al menos- un cambio en el espíritu profesional íntimo y especialmente ligado a la etapa de educación secundaria. Exige esa convicción democrática, tan solo asumible cuando el discurso de la diversidad, descafeinado de hipocresía, modismo o imposición, se convierte en lábaro de identidad y en estilo de vida de quienes lo hondean. Basta una mirada a un tablón de anuncios escolar para sentir un doble desaliento; por una parte, nos estamos refiriendo al hecho meritocrático y *cuasimercantilista* en que se ha convertido el proceso de evaluación. Al igual que sucede en algunos países anglosajones, la calificación tradicional ha quedado reducida a un listado de nombres, números y notas expuestas al público a modo de *ranking*. Por otra parte, el verdadero sinsabor de conciencia surge ante la pasividad social frente a los continuos y elevados porcentajes de *no superado, no apto, suspenso o insuficiente* que reciben nuestros alumnos año tras año. ¿Problema de unos o incompetencia de otros? Qué duda cabe, será necesario analizar al alumnado: ¿Qué está pasando con los alumnos? Pero lo extravagante de la situación, es que todavía existen grupos docentes que defienden, a capa y espada y fuera de toda legalidad, concepciones educativas selectivas, enraizadas en otro momento social e histórico diferente al que nos toca vivir. En síntesis, y como afirma Susana Barral (1998), la escuela comprensiva *pretende ofrecer una cultura común a la que tengan acceso todos los ciudadanos*. El modelo de escuela comprensiva adoptado a partir de 1990 (con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE, 1990) ofrece un mismo currículo básico, unas mismas experiencias y oportunidades educativas y de aprendizaje para todos dentro de una misma institución escolar [...] *Lleva como consecuencia respetar las diferencias* (p. 30). Desde esta línea de pensamiento, podemos decir que los elementos que caracterizan a la escuela comprensiva son los siguientes:

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA ESCUELA COMPRENSIVA

- Rechazo a los filtros escolares y a la selección de los alumnos.
- Ofrecer a todos el mismo currículo básico, abierto y flexible.
- Retrasar al máximo la separación del alumnado en ramas de formación diferentes que puedan ser definitivas e irreversibles.
- Potenciar los aprendizajes de tipo funcional, además de los propedéuticos, facilitando de este modo la incorporación a la vida activa.
- Ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, sin distinción de niveles sociales ni de referentes socioculturales, actuando como mecanismo crítico ante las desigualdades de origen social y económico.
- Constituir una escuela para todos, más integradora que segregadora.

Figura 3. Elementos que caracterizan la escuela comprensiva.

Somos conscientes de las dificultades que ha tenido, y continúa teniendo, el profesorado, para el desarrollo y adopción de las medidas necesarias que concretan la respuesta a la diversidad del alumnado, debido –sobre todo– a la carencia de tiempos establecidos y remunerados para el análisis, la reflexión y la coordinación. Del mismo modo, tales medidas requieren la creación y experimentación de materiales curriculares en diferentes contextos y situaciones prácticas. Esto es así, desde el momento en que las realizaciones exitosas sobre este particular se están llevando a cabo en instituciones en las que el trabajo colegial y colaborativo promueve y facilita los procesos de mejora. Desde esta óptica, no debemos olvidar que, desde que se iniciara las reformas de la década de los 90, la tarea de elaborar currículos para la diversidad, lejos de ser vivida como una ocasión para mejorar la educación, ha sido decodificada por muchos profesores como un trámite burocrático más que había que cumplir, o bien como un instrumento que, simplemente, prolonga las prescripciones de las administraciones educativas en los centros. Tampoco han faltado aquellos profesionales que los perciben como una utopía deseable, pero inalcanzable en las condiciones actuales (Echeita y Sandoval, 2002; Torres Santomé, 2012; Vallejo, 2015), ni los que creen que es una panacea para resolver todos los problemas educativos (Antúnez et al., 1992). En este sentido, estas dificultades reseñadas constituyen, entre otras, el marco de referencia de nuestra actividad docente, a la vez que nos ayuda a tomar conciencia de los esfuerzos que tendremos que asumir para

este fin. Bajo este planteamiento, tal y como señala Escudero (1993) en su documento sobre innovación y desarrollo organizativo en los centros:

Lo que sí parece constatable es que la fiebre ocurrida en otros contextos y sistemas educativos en torno al desarrollo del curriculum por los centros, la colaboración o la formación en centros, no ha hecho acto de presencia como tal en nuestro país por el momento (p. 29).

Si exceptuamos diversas experiencias y realizaciones todavía aisladas o en desarrollo, como es el caso de la propuesta que realizamos, cabría pensar que los lemas por la autonomía y la reconstrucción interna de los centros, el reconocimiento del protagonismo de un nuevo maestro más crítico y reflexivo, así como el fortalecimiento de los equipos docentes (considerados como núcleos de colaboración para el desarrollo educativo), tienen entidad en el plano de las declaraciones y –quizá– de la retórica fácil, pero no en la plataforma de las decisiones, de las prácticas organizativas, curriculares o formativas, ni en los apoyos congruentes con las mismas. Sumándose a este planteamiento educativo, recogemos el pensamiento de López (1997), quien considera que la escuela ha de seguir una metodología capaz de desarrollar destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas, tales como enseñar a preguntar, a pensar, a discutir, a resolver problemas y a buscar las propias respuestas. El modelo constructivista, parte de los conocimientos previos del alumnado y pretende desarrollar su autonomía, ofreciendo para ello diversas consideraciones generales a la hora de plantear alternativas metodológicas al respecto. Por lo tanto, la utilización de una u otra metodología responderá al análisis realizado con relación a las características del alumnado. Como recuerda Tirado (1996):

Cuando algunos alumnos tienen dificultades de aprendizaje y no siguen la clase, frecuentemente se adopta la medida de desdoblarse el grupo pero sin cuestionarse por qué hay que actuar así y sin preguntarse qué aprendizajes se llevan a cabo con esos alumnos, de tal forma que constatamos muchas veces que se les sigue imponiendo la misma programación que a los demás. De la misma manera, a los alumnos con graves problemas de aprendizaje o de conducta se les reserva el recurso fácil de la permanencia de un año más en un ciclo o curso donde, salvo en contadas ocasiones, se repiten los mismos procesos instructivos y curriculares que les llevaron a suspender (p. 31).

La enseñanza obligatoria, en su deseo por ofrecer una educación básica y común para todos los ciudadanos, debe reflejar el carácter multicultural de la sociedad. En este sentido, el curriculum de cada centro tendrá que recoger las culturas que estén representadas en el mismo, prestando atención detenida a los valores implícitos de cada una de ellas. Este convencimiento de cambio, requiere seguir una enseñanza variada, diversificada, abierta y flexible, no solo con el propósito de dar respuestas adecuadas a la situación personal y social de los estudiantes, sino también de considerar las grandes diferencias existentes entre los intereses, motivaciones, necesidades e inquietudes de los mismos.

II. ¿POR QUÉ LA INTEGRACIÓN CURRICULAR?

Desde el planteamiento curricular que defendemos se concibe el currículo como un producto y no como un proceso (Molina, e Illán, 2008; Illán y Molina, 2011), tal y como proclama el modelo curricular integrador. Dicho modelo es concebido como un proceso de cambio curricular, en el sentido que define Parrilla (1992): "*... cambio como una construcción curricular más inclusivo que como una adaptación*" (p. 156). En distintas ocasiones, se han argumentado las ventajas que comporta la adopción de un currículo integrado (Torres, 1994; Román y Díez, 1994). En ellas, y de forma generalizada, se hace hincapié no solo en la necesidad de liberar al profesorado del secuestro al que, por diversos motivos, está sometida su capacidad de trabajo grupal y colaborativo, sino también en rescatar la universalidad del conocimiento, el discurso gnoseológico que apuesta por disolver los límites o fronteras existentes entre las llamadas materias, disciplinas o áreas de conocimiento. Límites y fronteras que, por otra parte, han sido creados al igual que los *meridianos* y *paralelos* que acotan y dividen nuestro planeta, cuya funcionalidad radica –precisamente– en facilitar el acceso a un conocimiento que, por amplio y extenso, resultaría escurridizo y difícil de aprehender con rigor y profundidad. Pero quizá, haber conservado y legitimado estos límites epistemológicos durante tantos años, a través de profesiones, materias y espacios profesionales, nos haya hecho creer que en la autenticidad de tales límites, hasta el punto de atribuirles una familia profesional concreta. Y más aún, es posible que nuestra *ablepsia* nos haya hecho ser óbices para que los alumnos puedan llegar a desenmarañar esta estructura formal y concebir el conocimiento como un constructo global, formado por diferentes partes

dinámicas interrelacionadas entre sí. Horarios inflexibles, carencia de espacios y puntos de encuentro comunes entre el profesorado, sobrecargas burocráticas, merma de la calidad académica, desconfianza en las prácticas pedagógicas que enarbolan la bandera de la innovación... etc., son los condicionantes que, con rabiosa actualidad, nos permiten demostrar que si somos capaces de poner en marcha un currículo integrado (articulado a través de unidades didácticas integradas –UDIs), habremos empuñado un arma devastadora que aproxime la realidad circundante a las aulas, capacitando a los estudiantes para realizar conexiones significativas entre el aula y el entorno próximo, entre lo que viven y lo que sienten, exiliando la reiterada frase: *"maestro... esto que tengo que estudiar... ¿para qué me vale?"*. En palabras de Martín-Kniep, Feige y Soodak (1995), podemos decir que a través de la integración curricular, *los alumnos comprenderán las relaciones entre cuerpos de conocimiento aparentemente dispares y apreciarán mejor la creciente complejidad del mundo en el que viven* (p. 227). Siguiendo a Guarro *et al.* (1999), podemos decir que la integración curricular *favorece el compromiso del alumnado con su realidad, incitándole a una participación más activa, responsable y crítica, permitiendo aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales*.

A la vista de estos argumentos, es fácil deducir que con esta propuesta de integración curricular perseguimos, no solo la mejora de la calidad de la enseñanza y el análisis crítico de la estructura de los centros, sino también garantizar una oferta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades del alumnado, a través del trabajo colegiado y cooperativo del profesorado. Perseguimos, por lo tanto, la asimilación activa y la funcionalidad de los aprendizajes, con el objetivo de lograr que los alumnos puedan realizar aprendizajes por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprehender dentro de una escuela democrática. No obstante, no es nuestro deseo ocultar la existencia de dificultades teóricas y prácticas para llevar a cabo las unidades didácticas integradas (UDIs), sino todo lo contrario. Somos conscientes de un hecho: emprender una innovación educativa de esta magnitud, supone adentrarnos en un *océano intranquilo, repleto de corrientes explícitas e implícitas que, a menudo, golpean la proa alterando nuestro rumbo*. Por este motivo, estamos convencidos de lo ventajoso que supone conocer de antemano aquellos imponderables con los que, previsiblemente, nos podremos encontrar en esa *travesía*. A este respecto, Gimeno (1993) considera que pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la

enseñanza, supondrá no solo modificar el modelo de diseño y desarrollo curricular, sino cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber, legitimado por antonomasia, se produce. Este hecho llevará a discutir territorios profesionales y profesiones que dependen de esa estructura. Por tal motivo, cualquier perspectiva que contrarreste la especialización profesional dominante, no tendrá fácil entrada.

III. ¿QUÉ ES NECESARIO PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA DEL CURRÍCULUM INTEGRADO?

La propuesta curricular que defendemos, pretende reconstruir la sociedad en un escenario más justo y equitativo, en el cual todos los ciudadanos tengan cabida en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y tratamiento. En la actualidad, conseguir que un grupo de profesores de Primaria o Secundaria, especialistas en diversas áreas, sean capaces de coordinarse para compartir este planteamiento e integrar el currículo, es un reto complicado y plausible. Para algunos autores (Torres, 1994, Ainscow, 1995; López, 1997; Jiménez y Vilà, 1999), el trabajo colaborativo entre el profesorado contribuye al perfeccionamiento profesional. Este perfeccionamiento, alienta la investigación crítico-reflexiva, el compromiso político y moral a favor de una educación liberadora. Por lo tanto, la introducción de cambios ideológicos, como es el caso del curriculum integrado, supone la adopción de una nueva cultura profesional basada en la colaboración, la cual comporta una serie de modificaciones interesantes (Imbernón, 1994):

- Cambios en la formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación, decidida por los intereses colectivos.
- Establecimiento de grupos de trabajo docentes.
- Canalización de protocolos habituales de colaboración educativa en el centro
- Mejora de los procesos de comunicación horizontal.

Para asumir la cultura de la integración curricular, es necesario formar al profesorado de modo que, a partir del análisis de los fundamentos y consecuencias de su propia actuación, puedan llegar a ser algo más que intelectuales éticos y críticos; puedan llegar a convertirse en educandos (Fullan, 1990) continuamente inmersos en un proceso de formación sobre su propia práctica. En este proceso colectivo, el centro educativo

debe ser el motor de la formación, desde el momento en el que los profesores ya no son considerados como un cuerpo técnico que ejecuta prescripciones, sino como agentes curriculares activos que participan en su propio contexto de manera innovadora y formativa. Por ello, la formación en el centro parece haberse convertido en la alternativa más adecuada para alcanzar dicha formación (véase Imbernón,1994). En contrapartida, Walker (1985) destaca toda una serie de obstáculos al desarrollo de esta modalidad formativa, que resumo del siguiente modo:

- La pericia del Equipo Directivo del centro.
- La voluntad para pasar a la acción.
- Los mecanismos de comunicación horizontal y vertical.
- La disponibilidad de tiempo.
- El proceso de toma de decisiones.
- El acceso a los medios, recursos e información.
- El acuerdo sobre lo que supone acometer un proceso de investigación.
- El conocimiento y la experiencia sobre la investigación en centros.
- El trabajo constante y prolongado.
- El recelo a perjudicar la imagen del centro.

Junto a este planteamiento, Gimeno y Pérez (1992) destacan también tres grandes obstáculos que pueden dificultar la adopción de una modalidad curricular (procesual y formativa) como la que proponemos:

- La existencia de una concepción burocrática de la escuela como un sistema vertical, centralizado y empresarial.
- La concepción política de los docentes como técnicos al servicio de proyectos no elaborados por ellos, incapaces para intervenir en la toma de decisiones y obligados a seguir y acatar las determinaciones impuestas, al igual que otros funcionarios.
- La concepción técnica y mecanicista de la enseñanza, entendida ésta como práctica articulada a través de destrezas que persiguen objetivos concretos.

La voluntad por superar estos posibles obstáculos, inherentes al proceso formativo, debe obligar al Claustro de profesores a debatir y construir –en grupo– un protocolo de trabajo sobre el cual asentar toda la propuesta curricular integrada evitando, de este modo, el individualismo y favoreciendo el trabajo interprofesional. Dicho protocolo, desde la pretensión de construir una sociedad más justa e igualitaria que permita la emancipación y transformación social, abordará la formación política del profesorado, en el sentido de capacitarle para intervenir –directamente– en los asuntos públicos que provoquen el compromiso crítico del alumnado con la sociedad en la que viven. Como podemos imaginar, tal planteamiento niega la pretendida neutralidad ideológica de la actividad docente y formativa, considerando firmemente la necesidad de explicitar los supuestos ético-políticos subyacentes a la misma, con objeto de poder ser debatidos, criticados y consensuados. En este sentido, Stenhouse (1984) afirma que mientras no exista un desarrollo profesional docente, no será posible hablar de desarrollo curricular, pues la concepción de investigador activo concede gran importancia a la formación. Del mismo modo, para formar al alumnado desde los valores democráticos de una escuela integradora y significativa, el profesorado no solo deberá haberlos asumido previamente sino que –además– tendrá que utilizar una metodología que le permita enseñar desde dichos valores y no desde otros. Como indica Zeichner (1993), es necesario

...preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela (p. 32).

Desde esta perspectiva integradora, la actividad del profesorado consistirá en orientar y regular la actividad del alumnado (situado en la base del proceso educativo) desde la concepción de un proyecto curricular que integre a profesionales y especialistas en distintos ámbitos del conocimiento. Por lo tanto, desde la propia experiencia, tal y como hemos indicado anteriormente, consideramos que este cambio hacia un curriculum integrado y democrático alienta el desarrollo de una *enseñanza a la carta*, cuya puesta en marcha y desarrollo se ve favorecida a través de la construcción de un proyecto curricular integrado; el cual:

- Requiere una amplia continuidad temporal. Es decir, nuestro propósito no es alentar el desarrollo de experiencias puntuales o aisladas, con escasa repercusión en el medio socio-educativo al que pertenecen sino que, por el contrario, será a lo largo de un proceso (uno o dos años académicos) cuando podamos recoger los frutos de un trabajo de esta envergadura.
- Implica que distintos profesionales de un centro han de encontrar espacios y tiempos comunes, a partir de los cuales intercambiar opiniones y experiencias, consensuar objetivos y explicitar todas las peculiaridades que caracterizan el proyecto que desean llevar a cabo.
- Supone que, una vez consolidado el grupo de trabajo, cada docente ha de estar abierto para prestar y recibir ayuda, aceptando visiones y maneras particulares de entender la acción educativa.
- También conviene recordar que el currículo integrado, como ya se indicó anteriormente, difumina esas fronteras tácitas existentes entre unas disciplinas y otras, facilitando la integración del conocimiento. Por este motivo, el trabajo desde un tópico supone un fuerte cambio de mentalidad en el equipo docente, puesto que el interés por conservar la importancia que tradicionalmente habían tenido unas u otras materias, se subordina a un interés común, consolidado y legitimado en equipo: la construcción y reconstrucción de la realidad social del alumnado a partir de un aprendizaje significativo y globalizado, el cual se adecua a las características y necesidades de dichos alumnos.

El cambio organizativo que conlleva la integración curricular, concede un nuevo rol al profesorado. Es decir, asumir los principios de la integración curricular supone, de antemano, conseguir la participación activa del profesorado en la comunidad educativa.

IV. LA FORMACIÓN EN TORNO AL MODELO DE DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS.

Dedicaremos este apartado a la descripción de nuestra propuesta de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas (UDIs), la cual se asienta en una visión holística y dinámica del conocimiento. Esperamos que esta tarea contribuya a proporcionar un organizador previo capaz de guiar la lectura, comprensiva y crítica, de

la ejemplificación de una Unidad Didáctica Integrada. Una vez expuesto nuestro parecer sobre la situación educativa precedente y actual, plantearémos la propuesta de diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas aplicadas. Si bien consideramos que la respuesta que hemos de dar a la diversidad ha de partir del cambio de mentalidad de toda la comunidad educativa, respondiendo a través del currículum sin necesidad de adaptación alguna, en vista de lo que está sucediendo con la actual ley, es necesario hacer un alto en el camino. Si al parecer van a existir aulas especiales para alumnos considerados especiales (en un sentido despectivo), las cuales se van a dotar de programas y currículos también especiales, en lugar de distribuir a todos los alumnos por las aulas del centro atendiendo a una concepción amplia del término diversidad, alguna cosa tendremos que hacer los docentes. Si han secuestrado nuestra participación en el debate político de la actual ley educativa, dando como resultado la legitimación de programas y aulas especiales en los centros, aunque consideremos del todo atroz este hecho, sentimos la obligación moral y profesional de ofrecer algún halo de luz y esperanza por y para esos alumnos que, sin querer ni saber, se van a ver fagocitados por el nuevo sistema. En este sentido, y tras haber experimentado el éxito de las Unidades Didácticas Integradas en un programa muy parecido, quisiéramos ofrecer esta nueva concepción de maestro, escuela y alumno para que pueda ser utilizada en el seno de la normativa actual. Tal y como aparece recogido en la figura 4, este modelo se desarrolla a lo largo de cuatro fases. Cada una de ellas, si bien tiene entidad por si misma, apoya y da sentido a la siguiente permitiendo su adecuación, no solo durante el desarrollo de una determinada UDI, sino a la hora de incluirla en un Proyecto Curricular que debe aspirar a hacer realidad su carácter flexible y abierto.

MODELO DE DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS

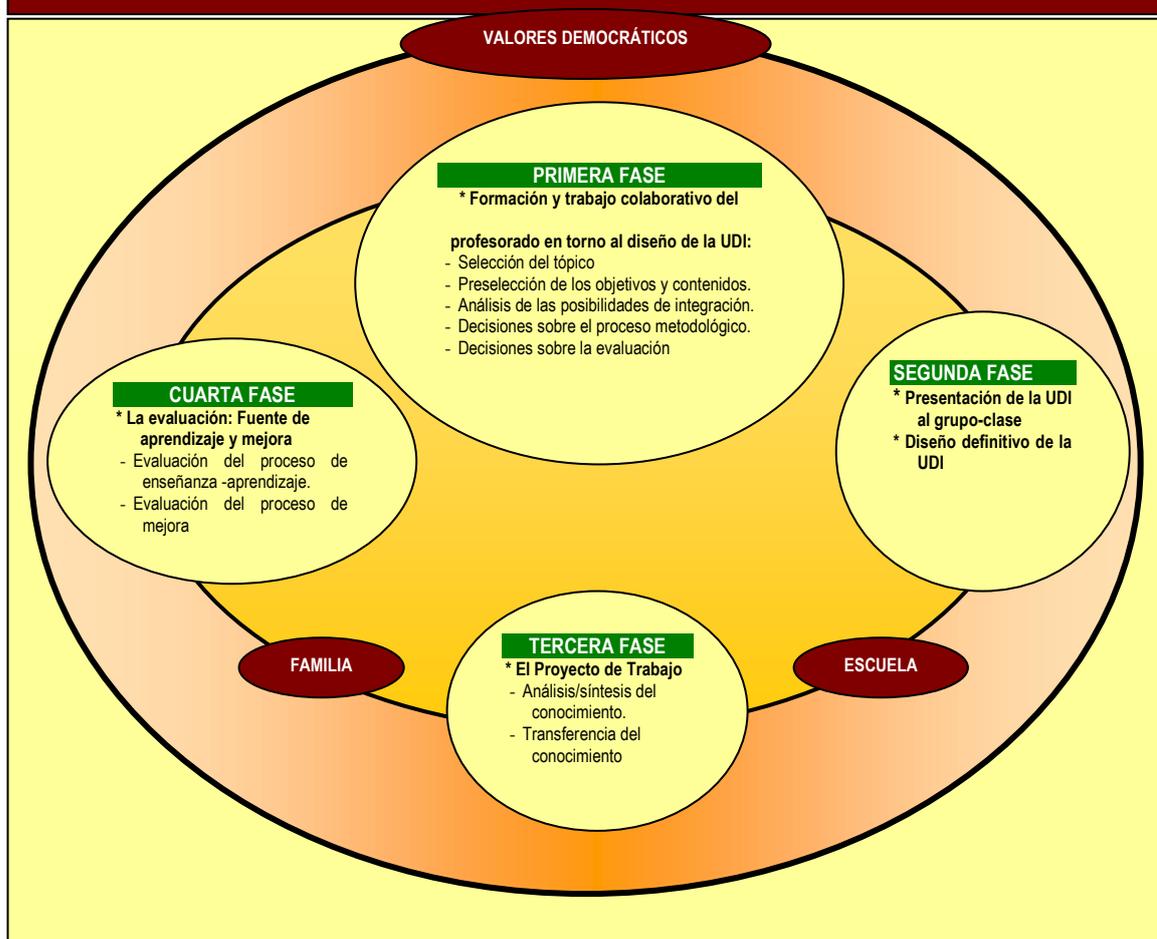


Figura 4. Nuestro modelo de diseño, desarrollo y evaluación de UDIs.

A la vista de esta figura, nos situamos ante una opción curricular que no opera en el vacío sino que, por el contrario, incorpora en su fase de diseño, desarrollo y evaluación, tanto el ámbito de la familia como los valores democráticos. Una **primera fase**, transcurre desde la selección del tópico (centro de interés) 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 sitúan ante una manera de diseñar el currículum que va más allá del simple manejo de una serie de materiales didácticos (Decreto del Currículum, Proyecto Curricular de Centro, etc.). Esta opción exige una mirada atenta, no solo 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 confluír los 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. Este momento será aprovechado para pulsar los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tópico. En definitiva, se trata de saber qué conocimientos previos tienen nuestros alumnos sobre un determinado tema. 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 establecer acuerdos. Una vez identificado el tópico, entramos en un momento clave en el que los profesores 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, por lo tanto, 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 UDI implica, no solo 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 las 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. 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 UDI, 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. Tras realizar esta tarea, dispondremos de los contenidos propios de la Unidad Didáctica Integrada, los cuales proceden de los contenidos propios de cada área. Sin embargo, a partir del momento en el que los hemos integrado, cada maestro sabe que con su tarea diaria ha de contribuir a desarrollar unos contenidos que son más amplios que los que podría alcanzar desde su área: los contenidos integrados de la unidad, a cuya consecución contribuirán todos los maestros implicados, siempre desde cada una de las respectivas áreas de las que son especialistas.

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 solo proceden del contexto escolar-familiar-cultural en un momento dado, sino del mundo vivencial que configura la experiencia de los docentes. Esta disponibilidad al cambio, marca una gran diferenciación con el modo tradicional de diseñar el currículum, donde siempre ha sido mayor el control que se ejerce sobre la procedencia del conocimiento. Apertura y permeabilidad que también hace acto de presencia en el interior de la unidad didáctica integrada. Cuando se preselecciona un determinado contenido, no solo 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 qué grandes principios va a apoyarse la evaluación, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del proceso de mejora en el que estamos inmersos. Encontrar una estrategia capaz de reflejar todo este proceso y, al tiempo, constituirse en un recurso capaz de guiar el trabajo didáctico, no resulta una tarea fácil. Nuestra experiencia en la continua inspección de las UDIs elaboradas, nos lleva a considerar y a seguir proponiendo el empleo de mapas conceptuales. Mapas que se van construyendo a medida que emergen las aportaciones y reflexiones del grupo de

profesores. Cada mapa, recoge los distintos contenidos a trabajar en el transcurso de la unidad. Los contenidos, aparecen organizados en torno a lo que hemos denominado como núcleos de contenido integrado. Cada núcleo agrupa, a su vez, toda una serie de actividades integradas:

La validez de esta propuesta 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, p. 65).

Diseñada la UDI, nos situamos en la **segunda fase** del proceso general. Esta 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 UDI, 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. Conviene efectuar grabaciones en vídeo y tomar notas de campo sobre distintos aspectos de la presentación, que previamente habrán sido identificados como prioritarios. La información que hayamos recopilado durante la presentación de la UDI a nuestros alumnos, se constituye en el material con relación al 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 etcétera. El resultado final de esta tarea, es el diseño definitivo de la Unidad Didáctica Integrada, que se desarrollará en torno a un Proyecto de Trabajo.

La **tercera 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, a fin de evitar la sobrecarga en el alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza alrededor de un proyecto de trabajo que discurre en torno a dos momentos diferentes, no solo 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 UDI. 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, entorno... etc.) 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. Este proceso, culmina con un espacio dedicado a la transferencia del conocimiento (entre una y dos jornadas escolares). Transferencia entendida no, única y exclusivamente, como fase terminal y con entidad propia, sino como una capacidad que profesorado y alumnado han de desarrollar a medida que transitan desde la planificación a la acción educativa. Tal y como señalamos en un documento anterior, la transferencia del conocimiento es:

Algo consustancial a la construcción de unidades didácticas integradas, desde el momento en que uno de los rasgos fundamentales que la caracteriza es su capacidad para transferir el conocimiento. Nótese que la propia integración curricular implica que los contenidos de cada una de las parcelas del conocimiento se interrelacionen de manera natural, entre sí y en su totalidad. Por tanto, la transferencia está presente no solo en el trabajo a desarrollar con los alumnos sino desde el momento en que los profesores inician la tarea de planificar la UDI. Además, la transferencia del conocimiento supone no solo poder contar con la necesaria movilidad y adecuación de los contenidos, entre e inter-áreas de conocimiento, sino también entender que la transferencia debe capacitar al alumno para utilizar lo aprendido en contextos diferentes y distintos al educativo. Por último, la transferencia supone, además, funcionalidad, desde el momento en que si *ambos conceptos ofrecen unidad*, estaremos en el camino de conseguir que los alumnos comprendan y experimenten que el conocimiento, no solo se relaciona entre sí, sino que es útil y valioso para solucionar problemas de la vida cotidiana, ajustar mejor sus expectativas, etc. En definitiva, para comprender y situarse mejor en el contexto socio-cultural en el que les ha tocado vivir" (p. 87-91).

La evaluación, se constituye en la **última fase** de nuestro 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 para que profesorado y alumnado compartan a la hora de analizar y reflexionar en torno al proceso de innovación que han desarrollado. Se trata, por tanto, de crear las condiciones necesarias para que el plan de evaluación se constituya en un espacio de formación, al igual que lo fue el diseño de la UDI, a través del cual puedan llegar a identificarse aquellos elementos y cuestiones que precisan ser modificadas, con la finalidad de mejorar el proceso llevado a cabo y poder así incluir la UDI en el Proyecto Curricular de Centro. No situamos, pues, ante una propuesta de evaluación que se va construyendo por todos los implicados, los cuales negocian y deciden qué evaluar, cómo y bajo qué condiciones. El hecho de contemplar una cuarta fase, donde la evaluación ocupa el último escalón de nuestro 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 UDI, no solo 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 UDI 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 metaevaluación (evaluar la evaluación). Dicho esto, abordaremos en primer lugar, bajo qué grandes presupuestos se sitúa este modelo a la hora de plantearnos la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en segundo lugar, qué estrategias pueden resultar útiles a la hora de trazar un plan de evaluación del proceso de mejora llevado a cabo con motivo del diseño y puesta en marcha de la UDI. Nótese, que se trata de dos procesos diferentes que se llevan a cabo en momentos también diferentes pero que, dado el carácter dinámico y holístico de nuestro modelo, han de ir construyéndose y reconstruyéndose, en constante interacción del uno con el otro. En definitiva, no es posible desligar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la evaluación del proceso de mejora. Hacerlo, nos haría entrar en fuertes contradicciones, desde el momento en que lo que el alumno hace, aprende y siente, no puede ser desligado de la propuesta metodológica, de los materiales, de los espacios, del clima relacional que el diseño de la UDI propone, del ambiente de aprendizaje en el que tiene lugar la adquisición del conocimiento, ni tampoco del propio plan de acción que el grupo de

profesores ha desarrollado. Por lo que respecta a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, decir que nos situamos ante una opción en la que la evaluación no es algo finalista, ni tampoco un instrumento de control, sino que ésta, al igual que el resto de los elementos del *currículum*, ha de formar parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograr una adecuada integración de la evaluación en el desarrollo curricular, teniendo siempre como referencia el modelo de diseño en el que nos situamos y los supuestos que guían una educación democrática, implica tomar en consideración los siguientes principios básicos (Guarro *et al.*, 1999):

- La evaluación debe perseguir la mejora, no en el control.
- La evaluación debe prestar mayor atención al proceso que al producto.
- La evaluación debe ser lo más integrada posible.
- La evaluación debe recoger las características y situaciones individuales, grupales, institucionales y socioculturales.
- La evaluación debe favorecer y garantizar la participación de todos los implicados.

Si efectuamos un recorrido por las tres primeras fases de nuestro modelo, veremos cómo cada uno de estos principios se desprenden de forma natural. Así, el trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la UDI (Fase I), crea las condiciones y oportunidades necesarias para que se lleve a cabo una construcción compartida, no solo para llegar a acuerdos sobre lo que el alumno debe aprender (contenidos integrados), sino para identificar y consensuar los criterios valorativos de ese aprendizaje. En definitiva, el profesorado, al poseer una visión global (no atomizada –por áreas–) del proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar, a través del *Proyecto de Trabajo* (Fase III) consigue llegar a acuerdos sobre los criterios generales de evaluación y sobre la medida en que cada disciplina puede contribuir a la construcción de una evaluación integral. Por otra parte, la consideración de la diversidad como un valor positivo, en su sentido amplio y no restringido (que identificaría diversidad con discapacidad, dificultad, diferencia... etc.), está presente a lo largo de todo el proceso en torno al cual se desarrolla este modelo. Cuando negociamos con nuestros alumnos el tópico elegido, ya contemplamos, no solo aquello que el grupo-clase sabe respecto a un tópico determinado, sino que identificamos la posición individual de cada niño ante el tema propuesto. En consonancia con este planteamiento, la selección de los contenidos y el diseño de las distintas actividades integradas incorporan, tanto lo que ha de

aprenderse como los diferentes ritmos de aprendizaje y recursos a utilizar. Así, la identificación de esos criterios generales de evaluación llevaría consigo su adaptación, no solo a las características individuales, sino a las grupales y contextuales. Tal y como apunta Guarro *et al.* (1999), la utilización de criterios comunes para la evaluación, además de ejercer un control externo sobre el currículum, nos obliga a homogeneizar la organización del proceso didáctico, hecho que, sin ser real (ni deseable), puede provocar situaciones injustas sobre un alumnado que carece de legitimidad alguna para intervenir. Por último, y en consonancia con los argumentos expuestos hasta el momento, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser consecuencia de un proceso de construcción conjunta y de un clima de confianza entre profesorado y alumnado. Esto no significa la promoción de la cultura del *laissez-fair*, sino que hace referencia a la construcción y reconstrucción del conocimiento, desde la participación activa en el establecimiento de las reglas de juego, así como en la asunción de las responsabilidades y su adecuado cumplimiento. Indudablemente, la participación del alumnado en su evaluación significa un mayor compromiso e implicación, una mayor capacidad de autocrítica y autorreflexión y una mejor comprensión de lo que aprenden y cómo lo aprenden. Esto es lo que buscamos al presentar la Unidad Didáctica Integrada al grupo-clase durante el transcurso de nuestra segunda fase, en la cual efectuamos una presentación del diseño de la unidad; a partir de ese momento, realizaremos las modificaciones y ajustes necesarios. Finalmente, y formando parte de la descripción de la cuarta fase de este modelo procesual de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas, abordaré en este apartado aquellos aspectos que tienen que ver con la evaluación del proceso de mejora. En el transcurso de las tres fases anteriores, 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 este 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 trascienda más allá de los límites impuestos por la puesta en marcha de una determinada innovación, esta 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, que 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. Sin lugar a dudas, el panorama educativo que hemos definido es extensible a esta realidad social que nos toca vivir. Por lo tanto, el lector perspicaz habrá podido comprender que este trabajo no solo se limita a describir, sino a ofrecer una respuesta educativa eficaz y eficiente para atender a la diversidad del alumnado a través de un currículo común: la Unidad Didáctica Integrada. De ser de su interés, estamos convencidos de que tratarán de seguir este rastro a través de las experiencias realizadas al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.

Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión de cambio. *Revista de Innovación Educativa*, 5, 9-22.

Gimeno, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rué (Coords), *Educació en la diversitat i escola democrática*, (pp. 29-51). Bellaterra: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Guarro, A. et al (1999). *Borrador de Marco Teórico del Proyecto Atlántida*. La Laguna: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Illán, N. y Molina, J. (2011). Curricular Integration: responding to the challenge of educating in and through diversity. *Educar Em Revista*, 41, 17-40.

Illán, N. y Molina, J. (2000) (Coords). *Realidad y diversidad. Desde una concepción ideológica a una práctica ética. Tácticas y estrategias para una educación sin exclusión*. Murcia: Universidad de Murcia.

Illán, N. y Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga: Aljibe.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, pp. 28927-28942. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, pp. 97858-97921.

Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

López, M. (1997). Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). En N. Illán Romeu y A. García Martínez, *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Martín-Kniep, G.; Feige, D. y Soodak, L. (1995). Curriculum integration: an expanded view of an abused idea. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 227-538.

Molina, J. e Illán, N. (2000a). La atención a la diversidad y los profesionales del apoyo y asesoramiento educativo. Elementos claves en la formación del profesorado. En J. Molina e N. Illán, *Realidad y diversidad. Desde una concepción ideológica a una práctica ética. Tácticas y estrategias para una educación sin exclusión*. Murcia: Universidad de Murcia.

Molina, J. e Illán, N. (2000b). La Unidad Didáctica Integrada. Herramienta necesaria para una respuesta individualizada y atenta a la diversidad del alumnado. En I. Martín (Coord.), *El Valor Educativo de la Diversidad*. Valladolid: Fundación Educación y Futuro.

Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual: una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.

Parrilla, A. (1992). *Proyecto Docente de Educación Especial (Integración Escolar)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Román y Díez (1994). *Curriculum y enseñanza*. EOS: Madrid.

Sánchez, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza..* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2012). Un currículo más justo para otra globalización. *Cuadernos de pedagogía*, 424, 88-91.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Vallejo, M. (2015). La evaluación en tiempos de rescate educativo. En M^a T. González González, (Coord.), *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial: apuntes para la formación profesional básica* (pp. 195-222). Madrid: Wolters Kluwer.

Walker, R. (1985). *Doing research: a handbook for teachers*. Londres: Methue.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Recebido em 26 de maio de 2016.

Aprovado em 28 de junho de 2016.