

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INTEGRADO: UNA ALTERNATIVA PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

**Nuria Illán Romeu
Josefina Lozano Martínez
Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia**

1.- INTRODUCCIÓN

Tras casi una década de proyectos de investigación centrados en la construcción de Unidades Didácticas Integradas como elemento clave de diseño curricular para dar respuesta a la diversidad, quisiera aprovechar el espacio que se me brinda desde estas XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, para honrar a todos aquellos que me han acompañado en esta aventura por el conocimiento.

Recuerdo, con respeto y cariño, a los integrantes del Equipo Directivo y Profesorado de secundaria de la Cooperativa de Enseñanza Monte-azahar. Con ellos, se inician, en el año 1992, los primeros intentos por encontrar respuestas educativas capaces de conseguir una educación de calidad para todos. En aquel año, nos encontramos de lleno en la fase de experimentación de la Educación Secundaria Obligatoria. Algunos centros, deciden participar en el Programa lanzado por el MEC, que proponía el desarrollo anticipado de la ESO. Por aquel entonces, nos encontrábamos en la fase final de un proceso de investigación, centrado en la Etapa de Educación Primaria, en el que, durante 4 años, dirigimos toda nuestra energía en analizar aquellas tácticas y estrategias que resultaban especialmente válidas para dar respuesta a la diversidad. Diversidad, entendida en su sentido más amplio.

El conocimiento generado en el transcurso de dicho proyecto de investigación-acción (concedido por el CIDE), no sólo nos había iluminado muchas parcelas de la realidad educativa, sino que nos había situado en el camino de comprender mejor hacia donde debíamos dirigir nuestras energías. Varias fueron las conclusiones a las que pudimos llegar, de entre las cuales nos gustaría destacar aquellas que mejor pueden contextualizar el trabajo que presentamos: **1.-** El cambio que propone la voluntad de educar en un mismo contexto a todos los alumnos, es algo para lo que nadie se encuentra preparado. Por tanto, es necesario iniciar un camino formativo capaz de generar un profundo debate ideológico sobre los valores que deben impregnar una escuela pública y democrática, en la que ningún alumno ha de ser excluido. **2.-** Conseguir ofrecer una educación para todos, implica situarse en una visión del cambio entendido como proceso, el cual debe responder a un Plan de Acción que cada comunidad educativa debe

trazar, a largo y medio plazo. Dicho plan, debe poder ser evaluado y, en razón de los logros obtenidos, incorporado a los documentos que rigen la vida del centro. Además, dicho plan de acción debe ser trazado desde una visión global del cambio, aunque, como es lógico, se vayan acotando y dando respuestas, en el transcurso del proceso, a diferentes parcelas de la realidad. 3.- Es necesario dirigir las diferentes acciones y propuestas, hacia la construcción de propuestas curriculares y organizativas que favorezcan el proceso de enseñanza/ aprendizaje, de todos y de cada uno de los alumnos, bajo un mismo espacio y tiempo.

Tomando como punto de referencia estos principios y, ante la inminente puesta en marcha de la ESO para el curso académico 1992/93, el profesorado del centro decide iniciar un nuevo proyecto de investigación (concedido por la Fundación Séneca). Como dice una vieja canción de Silvio y, dado el clima educativo que se respiraba por aquel entonces en el centro, *preferimos hablar de lo imposible porque de lo posible ya se sabía demasiado*. Durante un año (una reunión semanal), nos adentramos en la tarea de, reflexionar e identificar, las barreras/dificultades que la propia estructura organizativa, curricular y profesional de la ESO planteaba, a la hora de conseguir dar una respuesta a la diversidad del alumnado. Fruto de ese año de trabajo, optamos por situarnos bajo los supuestos de la integración curricular y pasamos al diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica integrada para el segundo curso de la ESO que llamamos *“viaje con nosotros”*. El trabajo desarrollado y la reflexión en torno a los resultados obtenidos, desencadena la incorporación de la misma en el recién diseñado PCC y la decisión de seguir trabajando en esta línea. Decisión, que nos conduce en los dos años siguientes, al diseño, puesta en marcha y evaluación de dos nuevas UDI's para el tercer y cuarto curso de la ESO: *“La Conserva”* y *“ Más allá de la ESO “*. Después de tres años y, dentro de un espacio eminentemente formativo, nos atrevimos a dar una paso más, recoger toda nuestra experiencia en un libro el cual ha sido publicado por la editorial Aljibe bajo el título de: *La Construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad Intercultural”* (Illán, N. y Pérez, F. 1999). Esta tarea, supuso un año intenso de trabajo, en el que nos atrevimos a proponer un modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas.

Recogida y sistematizada la experiencia, estábamos en condiciones de ensayarla en otros contextos y bajo condiciones y realidades diferentes. En el año 97, contactamos con el responsable del Proyecto Atlántida (iniciativa de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras). A partir de ese momento, se abre ante nosotros un nuevo espacio de aprendizaje y una nueva visión a partir de la cual enriquecer y mejorar nuestro modelo. Así, desde ese día y, hasta la fecha, hemos incorporado los valores democráticos al diseño de nuestras unidades didácticas integradas, llevando a cabo un nuevo proyecto de investigación (concedido por la Fundación Séneca. Apoyado en su parte formativa por la Federación de Enseñanza de CC.OO.) el cual ha finalizado con la presentación del informe de investigación en diciembre de 2000. En esta ocasión, hemos trabajado en torno a las posibilidades que ofrecía nuestro modelo en la realidad en la que se encuentra, hoy por hoy, la escuela pública (la investigación anterior se llevo a

cabo en una Cooperativa de Enseñanza) y, mas concretamente, en el C.P. Maestro José Castaño y en el Instituto de Educación Secundaria Floridablanca, ambos en el municipio de Murcia. En el primero, diseñamos una unidad didáctica integrada sobre el euro para 4º de Primaria y, en el segundo, una unidad didáctica integrada sobre alimentación y hábitos para una vida saludable dentro del Programa de Diversificación Curricular. El trabajo desarrollado, reafirma nuestras creencias en las posibilidades de este enfoque. No obstante, si nos situamos desde una posición investigadora, lo más importante es que hemos perfilado y, por tanto enriquecido, nuestro modelo, el cual logra unir los procesos formativos con el cambio educativo. En este caso, con un nuevo enfoque de diseño curricular y su validez para ir construyendo una educación más justa y respetuosa para con las diferencias.

2.- PROPUESTA DE UN MODELO DE DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS

Abordamos en este apartado la descripción de nuestro modelo procesual de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas. Para ello, incluimos un primer apartado, en el que damos unas breves pinceladas sobre el significado y sentido de la integración curricular. En el segundo, nos dedicamos a explicar las fases en torno a las cuales se articula nuestro modelo.

2.1.- Algunas consideraciones iniciales.

La integración curricular, se entiende como enfoque de diseño fundamentado en una concepción holística del conocimiento y del aprendizaje, el cual se sitúa frente a otro bien distinto, en el que prima la organización del *curriculum* centrado en materias o la separación disciplinar (Lasley y otros, 1993; Lewis, 1991; Relan y Kimpston, 1991). En función del grado de diferenciación / integración y de la cantidad / tipo de contenidos, procesos y habilidades implicadas en el aprendizaje, la integración curricular puede interpretarse como:

- La integración de contenidos o subáreas dentro de una única materia tradicional.
- La integración de contenidos correspondientes a dos o más materias que son básicas y están relacionadas.
- La infusión de nuevo *curriculum* dentro de materias o asignaturas ya existentes, articulando diversos contenidos en torno a situaciones vitales o aspectos concretos de la realidad cotidiana.

Tomando en consideración la definición que nos propone (Illán y Pérez, 1999: pág. 20), la integración curricular podría definirse como:

“Una modalidad de diseño del curriculum, fundamentado en

la concurrencia / colaboración / interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar; a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro”.

En este sentido, la integración curricular puede constituirse en un instrumento valioso para afrontar el deterioro de la calidad académica en los centros escolares (sobrecarga; fragmentación y relevancia de los contenidos; tiempo y horarios restrictivos; reticencias de los profesores a utilizar prácticas innovadoras...). Del mismo modo, puede contribuir a aproximar la realidad circundante a las aulas, ofreciendo y capacitando a los estudiantes con unos aprendizajes que se consideran más adecuados en la sociedad actual (Adelman, 1989; Relan y Kimpson, 1991).

Por tanto, la integración curricular defiende una visión del aprendizaje y la enseñanza como un camino que deben seguir profesores y alumnos para construir conexiones significativas entre el mundo del aula y el mundo real más amplio. El objetivo es que por la vía 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” (Martin-Kniep, Feige y Soodak, 1995:227).

Llegados a este punto, la integración curricular aparecería como una oportunidad para enfrentar y dar respuestas a algunos de los innumerables retos que se presentan en esta etapa educativa. Retos tales como:

- Acoger alumnos heterogéneos sin selección previa. Es decir, atender realmente a la diversidad.
- Resistir una orientación selectiva, clasificadora y jerarquizadora. Evitando, por tanto, la parcelación del conocimiento a través de áreas en la etapa de Educación Primaria.

No podemos pasar por alto, que la integración curricular no consiste de una simple combinación al azar de disciplinas; por el contrario, debe ser abordada como un esfuerzo, consciente y sistemático, que haga explícitas relaciones entre disciplinas, que ponga de manifiesto los modos en que se perciben las conexiones entre ideas (Relan y Kimpston, 1991). La integración curricular constituye, desde el punto de vista del cambio educativo, un enlace entre la mejora del centro, o de un grupo de profesores, y la de la práctica de aula (Polite, 1993). Tal aproximación requiere:

- Construir una misión compartida. Supone moverse desde un enfoque tradicional de la enseñanza y del *curriculum* hacia otro más integrado y activo.
- La participación del profesorado y su implicación activa desde el principio

(Adelman, 1989; McGarry, 1986). El desarrollo de equipos de profesores es un concepto asociado a la puesta en marcha de enfoques curriculares de carácter holístico, interdisciplinar o integrado.

- Cultivar posiciones de liderazgo instructivo. Posiciones que operan entre equipos de trabajo para unificar visiones, así como mediar ante fuerzas que tienden a perjudicar o romper la unidad de acción, apoyar la innovación y facilitar las condiciones necesarias para trasladar los diseños a escenarios de enseñanza diferentes.
- Contribuir a un desarrollo profesional. Por ejemplo, Case (1994) señala la necesidad frecuente de tener que mejorar la habilidad colectiva de grupos de profesores para conceptualizar y operacionalizar iniciativas de integración curricular. Pero las actividades de desarrollo profesional, clave para implementar proyectos de integración curricular (Adelman, 1989; McGarry, 1986), se asocian, asimismo, a la construcción de una cultura de la enseñanza de carácter colectivo a través de la toma colegiada de decisiones.

2.2.- Nuestro modelo de trabajo

Dedicamos este apartado a la descripción de nuestra propuesta de diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas, 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 las unidades didácticas integradas que hemos elaborado en torno al Euro y a la Alimentación hábitos para una vida saludable.

Tal y como aparece recogido en el esquema, el 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 U.D.I, sino a la hora de incluirla en un Proyecto Curricular que debe aspirar a hacer realidad su carácter flexible y abierto.

Así mismo, 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.

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 y la evaluación.

Una primera fase, 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 (Decreto del *Curriculum*, Proyecto Curricular de centro...). 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, y empleando la terminología de la L.O.G.S.E., que conocimientos previos tienen nuestros alumnos sobre un determinado tópico.

Por tanto, la selección del tópico, tal y como hemos tratado de representar en la figura I, 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.

Una vez identificado el tópico, entramos en un momento clave en el que los profesores, una vez seleccionado el tópico 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.

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 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 qué grandes principios va a apoyarse la evaluación, tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje como del proceso de mejora en el que estamos inmersos. Decisiones, que el lector podrá encontrar descritas, con todo detalle, en las ejemplificaciones de las dos unidades didácticas a las que hemos hecho alusión con anterioridad.

Encontrar una estrategia capaz de reflejar todo este proceso y, al tiempo, constituirse en un recurso didáctico capaz de guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje, no resulta una tarea fácil. Nuestra experiencia en la continua inspección de las U.D.I.'s. 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, a 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” (Illan y Pérez. 1999. pág. 65.).

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. 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 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. Es conveniente 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 U.D.I. a nuestros alumnos, se constituye en el material en base 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 U.D.I. que se desarrollará en torno a un Proyecto de Trabajo.

Fase III. El proyecto de trabajo. Análisis/síntesis del conocimiento y transferencia del conocimiento

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. 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 U.D.I. En el, 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.

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.

Para nosotros: “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 interrelacionan de manera natural, entre sí y en su totalidad. Por tanto, la transferencia está presente no sólo en el trabajo a desarrollar con los alumnos sino desde el momento en que los profesores inician la tarea de planificar la U.D.I. 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 poder 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 sólo 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” (Illan y Pérez. 1999. págs. 87.91.)

Fase IV. La Evaluación: Fuente de aprendizaje y mejora.

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 que, profesores y alumnos, comparten 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 U.D.I., 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 U.D.I en el PCC. No situamos, pues, ante una propuesta de evaluación que se va construyendo por todos los implicados, los cuales negocian y deciden que evaluar, como y bajo que condiciones.

El hecho de contemplar una cuarta fase, donde la evaluación ocupa el último escalón de nuestro modelo, no significa que esta 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 que objetivos responde el tópico, que contenidos y que 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. Como señala Nieto (1999. pág. 96): «En este sentido, someter el informe -y el diseño, proceso y resultados de la propia evaluación- a la consideración de todos los implicados y discutir su contenido o contrastarlo con las interpretaciones que hagan de los resultados, son opciones válidas para dar credibilidad a su utilización en la toma de decisiones, así como para ir determinando progresivamente los criterios a utilizar en sucesivas experiencias. Pensemos que la finalidad de juzgar la calidad de la evaluación es la de detectar cualquier tipo de arbitrariedad que se haya podido cometer, así como estimar su alcance; no sólo en relación a errores técnicos, sino también en cuanto a interpretaciones excesivamente simplistas o equívocas de los resultados. Todo ello, en definitiva, implica una excelente oportunidad para ir aprendiendo a «*hacer escuela*» en colaboración y para participar en una verdadera experiencia social que va más allá de la mera planificación, puesta en práctica y evaluación de una unidad didáctica integrada».

Dicho esto, abordamos en primer lugar, bajo que grandes presupuestos se sitúa nuestro modelo a la hora de plantearnos la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, los cuales describiremos con mayor detalle en la ejemplificación de las dos unidades didácticas que presentamos y, en segundo lugar, que 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 U.D.I. En ambos casos, basaremos nuestra exposición en los materiales que, sobre el particular, ha ido generando el Proyecto Atlántida (Federación de Enseñanza de CC.OO.), del cual formamos parte.

Nótese, que se trata de dos procesos diferentes que se llevan a cabo en momen-

tos 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 podemos 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 U.D.I. 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.

La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje

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 del *currículum*, 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 (Proyecto Atlántida. 1998. pág. 41):

- *La evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control.*
- *La evaluación debe estar más atenta a los procesos que a los productos.*
- *La evaluación debe ser lo más integral posible.*
- *La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales.*
- *La evaluación es un proceso en el que deben participar todos los implicados.*

Si efectuamos un recorrido por las tres primeras fase de nuestro modelo, veremos como cada uno de estos principios se desprenden de forma natural. Así, el trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la U.D.I. (Fase I), crea las condiciones y oportunidades necesarias para que se lleve a cabo una construcción compartida, no sólo 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, los profesores, al poseer una visión global (no atomizada por áreas) del proceso de enseñanza/aprendizaje a desarrollar a través del *Proyecto de Trabajo (Fase III)*, llegan a acuerdos sobre los criterios generales de evaluación y en que medida cada disciplina puede contribuir a la construcción de una evaluación integral.

Por otra parte, la consideración de la diversidad como un valor positivo y en su sentido amplio, 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 nuestro modelo. Cuando negociamos con nuestros alumnos el tópico elegido, ya contemplamos, no sólo lo que el grupo/clase sabe respecto a un tópico determinado, sino que identificamos la posición individual de cada niño/a 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, cómo, cuándo y a través de qué recursos, sino los diferentes ritmos de aprendizaje. Así, la identificación de esos criterios generales de evaluación llevaría consigo su adaptación, no sólo a las características individuales, sino a las grupales y contextuales.

La utilización de criterios comunes para la evaluación, "...además de que ejerce un control externo sobre el *currículum* que desarrollan los centros y presupone una uniformidad en el modo de organizar, enseñar y evaluar dicho *currículum* que ni es real ni es deseable, puede provocar situaciones muy injustas sobre las que el alumnado no tiene ninguna responsabilidad" (Proyecto Atlántida. 1998. pág. 33). Como podrá entenderse, la utilización de criterios comunes para la evaluación no encuentra sustento en nuestro modelo.

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 profesores y alumnos. "Esto no tiene nada que ver con dejación de responsabilidades, ni con la promoción de una cultura del *laissez-fair*, ni con nada que se le parezca. Se refiere a la necesidad de construir participativamente las reglas, de distribuir responsabilidades de común acuerdo, de exigir el cumplimiento de dichas responsabilidades con energía y rigor" (Proyecto Atlántida. 1998. pág. 44).

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 aprende y cómo lo aprende. Esto es lo que buscamos al presentar la unidad didáctica integrada al grupo/clase en el transcurso de nuestra 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.

La evaluación del proceso de mejora

Por último, y formando parte de la descripción de la cuarta fase de nuestro modelo procesual de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas, abordaremos en este apartado aquellos aspectos que tienen que ver con la evaluación del proceso de mejora.

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 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, 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. Todas y cada una de estas cuestiones, serán objeto de un mayor tratamiento en el apartado que dedicamos a la ejemplificación de la unidad didáctica integrada.

Por último, decir, que de los tres tipos de evaluación característicos de los procesos de cambio y de mejora: evaluación de la mejora, evaluación para la mejora y evaluación como mejora, descritos en los documentos del Proyecto Atlántida (pág.11. 2000), nosotros nos decantamos por la comprensión de la evaluación entendida como mejora. Así, la evaluación como mejora, significaría que ésta pasa a formar parte de la cultura del centro y es entendida como una tarea que potencia el cambio de la escuela por parte de sus integrantes, como una forma de ejercer el autocontrol de lo que se está haciendo. En definitiva, cuando un grupo de profesores se sitúa bajo los supuestos de este tipo de evaluación, inicia un proceso de aprendizaje a través del cual se dota de las estrategias necesarias para poder llevar a cabo la autoevaluación con el fin de poder disponer de los argumentos necesarios que expliquen y justifiquen su actuación ante su propia comunidad y ante cualquier evaluación externa a la que sea sometido. En suma: "...supondría que la escuela asume que la evaluación es algo positivo y útil para su funcionamiento democrático y eficaz, abandonando las concepciones amenazantes y burocráticas que han prevalecido hasta ahora"(Proyecto Atlántida. 2000. pág.11.2000).

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P. Y LOZANO, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid. CCS.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. (1990): Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía* 188. 8-11.
- COLL, C. y OTROS (1992): Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. «*Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- ECHÉITA, G. y MARTÍN, E. (1990): «Interacción social y aprendizaje», en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza, pp 49-67.
- GOMEZ-GRANELL, C. Y COLL, C (1994): De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*. 221. 8-10.
- ILLÁN, N. y PÉREZ, F. (1999): *La construcción del proyecto curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga. Aljibe.
- M.E.C. (1992): *Proyecto curricular de Educación Primaria*. Madrid. MEC.
- POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- PUJOLÀS, P. Y RUIZ, R. (2000): «Atención a la diversidad, enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo. *II Congreso Internacional de atención a la diversidad*. Murcia.
- SOLÉ, I. (1991): ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188. 33-35.
- ZABALA, A. (1989): El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*. 168. 22-27.
- YVGOSTKI, L.S. (1979): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

