

CONSTRUYENDO UN PROYECTO CURRICULAR INTEGRADO: LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (U.D.I.) COMO MEDIDA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (I)¹.

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

1. INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo, pretendemos profundizar en la parcela de conocimiento relativa a la Planificación y el Desarrollo del Programa de Diversificación Curricular en el I.E.S. Floridablanca de la Región de Murcia, la cual se contempla como uno de los ámbitos prioritarios de estudio dentro de un Proyecto Marco que en la actualidad desarrollamos en varios centros educativos de la Región de Murcia.

En concreto, a través de este proyecto procuramos analizar, valorar y describir, con motivo del amplio desarrollo experimentado por los Programas de Diversificación Curricular, su potencialidad, capacidad y versatilidad a fin de intentar dar respuesta al alumnado que, por diversas situaciones, fracasan y/o presentan mayores dificultades en su escolaridad. Del mismo modo, pretendemos profundizar en aquellos procesos institucionales que sustentan tales situaciones, a partir del análisis riguroso de las experiencias y de la comprensión de realidades y contextos educativos sensiblemente diferentes.

Desde esta óptica, ganar conocimiento en torno a esta temática nos parece sumamente importante, dado que nos hallamos inmersos en la puesta en marcha de una reforma educativa de gran magnitud. Las ideas, aspiraciones y propuestas que se recogen en la LOGSE (1990) implican, en su traducción práctica, grandes y profundos cambios para los centros y profesores. Cambios y retos que, en muchas ocasiones, no encuentran las condiciones y el apoyo necesario para poder ser desarrollados en la práctica. Centrándonos en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en los aspectos más relacionados con el currículo, en torno a los cuales se articula la investigación que presentamos, podemos decir que la nueva ordenación educativa encierra un profundo

¹ Dada la extensión de la investigación, nos hemos visto obligados a dividirla en dos artículos.

contenido social, a partir del momento en que pretende universalizar una oferta educativa obligatoria hasta los dieciséis años. La adopción de esta medida trata de evitar la segregación y discriminación temprana que, en ocasiones, puede resultar definitiva para muchos alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que los planteamientos curriculares que subyacen a esta etapa se sustentan en dos principios básicos y, al mismo tiempo, complementarios: la **comprensividad** y la **atención a la diversidad**. A través de una enseñanza comprensiva, se pretende ofrecer una formación polivalente a todos los alumnos, proporcionando, por una parte, un tronco común de contenidos y, por otro, estableciendo una progresiva diferenciación de los contenidos en el Segundo Ciclo, dando mayores espacios de opcionalidad curricular. Por otra parte, el principio de respuesta a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, se centra en la concreción de una oferta educativa por parte de los centros, junto con toda una serie de condiciones institucionales cuyo fruto visible deberá ser la consecución de una **educación para todos**. Sin lugar a dudas, la capacidad para encontrar el equilibrio entre **comprensividad y atención a la diversidad** se constituye en un auténtico reto.

Somos conscientes de las dificultades que han tenido y, continúan teniendo, los profesores y profesoras de la E.S.O. 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 de la creación de diferentes materiales curriculares y su experimentación en diferentes contextos y situaciones prácticas. De tal suerte esto es así, que las realizaciones exitosas están teniendo lugar en instituciones en las que el trabajo colegial y colaborativo promueven y facilitan llevar a cabo procesos de mejora.

Desde esta óptica, no debemos olvidar que desde que se implantara la reforma, la tarea de elaborar currículos para la diversidad, lejos de ser vivida como una ocasión para mejorar la educación, ha sido decodificada por muchos grupos de profesores y profesoras 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 lo perciben como una utopía deseable pero inalcanzable en las condiciones actuales, ni los que creen que es una panacea para resolver todos los problemas educativos (Del Carmen, 1992). En este sentido, todas las dificultades reseñadas constituyen, entre otras, el marco de referencia de nuestro trabajo, y nos ayudan a tomar conciencia de los esfuerzos que tendremos que asumir para este fin.

Bajo este planteamiento, tal y como señala Escudero (1993: 29) 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 currículum por los centros, la colaboración o la formación en centros, no ha hecho acto de presencia como tal en nuestro país por el momento* “. Si exceptuamos diversas experiencias y realizaciones todavía aisladas o en desarrollo, como es el caso del Proyecto de Investigación que presentamos, cabría pensar que los lemas por la

autonomía y la reconstrucción interna de los Centros, o el reconocimiento del protagonismo de un nuevo profesor más crítico y reflexivo, así como el fortalecimiento de los equipos docentes -considerados como núcleos de colaboración necesaria para el desarrollo de la reforma-, tienen entidad en el plano de las declaraciones y, quizá, de la retórica y demagogia fácil, pero no en la plataforma de las decisiones, de las prácticas organizativas, curriculares, formativas y de apoyos que serían congruentes con las mismas.

En función de lo expuesto hasta el momento, podemos decir que el objetivo fundamental de nuestra investigación se centra en analizar la potencialidad y capacidad de nuestro **modelo de trabajo**, centrado en torno al diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas, y su aplicación en el seno del Programa de Diversificación Curricular (PDC en lo sucesivo), a la hora de dar respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado.

Asimismo, un segundo foco de análisis, subsidiario del primero, se orienta a la descripción del proceso de planificación y desarrollo que sigue el PDC, teniendo en cuenta no sólo el perfil de su alumnado, sino también las dificultades, resistencias y cultura de la realidad educativa del I.E.S. en el que se desenvuelve.

Por último, una vez concluido este proyecto, y a partir del análisis de las diferentes realidades y contextos de estudio, elicitaremos, convenientemente organizados, los diferentes modelos/enfoques de planificación y desarrollo del Programa de Diversificación Curricular llevados a cabo en el centro participante en esta investigación.

2. PROPUESTA DE TRABAJO: LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA

Una vez contextualizado nuestro trabajo, vamos a presentar una Unidad Didáctica Integrada que ha sido planificada por el Equipo de Trabajo creado, *ad hoc*, en el *Instituto de Educación Secundaria Floridablanca de Murcia*, constituido por un grupo de profesores de dicho instituto y un conjunto de asesores procedentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

De obligado cumplimiento es dar las gracias a todas y cada una de las personas que, en distintos momentos y con diferentes niveles de intensidad, han contribuido al desarrollo exitoso de este proyecto innovador y, en suma, a la emergencia del aprendizaje significativo en su estado puro.

2.1. ¿Por qué defendemos nuestra opción curricular integradora?

Si analizamos la literatura especializada (Illán et al, 1999; Lasley et al, 1993; Tyler, 1990), comprenderemos que la integración curricular constituye, por sí misma, una práctica educativa novedosa e innovadora. Se trata de un enfoque de diseño que se fundamenta y nutre en y desde una concepción holística del conocimiento, a través de la

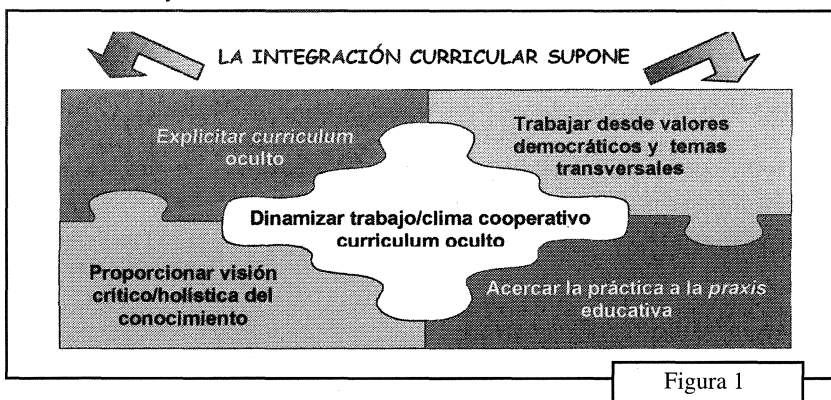
cual el aprendizaje constructivista y significativo se convierte en *praxis educativa*.

Por otra parte, y en contraposición a la integración curricular, nos encontramos con el modelo tradicional/clasista de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por una organización del currículo articulada, fundamentalmente, a través de materias, áreas o disciplinas compartimentadas e inconexas entre sí (Lasley et al, 1993; Lewis, 1990; Relan y Kimpston, 1991).

La integración curricular pretende conseguir que los profesores intervengan, **de forma activa**, en el diseño, planificación, puesta en marcha y evaluación del currículo, en lugar de limitarse a reproducir las propuestas curriculares de las editoriales que, año tras año, llegan a los centros educativos, carentes de todo el proceso de contextualización y adaptación de las mismas, secuestrando la capacidad creativa y decisiva del docente. Desde este planteamiento, se concibe el currículo como un producto y no como un proceso, tal y como proclama el modelo curricular integrador que proponemos.

Desde esta óptica, y siguiendo a Illán et al (1999: 20), podemos decir que la integración curricular es *“una modalidad de diseño del currículum, 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”*.

La adopción de esta modalidad de diseño curricular, tal y como vemos en la siguiente imagen (Fig. 1), supone abordar los objetivos curriculares desde una visión crítica, holística y creativa:



En distintas ocasiones (Torres, 1987; Román y Díez, 1994), se han argumentado las ventajas que comporta la adopción de un currículo integrado. En ellas podemos decir que, de forma generalizada, se hace hincapié no sólo 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 al esfuerzo por 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 o fronteras que, por otra parte, han sido creadas al igual que los *meridianos* y *paralelos* que acotan y dividen nuestro planeta Tierra, 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 materias, profesiones y espacios profesionales, nos haya hecho creer que la autenticidad de tales límites y fronteras sea legítima y destinada a una familia profesional concreta. Y más aún, es posible que nuestra *ablepsia* nos haya hecho ser óbices para que los alumnos puedan desenmarañar la estructura formal y concebir, de este modo, el conocimiento como un constructo global, formado por diferentes partes dinámicas que se interrelacionan entre sí.

Horarios inflexibles, carencia de espacios y puntos de encuentro comunes entre el profesorado, sobrecargas burocráticas, merma de la calidad académica ofrecida al alumnado, 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 articulado a través de unidades didácticas integradas (UDIs en lo sucesivo), habremos empuñado un arma devastadora que aproxime la realidad circundante a las aulas, capacitando a los alumnos para realizar conexiones significativas entre el aula y el entorno próximo, entre lo que viven y lo que sienten, exiliando la reiterada frase: "*maestro... y esto que estamos estudiando... ¿para qué me vale?*".

En palabras de Martín-Kniep, Feige y Soodak, podemos decir 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* (1995: 227). A la vista de esta argumentación, es fácil deducir que con la propuesta de integración curricular perseguimos no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza y el análisis crítico de la estructura de los centros, sino también el trabajo colegiado y cooperativo del profesorado, así como garantizar una oferta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades del alumnado.

No obstante, no es nuestro deseo ocultar la existencia de dificultades teóricas y prácticas para llevar a cabo las UDIs, si no 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, tratando de alterar 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. Sobre este particular, Gimeno (1994) considera que pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza, supondrá cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber, legitimado por antonomasia, se produce. Este hecho llevará a discu

tir territorios profesionales y profesiones que dependen de esa estructura. Por dicho motivo, este autor concluye diciendo que en el sistema educativo, cualquier otra perspectiva que contrarreste la especialización profesional dominante, no tendrá fácil entrada. Dado el momento, habrá que someter a juicio si este es el caso de la Unidad Didáctica Integrada.

2.2. *Nuestro modelo curricular integrado*

En este apartado, abordaremos la propuesta de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas, a través de la cual pretendemos facilitar un organizador previo capaz de guiar una lectura, crítica y comprensiva, de la ejemplificación de la Unidad Didáctica Integrada denominada: "Alimentación y Hábitos para una vida saludable", la cual se constituye en el eje central en torno al cual gravitan los contenidos de los apartados siguientes.

Debemos hacer constar que este modelo emerge y cobra vida tras un proceso de investigación/acción, el cual ha estado guiado por las aportaciones que, sobre el particular, se han efectuado en la literatura especializada. De entre ellas, cabe destacar las aportaciones del profesor Jurjo Torres, las cuales han sido un referente clave y decisivo a la hora de iluminar todo este proceso. Del mismo modo, resulta importante clarificar aquí, que si bien este modelo se desarrolla a lo largo de una serie de fases y etapas perfectamente delimitadas en el tiempo, ello no es óbice, sin embargo, para atribuirle una excesiva rigidez. Nos preocupa que algún investigador pudiese llegar a identificar esta propuesta, a partir de la descripción que vamos a efectuar a continuación, como un modelo prescriptivo que, como tal, anula cualquier posibilidad de recreación ante contextos diversos. No obstante, estamos seguros que, en el caso de producirse tal apreciación, ésta quedará del todo disipada a la luz de la ejemplificación de la UDI que, en apartados posteriores, tendremos la oportunidad de saborear.

Nuestro modelo curricular integrado se articula en torno a cuatro fases perfectamente delimitadas. Las tres primeras: ***Selección del Tópico***, ***Determinación de los Objetivos*** y ***Selección de Contenidos y su Integración***, aluden a un tipo de tareas relacionadas directamente con el diseño curricular. La última fase, denominada como la **Unidad Didáctica Integrada en Acción**, supone desarrollar lo planificado en los diversos contextos de enseñanza/aprendizaje.

2.2.1. Primera Fase: La Selección del Tópico.

Entendemos por tópico, aquella parcela de la realidad en la que confluyen distintos ámbitos del conocimiento disciplinar. Coincide con su sentido etimológico, el cual le confiere un carácter de punto de encuentro o lugar común; un espacio abierto, a partir del cual facilitar la confluencia de un conocimiento excesivamente fragmentado y especializado en el que se ha convertido el currículo, a pesar de la buenas intenciones de nuestra actual reforma educativa.

La gestación del tópic para la UDI no nace del vacío. Surge de la necesaria consideración de multitud de factores que agrupamos en tres ámbitos interrelacionados entre sí, con objeto de facilitar su comprensión y posterior análisis. En este sentido, resulta del todo evidente que cuando un grupo de profesores y profesoras decide iniciar un proceso de tales características han de considerar, necesariamente, las características del grupo/clase al que, originalmente, va dirigida la Unidad Didáctica Integrada. No hacerlo, supondría desconsiderar aspectos clave como: los intereses, las necesidades emocionales, la motivación, el nivel de competencia curricular... etc., de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Supondría, además, llevar a cabo un proceso de planificación en el vacío, lo cual nos conduciría a cercenar de raíz uno de los argumentos más poderosos de la integración curricular: la motivación e implicación del alumno en su proceso de crecimiento y desarrollo personal.

Como tendremos ocasión de analizar más adelante, el clima y cultura del centro se someten, desde esta perspectiva, a un profundo cuestionamiento que afecta tanto al posicionamiento colectivo e individual de los docentes ante el hecho educativo, como a las relaciones con el contexto socio/cultural en el que se inserta, la utilización de los recursos y, en suma, con el Proyecto Educativo y Curricular del centro. Por otro lado, es evidente que los tópicos seleccionados están sujetos, ineludiblemente, a revisión constante. Esa revisión continua da lugar a que algunas Unidades Didácticas Integradas logren, por su pertinencia y adecuación, pasar a formar parte del Proyecto Curricular del Centro, mientras que otras deberán ser modificadas a la luz de la temática abordada y el perfil de los alumnos y alumnas para los que fueron diseñadas. Por contrapartida, otras unidades podrán abordar temáticas mas allá de un contexto educativo determinado, pudiendo llegar, incluso, a alcanzar la potencialidad necesaria para ser empleadas en contextos educativos diversos.

2.2.2. Segunda Fase: Selección de los Objetivos.

La selección de los objetivos se constituye en un largo proceso que, en realidad, no finaliza hasta que se ha desarrollado, en su totalidad, la unidad didáctica integrada. La práctica nos dice que su definición definitiva esta sometida a una continua retroalimentación. A modo de ejemplo, es frecuente comprobar cómo durante la articulación de una actividad o fase concreta, aparezcan nuevos focos de análisis actuando de moduladores del conjunto de la unidad. Así mismo sucede con las mismas potencialidades del tópic; es decir, los cambios que se produzcan en la realidad objeto de análisis van a determinar una transformación de los objetivos últimos de la Unidad Didáctica Integrada. En cualquier caso, la selección de los objetivos es un proceso que se encuentra determinado por las indicaciones establecidas en el Diseño Curricular Base, por el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General, por los contenidos seleccionados, por las actividades que se proponen para desarrollar esos contenidos y, por último, por el contexto y características particulares del grupo/clase en el que ha de llevarse a la práctica la Unidad Didáctica Integrada.

2.2.3. Tercera Fase: Selección de los Contenidos y su Integración.

Tras la selección de los objetivos de la Unidad Didáctica Integrada, entramos de lleno en una fase, densa e intensa, desde la cual se potencia el trabajo colaborativo del profesorado en torno al uso y manejo del currículo.

Desde esta propuesta, el proceso de selección e integración de los contenidos en torno a los cuales girará una unidad didáctica integrada, debería detenerse en cinco momentos consecutivos, sin que esto impida las conexiones entre todos y cada uno de los mismos. Nótese, que el proceso se inicia con el trabajo individual del profesor de cada una de las disciplinas. Esta primera selección de los contenidos, todavía marcada por la especialización y lógica interna de cada disciplina, transita hacia el análisis de las posibilidades de integración curricular, como consecuencia directa de un proceso de conocimiento compartido y posterior negociación de aquellos contenidos que van a ser los propios de la unidad didáctica integrada. Posteriormente, el grupo, partiendo ya de unos contenidos propios de la UDI, no de cada disciplina, se abre paso a la difícil tarea de establecer los núcleos de contenido integrado de la UDI, que son los que van a posibilitar el necesario enlace entre el diseño y la acción (selección del tópico, selección de los objetivos, selección de los contenidos y su integración) y la fase de la unidad didáctica integrada en acción. Por último, este proceso de reflexión va a facilitar la elaboración conjunta de aquellos instrumentos que den debida cuenta del nivel de competencia curricular de los alumnos, así como de los contenidos de evaluación que vayan a emplearse durante el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje. Una vez más, quisiera recordar que el proceso seguido en esta fase encontrará su mayor significatividad tras la lectura de la Unidad Didáctica Integrada que hemos diseñado.

2.2.4. Cuarta Fase: La Unidad Didáctica Integrada en Acción.

La unidad didáctica integrada en acción, se articula en tres secuencias dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En una primera fase, la atención se centra en presentar los contenidos a los alumnos y alumnas, dentro de un clima capaz de propiciar la motivación e interés por la propuesta de trabajo en la que se verán inmersos durante el desarrollo de la unidad didáctica integrada. A esta presentación, le sigue el grueso de la UDI, en la que los contenidos son trabajados por profesores y alumnos, a través de un proyecto de trabajo que vehicula la necesaria integración del conocimiento. Por último, una propuesta de estas características debe facilitar al alumnado la posibilidad de trasladar lo aprendido a un contexto real. A ese objetivo responde la última fase, la cual se centra en la transferencia y/o generalización del conocimiento.

Hasta aquí, hemos realizado una descripción somera de nuestra propuesta curricular integrada. Descripción que pretende servir como referente a la ejemplificación de una Unidad Didáctica Integrada, en cuyo marco se sitúan nuestras reflexiones en torno a la integración curricular. Sin embargo, entendemos que la integración curricular no puede ni debe circunscribirse a la elaboración esporádica de Unidad Didáctica Inte-

grada. Por el contrario, debe aspirar a convertirse en un modelo de integración curricular que, partiendo de un análisis profundo de la institución escolar, en sus diversas dimensiones y características, abra paso a una cultura de la diversidad y a un proceso de avance capaz de mejorar la escuela para que ésta sea capaz de ofrecer respuestas a los retos que le plantea la mirada del siglo XXI.

Indudablemente, somos conscientes que tal aspiración no puede llegar a conseguirse de forma generalizada, ni mucho menos de forma inmediata en todos los centros. No obstante, consideramos que el modelo propuesto tiene potencialidades distintas: desde la máxima integración curricular, que se concretaría en la construcción de un Proyecto Curricular Integrado, a su utilización para abordar respuestas a temáticas o problemáticas concretas o, en la secuenciación de los temas transversales. En definitiva, se trataría de ir generando en los centros procesos capaces de instaurar la cultura de la colaboración como elemento clave para ofrecer una educación de calidad para todos y cualesquiera de los alumnos y alumnas que pueblan las aulas.