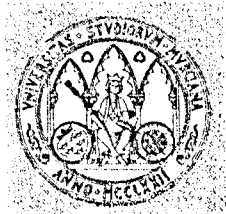


FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Universidad de Murcia

T E S I S

D O C T O R A L

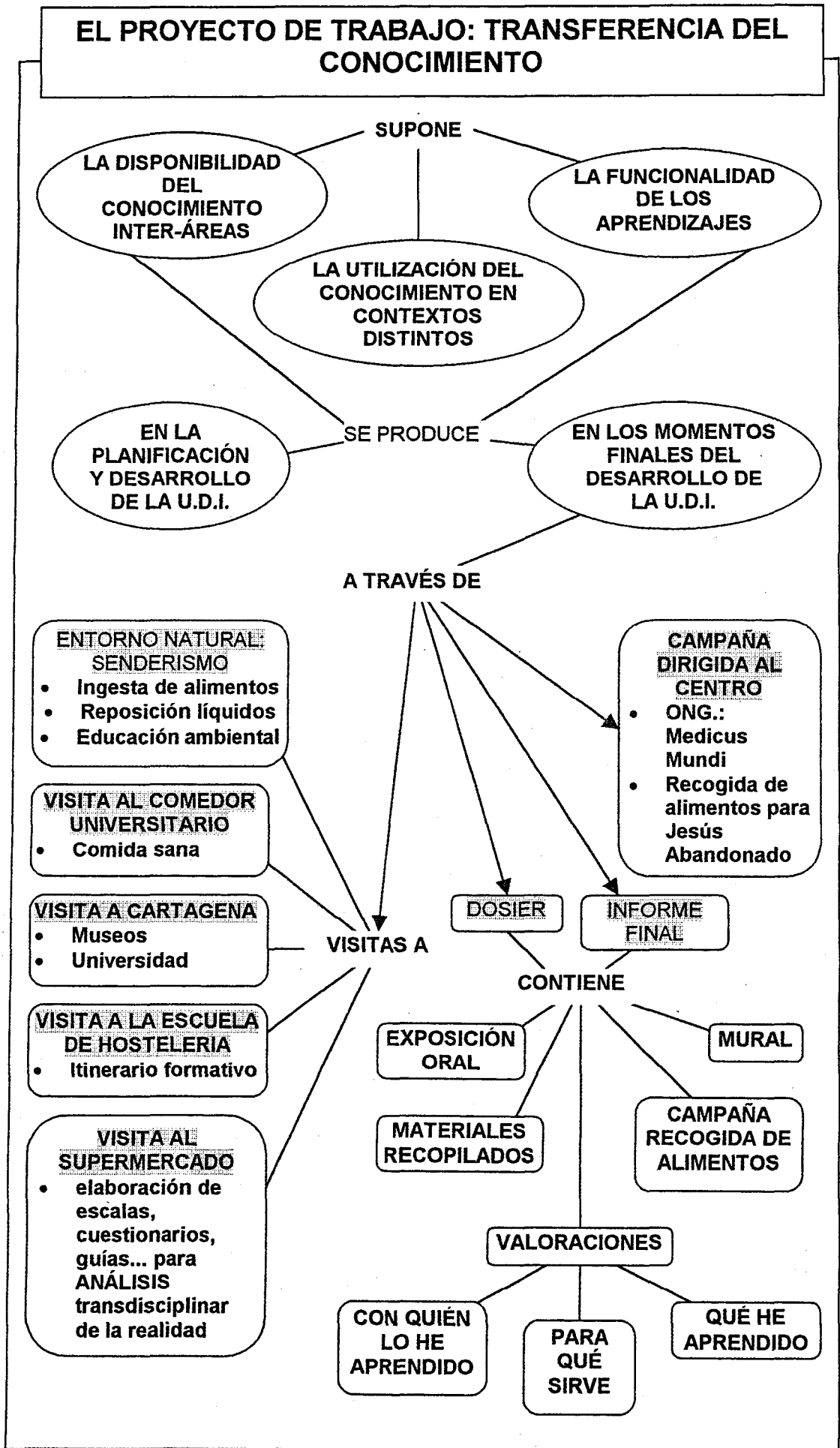
(Doctorado Europeo)

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LA VIABILIDAD DE
LA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMO
PROCESO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.**

*Estudo de um Caso sobre a Viabilidade da Integração Curricular como
Processo para Atender a Diversidade dos alunos do Programa de
Diversificação Curricular*

Doctorando: **D. Jesús Molina Saorín**

Dirección: **Dra. Nuria Illán Romeu**



El análisis del mapa de conceptos de nuestra Unidad Didáctica Integrada (M.4.12.), pone de manifiesto que durante la transferencia del conocimiento, se habrían de realizar las siguientes actividades integradas:

- **La visita a una gran superficie comercial.** El desarrollo de esta actividad (I.4.4.), junto a los materiales diseñados para su puesta en marcha, serán objeto de un comentario más detallado en las páginas siguientes (T.4.31.). Dado que, junto a la visita a la Escuela de Hostelería y al Comedor Universitario, se constituyen en la ejemplificación de la transferencia del conocimiento.



- I.4.4. - Visita al centro comercial

- **La campaña de recogida de alimentos:** esta actividad, dirigida al centro –en su conjunto–, si bien inició su andadura sin gran protagonismo, a medida que avanzó el desarrollo de la unidad y, en concreto, en los últimos días de su desarrollo, fue encontrando un mayor nivel de participación, tanto por parte del alumnado como del profesorado. En los días sucesivos a la realización de la UDI, varios miembros de la organización murciana *Jesús Abandonado*, visitaron el centro con objeto de recoger los alimentos aportados.
- **La visita al entorno natural.** dentro de esta fase, los alumnos/as tuvieron la oportunidad de acercarse a la sierra murciana para

realizar una actividad aeróbica, a través de la cual fue posible realizar una transferencia directa entre los diferentes elementos implicados en su desarrollo: alimentación, entorno, consumo energético, esfuerzo, compañerismo, sentimiento de grupo, reino vegetal... etc.

- **Visita a la escuela de hostelería:** ubicada en el Instituto de *La Flota*, la Escuela de Hostelería imparte un Ciclo Formativo directamente relacionado con nuestra unidad, el cual podría formar parte del itinerario académico de nuestros alumnos/as (1.4.5.), una vez hubieran finalizado la ESO.



- 1.4.5. - Visita a la Escuela de Hostelería

- **Visita a Cartagena:** para los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular, ésta se convertiría en la primera salida grupal que realizasen a otra ciudad. Es decir, lo que tradicionalmente se conoce como una *excursión*. En esta ciudad, tuvieron la oportunidad de conocer, a través de varios museos, cómo nuestros antepasados trataban, transportaban y consumían los alimentos.
- **La visita a un comedor universitario:** desde el propósito de mostrar a los alumnos/as un menú equilibrado, el grupo de investigación, una vez establecidos los contactos pertinentes con el Colegio Mayor Azarbe, en cuyas instalaciones se encuentra uno de los comedores universitarios de la Universidad de Murcia, decidió culminar la Unidad

Didáctica Integrada sobre alimentación con la que, quizás, fuese la actividad más *sabrosa* de todas las realizadas: la degustación de un menú dietético y equilibrado (I.4.6.).



- I.4.6. - Menú equilibrado.

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: <i>Alimentación y hábitos para una vida saludable</i>		
FASE III: EL PROYECTO DE TRABAJO: TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO		
ACTIVIDAD nº 3	PONIENDO A PRUEBA NUESTRO CONOCIMIENTO. VISITANDO UNA GRAN SUPERFICIE COMERCIAL, ACERCÁNDONOS A LA ESCUELA DE HOSTELERÍA Y DEGUSTANDO UN MENÚ EQUILIBRADO.	
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una visita a una gran superficie comercial con objeto de comprobar, in situ, la relación existente entre el conocimiento aprendido durante el desarrollo de la UDI y el entorno real de aprendizaje. - Someter a análisis la capacidad de transferencia de los aprendizajes por parte del alumnado. - Poner de manifiesto la significatividad de los aprendizajes no fragmentados. 	
CONTENIDOS INTEGRADOS DESARROLLADOS A TRAVÉS DE ESTA ACTIVIDAD		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
4. Hábitos de consumo: marketing y publicidad. Representaciones de la realidad a través de diferentes lenguajes.	4. Análisis de empresas. Análisis publicitario. Elaboración de materiales didácticos: documentos, informes y murales.	4. Creatividad a la hora de expresar el pensamiento. Valoración positiva del trabajo en equipo. Limpieza y orden en la exposición y presentación de documentos.

<p>5. El tránsito hacia la vida activa: las grandes superficies comerciales: nuevos hábitos, nuevos consumidores. Globalización de la economía.</p>	<p>5. Visita a superficies comerciales. Experimentar el consumo responsable a través de la propia vivencia.</p>	<p>5. Respeto y civismo ante la propiedad privada. Actitud abierta ante las diferentes opciones y posibilidades que ofrece el medio.</p>	
<p>8. Horizonte profesional y académico</p>	<p>8. Análisis de las diferentes opciones profesionales.</p>	<p>8. Valoración crítica de las diferentes salidas profesionales</p>	
		<p>1. Actitud ordenada y responsable en las actividades planificadas que implican un desplazamiento geográfico. 3. Autonomía y conciencia crítica en el uso y consumo de productos, valorando sus efectos, tanto en el organismo como en el medio.</p>	
<p>OBJETIVOS DE LA UDI DESARROLLADOS A TRAVÉS DE ESTA ACTIVIDAD</p>			
<p>Objetivo 1: Introducir al alumnado en el análisis pormenorizado de los diferentes aspectos relacionados con la alimentación y los <u>hábitos saludables para la vida</u>, abordando el conocimiento a través de estrategias que permitan al alumno apropiarse del conocimiento aprendido y ponerlo en práctica en su devenir cotidiano, extrayendo sus posibilidades, limitaciones y consecuencias y comunicándolo a los demás adecuadamente, <u>adoptando para ello una actitud autónoma y responsable ante el consumo y la propia salud</u>.</p> <p>Objetivo 2: Utilizar la propuesta de conocimiento integrado, articulado en torno al diseño y desarrollo de Unidades Didácticas Integradas, para facilitar en el alumnado la comprensión del conocimiento como una globalidad abierta y flexible, en contraposición con el modelo tradicional compartimentado en disciplinas inconexas y cerradas, <u>adoptando una actitud cívica y democrática ante los demás</u>.</p> <p>Objetivo 3: Analizar, con rigor y profundidad, determinados aspectos relacionados con la salud, la alimentación y la vida, contextualizándolos y abordándolos desde la perspectiva de las diferentes disciplinas que configuran el currículo del Programa de Diversificación Curricular, <u>aceptando los valores éticos y democráticos necesarios para una convivencia armoniosa y tolerante que posibilite la necesaria indagación, toma de decisiones y resolución de problemas en el proceso de diseño de lo apprehendido en el centro y su aplicación a un contexto real</u>.</p>			
<p>AMBITOS Y ÁREAS IMPLICADAS</p>	<p>Ambito Socio-Lingüístico</p>	<p>Informática</p>	<p>Transición a la vida activa</p>
	<p>Ámbito Científico-Técnico</p>	<p>Música</p>	<p>Educación Física</p>

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Para realizar esta actividad, los profesores/as del instituto concertaron, previamente, varias entrevistas con los responsables de una gran superficie comercial de Murcia.
- Como resultado de estos encuentros, el compromiso contraído por la entidad fue mostrar las instalaciones a los alumnos/as de la ESO, dando respuesta a los distintos interrogantes que el profesorado les había planteado sobre la alimentación y el consumo.
- En este sentido, el día de la visita, a primera hora de la mañana, todos los alumnos/as de 4º de la ESO, acompañados por varios profesores/as participantes en la UDI, se desplazaron, a pie, hasta el centro comercial.
- Una vez allí, fueron recibidos y llevados a una gran sala donde proyectaron diferentes vídeos relacionados con las cuestiones educativas a las que pretendían dar respuesta.
- Tras esto, permitieron al grupo realizar un análisis de la empresa, como tal, incluso aceptando los *curriculum vitae* de alguno de los alumnos/as que previamente lo habían elaborado para tal efecto.
- Una vez conocido el centro como macro-organización, descendimos hasta las zonas de carga y descarga, almacén y zona de ventas.
- En las diferentes secciones del centro, se completaron las últimas cuestiones didácticas que quedaban por cubrir.
- Finalmente, los alumnos/as tuvieron la oportunidad de plantear sus inquietudes e interrogantes al respecto.
- Como colofón, todos los alumnos/as y profesores/as fueron obsequiados con motivos publicitarios de la empresa.
- Finalizada esta visita, alumnos/as y profesores/as se dirigieron hasta el IES "La Flota", también de la ciudad de Murcia. En dicho centro, se encuentra la Escuela de Hostelería, que constituye un Ciclo Formativo al que los alumnos de 4º de la ESO podrán acceder, una vez hayan superado dicho curso. Allí, la directora del centro explicó, tanto las características de la Escuela de Hostelería, como los requisitos necesarios para su ingreso.
- Esta actividad despertó el interés de los alumnos/as, pues les ayudó a conocer una nueva opción profesional y académica susceptible de cursar en su entorno próximo, y con grandes perspectivas de empleo. De hecho, pasados unos días, varios alumnos/as regresaron al centro con objeto de ampliar la información recibida.
- Tras abandonar la Escuela de Hostelería, el profesorado había planificado culminar esta jornada con la degustación de un menú equilibrado. Por este motivo, el grupo volvió a invadir las calles, en su marcha hasta el comedor universitario del *Colegio Mayor Azarbe*. Una vez allí, pudimos comprobar el efecto positivo que causó a los

alumnos/as, no sólo su acceso a un entorno universitario, desconocido para la gran mayoría, sino también la novedad que suponía degustar, fuera de sus casas, un menú equilibrado que el profesorado conocía de antemano.

- En la comida, profesores/as y alumnos/as, en un ambiente distendido, disfrutaron realizando comentarios sobre el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada. Acabada la comida, y tras una breve pausa para la digestión, regresamos al Instituto Floridablanca, dando por concluida la jornada.
- Para el alumnado, tan sólo restaba elaborar las cuestiones abordadas en el centro comercial, las cuales serían incluidas en su dossier de información.

- T.4.31. Actividad de la Fase del Proyecto de Trabajo: Transferencia del Conocimiento.

Con objeto de aprovechar, al máximo, esta jornada, los profesores/as diseñaron toda una serie de cuestiones que habrían de ser respondidas, por los alumnos/as, a su regreso del centro comercial. A continuación, pasamos a ofrecer tales cuestiones:

Cuestiones-guía para los alumnos/as con motivo de la visita al Centro Comercial.

- Conocer el camino que lleva el producto desde que se compra hasta que llega a manos el consumidor, diferenciando entre alimentos perecederos y no perecederos.
- Estrategias que siguen en la colocación de los alimentos:
 - Emplazamiento geográfico de la estantería con relación al espacio disponible de PRYCA.
 - En la misma estantería: Distribución de los espacios y altura de colocación.
- Grado de profesionalidad de los manipuladores de alimentos: formación, grado de preparación, requisitos mínimos. Formación que reciben de PRYCA para realizar su trabajo.
- Criterios que siguen para hacer una **OFERTA** de productos alimenticios.

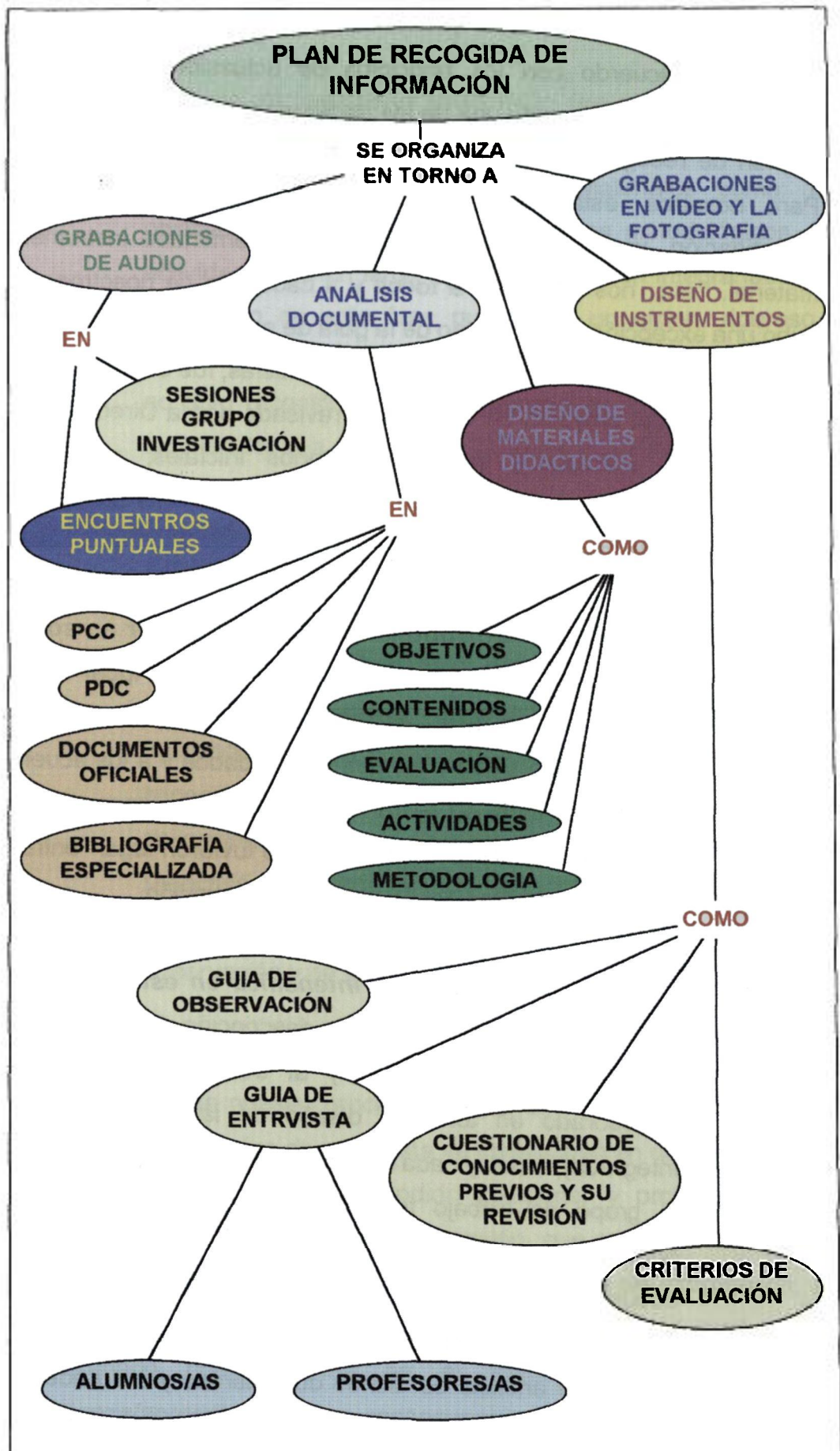
- Breve historia de la fundación comercial PRYCA. Perspectivas de futuro.
- Historia de su desarrollo e implantación a nivel español.
- Lenguaje alimentario:
 - desde el punto de vista de las relaciones comerciales.
 - directamente dirigido al público.
- Recopilación de datos de productos alimentarios diversos y de diferentes marcas, con objeto de trabajarlos posteriormente en la base de datos.
- Conocer el precio de las prendas y complementos deportivos necesarios para la práctica de tu deporte preferido (zapatillas, chándal, camiseta, calcetines, otros).
- Comparar precios de ropa deportiva de diferentes marcas, reflexionando sobre la cantidad de dinero que se puede ahorrar de una a otra marca.
- Aspectos más importantes que hay que tener presentes al comprar ropa deportiva (marca con una "✓")
 - lavable marca conocida transpirable
 - cómoda resistente
 - del mismo estilo o tipo que la de tus amigos

- Estructura de capital de PRYCA. Forma societaria.
- Organigrama de la estructura organizativa de la tienda: puestos de trabajo, jerarquía de puestos de trabajo, relaciones jerárquicas y canales de comunicación.
- Estructura de PRYCA a nivel nacional.
- Conocer qué son las marcas blancas. Establecer relaciones comparativas entre su relación calidad/precio con relación a otro tipo de marca.
- Márketing: ¿cómo lo aborda PRYCA?
- Titulación, formación, experiencia y conocimientos previos que hay que tener para poder trabajar en PRYCA.
- Organización y disposición de la sección musical.

- Tipos de música y estilos más vendidos
- Variedad de estilos y grupos como factor comercial: posibles estilos que no interesa ofrecer por su bajo valor comercial.
- Apoyo específico de la cadena PRYCA a la campaña publicitaria de marketing de un determinado producto musical.
- Función y repercusión comercial de los productos musicales que se exponen en las columnas de escucha.
- ¿Interesa utilizar la música de fondo como factor comercial general o no hay una línea de programación ya estudiada según los diversos factores comerciales y de consumo en esta gran superficie?.
- ¿Afecta el tipo de música de fondo o ambiente al consumo de productos en esta superficie?.

3.2.4. Plan de recogida de información.

Nos situamos en una fase decisiva, no tanto por la duración de la misma, si la comparamos con la primera fase, sino por su complejidad. Tal y como habrá podido observarse a lo largo de la lectura de los distintos epígrafes dedicados a su descripción, en ella suceden muchas cosas, se adoptan muchas decisiones y se generan múltiples y variados materiales. Además, lo que aquí se haga, cómo se haga y el por qué se haga, se constituye en el elemento nuclear, a partir del cual puede dar sentido y forma a la presentación y discusión de los resultados. En definitiva, desde un principio fuimos muy conscientes de la importancia que tenía para nuestro proyecto de investigación, el poder disponer de un plan de recogida de información muy bien organizado, consensuado, y orientado a la sistematización, ágil y rápida, de la información.



- M.4.13. - Plan de Recogida de la Información

De acuerdo con los principios de actuación del grupo de investigación, todas y cada una de las decisiones adoptadas en relación al plan de recogida de información fueron consensuadas y debatidas. Para nosotros, estas decisiones formaban parte del proceso de investigación, ya que la elaboración de un determinado instrumento, material... etc., nos implicaba a todos y a cada uno de nosotros. Sólo hubo una excepción: el contenido de la guía de entrevista, no la intención de llevarla a cabo a los profesores/as y alumnos/as, fue elaborada por el Coordinador del proyecto en el centro y revisada por la Directora de la investigación. Efectuados estos comentarios iniciales, pasamos a describir cómo articulamos el plan de recogida de información para nuestra segunda fase.

- *Seguimos manteniendo la decisión de grabar en soporte audio todas las sesiones de trabajo.* Al igual que en nuestra primera fase, esta medida contribuyó a imprimir un orden y rigurosidad a los temas abordados y a los acuerdos adoptados, tanto en el transcurso de las sesiones grupales, como a los diversos encuentros que tuvieron lugar entre los distintos miembros del equipo de investigación.

- *El análisis documental se intensifica en esta fase.* Como habrá podido observarse en la descripción del punto 3.2.3.1 (dedicado a la formación y al trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la Unidad Didáctica Integrada), todos y cada uno de los materiales generados por el grupo de trabajo tenían su referente en documentos oficiales, bibliografía especializada, o bien en los documentos del centro (PCC y Programa de Diversificación Curricular). Por esta razón, prestamos mucha atención y cuidado al análisis de dichos documentos y a su adecuada sistematización dentro de nuestro proceso general de investigación.

- *El diseño de materiales didácticos fue una consecuencia directa del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada. Materiales como: los objetivos, los contenidos, los principios metodológicos, las actividades... y un largo etcétera, se fueron integrando en el transcurso de esta fase guardando un orden, riguroso y sistemático. De no ser así, nos hubiera resultado imposible, no sólo reconstruir nuestro proceso de investigación, sino también llevar a cabo la Unidad Didáctica Integrada.*

- *El diseño de instrumentos para la recogida de la información, también ocupó un lugar central en nuestro plan de recogida de información. Algunos de estos instrumentos, ya han sido convenientemente descritos y situados dentro del proceso de diseño de la Unidad Didáctica Integrada. A título ilustrativo, mencionar el cuestionario de conocimientos previos, la revisión del mismo para su aplicación al grupo de alumnos una vez finalizada la Unidad Didáctica Integrada y los criterios integrados para la evaluación. En este punto, nos ocuparemos de la *guía de observación y de la guía de entrevista.**

Dentro de nuestro proceso general de investigación, la guía de observación y las guías de entrevista se constituyen en dos estrategias a través de las cuales, hemos podido completar y profundizar sobre algunos elementos de nuestra investigación, que no nos hubieran sido accesibles a través de otras técnicas de recogida de información. De este modo, la guía de observación nos permitió acceder al modo en que lo diseñado cobraba vida en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje, como consecuencia de la puesta en marcha de la Unidad Didáctica Integrada. Por otra parte, las guías de entrevista

dirigidas al profesorado y al grupo de alumnos/as implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada, nos permitieron acercarnos a un tipo de información, íntimamente relacionada con el mundo experiencial, emocional, de valor, de pensamiento... etc., de los participantes.

Guía de observación

Fecha:		Grupo 4º E <input type="checkbox"/>		Grupo 4ºD <input type="checkbox"/>	
Presentación de la UDI al grupo-clase <input type="checkbox"/>		Análisis síntesis del conocimiento <input type="checkbox"/>		Transferencia del conocimiento <input type="checkbox"/>	
CONTENIDOS		RECURSOS		ENTORNO FÍSICO	
¿QUÉ HACE EL PROFESOR?			¿QUÉ HACE EL ALUMNO?		
ANOTACIONES					

- T.4.32. – Guía de Observación.

La guía de observación (T.4.32.), fue diseñada con el objetivo de orientar y sistematizar el proceso de recogida de la información durante el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada. Desde el momento en que, una vez concluido el proceso de investigación, nos proponíamos reconstruir el modo en que lo diseñado cobraba vida en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como puede apreciarse en la Tabla (T.3.32), ésta se organiza en torno a tres apartados.

En el primero, se recoge un tipo de información que contribuye a situar cada observación dentro del conjunto de sesiones de clase en torno a las cuales se estructuró el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada. Así, al inicio de cada nueva sesión, el observador/a debía consignar: la fecha, el grupo, la fase a la que correspondía la sesión, qué contenidos iban a ser trabajados, con qué recursos y el entorno físico.

En el segundo apartado, se efectúa una descripción del modo en que discurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación, se focaliza en dos aspectos clave; por una parte, qué hace el profesor/a (cómo presenta la actividad, los contenidos, qué tipo de supervisión realiza, cómo interactúa con el grupo...) y, por otra, qué hacen los alumnos/as (cómo se organizan, cómo trabajan los materiales, qué tipo de intervenciones efectúan... etc.). Por último, se destina un espacio abierto en el que el observador/a recoge sus impresiones, valoraciones, dudas... etc. con relación a lo que está sucediendo. Se trata, por tanto, de un tipo de información más ligada a la interpretación de lo que está sucediendo, y no tanto a su descripción como en el apartado anterior.

La información recogida a través de las guías de observación, nos ha sido de gran utilidad a la hora de reconstruir todas y cada una de las actividades llevadas a cabo en el transcurso de la Unidad Didáctica Integrada. Algunas de estas actividades, han sido incluidas en la descripción de la presentación de la Unidad Didáctica al grupo-clase y del Proyecto de Trabajo, como ejemplificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta a las guías de entrevista, decir que elaboramos tres diferentes: **una guía de entrevista dirigida al alumnado de la ESO ordinaria, una guía dirigida al alumnado del Programa de Diversificación Curricular y, por último, una guía dirigida al profesorado.**

Los temas abordados en *las entrevistas dirigidas al alumnado*, se estructuraron en torno a una temática común:

- La descripción de un día "normal" de clase y su opinión al respecto.
- Diferencias entre el desarrollo de una clase "normal" y una clase dentro de la Unidad Didáctica Integrada.
- Dificultades encontradas en el desarrollo de la UDI y su valoración general.
- Motivación para volver a participar en una Unidad Didáctica Integrada. Qué mantendría y qué cambiaría.
- Cambios en el profesorado.
- Opinión de sus padres y madres.

Por otra parte, incluimos una serie de cuestiones diferentes en función del grupo de alumnos/as al que iba dirigida. Así, en el grupo de *alumnos/as de cuarto de la ESO ordinaria*, nos interesó averiguar lo siguiente (T.4.33):

- Que sabían sobre el Programa de Diversificación Curricular.
- Por qué creían que algunos de sus compañeros estaban en el Programa de Diversificación.
- Qué opinión tenían de ellos y qué creían que pensaban el resto de sus compañeros.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO DE LA ESO ORDINARIA

- Describe cómo es un día normal de clase antes de que empezase la UDI.
- ¿Cómo se trabaja normalmente en tu clase?
- ¿Qué hacen los profesores y profesoras?
- Hay un grupo de alumnos y alumnas que está contigo en algunas clases: son los alumnos de diversificación. ¿Tú sabes lo que es la diversificación curricular?

- ¿Qué piensas de eso?
- ¿Por qué crees que tus compañeros están ahí y tú no?
- En el centro, ¿crees que están bien considerados?
- ¿Te sientes cómodo con el modo de trabajar en 4º de la ESO? (motivación, metodología, agrupamientos).
- ¿Has encontrado diferencias entre esta forma de trabajar con UDIs y la dinámica habitual de trabajo?
- ¿Dónde están las diferencias?
- ¿Qué te ha parecido?
- ¿Qué te gusta más, la UDI, o el trabajo anterior?
- ¿Cuáles son las dificultades que encuentras?
- ¿Has estudiado alguna vez trabajando con Unidades Didácticas Integradas?
- ¿Qué has aprendido en esta Unidad Didáctica Integrada?
- ¿Consideras que has aprendido de otra manera?
- ¿Qué te ha resultado fácil en la UDI?
- ¿Te has encontrado con alguna dificultad?
- ¿Con cuál?. ¿Y cómo se ha solucionado?
- A lo largo de esta UDI, has tenido que trabajar en grupo con tus compañeros y compañeras, has viajado con ellos, has construido un gran mural, has realizado visitas en su compañía... ¿consideras que esto es ventajoso? ¿Por qué?
- Como sabes, en la sábana y en tu carpeta hay un documento que explica que para superar la UDI es necesario hacer un trabajo y adoptar unos compromisos tales como la organización de los documentos en carpetas, la realización del informe final, la realización del mural, la participación en las salidas y visitas, la campaña de recogida de alimentos y la asistencia a todas las sesiones. En base a todo esto, de modo sincero, ¿piensas que has superado todos y cada uno de estos apartados? ¿Cuáles no?
- La Unidad Didáctica Integrada te ha obligado a organizar los materiales y las actividades. ¿Habías hecho esto alguna vez? ¿Y qué te ha parecido?
- ¿Te gustaría volver a repetir la experiencia o trabajar más a menudo de esta forma? ¿Por qué?
- Como sabes, en la pared de tu clase hay una gran sábana que recoge un resumen de toda la Unidad Didáctica Integrada. ¿Les has dado alguna utilidad? ¿Cuál?
- ¿Crees que sirve para algo?
- ¿Recuerdas haber comentado en tu casa que en el Instituto estabas trabajando una Unidad Didáctica Integrada? ¿Qué les ha parecido a tus padres o familiares?
- En base a tu trabajo, asistencia, participación y compromiso con la UDI, ¿qué calificación te darías, de un modo sincero, Sobresaliente, aprobado, notable o insuficiente?
- Como sabes, durante estas tres semanas has tenido un nuevo compañero de clase que observaba y registraba todo lo que sucedía. ¿Cómo te has sentido al tenerlo en tu clase?
- ¿Qué te ha parecido su trabajo?

- ¿Piensas que ha retrasado o entorpecido el trabajo de la clase?
- ¿Qué te ha parecido el trabajo de los profesores? ¿Cómo los has visto durante esta UDI?
- ¿Has notado algo distinto en ellos? ¿Qué?
- En general, ¿qué opinan tus compañeros de esta experiencia?
- ¿Has notado algún cambio en ellos? ¿Cuál?
- Después de haber acabado la Unidad Didáctica Integrada sobre Alimentación y hábitos para una vida saludable, ¿has detectado algún aspecto de tu vida o de tu dieta que consideres que tendrías que cambiar? ¿Cuál?
- ¿Y qué has hecho al respecto? ¿Piensas cambiarlo o cambiar alguna cosa más? ¿Cuál?
- ¿Piensas que se aprende más o mejor planteando las asignaturas de esta forma, con UDIs, o no?
- ¿Piensas que te ha resultado provechosa la UDI?
- ¿Crees que te va a servir? ¿Por qué?, ¿Para qué?
- ¿Piensas que ha habido alguna cosa que convendría cambiar para que otra experiencia como esta saliera mejor?
- De todo lo que has hecho en esta Unidad Didáctica Integrada, ¿qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Por qué te ha gustado eso más que otras cosas?
- ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado?
- ¿Consideras que un alumno/a que no haya faltado a clase durante la UDI, haya leído la información de la carpeta entregada y haya estado atento a las explicaciones de los profesores y del coordinador de la UDI, habrá podido estar suficientemente bien informado de todo aquello que tendría que hacer para aprobar?
- ¿Consideras que tú has estado bien, o mal informado?
- En general, ¿qué te ha parecido la experiencia de la UDI? ¿Lo has pasado bien? ¿Te ha gustado?

T.4.33. – Guía de entrevista para el alumnado de la ESO ordinaria.

En el grupo de *Diversificación Curricular* (T.4.34.), contemplamos cuestiones relacionadas con:

- Cómo y por qué estaban en el Programa de Diversificación.
- Qué opinaban sus padres.
- Cómo creían ellos que los consideraban el resto de los compañeros de su grupo de referencia.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO DE DIVERSIFICACIÓN

- Describe cómo era un día normal de clase antes de comenzar a trabajar la UDI.
- ¿Has repetido algún curso? ¿Cuál?
- ¿Por qué crees que estás en el Programa de Diversificación Curricular?
- ¿Quién te lo aconsejó?
- ¿Qué opinan tus padres sobre tu permanencia en el Programa de Diversificación Curricular?
- Antes de entrar al Programa de Diversificación Curricular, ¿qué creías que era?
- Y ahora que estás dentro, ¿has encontrado diferencias entre lo que pensabas que era y lo que verdaderamente es? ¿Cuáles?
- ¿Te sientes diferente al resto de tus compañeros por el hecho de estar en el 4º de Diversificación y no en el 4º Ordinario? ¿Qué sientes?
- ¿Crees que hay alumnos que te miran de manera diferente porque estás en el Programa de Diversificación Curricular? ¿A qué crees que es debido?
- ¿Te sientes capacitado para estar en un 4º ordinario? ¿Por qué?
- ¿Consideras que existen diferencias entre una clase de ámbito Socio-Lingüístico o Científico-Técnico y una clase de las que compartes con tus compañeros del 4º Ordinario (Transición, Educación Física o Música)? ¿Cuáles son las diferencias?
- ¿Te sientes cómodo con el modo de trabajar del Programa de Diversificación Curricular? (motivación, metodología, profundidad de conocimientos...)
- ¿Has encontrado diferencias entre esta forma de trabajar con UDIs y la dinámica habitual de trabajo?
- ¿Dónde están las diferencias?
- ¿Qué te ha parecido?
- ¿Qué te gusta más, la UDI, o el trabajo anterior?
- ¿Cuáles son las dificultades que encuentras?
- ¿Has estudiado alguna vez trabajando con Unidades Didácticas Integradas?
- ¿Qué has aprendido en esta Unidad Didáctica Integrada?
- ¿Consideras que has aprendido de otra manera?
- ¿Qué te ha resultado fácil en la UDI?
- ¿Te has encontrado con alguna dificultad?
- ¿Con cuál? ¿Y cómo se ha solucionado?
- A lo largo de esta UDI, has tenido que trabajar en grupo con tus compañeros y compañeras, has viajado con ellos, has construido un gran mural, has realizado visitas en su compañía... ¿consideras que esto es ventajoso? ¿Por qué?
- Como sabes, en la sábana y en tu carpeta hay un documento que explica que para superar la UDI es necesario hacer un trabajo y

- adoptar unos compromisos tales como la organización de los documentos en carpetas, la realización del informe final, la realización del mural, la participación en las salidas y visitas, la campaña de recogida de alimentos y la asistencia a todas las sesiones. En base a todo esto, de modo sincero, ¿piensas que has superado todos y cada uno de estos apartados? ¿Cuáles no?
- La Unidad Didáctica Integrada te ha obligado a organizar los materiales y las actividades en carpetas separadoras. ¿Habías hecho esto alguna vez? ¿Y qué te ha parecido?.
 - ¿Te gustaría volver a repetir la experiencia o trabajar más a menudo de esta forma? ¿Por qué?.
 - Como sabes, en la pared de tu clase hay una gran sábana que recoge un resumen de toda la Unidad Didáctica Integrada. ¿Les has dado alguna utilidad? ¿Cuál?.
 - ¿Crees que sirve para algo?.
 - ¿Recuerdas haber comentado en tu casa que en el Instituto estabas trabajando una Unidad Didáctica Integrada? ¿Qué les ha parecido a tus padres o familiares?
 - En base a tu trabajo, asistencia, participación y compromiso con la UDI, ¿qué calificación te darías, de un modo sincero, Sobresaliente, aprobado, notable o insuficiente?.
 - Como sabes, durante estas tres semanas has tenido un nuevo compañero de clase que observaba y registraba todo lo que sucedía. ¿Cómo te has sentido al tenerlo en tu clase?.
 - ¿Qué te ha parecido su trabajo?.
 - ¿Piensas que ha retrasado o entorpecido el trabajo de la clase?.
 - ¿Qué te ha parecido el trabajo de los profesores? ¿Cómo los has visto durante esta UDI?.
 - ¿Has notado algo distinto en ellos? ¿Qué?.
 - En general, ¿qué opinan tus compañeros de esta experiencia?.
 - ¿Has notado algún cambio en ellos? ¿Cuál?.
 - Después de haber acabado la Unidad Didáctica Integrada sobre Alimentación y hábitos para una vida saludable, ¿has detectado algún aspecto de tu vida o de tu dieta que consideres que tendrías que cambiar? ¿Cuál?.
 - ¿Y qué has hecho al respecto? ¿Piensas cambiarlo o cambiar alguna cosa más? ¿Cuál?.
 - ¿Piensas que se aprende más o mejor planteando las asignaturas de esta forma, con UDIs, o no?.
 - ¿Piensas que te ha resultado provechosa la UDI?.
 - ¿Crees que te va a servir? ¿Por qué?, ¿Para qué?.
 - ¿Piensas que ha habido alguna cosa que convendría cambiar para que otra experiencia como esta saliera mejor?.
 - De todo lo que has hecho en esta Unidad Didáctica Integrada, ¿qué es lo que más te ha gustado?.
 - ¿Por qué te ha gustado eso más que otras cosas?.
 - ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado?.
 - ¿Consideras que un alumno/a que no haya faltado a clase durante la UDI, haya leído la información de la carpeta entregada y haya estado atento a las explicaciones de los profesores y del

- coordinador de la UDI, habrá podido estar suficientemente bien informado de todo aquello que tendría que hacer para aprobar?.
- ¿Consideras que tú has estado bien, o mal informado?.
 - En general, ¿qué te ha parecido la experiencia de la UDI? ¿Lo has pasado bien? ¿Te ha gustado?.

T.4.34. – Guía de entrevista para el alumnado de Diversificación

La guía de entrevista dirigida al profesorado, se organizó en torno a siete grandes temas:

- Perfil profesional y trayectoria docente.
- Cómo y a través de quién entró a formar parte del Proyecto de Investigación y qué motivos le llevaron a querer participar.
- Análisis comparativo del sistema educativo, antes y después de la Reforma.
- El Programa de Diversificación Curricular y su validez a la hora de dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Cómo percibe, siente y valora su participación en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.
- Dificultades y cambios que introduciría con objeto de mejorar el proceso desarrollado.
- Su nivel de implicación y la respuesta del centro ante el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

- ¿En qué eres licenciado?.
- ¿Qué año empezaste a ejercer la docencia? Y en el Floridablanca, ¿cuándo empezaste?.
- ¿En qué institutos has estado?.
- ¿Qué asignaturas has impartido?.
- ¿Qué asignaturas das este curso?.
- ¿Cómo has llegado a ser profesor del Programa de Diversificación Curricular? ¿Cuál es tu motivación para estar ahí?.
- Además de tu formación inicial, ¿has realizado cursos de formación más específicos, orientados a la atención a la diversidad?.

- metodologías, organización...? ¿Cuáles? ¿Quién los convocaba?.
- ¿Cómo entraste a formar parte de este Proyecto?.
- ¿Quién te lo propuso? ¿Desde cuándo?.
- ¿Qué te pareció este proyecto, su temática, finalidad...?.
- ¿Me podrías decir cuáles fueron las razones principales y los motivos que, en aquel momento, te llevaron a participar en el proyecto de construcción de UDIs? ¿Qué esperabas conseguir?.
- ¿Qué piensas de la Reforma educativa? ¿Cuáles son, para ti, sus logros, avances, retrocesos, pérdidas, dificultades... con respecto de la situación anterior?
- Como sabes, uno de los pilares básicos de la reforma es la educación comprensiva y la atención a la diversidad. Por eso, me interesa conocer qué supone, para ti, atender a la diversidad.
- ¿Qué piensas del Programa de Diversificación Curricular?.
- ¿Crees que está siendo una medida válida para atender a la diversidad? ¿Por qué?.
- Si no existiera el PDC, ¿crees que los alumnos estarían fuera del Sistema Educativo?.
- Si estuviera en tu mano, ¿qué cosas cambiarías del Programa de Diversificación Curricular? ¿Lo anularías, lo modificarías...?.
- El ser profesor de tu área en 4º del Programa de Diversificación Curricular, ¿es diferente de serlo en un 4º ordinario? ¿Por qué?.
- ¿Cuáles son las diferencias?.
- ¿Cómo se realiza la planificación del Programa de Diversificación Curricular? ¿Qué aporta y como lo hace cada profesor?.
- ¿Cuál es el nivel de coordinación? ¿Cuándo os reunís?.
- Como sabes, el Programa de Diversificación Curricular está adaptado a los alumnos/as, se aúnan disciplinas en ámbitos, hay agrupamientos reducidos... Como profesor de tu área, ¿cuáles son las aportaciones que, en tu opinión, ofrece esta forma de estructurar el currículo?.
- Antes de planificar esta UDI, se vio necesario el hecho de formar al profesorado participante en esta investigación. Para ello, se tomó como documento guía el libro de Nuria Illán (1999) que habla de una experiencia de trabajo con Unidades didácticas Integradas. ¿Has trabajado este material? ¿Por qué?.
- ¿Qué te ha parecido?.
- Como sabes, como elemento previo y planificador para elaborar la UDI hemos utilizado un papel continuo al que hemos denominado sábana. Éste ha estado expuesto, tanto en la pared de tu clase como en la del Departamento de Orientación, en él se recoge un resumen de toda la Unidad Didáctica Integrada: la temporalización, los objetivos, contenidos, evaluación... ¿Le has dado alguna utilidad? ¿Cuál?.
- ¿Crees que sirve para algo? ¿Para qué?.
- Según parece, la manera en que vosotros habéis planificado la UDI, es sensiblemente diferente al modo habitual de planificar una acción curricular de cualquier índole (número de reuniones, toma de decisiones, trabajo colaborativo, colegialidad, puesta en común, interés del alumnado, implicación del alumno...) ¿cómo

- valoras esta nueva forma de trabajo: dificultades que has tenido, aspectos positivos...? (horario, estabilidad profesional...).
- ¿Cómo te has sentido durante todo este proceso de planificación? ¿Cómo lo valoras?
 - ¿Qué grado de correspondencia se ha producido entre lo que teníais planificado y el desarrollo de la experiencia?
 - Una vez aprobada la planificación de la UDI ¿has pensado introducir, o has introducido alguna modificación al respecto, tal como introducción de una nueva actividad, supresión de contenidos, alteración del orden secuencial establecido... etc? ¿Cuál?
 - ¿Le has comentado ese cambio al resto de profesores?
 - ¿Qué les ha parecido?
 - Como sabes, en la sábana se recogen una serie de actividades a desarrollar a lo largo de la UDI, tales como la realización de un mural integrado, la presentación de la UDI, la visita a PRYCA, la visita a la Escuela de Hostelería, la visita a los museos de Cartagena, las reuniones de coordinación del profesorado... etc. En base a todo esto, de modo sincero, ¿piensas que te has implicado activamente en todos y cada uno de estos compromisos? ¿Por qué?
 - ¿En cuáles te has implicado más? ¿Qué te ha parecido?
 - Como sabes, durante estas tres semanas has tenido un nuevo "alumno crecidity" que observaba y registraba todo lo que sucedía en tu clase. ¿cómo te has sentido por ello?
 - ¿Qué te ha parecido su trabajo?
 - ¿Consideras que entorpecía tu tarea o la de los alumnos/as, que contribuía al trabajo... etc?.
 - Durante todo el proceso de la UDI, ¿te has encontrado con alguna dificultad? ¿Con cuál?
 - ¿Y cómo se ha solucionado?
 - ¿Cómo te has sentido durante el desarrollo de la UDI?
 - ¿Cómo lo valoras?
 - ¿Consideras que se han cumplido los objetivos que os habíais propuesto con esta UDI?
 - ¿En qué grado? ¿Por qué?
 - ¿Cómo valoras lo que se ha hecho y sus resultados en términos del coste que ha tenido?
 - ¿Piensas que se aprende más o mejor planteando las asignaturas de esta forma o no?
 - ¿Te gustaría volver a repetir la experiencia o trabajar más a menudo de esta forma?. ¿Por qué?
 - ¿De qué dependería?
 - ¿Piensas que ha habido alguna cosa que convendría cambiar para que otra experiencia como esta saliera mejor?
 - Independientemente de lo que hayas podido enseñar, ¿qué has aprendido tú con esta UDI?
 - En general, ¿qué te ha parecido este método integrado de enseñanza?

- ¿Piensas que le ha resultado provechosa a los alumnos?
- ¿Has notado algún cambio en los alumnos? ¿Cuál?
- De todo lo que se ha planificado en esta Unidad Didáctica Integrada, ¿qué es lo que consideras más productivo para los alumnos? ¿Por qué?
- ¿Piensas que ha sido una experiencia relevante para el alumnado?
- ¿crees que ha conectado con sus intereses y motivaciones?
- ¿En qué y cómo crees que ha repercutido esta experiencia en los alumnos?
- ¿Has comentado tu participación en esta experiencia con otros compañeros de profesión? ¿Qué les ha parecido?
- ¿Cómo valoras el hecho de haber compartido tu práctica, tu metodología, tus actividades y tu programación con otros compañeros del centro?
- ¿Ha supuesto algún cambio en tu relación con ellos? ¿cuál?
- ¿Cómo se ha percibido o valorado esta experiencia en el resto del centro: padres, equipo directivo, compañeros... ?
- ¿Cuál ha sido el grado de aceptación, rechazo, interés o apatía que has percibido?
- Y para finalizar, ¿tienes algo que decir? ¿Crees que se me ha podido olvidar algo que consideres importante decir?

T.4.35. – Guía de entrevista para el profesorado

Las entrevistas realizadas, tanto a los alumnos/as como a los profesores/as, se llevaron a cabo en las dependencias del centro. No obstante, y en el caso de dos profesores/as, fue necesario utilizar varias sesiones y espacios diferentes con objeto de poder acotar los diferentes temas contemplados en la guía.

Por lo que respecta al número de participantes, las entrevistas dirigidas a los alumnos/as no mantuvieron una misma estructura. Es decir, que si bien nuestra primera intención fue que cada sesión tuviese un carácter grupal (entre tres y seis alumnos/as), la propia disponibilidad del alumnado hizo que algunas de ellas tuvieran que ser realizadas de modo individual o por parejas. El motivo de adoptar un criterio grupal se debió al conocimiento que, durante el desarrollo de la UDI, habíamos ganado de nuestro alumnado. El análisis de las notas de campo y el sistema de relaciones establecido en el centro, aconsejaba el uso de una dinámica abierta y compartida, a través de la cual sería mucho más sencillo que los sentimientos y emociones aflorasen ante el entrevistador

con mayor espontaneidad, que de haber utilizado sesiones individuales. No debemos olvidar que para los alumnos/as, esta dinámica está cargada de academicismo, de formalidad. Para ellos, por vez primera, se iban a sentir objeto de atención –exclusiva- de aquello que, a diario y en los diferentes medios de comunicación, veían realizar a otras personas: **la entrevista.**

Todas las entrevistas (profesorado y alumnado) han sido grabadas en vídeo, íntegramente, y transcritas en su totalidad con objeto de poder aplicar el análisis de contenido, a partir del cual poder efectuar el análisis de la información. La transcripción íntegra de las entrevistas se encuentra en el apartado dedicado a los Anexos de esta Tesis. Además, formando parte de los materiales complementarios de esta Tesis, incluimos un vídeo en el que recogemos algunos fragmentos de las entrevistas tanto a profesores/as como a alumnos/as.

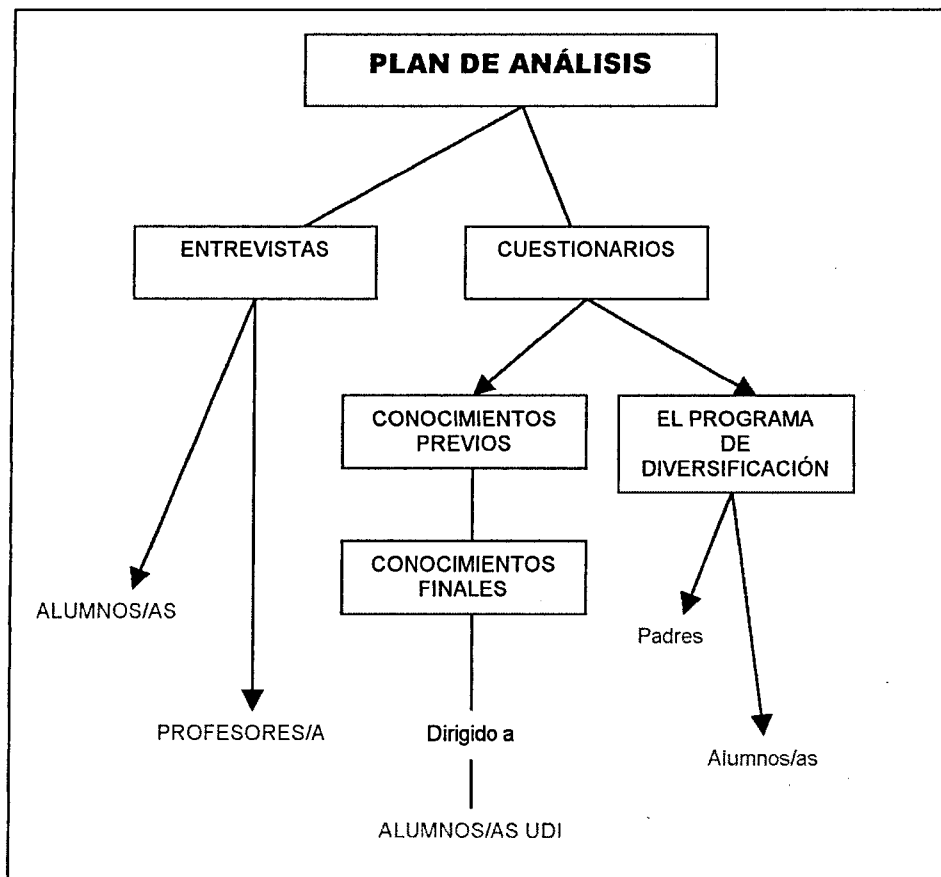
- **Las grabaciones en video y la fotografía,** se constituyeron en una parte importante dentro de nuestro plan de recogida de información. Su inclusión, nos ha permitido disponer de un material sumamente rico y útil, a la hora de ilustrar el proceso llevado a cabo.

El empleo de estas estrategias de recogida de información, ha contribuido a complementar y dar vida al desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada y al modo en que sus protagonistas, profesores/as y alumnos/as, la han experimentado. Como hemos dicho anteriormente, formando parte de este proyecto de investigación, se incluye un CD Rom con fotografías de la Unidad Didáctica Integrada, y un vídeo con fragmentos de las entrevistas y las observaciones.

3.3. Fase III. Julio de 2000 a Abril de 2001

3.3.1. El Plan de Análisis de la Información.

En este apartado, tal y como podemos observar en el mapa (M.4.14.), centraremos nuestra atención en la descripción del plan de análisis de la información que aplicamos, tanto a los cuestionarios como a las entrevistas.



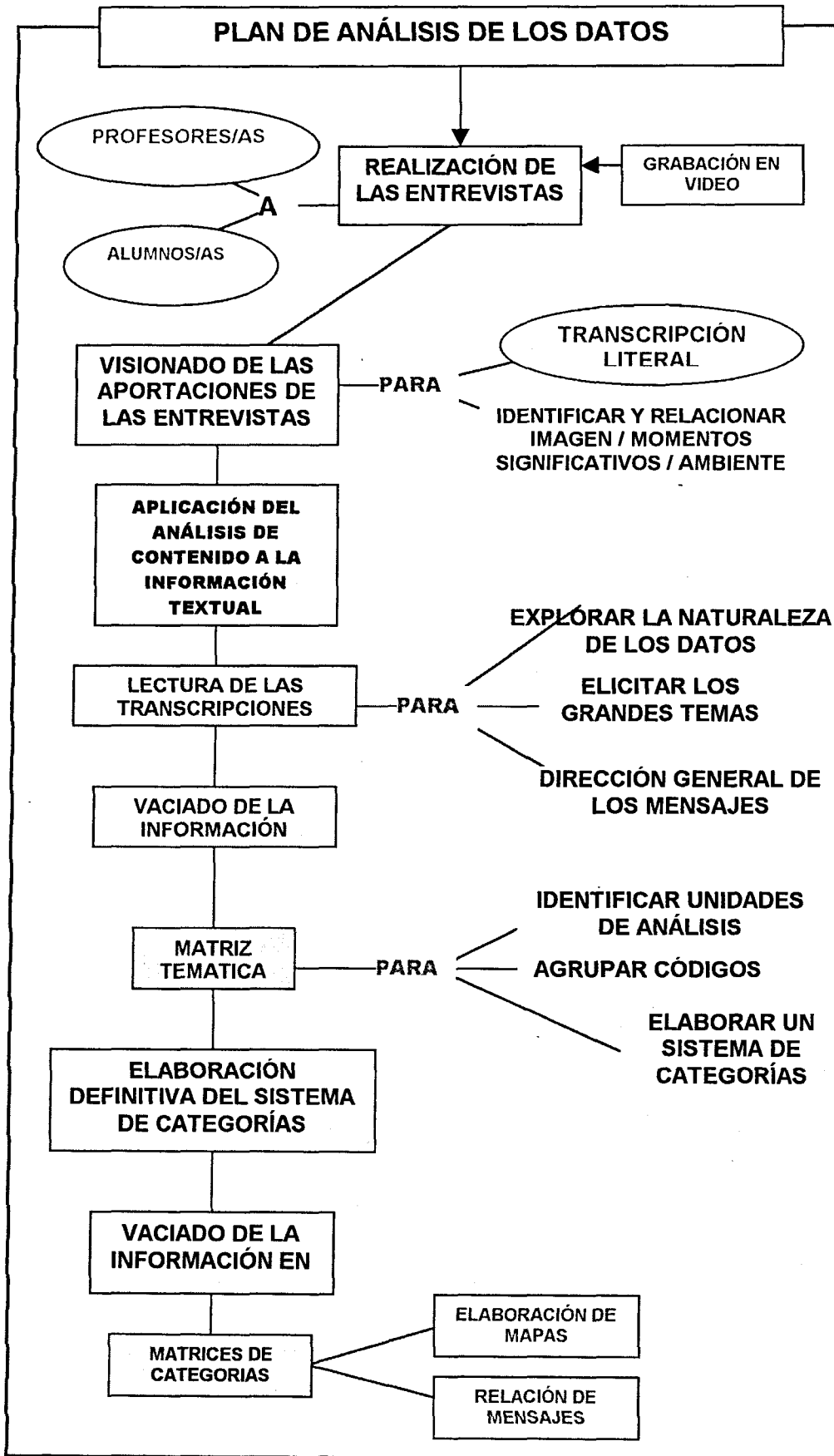
- M.4.14. - Plan de Análisis.

Recordar, que en el transcurso de la segunda fase de nuestro proceso de investigación, y de acuerdo al plan de recogida de la información que nos planteamos llevar a cabo, ya hemos efectuado una descripción detallada de todos y cada uno de los materiales e instrumentos de recogida de la información, en razón del momento y utilidad en el que fueron construidos. Por tanto, centraremos el contenido

de este primer epígrafe en torno a la descripción y el comentario de los distintos momentos constitutivos del Plan de Análisis de la información.

Abordaremos, en primer lugar, el proceso llevado a cabo para el análisis de la información contenida en las entrevistas realizadas a los alumnos/as y profesores/as participantes en el diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada. Con objeto de facilitar la comprensión del proceso que hemos desarrollado, hemos incluido un mapa (M.4.15.).

Tal y como puede observarse, todas las entrevistas realizadas a los profesores/as y alumnos/as, fueron registradas en vídeo, en su totalidad. Nuestra primera tarea, se focalizó en el visionado individual de todas y cada una de las grabaciones, con objeto de cubrir diferentes propósitos: efectuar la transcripción literal de todas y cada una de las entrevistas, explorar la naturaleza de los datos aportados, elicitación de los grandes temas de análisis, analizar la dirección general de los mensajes y, por último, identificar y seleccionar aquellas imágenes que podrían resultar más significativas en razón de los temas abordados. Formando parte de este Proyecto de Investigación, incluimos –en los Anexos-, la transcripción literal de las entrevistas y un vídeo en el que hemos recopilado las imágenes seleccionadas.



- M.4.15. - Plan de Análisis de los Datos.

Como podrá entenderse, llegar a disponer de los materiales antes mencionados (transcripciones y vídeo), no ha sido una tarea fácil ni sencilla. Por el contrario, ha significado largas jornadas frente al televisor, prestando atención a cada detalle, a cada palabra... pues era necesario extraer la información en su estado puro, libre de contaminación alguna, con objeto de realizar –en otro momento- un análisis pormenorizado de la información. Como resultado de este trabajo, disponíamos de una información previa al proceso de transcripción de las entrevistas. En dicho proceso, hemos cuidado mucho, tanto la presentación de la información como la reproducción del discurso de los profesores/as y alumnos/as entrevistados, de tal manera que, una vez finalizada esta labor, contábamos con un material impreso que recogía, fielmente, lo expresado por los entrevistados, tal y como ellos lo habían expresado, es decir, en el mismo orden y con las mismas palabras.

Como suele suceder en cualquier transcripción, resulta del todo conveniente realizar sucesivas revisiones del texto, con objeto de depurar las entrevistas hasta alcanzar el grado de corrección gramatical. No queremos decir con ello que, en momento alguno, estuviésemos alterando el sentido de lo expresado por las personas entrevistadas. Por el contrario, conscientes de las características inherentes al discurso verbal y espontáneo, nos parece necesario realizar una limpieza de todos aquellos elementos que, inconscientemente, puedan distorsionar el sentido del mensaje original. Qué duda cabe, nos estamos refiriendo a la depuración de los denominados *ruidos comunicativos*, tales como las repeticiones innecesarias, los silencios, los errores gramaticales... etc.

Sin lugar a dudas, para nosotros habría sido mucho más sencillo y económico, registrar las entrevistas en formato audio, exclusivamente, anulando el referente visual. Sin embargo, decidimos utilizar el vídeo puesto que, ante la duda emergente de un mensaje oral, el lenguaje no

verbal de los entrevistados aportaría las claves inequívocas para la adecuada interpretación y posterior transcripción. En este sentido, podemos afirmar que esta medida adoptada contribuye a agilizar la lectura continua de las entrevistas, facilitando al lector la reconstrucción mental -e imaginaria- de las entrevistas que en su día realizásemos.

Una vez habíamos transcrito y depurado las entrevistas, y con objeto de acometer el análisis de la información que escondían en su interior, diseñamos un sistema de códigos que nos facilitara dicha labor. Por una parte, conscientes de nuestro compromiso con el grupo de investigación del centro, establecimos un subsistema de códigos tal que permite y garantiza, tanto al profesorado como al alumnado, aportar su pensamiento salvaguardando, en todo momento, su identidad ante el lector. En este sentido, para identificar al profesorado, hemos atribuido una letra seguida de un número (P1, P2, P3...), sin que exista relación alguna entre dicho número y la identidad de los profesores/as. Del mismo modo, para la identificación del alumnado también hemos atribuido un número arbitrario seguido de una letra, si bien, en este caso, ésta nos indica el grupo de Cuarto de Diversificación al cual pertenece (4ºE o 4ºD: 14E, 2D, 8D, 30E...).

Por otra parte, y dada la gran cantidad de páginas transcritas de las que disponíamos (trescientas, aproximadamente), fuimos atribuyendo códigos alfanuméricos con objeto de agrupar los mensajes alrededor de las temáticas abordadas en los mismos. De este modo, disponíamos de un segundo nivel de organización de la información, válido y necesario para iniciar nuestra andadura hacia el siguiente. Para dar sentido y coherencia al *maremagnum* informativo al que nos enfrentábamos, diseñamos un nuevo instrumento de análisis: las matrices de vaciado de la información.

MATRICES DE VACIADO DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS, POR TEMAS

TEMA: " _____ "
" (P1).
" (P2).
" (P3).
" (P4).
" (P5).
" (P6).
" (P7).

- T.4.36. Matriz Temática.

Es decir, a partir de este momento, abandonábamos la transcripción original de las entrevistas, organizadas siguiendo el orden secuencial y cronológico en el que se produjeron, y nos serviríamos de esta nueva organización de la información (matriz temática), basada en códigos asignados, en razón de los temas que abordaban, y sus correspondientes mensajes, a la hora de acometer el proceso de análisis de la información (T.4.36.).

El paso siguiente, detenido y pormenorizado, fue el análisis de contenido de las matrices, a través del cual dimos respuesta a un doble propósito: facilitar el manejo de la información, tanto a la hora de su presentación como en el comentario de los resultados, e imprimir significatividad respecto a los objetivos de nuestra investigación.

Tal y como recoge Bardín (1986; cit. por Molina, 1999), el análisis de contenido es *"Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendentes a obtener indicadores, cuantitativos o no, a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a*

condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes" (p. 32).

Por otra parte, y siguiendo a Molina (1999), para realizar el análisis de textos hemos de acometer cuatro tareas fundamentales (Serrano, 1999):

- Determinar nuestras unidades de análisis.
- Establecer un sistema de códigos y categorías.
- Atribuir significados a los códigos y categorías establecidas.
- Agrupar los códigos y categorías en función de un orden jerárquico superior (metacódigos y metacategorías).

Para nosotros, el proceso de determinación de las unidades de análisis, estuvo precedido del visionado de los vídeos y las sucesivas lecturas de las transcripciones, a través de las cuales pudimos diferenciar entre dos tipos de unidades de análisis: las unidades de registro y las unidades de contexto. Siguiendo a Molina (1999), la unidad de registro es la porción de contenido a codificar, es decir, la unidad base para la categorización. Por su parte, la unidad de contexto es un mensaje reducido, cuyo tamaño permite condensar, con exactitud, el sentido y significado de la unidad de registro. En este sentido, determinar las unidades de análisis supone iniciar un proceso inductivo de generación de códigos, tanto más difícil y costoso cuanto mayores sean las unidades de registro.

Como resultado de este trabajo, acometimos un nuevo proceso inductivo: la definición de nuestro propio sistema de categorías de información, las cuales se caracterizan por ser:

- **Reproducibles**, permitiendo contrastar, por una parte, su relación directa con los documentos de origen (en este caso, las entrevistas) y, por otra, la adecuada asignación de los códigos a sus respectivas categorías.

- **Creíbles**, no sólo para el investigador, sino, y lo más importante, para todos los informantes clave (en nuestro caso, los profesores/as del IES Floridablanca de Murcia). En este sentido, Guba y Lincoln (1981) recomiendan regresar a los escenarios de estudio a realizar este contraste.
- **Inclusivas en su conjunto**, es decir, capaces de recoger toda la información disponible, sin que pueda quedar un código sin correspondencia con alguna categoría.
- **Externamente heterogéneas**, pudiéndose diferenciar, claramente, unas categorías de otras, a juzgar por su definición y características.
- **Internamente homogéneas**, del tal modo que la información que contiene cada categoría conserva una estructura común, manteniendo una significatividad con sus respectivos códigos.

Antes de llegar a la elicitación definitiva de nuestro sistema de categorías, realizamos una revisión exhaustiva de todos y cada uno de los códigos que habíamos utilizado, con objeto de comprobar que, efectivamente, las categorías generadas eran internamente homogéneas, inclusivas y externamente heterogéneas. Como paso siguiente, nominamos todas las categorías que se habían producido, revisando, una vez más, la existencia de posibles repeticiones o ausencias en los códigos. El resultado final fue la elicitación definitiva del sistema de categorías que íbamos a utilizar.

A continuación, y con objeto de facilitar la comprensión de este proceso, hemos incluido nuestro sistema definitivo de categorías.

- Categoría I: Análisis de la L.O.G.S.E. con relación a la situación antecedente.

I.1. – Principales cambios introducidos por la L.O.G.S.E.

I.1.1. – A nivel de centro.

I.1.2. – A nivel del profesorado.

I.1.3. – A nivel del alumnado.

I.2. – El concepto de atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado.

I.2.1. – Concepción amplia.

I.2.2. – Concepción restringida.

I.3. – Valoraciones del profesorado en torno a la L.O.G.S.E.

I.3.1. – Valoraciones positivas.

I.3.2. – Valoraciones negativas.

- Categoría II: El estado de desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular y, en particular del Programa del IES Floridablanca de Murcia..

II.1. – Motivos de incorporación al Programa de Diversificación Curricular.

II.1.1. – Profesores/as.

II.1.2. – Alumnos/as.

II.1.3. – Opiniones y valoraciones de padres y madres.

II.2. – Sentimientos asociados a la pertenencia al Programa de Diversificación Curricular.

II.2.1. – Como profesores/as.

II.2.2. – Como alumnos/as.

II.3. – Juicios y valoraciones de los compañeros/as pertenecientes al Cuarto de la E.S.O. ordinaria.

II.4. – Dificultades del Programa de Diversificación Curricular.

II.5. – Propuestas de mejora del Programa de Diversificación Curricular, desde la visión del profesorado.

- Categoría III: Nuestro Proyecto de construcción de Unidades Didácticas Integradas.

III.1. – Las primeras impresiones del profesorado.

III.2. – Las expectativas que provoca el Proyecto.

III.3. – La figura del Asesor Externo.

III.4. – Sentimientos durante el proceso de investigación.

III.4.1. – Desde la visión de los profesores/as.

III.4.2. – Desde la visión de los alumnos/as.

III.5. – Identificando dificultades en la puesta en marcha y desarrollo del proyecto.

III.6. – Valorando el proceso de investigación llevado a cabo.

III.6.1. – La visión de los profesores/as.

III.6.2. – La visión de los alumnos/as.

III.7. – Proponiendo las condiciones necesarias para iniciativas futuras.

Como paso siguiente a la elicitación de categorías, era necesario organizar la información disponible con objeto de facilitar su análisis y comentario. Para ello, elaboramos una matriz en la cual recogimos, de forma organizada, todos los mensajes recogidos en las entrevistas. A modo de ejemplificación, incluimos una de las matrices utilizadas (T.4.37):

MATRICES DE VACIADO DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS, POR CATEGORÍAS

CATEGORÍA I: " _____ "	
I.1.: " _____ "	" _____ " P2 " _____ " " _____ " (P3)
I.2.: " _____ "	" _____ " - " _____ " (P5) " _____ " (P6) " _____ " - " _____ " (P7)

- T.4.37. - Matriz de categorías.

Una vez contábamos con un sistema de categorías y matrices, era necesario analizar la información contenida en su interior y, por otra parte, darla a conocer de una manera sencilla y ágil. Por este motivo,

optamos por elaborar mapas de conceptos, a través de los cuales poner en relación los diferentes mensajes y sus respectivas categorías, los cuales formaron parte de la discusión y comentario de resultados de nuestro capítulo quinto.

Por lo que respecta al análisis de los cuestionarios dirigidos tanto a los padres y madres como a los propios alumnos/as del Programa de Diversificación de los cursos académicos 98/99 y 99/2000, decir que para el análisis de las preguntas abiertas, hemos utilizado el mismo procedimiento de análisis de contenido que acabamos de exponer, con motivo de las entrevistas. Sin embargo, para aquellas preguntas cerradas del cuestionario, dado que la muestra no es excesivamente amplia, hemos optado por realizar un análisis de frecuencia, sirviéndonos para ello del uso del paquete estadístico SYSTAT, en su versión 5.01.

Qué duda cabe, la riqueza de respuestas encontrada en las entrevistas, no puede ser comparada con la información que hemos desprendido tras la lectura de los cuestionarios, motivo por el cual no hemos considerado necesario establecer categorías de análisis para este instrumento.

Por lo que respecta al cuestionario de evaluación inicial y final de la Unidad Didáctica Integrada, dirigido a los alumnos/as de cuarto de la ESO, realizaremos una breve aclaración, con objeto de comprender cómo estos instrumentos han sido analizados. Como recordaremos, estos cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas. Para su corrección y posterior análisis, el equipo de investigación estableció un triple criterio: **coherencia**, **corrección** y **exhaustividad**, para cada una de las preguntas.

Se considera que una respuesta es **coherente** cuando responde al objeto de la pregunta, es decir, cuando contesta a aquello que se le pregunta. En segundo lugar, el criterio de **corrección** establece una

graduación entre la adecuación de la respuesta al objeto de la pregunta; es decir, que atendiendo a este criterio, una respuesta podrá ser totalmente correcta, parcialmente correcta o incorrecta. Por último, el criterio de **exhaustividad** nos va a indicar el grado de riqueza y exhaustividad de las respuestas. En este sentido, hemos diferenciado tres niveles de exhaustividad en las respuestas: exhaustividad baja, media y alta.

A continuación, insertamos el instrumento diseñado para el análisis de las respuestas de estos cuestionarios, atendiendo a estos tres criterios (T.4.38.):

		CORRECCIÓN			COHERENCIA		EXHAUSTIVIDAD		
Pregunta 29	Alumno/ a	Total	Parcial	Incorrecta	Coherente	Incoherente	Baja	Media	Alta
	3E								
	5E								
	13E								
	14E								
	21E								
	23E								
	26E								
	14D								
	17D								
	19D								
	20D								
	21D								
	23D								
	26D								

- T.4.38. – Instrumento de análisis de los cuestionarios de la Unidad Didáctica Integrada.

Por último, decir que para la presentación de los resultados obtenidos tras la aplicación de los resultados estadísticos, emplearemos gráficas, las cuales iremos insertando con objeto de ilustrar el comentario de los resultados obtenidos.

3.3.2. - Nuestros encuentros y reencuentros con los escenarios de estudio.

Una vez finalizado el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, el equipo de profesores/as participantes en nuestra Unidad Didáctica Integrada, decidió realizar una última sesión grupal. En ella, realizaron la evaluación integrada de la Unidad, poniendo punto y final a nuestra presencia formal en el centro. Por este motivo, aprovechamos esta sesión para solicitar al profesorado su disponibilidad, en un futuro próximo, siempre y cuando existiesen causas relacionadas con la UDI, que así lo hiciesen necesario. En concreto, abordamos la necesidad de realizar las entrevistas. En este sentido, los profesores/as consideraron oportuno que fuese el coordinador del proyecto en el centro, quien citase a los profesores/as y alumnos/as para su realización durante los meses de abril y mayo.

Transcurrieron algunas semanas hasta obtener la guía definitiva de entrevista, momento en el que regresamos al centro para llevarla a cabo, solicitando permiso a todos y cada uno de los profesores para filmar las entrevistas. Para ello, fue necesario ajustar nuestra labor al horario del profesorado, a su disponibilidad, utilizando para ello sus horas libres y los tiempos de recreo. Si bien todas estas acciones se hicieron al finalizar la Segunda Fase ya descrita, hemos considerado oportuno incluir aquí esta reflexión con objeto de dar sentido al siguiente comentario.

Realizadas las entrevistas, la llegada del verano nos permitió sistematizar los materiales disponibles y analizar la información contenida en su interior. Como resultado de este proceso, tuvimos la necesidad de regresar nuevamente al centro, bien para contrastar algunos documentos, o bien para completar y clarificar algunos datos que habíamos obtenido: aspectos del Proyecto Educativos, principios

metodológicos, señas de identidad... etc. De este modo, a comienzos del nuevo curso escolar, volvimos al centro, pero en esta ocasión sin convocar sesiones grupales con todo el profesorado, sino que les íbamos abordando de manera individual y en diferentes espacios y contextos. Durante aquellos días, solicitamos al profesorado un último esfuerzo: volver a revisar la evaluación de los cuestionarios finales y de ideas previas, con objeto de analizar y valorar las respuestas de los alumnos/as a través de criterios más exhaustivos. Y si decidimos solicitar la ayuda del profesorado fue porque nosotros no reuníamos todas las claves necesarias para realizar esta labor de manera autónoma. En este sentido, distribuimos las preguntas de los cuestionarios entre el profesorado, haciendo coincidir la naturaleza de las mismas con cada uno de los perfiles docentes, con el fin de que fuesen valoradas en base a unos criterios muy ricos y previamente establecidos (corrección, coherencia y exhaustividad).

Por último, y dado que todavía no hemos cerrado la elaboración de esta Tesis Doctoral, hemos proyectado un acto final para con los profesores/as artífices de nuestra Unidad Didáctica Integrada. Se trata de un pequeño homenaje a su labor, a su empeño y dedicación voluntaria durante varios años. En dicho encuentro, pretendemos hacerles entrega de un dossier informativo que resuma las características y resultados de esta Tesis Doctoral, además de aprovechar la ocasión para invitarles a participar en su lectura y defensa.

CAPÍTULO V

Seja o que for que você possa fazer, ou sonhe fazer, comece. A ousadia envolve talento, poder e magia.

(Goethe)

Sea lo que fuere aquello que usted pueda hacer, o que sueñe hacer, comience. La osadía envuelve talento, poder y magia.

ÍNDICE CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS.

0. INTRODUCCIÓN	449
1. UNA MIRADA HACIA LOS PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN NUESTRA ACTUAL ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	452
2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. HABLAN SUS PROTAGONISTAS.	469
- Quiénes somos, por qué estamos aquí y cómo nos sentimos.	470
- Teniendo en cuenta el estado actual de desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular dónde se sitúan las mayores dificultades.	481
- Cómo podría mejorarse el Programa de Diversificación Curricular.	488
3. LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: RADIOGRAFÍA DE UN CAMBIO	496
- Primeros contactos, primeras impresiones.	496
- El proceso de investigación: cómo se han sentido sus protagonistas.	507
- Dónde se sitúan las dificultades y cuáles serían las condiciones para volver a implicarse en un proceso de investigación como el llevado a cabo.	522
4. QUÉ HEMOS APRENDIDO.	528

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

0. INTRODUCCIÓN.

Con nuestro capítulo quinto, llegamos al final de nuestra andadura por un proceso de investigación plagado de emociones. Donde, como dice nuestra Directora de Tesis, nos hemos curtido, no sólo como investigadores sino como personas, en su sentido más amplio. No han pasado en balde estos tres años, han sido toda una experiencia de vida en la que hemos tenido la oportunidad de trabajar, codo con codo, junto a un grupo de profesores/as y alumnos/as del I.E.S Floridablanca. Profesores/as y alumnos/as que, por exigencias del guión, no podemos desvelar su identidad, pero que, tras cada uno de los códigos que les hemos asignado, se esconden sus verdaderas identidades, las cuales han estado siempre presentes en todo el proceso de análisis y comentario de los resultados.

En el transcurso de este capítulo, tendremos la ocasión de conocer a los auténticos protagonistas de nuestra investigación: los profesores/as, los alumnos/as y sus padres y madres. A través de sus palabras y del análisis aplicado a los materiales disponibles, hemos podido acceder a sus visiones, percepciones y maneras de situar y situarse como educadores, alumnos/as y padres y madres, ante un sistema educativo, sin lugar a dudas, retador.

La presentación y discusión de los resultados obtenidos, se organiza en torno a tres grandes dimensiones de análisis de la información que hemos denominado como:

- Una mirada hacia los principios que sustentan nuestra actual ordenación del sistema educativo.
- El Programa de Diversificación Curricular: Hablan sus protagonistas.
- La Unidad Didáctica Integrada: Radiografía de un cambio.

En cada una de estas dimensiones temáticas, hemos incluido la información derivada de los distintos cuestionarios, descritos convenientemente en nuestro cuarto capítulo, y de las entrevistas realizadas a los profesores/as y alumnos/as. Además, incluimos un apartado de anexos que contiene:

- Anexo I : Instrumentos elaborados durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.
- Anexo II : Los materiales derivados de la aplicación de los instrumentos elaborados durante el diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.
- Anexo III : La transcripción de las entrevistas realizadas a profesores/as y alumnos/as.

Cada una de estas dimensiones, agrupa, a su vez, distintos focos de análisis, los cuales abordan diferentes aspectos sobre una misma temática, tal y como la describen y la valoran los profesores/as, alumnos/as y sus padres y madres. La tarea de integrar la información obtenida, darle una coherencia y sentido, a la hora de presentar los resultados, no ha sido fácil, pero creemos que el esfuerzo ha merecido la pena.

Para la presentación de los resultados hemos empleado una serie de estrategias que, esperamos, hayan logrado contribuir a imprimirle la claridad y credibilidad que aspiramos. Así, nos hemos servido de los mapas de conceptos, para organizar la información más relevante, remarcando con una línea más gruesa, los hallazgos que han merecido

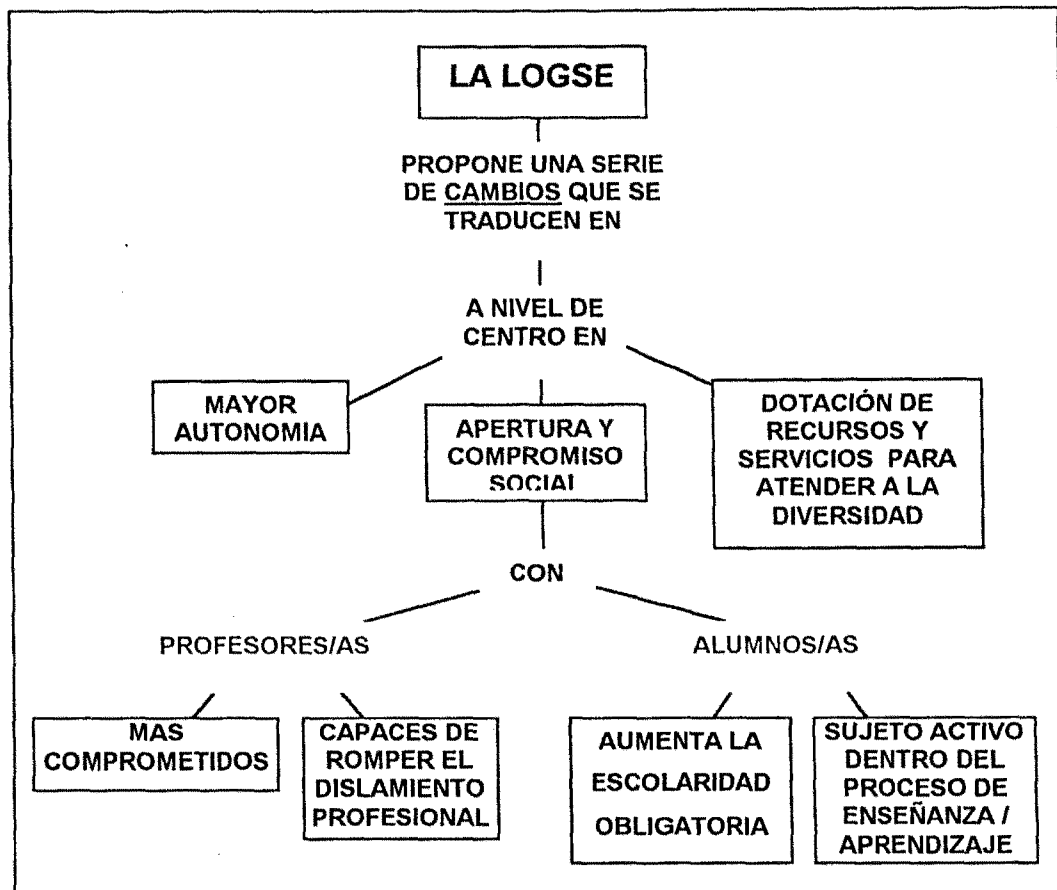
una mayor atención por parte de profesores/as, alumnos/as y padres y madres. Por otra parte, y con objeto de sistematizar la gran cantidad y variedad de mensajes, hemos ido incluyendo una serie de tablas, en las que hemos recogido aquellos fragmentos más significativos, ordenados en función de la temática abordada. Por último, y con la intención de ilustrar nuestros comentarios, insertamos en distintos momentos de nuestro discurso, algunas transcripciones literales de las entrevistas.

Todas y cada una de estas estrategias, nos han resultado sumamente útiles a la hora de apoyar nuestros comentarios y reflexiones. Esperamos que la lectura de este capítulo, logre cautivar la atención del lector y sugerirle interrogantes capaces de hacernos avanzar en la construcción de una escuela diferente.

1. UNA MIRADA HACIA LOS PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN NUESTRA ACTUAL ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Iniciar nuestra andadura desde un proyecto de investigación comprometido en y con la práctica, supone hacer referencia a una serie de cuestiones clave. Para nosotros, una investigación que aborda la defensa de una nueva concepción de escuela, a través del uso de las Unidades Didácticas Integradas, no puede por menos que abordar el espacio curricular donde éstas se desarrollan (Programa de Diversificación Curricular), atreviéndose a dar un paso más: adentrarnos en el pensamiento del profesorado respecto a la legislación educativa actual. Si nuestra investigación nace y se hace bajo los principios nucleares de la LOGSE (atención a la diversidad y comprensividad), resulta del todo necesario tomar el pulso al profesorado con objeto de conocer cuál es la percepción y valoración que éste tiene sobre dicha ley, en general, y sobre tales principios, en particular.

A través de esta primera dimensión, recogemos aquellos focos de análisis que dan respuesta a nuestro interés por conocer cuál es la **concepción que tienen nuestros profesores/as sobre la reforma educativa**. En este sentido, el análisis de los diferentes mensajes emitidos por los profesores/as, pone de manifiesto la emergencia de todo un conjunto de cambios surgidos a tenor de la promulgación de la LOGSE, en comparación con la situación educativa precedente. A través del siguiente mapa, presentamos las opiniones del profesorado al respecto (M.5.1.):



- M.5.1. - Cambios introducidos con la LOGSE con relación a la situación educativa precedente.

Tal y como podemos apreciar (M.5.1.), la LOGSE propone toda una serie de cambios que se traducen, no sólo a nivel de centro, sino de sus profesores/as y alumnos/as. *La necesidad de un perfil profesional más comprometido con la escuela, y la ruptura del aislamiento profesional* al que, durante años, ha estado sometido el profesorado, serían dos de los cambios destacados por nuestros profesores/as.. Recogemos en la siguiente tabla (T.5.1) los mensajes emitidos relacionados con esta temática.

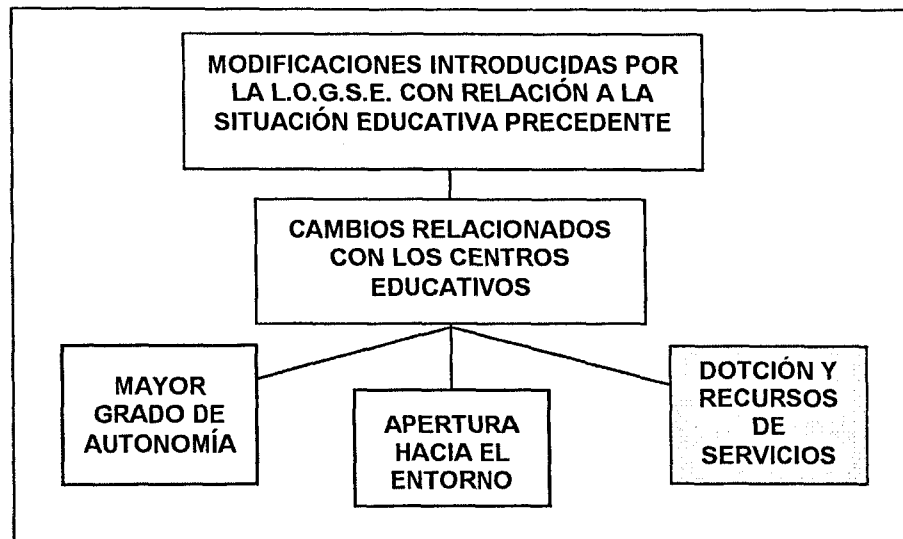
Cambios introducidos por la LOGSE con relación al profesorado.	
	<p><i>"Sí, yo he cambiado el planteamiento de las clases bastante. No sé, antes era mucho más directiva, ahora intento estar más cerca de los alumnos, en cuestiones pequeñas de decisión, es cierto que a veces le hemos dado más autonomía de la que ellos son capaces de asimilar, porque nosotros trabajamos en el departamento en grupo, entonces hemos tenido que echar marcha atrás y acotar más las parcelas de autonomía del alumno. Hacerlas más pequeñitas para que ellos vayan asimilando, ¿no?. Pues sí, vamos,</i></p>

<p>Necesidad de un profesorado más comprometido con la escuela.</p>	<p><i>sí que hemos cambiado bastante... Los profesores, claro, nos cuesta mucho porque somos o hemos sido una enseñanza orientada hacia la Universidad y entonces el cambio... no. No, no es una enseñanza para la Universidad, es una enseñanza básica para todo el mundo, igual. Entonces hay que cambiar los conceptos que tienen de enseñar" P6</i></p> <p><i>"...dentro de la mentalidad de cada profesor impera el mal que ha tenido una actividad docente mucho mayor que la que he tenido yo en el sistema antiguo, entonces, una cosa más actual requiere un cambio tan fuerte, tan fuerte... Es cambio muy apreciable en su vida profesional, y se lo piensan, pero de repente, a lo mejor no entran en esa dinámica de ver qué beneficios se pueden obtener en el actual sistema pedagógico para algunos o para la sociedad y no tanto para él, entonces por ahí pues es comprensible puede haber una crítica mayor en un instituto como este con profesores que aún no se han adaptado" P3</i></p> <p><i>"...Este instituto son gente mayor, muy conservadora que cree incluso que la reforma a atacado a sus privilegios, su status social, su forma de ver la enseñanza e incluso que quizás se les haga ver que estaban equivocados en muchas de sus propuestas y en su forma de enseñanza y claro eso no lo acepta nadie, es decir, tener que aceptar que durante tantos años no han actuado bien, ya no digo mal, sino no bien, eso es muy duro de aceptar. Y que ahora venimos nosotros a decir lo que sería bueno hacer o no hacer, no creas que eso lo acepta mucha gente... La Reforma ha sido un revulsivo, desde el punto de vista de que ha empezado a cambiar las mentalidades de los profesores y profesoras, pues muchos de ellos son reacios a adaptarse, a las nuevas pedagogías, a ver al alumno de otra manera a como se veía antes, a abandonar esa postura de profesor en cátedra, a ver al alumno más como un sujeto activo, no pasivo, como se hacía antes que se lanzaba una explicación y el que la cogía, la copia y el que no, suspenso y no quiero saber nada de ti" P4</i></p> <p><i>"...El problema es que antes, de cien críos que terminaban 8º de EGB, había 50 que iban a Bachillerato, 30 que iban a FP y 20 que se perdían, los 20 peores. Ahora un instituto como este recibe el 100% de los críos del entorno. Entonces los profesores de los antiguos institutos de Bachillerato están asustados porque ellos nunca han tenido el 100%, ellos han tenido al 50% mejor. En los institutos de FP pasa algo similar, pues aunque ellos nunca tuvieron al 50% de los mejores, tenían una media del 30% de críos que aunque tenían muchas lagunas, por lo menos iban al instituto porque querían estudiar. Y ahora te llegan el 100% de los críos, y te llega el crío de familia desestructurada y el crío muy problemático y la gente nunca lo ha tenido, ni le han dado la formación para tenerlo... es indudable que eso es un avance para la sociedad. Pero para el profesor clásico es un retroceso porque esos críos no los ha tenido nunca, no sabe cómo tenerlos, te generan estrés, te generan problemas..." P2</i></p>
<p>Necesidad de romper el aislamiento profesional</p>	<p><i>"... hasta ahora no hacía falta reunirse, trabajar en común, definir curriculum, definir caminos. Hasta ahora habían unos temas, unos contenidos que estaban ahí, había que abordarlos, darlos y evaluarlos..." P1</i></p>

- T.5.1. Cambios introducidos con la LOGSE: profesorado

La LOGSE ha introducido un nuevo discurso educativo, en cuya base se encuentra la definición de una nueva escuela y, por consiguiente, de un nuevo profesor/a. Un profesor/a capaz de adaptarse a las necesidades y características de sus alumnos/as. En definitiva, un profesional capaz de trabajar en equipo, compartiendo su acción didáctica con otros miembros del centro desde el convencimiento de que, al hacerlo, está contribuyendo a la mejora de la calidad del servicio educativo.

Así, y en relación con el centro educativo, nuestros profesores/as advierten la llegada de tres grandes cambios (M.5.2.):



- M.5.2. Modificaciones introducidas por la LOGSE: cambios relacionados con los centros.

El análisis de los mensajes emitidos por nuestros profesores/as, ponen de manifiesto que, desde que se instaurase la LOGSE, los centros han adquirido una mayor autonomía para ofrecer respuestas educativas adecuadas a las características, intereses y necesidades del alumnado. Sirvan como ilustración, los mensajes de los profesores/as P6 y P7:

"Con relación a la situación anterior me parece que la posibilidad de que los centros adopten los currículos de cada uno, primero los generales del centro y luego los particulares de cada materia, a los propios centros y al propio entorno, me parece que es un proyecto muy interesante que varía respecto a la educación del sistema

educativo anterior, que era un currículo muy homogéneo para toda la geografía... Otro aspecto que me parece muy interesante es que los profesores tenemos la libertad de poder proyectar nuestras ideas pedagógicas y hacerlas relevantes o priorizar los contenidos que nos parece que son más interesantes o que necesitan más nuestros alumnos. Eso me parece muy interesante..." P6

"La L.O.G.S.E., en definitiva, se puede resumir en eso, en que es flexible para todos y pretende dar una respuesta adaptada a las necesidades individuales de cada uno" P7.

Junto a esta mayor autonomía y libertad para participar en el proceso de toma de decisiones, el profesorado también destaca el cambio experimentado por la escuela con relación a su apertura hacia el entorno próximo, sobre todo desde la adopción de una mirada comprometida con el cambio social. En este sentido, el profesor/a P1 pone de manifiesto que: *"... la reforma está obligando a que los centros cambien su rol, dejen de ser grandes centros que simplemente dan paso a la Universidad, que es lo que estaban siendo, que puede ser muy digno pero más pobre que el que ahora mismo tiene, que es conservar ese rol y ser la puerta de inserción social de una serie de personas que a lo mejor no van a ir a la Universidad, van a ir a otros peldaños educativos, y por lo tanto tiene un rol más enriquecedor, más apasionante y más interesante. Otra cosa es que todo el mundo piense positivamente de eso, pero no veo sino un nuevo rol, nuevas metas, nuevas tareas y por lo tanto obligaciones múltiples que antes probablemente no habían y las carencias saltan a la vista".*

Este entramado de nuevas funciones, objetivos y obligaciones propuestos en la LOGSE, ha supuesto para los centros la dotación de distintos recursos y servicios capaces de facilitar el proceso de atención a la diversidad del alumnado. En concreto, uno de los profesores/as (P4) ha destacado –por encima de otros recursos- el nacimiento de una estructura nuclear en los centros de secundaria: el Departamento de Orientación. Para dicho profesor/a, este órgano se configura como un campo de innovación que, progresivamente, va ganando espacio y relevancia dentro de los centros de Educación Secundaria:

" Y por supuesto, para mí uno de los campos de más innovación son los departamentos de orientación....Yo lo he dicho muchas veces ¿cómo podían funcionar antes los institutos sin departamentos de orientación? El Departamento de Orientación cada día cobra más importancia, pero muchísima, el alumno tiene siempre un refugio, el Departamento de Orientación se convierte en su ayuda y eso es lo que hacemos, acudir en ayuda de estos alumnos y alumnas, pero no solamente a los alumnos que se incorporan en los programas de diversificación, sino cualquier alumno que se encuentra perdido o simplemente que cree que se hace una injusticia con él en determinada materia o con determinado profesor, para intentar solucionar el problema, de cualquier manera. El campo de los Departamentos de Orientación es enorme y cada día más nos damos cuenta cómo se va cumpliendo, se va ampliando de forma natural, porque son los propios alumnos los que nos demandan esas funciones, continuas, nuevas, y cada día más, y otra cosa que me gusta muchísimo es que no nos dejan pasivos, si no que cada año necesitamos reciclarnos, prestarnos, abrimos a otras competencias... En fin, me parece un trabajo estupendo" P4.

Sobre este particular, el profesor/a P7, si bien pone de manifiesto su confianza plena en la LOGSE, considera que esta ley merece le sea concedido un tiempo de rodaje; tiempo durante el cual, no sólo sea posible recibir los recursos necesarios por parte de la Administración sino que, además, se pueda producir el necesario cambio en la mentalidad y voluntad profesional:

"...Hay que darle un tiempo, pero también más mentalización, recursos y voluntad de algunos profesionales..." P7.

Por último, hemos querido destacar, por su relevancia e implicación educativa, la aportación que realiza el profesor/a P4, al considerar la atención a la diversidad como el principal logro introducido por la LOGSE: *" Para mí, el principal logro de la LOGSE es la atención a la diversidad, porque si no somos nadie igual a otro, ¿por qué tenemos que hacer las cosas igual?. Para mí lo principal es que en un aula ordinaria, la atención a la diversidad no se puede llevar a cabo, o por lo menos no se puede llevar a cabo con la misma profundidad como se puede hacer en un grupo de diversificación. Al ser menos alumnos y alumnas, los conoces mejor y ahí sí creo yo que se da atención a la diversidad, no te voy a decir unipersonal, individual, pero casi, casi sí".*

Queremos aprovechar este apartado, para detenernos en el análisis de los diferentes puntos de vista que el profesorado sostiene respecto al concepto de **atención a la diversidad**. Solicitar esta parada nace de una necesidad. Para nosotros, representa un obligado alto en el camino, una reflexión desde el convencimiento en que este principio no ha sido, ni está siendo, suficientemente clarificado entre el colectivo de profesores/as de Educación Secundaria.

Preocupados por este hecho, hemos querido conocer cómo nuestros profesores/as se situaban ante la concepción de este principio básico para una escuela democrática. En este sentido, los mensajes emitidos por el profesorado se distribuyen alrededor de dos grandes concepciones, las cuales nos remitirían a los distintos modelos de atender a la diversidad formulados por el profesor Pujolàs (1997). Así, diferenciamos una concepción amplia de la diversidad, según la cual la escuela se posiciona desde una opción abierta, inclusiva y capaz de adaptar el currículo a las necesidades y características de sus alumnos/as, facilitando las ayudas necesarias para ello. Sirviendo de apoyo ilustrativo a esta argumentación, recogemos los mensajes del profesorado incluidos dentro de esta concepción amplia del concepto *diversidad* (T.5.2.):

Concepción de la Diversidad: opinión del profesorado	
Concepción Amplia	<p><i>" Una acción comprensiva supone que aquí está todo el mundo, a todo el mundo tenemos que incluirlo dentro del centro y a todo el mundo darle salidas y darle soluciones... atender a diversidad es enfrentarse al hecho de que la situación es comprensiva y que todos tienen que ser mirados bajo esa cuestión. Responder a la diversidad, a la hora de tomar decisiones concretas, es elaborar propuestas curriculares, desarrollar programas de diversificación curricular, introducir poco a poco opciones de trabajo tan importantes como puede ser la Unidad Didáctica Integrada, puesto que hemos visto que obligan a un trabajo en serio y de colaboración en serio, con lo cual eso va a generar una respuesta muy adecuada a las necesidades que estamos teniendo... lo que viene ahora es más complicado, es organizarse mejor, hacer un currículum adaptado, por tanto mirárselo muy detenidamente; es hacer una didáctica mejor y más adaptada a las aulas, dando mejores medios, poniendo en marcha todo el tema de recursos. Es hacer lo que estamos haciendo, pero cada vez mejor, eso va a ser la diversidad, yo no creo que haya ningún problema, es un tanto duro pero no es tan complicado" P1.</i></p>

"... estamos asistiendo a etapas de cambio de ideas, de conflictos entre la enseñanza tradicional y la enseñanza renovada en cuanto a los tintes metodológicos que se quieran citar, debido a lo que estamos viendo en los centros que es la diversidad de alumnos que tenemos. Diversidad de intereses, motivaciones, niveles que estamos teniendo a partir de la implantación del planteamiento en cuanto a la edad obligatoria. Y eso trae que a los profesores que somos nuevos (aunque yo llevaba con este el octavo curso) pues nos encontramos un poco entre la expectativa de qué hacemos; si reconvertimos, si buscar un poquito la reestructuración en cuanto a la enseñanza que impartimos hasta que demos con el sistema idóneo en el cual nos quedamos y podamos sentir cómodos desarrollando todas y cada una de las áreas del currículo, o bien dejarte llevar por la enseñanza tradicional y adoptar un método que pueda ser que funcione hoy pero mañana, con la diversidad que tenemos en el instituto, te llegue otro grupo y no funcione. Y ahí viene el peligro; o te dejas llevar o luchas contra la enseñanza tradicional " P3

"...la atención a la diversidad sería respetar las características familiares, psicológicas, culturales, religiosas... de cada alumno; y por lo tanto su sistema, su evolución de enseñanza-aprendizaje no va a ser la misma... Hombre, nos podemos atener textualmente a la frase: "que como todos somos diversos, necesitamos trabajar a la carta", o por lo menos hacer grupos. Somos diversos, pero tenemos muchas cosas en común..."P5

"¿A grandes rasgos, la atención a la diversidad? Pues proporcionar a todos los alumnos y dentro de lo posible y dentro de las necesidades que tienen los alumnos, las ayudas que necesitan para avanzar... la diversidad somos todos, todos somos diversos, distintos, tenemos distintas experiencias, tenemos distinto nivel cultural, distinto nivel familiar, distinta escolarización, con lo cual al final llegamos todos con niveles diferentes."P6

"Diversidad es la idea de que cada uno es único e irreplicable, entonces tenemos que atender a ese alumno que es el conjunto y la suma de una serie de caracteres, tanto psíquicos, físicos, como espirituales... pero lo que esta claro es que hay alumnos que se escapan por arriba, por abajo o por los extremos, se escapan de ese grupo tipo modelo que normalmente se ha tenido siempre en cuenta o hemos considerado. Entonces a esos alumnos que antes desaparecían de la enseñanza, no se adaptaban a la enseñanza tal y como estaba programada y que ni siquiera pisaban las aulas del instituto, hoy se incorporan.." P4.

- T.5.2. Concepción amplia de la Diversidad

Por otra parte, y en contraposición a esta visión amplia del concepto *diversidad*, uno de nuestros profesores/as (P2) aborda este término desde una concepción restringida, según la cual queda legitimada la existencia de un grupo mayoritario de alumnos/as considerados "*normales*", frente a otro grupo reducido que se aleja del primero, atendiendo a su nivel de competencia curricular: "*Atender a la diversidad exige, por parte del profesor, querer hacerlo, eso desde luego*

es indudable. Exige un trabajo, es decir, no es lo mismo tener un nivel que tener tres niveles. Exige una preparación de prácticas de llevar 3 niveles: un nivel principal con unos críos, con el 80% de la clase y luego tienes otro nivel o dos niveles inferiores con el resto de los críos. Eso es lo normal. Porque yo creo que el atender a los superdotados (como hay por ahí alguna gente que de vez en cuando se acuerda de eso) hoy por hoy es una tontería, hoy por hoy es una utopía. Es decir, la gente cuando entendemos "diversidad" no pensamos en alguien superdotado, sino en un nivel general y luego en dos o tres críos que, los pobrecillos, por diversas circunstancias pues no dan más" P2.

Definir una escuela para todos, es algo que ha de ser discutido, consensuado, explicitado... Con relación a la LOGSE y a sus principios nucleares, pensamos que no se ha producido ese debate dialéctico e ideológico, ese interés por pergeñar una ley sin abandonarla a su propia suerte, sin dejar algo tan importante como los valores implícitos, a la interpretación de un grupo de profesores/as. Y si afirmamos esto es porque consideramos que emprender un cambio educativo para la mejora, con independencia de que pueda suponer -o no- una acción innovadora, nos debería obligar a un doble esfuerzo. Por una parte, definir una política educativa capaz de comprometer y comprometerse con el cambio que defiende. En este sentido, es necesario dirigir los esfuerzos hacia los verdaderos actores del cambio: el profesorado. Si la educación está al servicio del orden político, y si pretende servir de crítica hacia éste, no habremos de conformarnos, únicamente, con acercar la propuesta hacia dichos actores. Será necesario considerarles como artífices del cambio, y si se nos permite, como auténticos *libertadores* del orden ideológico establecido; es decir, como profesionales críticos cuya labor se proyecte mucho más allá del horizonte avistado por los *técnicos*, por los *burócratas*, cuya ablepsia no les permite sino ejecutar el cambio que por otros ha sido diseñado.

Muchas son las sombras y numerosos los fantasmas que arrastra una ley educativa en cuyo pie descansa el principio más importante del

proceso educativo. Desconocerlo es un indicativo importante de la implantación de la reforma. Conocerlo conlleva, necesariamente, a adentrarnos en un proceso de atribución de significados, a menudo connotativos; un proceso que almacena, con excesiva frecuencia, valores contrarios a la expresión denotativa de este principio y, por lo tanto, desarrollados al margen de la ley.

Por otra parte, y en defensa de estos *librepensadores*, habremos de exigir la puesta en marcha de mecanismos que permitan comprobar cómo todos y cada uno de los principios y valores que propone la LOGSE, no sólo han *llamado a la puerta* del profesor/a, sino que, además, podamos tener conocimiento del modo en que éstos *les han recibido*. Es decir, que si durante la última década se han sucedido numerosas investigaciones que dan cuenta de una opinión mayoritaria a favor de la LOGSE, entendida como una propuesta *políticamente correcta*, atenta a la diversidad y promotora de procesos de construcción democrática, no es posible que perduren, en la actualidad, los problemas históricos del pasado siglo en materia docente. Y creemos que no es posible, pues de ser correctas tales investigaciones, extraño y confuso es comprobar la *otra cara del diablo*, como dice el profesor Nicola Cuomo. Extraño, por contradictorio y confuso, porque plantea grandes interrogantes aún sin resolver: ¿Por qué en un mismo centro existe diversidad de criterios de pensamiento en materia educativa?, ¿Por qué no se destinan energías a acometer, con seriedad, las implicaciones políticas e ideológicas que conlleva el cambio legislativo?, ¿Cómo es posible que la escuela desarrolle su labor en el presente, anclada en los principios metodológicos del pasado?, ¿Por qué el cambio surge siempre desde el exterior?, ¿Por qué, de cara a la palestra, se defiende el lábaro de un curriculum abierto y flexible, y de cara a los alumnos/as se procede desde un curriculum fragmentado asentado en una *programación inerte*?, ¿En quién/es recae la responsabilidad de garantizar que el principio de atención a la diversidad es respetado por todos los profesores/as?, ¿Por qué es más importante que un alumno/a sepa

limitar, derivar e integrar, en detrimento de su honestidad, solidaridad y honradez?, ¿Por qué un alumno/a con rendimiento académico promociona independientemente de que su actitud no sea democrática o crítica?, ¿Por qué todos los alumnos/as han de aprender los mismos contenidos en el mismo momento?, ¿Por qué los agrupamientos escolares continúan secuestrados por el criterio de edad cronológica?, ¿Por qué afirmamos defender la diversidad de ritmos y necesidades y actuamos como *terroristas* de nuestra palabra examinando a nuestros alumnos/as de manera uniforme, un mismo día, en una misma sala, con un mismo examen y bajo los mismos criterios?, ¿Por qué..., por qué...?.

Muchas e importantes son las cuestiones que evoca nuestro pensamiento; cuestiones a las que, sin duda, sería sencillo dar respuesta en función de adoptar una perspectiva docente u otra. Una, preocupada por la *academia* y otra por la persona. La primera, centrada en el "**saber**" y en el "**tener**"; la segunda, contentada con la emoción del "**ser**". Quizá estas preguntas encierren una clave del pasado: el deseo por conservar el *status quo* que ofrece la escuela homogénea. Sencillo es, sin lugar a dudas, pues hablamos como maestros/as, programar unidades didácticas y sesiones orientadas a un grupo modelo, estableciendo univocidad en los criterios, en la metodología, en la organización... desde la defensa de la pretendida objetividad científica del hecho educativo.

Sin embargo, abordar el planteamiento de una escuela democrática, nos remite –forzosamente- a tomar conciencia de que el proceso didáctico es un proceso dialéctico y, como tal, no puede ser considerado como algo objetivo, mensurable y acotado. No pretende sino todo lo contrario: ser un proceso entrópico, como la propia naturaleza humana, despojado de esterilidad y cargado de valores. El verdadero problema estará, no sólo en su conocimiento, sino en el uso que de ellos hagamos.

Retomando nuestro discurso, y siguiendo con los cambios introducidos en nuestro país, a partir de la implantación de la LOGSE,

nuestros profesores/as han advertido dos grandes cambios producidos respecto al alumnado. Por una parte, el aumento de la escolaridad obligatoria ha sido destacado por tres de nuestros profesores/as (P1, P2 y P4), tal y como podemos comprobar en la siguiente tabla (T.5.3.):

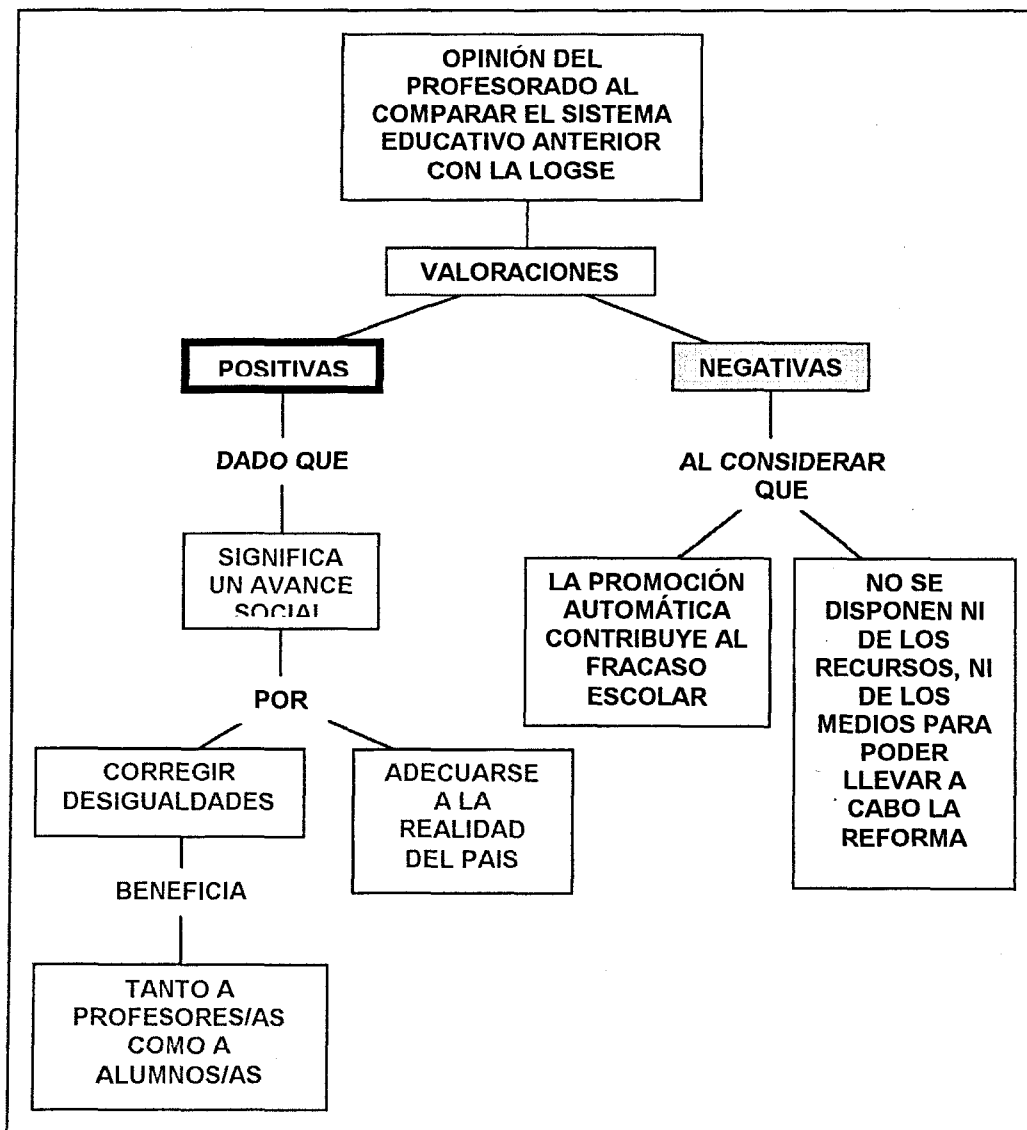
Cambios introducidos por la LOGSE con relación al alumnado.	
Ampliación de la permanencia obligatoria de los alumnos/as en el sistema educativo (hasta los 16 años)	<i>" La Reforma Educativa está aportando una nueva situación a la sociedad en general, en la que todo el alumnado de una edad determinada está integrado en el sistema educativo, no ha abandonado el sistema prematuramente, a una edad demasiado temprana, y está profundizando, avanzando y desarrollando habilidades que de otra manera no se puede ver cómo lo hace..."</i> P1
	<i>" El logro fundamental de la Reforma Educativa es que escolariza a la gente hasta los 16 años, y el sistema educativo anterior tenía un agujero enorme desde que un crío que terminaba la escolarización obligatoria con 14 años hasta que teóricamente se podía poner a trabajar a los 16. Desde el punto de vista legal era un agujero insostenible..."</i> P2
	<i>"...la idea de que sean obligatorios los primeros cursos de la segunda enseñanza, ya te está diciendo la cantidad de gente que puede participar obligatoriamente, en una enseñanza que se prolonga dos o tres años más. Todo eso significa un país más desarrollado, más culto, en principio, en vez de la enseñanza obligatoria de antes que era hasta los 14 años. Fíjate si se ha avanzado desde ese punto de vista, que quizá incluso la propia enseñanza que se daba en los institutos antiguos, pecaba mucho de clasista, estaba encasillada con unas ideas del siglo XIX, que se seguían conservando hasta la reforma"</i> P4

T.5.3. –Cambios introducidos por la LOGSE con relación al alumnado.

Por otra parte, otro de nuestros profesores/as (P4) destaca un nuevo cambio: la consideración del alumno/a como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, incluimos el mensaje emitido por este profesor/a durante la entrevista realizada: *"... El sujeto se vuelve ahora en un sujeto activo cien por cien y por supuesto nunca, como ahora, se han tenido en cuenta todas esas razones como la autoestima, los niveles de desarrollo o las programaciones diferentes según el alumnado..."*.

Ante la puesta en escena de todas estas repercusiones, nos servimos de las entrevistas con objeto de conocer, no sólo los cambios que la LOGSE había introducido con relación a los centros, profesores/as y alumnos/as, sino también desde el propósito de averiguar las valoraciones del profesorado con relación a esta nueva ley.

Sobre este particular, y con objeto de imprimir una mayor agilidad a la información, hemos agrupado los mensajes emitidos por el profesorado, diferenciando entre aquellas valoraciones positivas de las negativas, las cuales presentamos en el siguiente mapa (M.5.3.):



- M.5.3. Opinión del profesorado: el sistema educativo anterior a la LOGSE.

En la siguiente tabla (T.5.4.), aparecen recogidas las valoraciones, positivas y negativas, que el profesorado efectúa con relación a la LOGSE.

Valoración de la LOGSE: opiniones del profesorado.	
Valoraciones positivas	<i>"Yo creo que la Reforma Educativa es adecuada a la realidad del país" P1</i>
	<i>"Hombre, es indudable que eso es un avance para la sociedad" P2</i>
	<i>"...creo que la LOGSE, la reforma ha sido algo extraordinario. Pienso que tiene muchos defectos porque cualquier obra humana tiene muchísimos defectos, pero desde luego tiene muchas virtudes y ha corregido injusticias tremendas..." P4.</i>
	<i>"...Es una reforma fundamental y necesaria... algo bueno..." P7.</i>
	<i>"Ahora ha entrado la atención a la diversidad y yo creo que en mayoría es muy bueno para los profesores/as y para los mismos alumnos/as" P3.</i>
Valoraciones negativas	<i>"...lo que más negativo veo es que la promoción sea automática. El hecho de que cuando un chaval repita un curso, por ejemplo 3º de la ESO, al año que viene automáticamente pase a 4º está dando lugar a que se fomente mucho la picaresca, y a que tengamos alumnos en 4º con un montón de 3º e incluso del primer ciclo de la ESO, que para mí es una de las causas del fracaso que está habiendo..." P5.</i>
	<i>"... Defectos con respecto a la anterior ley, pues que no se han dotado de los medios necesarios, el Ministerio, no voy a entrar en por qué razones, o cuáles son las razones para que eso pueda llevarse a la práctica realmente, con lo cual nos hemos quedado, yo creo que como ha pasado con la Ley Villar Palasí del setenta y uno, con un proyecto que podría ser bueno en teoría pero que en la práctica si no se dota, pues no se puede hacer..." P6</i>

- T.5.4. – Valoración de la LOGSE: opinión del profesorado

Tal y como se desprende de la lectura de los mensajes, la valoración que de la LOGSE realizan los profesores/as participantes en nuestra investigación, es mayoritariamente positiva, considerándola como un avance social adecuado a la realidad de nuestro país. Sin embargo, si bien hemos agrupado dos mensajes al abrigo de las denominadas *valoraciones negativas* (P5, P6), éstas abordan aspectos

concretos de la ley; es decir, que no ponen de manifiesto una valoración completamente negativa de la LOGSE, sino que, más bien, traen a debate algunos aspectos oscuros o problemáticos de su puesta en marcha y posterior desarrollo. En concreto, en uno de estos mensajes el profesor/a P6 pone de manifiesto el tema de la carencia de recursos.

Los recursos han sido otro de los aspectos que, a lo largo de nuestra historia de vida, han llamado nuestra atención. En concreto, su carencia o ausencia se convierte, por sí misma, en uno de los temas estrella, en otro de los invitados permanentes a esta mesa, a esta *cena dialéctica*. Año tras año, investigación tras investigación, vamos acometiendo nuevos retos, nuevas opciones y alternativas al orden preestablecido. Sin embargo, frente al optimismo, frente a la voluntad de cambio y la ilusión, surge el pesimismo, el desánimo y la desilusión de quienes prefieren permanecer en la ignorancia, antes de acometer un cambio que, por arriesgado y comprometido, les despoje de la seguridad que confiere trabajar al abrigo de lo conocido, de lo habitual, de lo instituido.

Para nosotros, el tema de los recursos o, mejor dicho, la carencia de los mismos, no es más que otra disculpa, una nueva pega, una expresión de ese desánimo, de esa desilusión. Es el mal de un final de siglo caracterizado por la eclosión tecnológica, por el convencimiento de que para hacer y para obrar es necesario tener, comprar y adquirir. Eso es la modernidad. Sin embargo, nuestras raíces, nuestros antepasados griegos se burlarían de nuestra incompetencia, pues ellos, sin la fotocopiadora, el fax o Internet, construyeron las bases epistemológicas de un pensamiento que, dos mil años después, todavía no ha perdido su vigencia y carisma. Difícil será superar ese trabajo.

Consideramos que ser maestro/a en nuestro país no es lo mismo que ejercer la profesión fuera del mismo. Si alzásemos la mirada, si mirásemos hacia aquellos maestros que de la nada todo construyen; si analizásemos el alma de quienes nada tienen y sonrían, de quienes

oprimidos cantan a la libertad, de quienes convierten un trozo de tiza en una varita mágica o, sencillamente, de aquel maestro de la escuela rural y unitaria, posiblemente caeríamos en desgracia y abriríamos la puerta a nuestro peor enemigo: la depresión. Esa enfermedad que, año tras año, se cobra el mayor número de bajas en el ámbito educativo. Desde nuestra propia óptica, siempre se puede hacer algo; tenemos la obligación de hacerlo, pues aunque no haya materiales, aunque se estropee la fotocopiadora o se bloquee la red con nuevos virus informáticos, el maestro debe conservar, intacta, su capacidad creativa. Como el cirujano plástico que moldea los cuerpos, como el alfarero que contorna el barro, como el pintor que proyecta una imagen o como el músico que compone en armonía, el maestro también se enfrenta a una profesión creativa. Si el cirujano plástico adapta sus conocimientos al deseo del paciente, si el alfarero da vida a la tierra de formas distintas e irrepetibles, si el pintor crea obras maestras y el músico se expresa en forma de canciones y ritmos inagotables, el maestro también debe acometer su acción con creatividad, con esa maestría de las profesiones creativas, con capacidad de inventiva. De no hacerlo, de caer en lo habitual, o en el modismo, nos estaríamos convirtiendo, como el torpe cirujano, el alfarero hirsuto, el pintor mediocre o el músico desterrado, en burdos traductores, en falsificadores del pensamiento ajeno. Por lo tanto, si la grandeza de las profesiones creativas siempre están dirigidas hacia las personas, y consideramos que éstas son –somos- diferentes entre sí, si estamos convencidos de que a cada uno nos gusta una nariz, un cántaro, un cuadro y una melodía diferente, ¿por qué nuestra educación habrá de regirse por un mismo patrón?

Quizá sea difícil dar el salto; quizá no sea más que un atrevimiento, una insolencia de nuestra juventud ante la cátedra sentada por los grandes, los *clásicos modernos*, los que se amparan en un conocimiento estático, inerte, sin pensar que es del todo imposible que si en dos mil años los seres humanos hemos abandonado las cavernas por los duplex, la flecha por la pólvora, el humo por el "e-mail", no podremos

seguir utilizando el mismo sistema educativo, la misma escuela. Si cambian los tiempos, ha de cambiar la escuela; de no hacerlo, siempre iremos a la zaga de los acontecimientos, en conflicto eterno entre un seguir avanzando y una mirada hacia el pasado, hacia la sombra de lo conocido y el miedo por conocer.

2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: HABLAN SUS PROTAGONISTAS.

Nos situamos ante una dimensión de análisis de la información: el Programa de Diversificación Curricular, en cuyo interior emergen distintas visiones, juicios y valoraciones, no sólo en razón de quién – quiénes- las expresan (padres, madres, profesores/as, alumnos/as), sino al considerar una misma temática.

En el transcurso de nuestro comentario y presentación de los resultados, trataremos de integrar, siempre que nos sea posible, esta variedad de puntos de vista, pues creemos que, al hacerlo, estamos contribuyendo a ofrecer una comprensión global de esta medida de atención a la diversidad. Por tanto, manejaremos, simultáneamente, distintas fuentes de información. En concreto, incluiremos los datos derivados de:

- Los cuestionarios dirigidos a los padres y madres de los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular.
- Los cuestionarios dirigidos a los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular.
- La información derivada de las entrevistas a los profesores/as participantes en el Proyecto de Investigación.
- La información derivada de las entrevistas a los alumnos/as que participaron en el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada.

La información derivada de las distintas fuentes de información antes mencionadas, aparece agrupada en torno a tres focos de análisis. Cada uno de ellos, tratará de iluminar un aspecto concreto relacionado con el Programa de Diversificación Curricular. Así, a través de nuestro

primer foco de análisis podremos acercarnos a los alumnos/as, a sus padres y madres y a los profesores/as, del Programa de Diversificación Curricular. Acercamiento que nos permitirá saber, no sólo quienes son sino por qué forman parte de esta medida y cómo se sienten. Nuestro **segundo foco de análisis**, nos permite identificar cuáles son las mayores dificultades del Programa de Diversificación Curricular. Y, por último, en el **tercer foco de análisis** los profesores/as nos aportarán sus puntos de vista en relación a aquellos aspectos del Programa de Diversificación Curricular que deberían ser objeto de mejora.

- Quiénes somos, por qué estamos aquí y cómo nos sentimos.

Cómo llega un profesor/a a desempeñar su tarea docente en el Programa de Diversificación Curricular y, al hacerlo, cómo se siente con relación al resto del profesorado del centro.

Tres serían los principales motivos por los que el profesorado de nuestra investigación decide incorporarse al Programa de Diversificación Curricular:

- Por su perfil e interés profesional.
- Por la sensibilidad hacia el colectivo de alumnos/as con dificultades.
- Por la necesidad de adaptarse al cambio que propone la nueva ordenación del sistema educativo. En este punto, existen matices importantes entre el profesorado.

Sólo en un caso (P5), la elección para formar parte del Programa de Diversificación Curricular se encuentra ligada a, como este profesor/a manifiesta, una razón vocacional: *"Yo estaba aquí ya con plaza fija. La mayoría de estas plazas de Ámbito las ocupan, o las ocupamos, por querer venirnos a Murcia... En mi caso no es así, pues yo tenía mi plaza aquí. Entonces ha sido una razón puramente vocacional. Además, fue una decisión que me costó muchísimo trabajo tomarla porque*

prácticamente le di el adiós a lo mío. Pero yo, desde siempre he sentido cierta sensibilidad hacia las personas más débiles (entre comillas), porque estos muchachos de diversificación tienen su problemática, su casuística, entonces yo creo que es el componente vocacional".

El hecho de desarrollar su docencia en el Programa de Diversificación Curricular, como consecuencia directa de la necesidad de adaptarse a los cambios de la nueva ordenación del sistema educativo, adquiere un sentido diferente para los tres profesores/as que se manifestaron en este sentido. Así, para un profesor/a (P1): *"Es una opción inexcusable, pues es una condición ineludible en un centro de secundaria".* En esta misma línea, se sitúa otro profesor/a (P3), aunque lo que a éste le mueve realmente es su necesidad de adquirir experiencia y no dejarse atrapar por los planteamientos de la enseñanza tradicional. A continuación, incluimos el comentario que este profesor/a efectuó al respecto:

"...estamos asistiendo a etapas de cambio de ideas, de conflictos entre la enseñanza tradicional y la enseñanza renovada en cuanto a los tintes metodológicos que se quieran citar, debido a lo que estamos viendo en los centros que es la diversidad de alumnos que tenemos. Diversidad de intereses, motivaciones, niveles que estamos teniendo a partir de la implantación del planteamiento en cuanto a la edad obligatoria. Y eso trae que a los profesores que somos nuevos (aunque yo llevaba con este el octavo curso) pues nos encontramos un poco entre la expectativa de qué hacemos; si reconvertimos, si buscar un poquito la reestructuración en cuanto a la enseñanza que impartimos hasta que demos con el sistema idóneo en el cual nos quedamos y podamos sentir cómodos desarrollando todas y cada una de las áreas del currículo, o bien dejarte llevar por la enseñanza tradicional. Y ahí viene el peligro; o te dejas llevar o luchas contra la enseñanza tradicional. Y eso es lo que más me ha empujado a mí a escoger este tipo de actividad, o a un tipo de curso que he hecho anterior para intentar coger una base sólida y experimentar (a lo mejor, en este caso) pero que me sirva también para mi propia riqueza" P3

Por último, otro profesor/a (P2) mantiene una posición muy distinta a la de sus dos compañeros. Para él, nadie llega al Programa de Diversificación Curricular de forma voluntaria: *"...creo que ningún docente, salvo casos excepcionales, cuando estudia piense que le gustaría ser profesor de diversificación, sino que se llega por distintas*

causas o problemas. Yo estaba destinado en el instituto de Puente Tocinos. Allí sobraba gente y aunque podía haberme esperado y que salieran otros que tenían menos antigüedad, como yo tampoco estaba muy convencido de lo que hacía ni me sentía integrado en el centro después de estar muchos años. Pedí el traslado y sabía qué tipo de cosas se hacían aquí, y por otra parte no son cosas nuevas, quiero decir, que en realidad no es que se haya inventado la pólvora con el Programa de Diversificación".

Un último motivo, nos viene de la mano de nuestro profesor/a identificado como P4. Para él, su decisión de desarrollar su labor educativa dentro del Programa de Diversificación Curricular, se encuentra muy vinculada a su perfil docente y a la creencia de que es en dicho programa donde más podrá aportar: *"Pensé que sería en este Ámbito y en ésta parcela de la Educación donde podría hacer mejor una labor, puesto que ya tenía una experiencia bastante considerable, los 10 ó 12 años que llevo como maestro en Educación Especial. Cuando me incorpore al instituto, no existían los Departamentos de Orientación. En el momento en que aparecieron los departamentos de orientación, con la LOGSE, vi un puesto de trabajo idóneo para mí, puesto que juntaba las 2 cosas, por un lado yo traía una especialización en Educación Especial y por otro era profesor de Instituto: me pareció lo más idóneo".*

Otro aspecto que nos interesó conocer, fue si el hecho de ser profesor/a del Programa de Diversificación Curricular les hacía situarse ante su tarea educativa de forma distinta a la de cualquier otro profesor/a de la Educación Secundaria Obligatoria. Los mensajes emitidos por dos de nuestros profesores/as, no dejan margen a la duda. Evidentemente, ser profesor/a en el Programa de Diversificación Curricular no es lo mismo que serlo en el resto de grupos de un Centro de Secundaria.

En primer lugar, ser y sentirse profesor/a de Diversificación significa situarse ante el hecho educativo, no tanto como enseñantes

sino como **educadores**. Las palabras de nuestro profesor/a P5 ilustran, con precisión, esta diferencia:

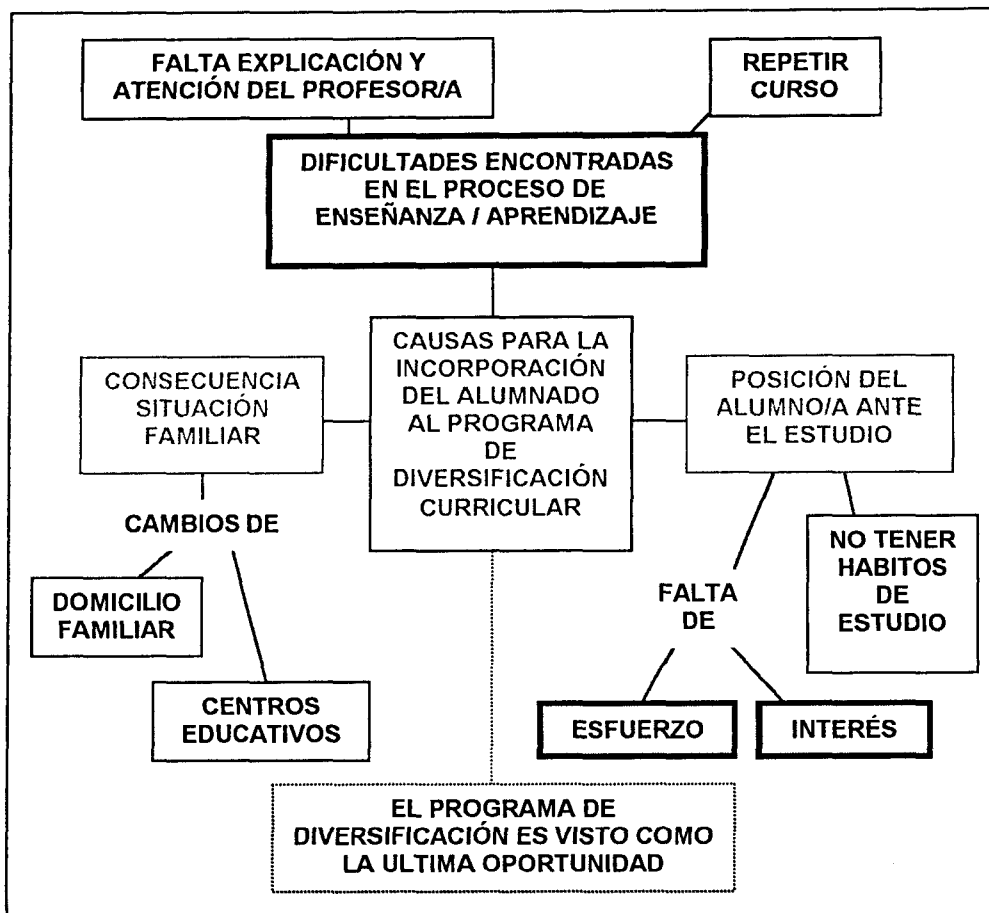
"Sí, en Diversificación tienes que ser menos enseñante y más educador. Tú sabes que los docentes estamos divididos en dos grandes grupos; los enseñantes y los educadores. Yo siempre he pertenecido al grupo de los educadores. Pero en el caso del Departamento de Orientación todavía más. Es muchísimo más importante ser educador que no ser enseñante, porque... para qué quiero que el alumno sepa las partes que tiene la célula si está hundido: ¡no le sirve de nada!. Debo querer inyectarle vida a ese muchacho". P5

"Bueno, yo he sido educador siempre, pero en grupos de Diversificación, cambio un poco la metodología. Soy más educador en el grupo de Diversificación. Una cosa que no se la cree casi nadie, es que en Diversificación estoy poniendo los mismos exámenes que tengo archivados de otros años de grupos ordinarios, y sacan las mismas notas. Es que no baja tampoco el nivel de conceptos. Este año he explicado dos cosas en el grupo de diversificación que mis compañeros no lo han explicado en los grupos ordinarios". P5

Otro rasgo que, en opinión de nuestro profesor/a P3, debe tener el profesorado que imparte su docencia en el Programa de Diversificación Curricular es la imaginación: *"Notas diferencia en cuanto a que tienes que tener más estrategias metodológicas para elaborar un trabajo, en eso sí se nota la diferencia y ahí tienes que aportar muchas veces, doblar tu esfuerzo y ser mucho más imaginativo en cuanto a los otros cursos, que sin duda alguna plantean menos problemas de aprendizaje. Ya no es en profundidad sino que, por los objetivos que te marque el trabajo de la programación, desde principio de curso sepas cómo, dónde y de qué manera educarlos..."*.

Cómo llega un alumno/a a cursar el Programa de Diversificación Curricular y por qué causas piensan sus compañeros de la ESO ordinaria que ellos están ahí.

En el siguiente mapa (M.5.4.), recogemos las razones tal y como fueron formuladas por los alumnos/as y sus padres y madres, al preguntarles acerca de las causas por las que habían cursado o pensaban cursar el Programa de Diversificación Curricular (ver anexos).



- M.5.4. – Dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las causas enunciadas por ambos colectivos son coincidentes, lo cual nos ha permitido efectuar un tratamiento global de la información. Tal y como puede observarse, la principal causa por la que un alumno/a es aconsejado y decide formar parte del Programa de Diversificación Curricular, se relaciona con las dificultades que ha experimentado en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su escolaridad. Dificultades, que, en opinión de los padres y madres, son debidas a la falta de atención y explicación de los contenidos curriculares por parte de los profesores/as de sus hijos-as.

Por el contrario, los alumnos/as focalizan más sus respuestas en el hecho de haber repetido uno o más cursos académicos, porque no se han esforzado, o porque no tenían los hábitos de estudio necesarios para superar, con éxito, un determinado curso. Padres e hijos coinciden en indicar que una de las causas fundamentales ha sido su falta de

interés por el estudio. Sin embargo, es importante señalar que, junto a la falta de interés, suele ir acompañado el hecho de haber tenido unos profesores/as que, en opinión de los padres, no les han prestado la atención necesaria. En definitiva, el Programa de Diversificación Curricular es visto, sobre todo por los alumnos/as, como su última oportunidad para obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y transitar hacia otros niveles educativos, o acceder al mundo laboral.

Hasta aquí, hemos comentado las causas por las que un alumno/a entra a formar parte del Programa de Diversificación Curricular, y lo hemos hecho desde la perspectiva de los propios alumnos/as y de sus padres y madres. No obstante, aprovechamos la realización de las entrevistas para conocer la opinión que mantenían al respecto sus compañeros de la ESO ordinaria. Es decir, cuáles eran las causas que, en su opinión, habían conducido a algunos de sus compañeros a formar parte del Programa de Diversificación Curricular. Éstas fueron sus respuestas:

Por qué crees que algunos de tus compañeros están en el Programa de Diversificación Curricular.	
Edad	<p><i>"Tienen 17 años, han repetido varias veces y ya no pueden repetir más" 17E.</i></p> <p><i>"Porque ellos son mayores y si repitieran no podrían tener el Graduado, entonces se meten en Diversificación porque les ayuda a poder tener el Graduado" 25E</i></p>
Dificultades	<p><i>"Están ahí porque les cuesta más, pero creo que no es más fácil" 30D.</i></p> <p><i>"Son gente que ya han suspendido varias veces y para que puedan seguir, porque tienen dificultad para sacarse el curso, para ponérselo más fácil les ponen el nivel más bajo" 5D.</i></p> <p><i>"Necesitan una ayuda para que puedan seguir mejor el curso, o sea, yo creo que es lo mismo pero con menos materia" 18E.</i></p> <p><i>"Supongo que será como otra parte de un mismo curso pero que es, digamos, para gente que les ha costado trabajo, en otros años, sacarse el curso. No darán menos ni darán más, pero darán temas</i></p>

	<p><i>difrentes" 6E.</i></p> <p><i>"Es gente con más dificultad, por eso han repetido tanto" 7E.</i></p>
--	--

T.5.5. – Opinión sobre los compañeros.

En el transcurso de las entrevistas, nos llamó la atención la claridad en la respuestas del alumnado. Para ellos estaba claro, sus compañeros estaban en Diversificación por dos causas fundamentales: por su avanzada edad y porque presentaban dificultades para seguir ese ritmo normal de clase. La lectura de los mensajes, nos muestra la naturalidad con la que estos alumnos/as expresan sus opiniones. En ningún momento, el tono de sus respuestas daba muestras de rechazo, ni hacia esta medida de atención a la diversidad, ni hacia los compañeros que se acogían a ella. No obstante, conforme íbamos profundizando sobre este tema, aparecían nuevos mensajes que nos situaban ante una lectura menos descriptiva y más ligada a las emociones y sentimientos de los alumnos/as respecto al Programa de Diversificación Curricular.

Cómo se sienten los alumnos/as por el hecho de formar parte del Programa de Diversificación Curricular y qué creen que piensan de ello sus padres, amigos y compañeros.

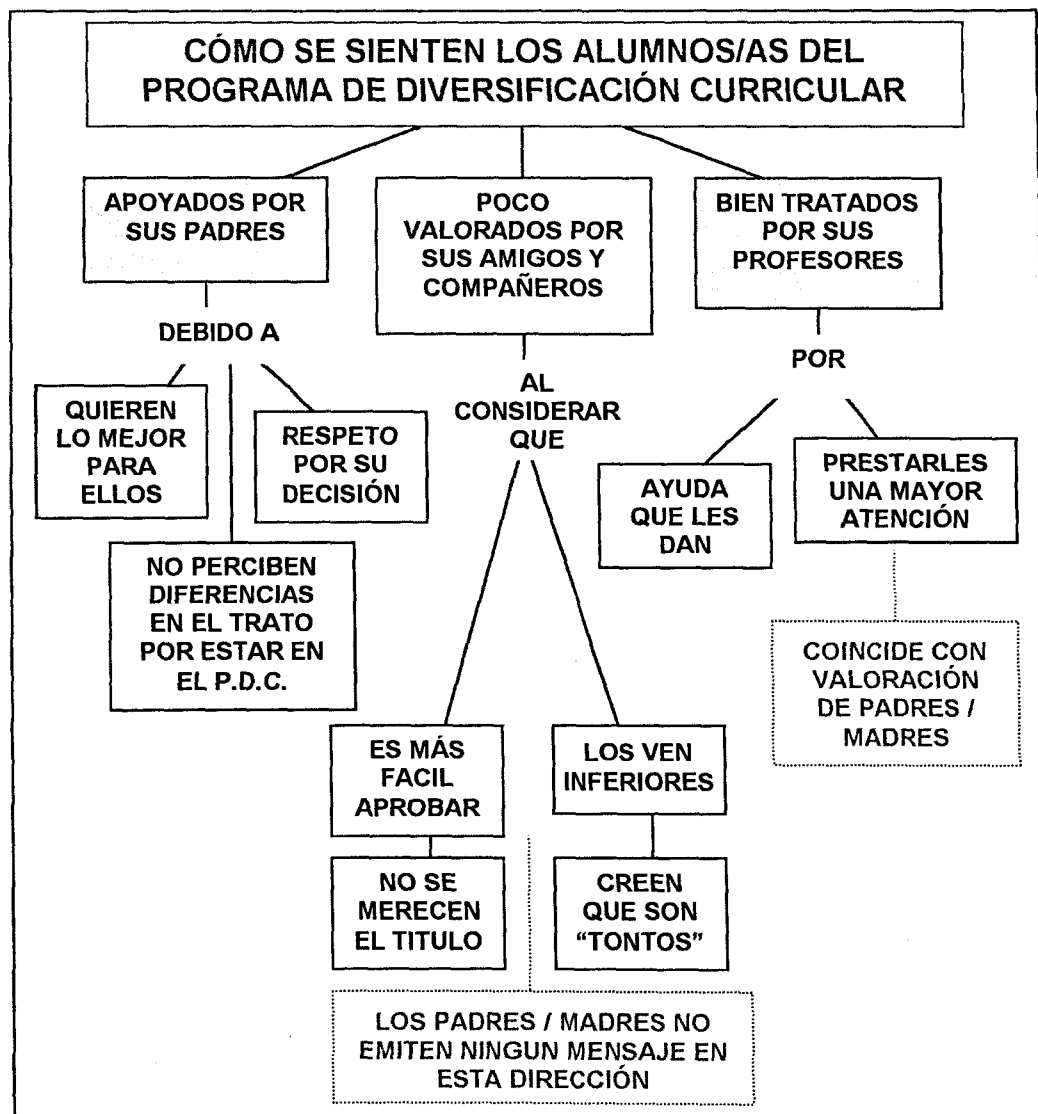
Siempre es difícil, delicado e, incluso, arriesgado, traspasar los límites a la hora de querer acceder a un tipo de conocimiento íntimamente relacionado con el mundo de las emociones y de los sentimientos. Somos conscientes de que estos chicos/as *sí sentían todo lo que nos decían pero no nos dijeron todo lo que sentían.*

Tratar de poner orden a este tipo de información, entraña no pocas dificultades, pues corremos el riesgo de presentar una comprensión, simplista y descontextualizada, del modo en que estos alumnos/as se sitúan ante una etapa decisiva de su escolaridad pero sobre todo, de su vida.

Cada vez estamos más convencidos de que educar y ser educados significa, antes que nada, estar atentos, no sólo a lo que aprendo o enseño, sino al modo en que este proceso de construcción de conocimiento forma parte de la vida de quienes participan en él.

Si algo podemos destacar, es la sinceridad, la claridad y la valentía con la que éstos alumnos/as nos hablaron. Indudablemente, quedaron muchas cosas en el tintero, pero lo dicho, dicho está. Y es nuestra la responsabilidad de acoger sus palabras más allá de la redacción de esta tesis, e incorporarlas a nuestro pensamiento y acción.

Recogemos en el siguiente mapa (M.5.5.), tres aspectos clave sobre los cuales vamos a articular nuestro discurso.



M.5.5. - Cómo se sienten los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular

Una primera conclusión a la que hemos podido llegar, alude al hecho de que los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular no se sienten valorados, ni por sus amigos ni por sus compañeros. Son muy conscientes de los motivos que les han conducido a entrar a formar parte de esta medida educativa y, aunque se saben considerados como *diferentes*, ellos ni se sienten ni quieren sentirse así:

"...yo no me siento diferente, ellos son los que te hacen sentir así"
16D.

"A mí, ya me da igual. Yo quiero sacarme el Graduado, no a lo que piensen de mí los demás. Me da igual lo que piensen los demás" **8E**

Cuando indagamos sobre las razones que sustentaban esa certeza, ese sentimiento, vimos que el hecho de ser menos valorados encuentra su apoyo en dos ideas clave. En primer lugar, se considera que es más fácil aprobar en Diversificación que en un curso de la ESO ordinaria. Si esto es así, los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular no se merecen el título:

"Yo creo que no es justo porque, a lo mejor, ella puede tener menos capacidad para estudiar Historia pero, a lo mejor, yo no la tengo para estudiar otra cosa, o me cuesta lo mismo, y a ella no. Que no lo veo justo. En Diversificación están utilizando métodos que resultan mejores para el cuarto y... si son mejores, que se utilicen para todos... Yo no digo que les regalen el título, digo que tendrán más facilidades para sacarse el título que nosotros. Para ellos es más fácil a la hora de estar en clase, de estudiar y de hacer exámenes" **6E.**

"La materia es más fácil, lo que ellos dan, o sea, ellos siguen el libro pero es más fácil lo que dan" **11E.**

En segundo lugar, el grupo de Diversificación genera estereotipos tales como: *tonto, torpe, inferior, subnormal... etc.:*

"Eso depende de la gente. A mí me da igual que sean de Diversificación o no. Yo tengo amigos que dicen que la gente que está en Diversificación... Se comenta que mucha gente dice que es una clase de subnormales" **11E.**

"Yo conozco a gente que decía eso, que era una clase para burros, y que ahora están ellos en diversificación y la boca te la tienes que callar" **17E.**

"A mí, cuando me dijo P1 que si me quería meter, yo dije: Madre mía, ¡al curso de los tontos!... yo no me considero tonto, te lo estamos diciendo porque como todo el mundo aprobaba, pues el curso de los tontos, porque ahí van los que no entienden nada y luego aprueban. Pero vamos, que no lo decíamos nosotros. Ahora que estoy dentro..., yo pensaba que estaba tirado el curso pero no, hay que trabajar." 23E.

"Yo pensaba que era para tontos, por eso no me quería meter porque decía: yo, siendo normal, por qué me tengo que meter en eso que van todos los tontos" 13E.

"Sí, yo he escuchado por ahí eso de que la Diversificación es para gilipollas, que eso es para tontos, pero yo paso de esos comentarios" 8E.

La lectura de los mensajes que hemos seleccionado para ilustrar este punto, no sólo contribuyen a apoyar la percepción de los alumnos/as del Programa de Diversificación Curricular, sino que sacan a la luz un hecho importante: los alumnos/as que ahora forman parte del Programa de Diversificación Curricular, mantenían las mismas visiones y estereotipos respecto a esta medida y a las personas a las que iba dirigida, que la que hoy muestran sus compañeros. Evidentemente, no es lo mismo ser actor que espectador.

Sabemos que este resultado no nos puede conducir a su generalización y decir: *todos los alumnos/as de esta etapa educativa sostienen la misma percepción respecto al Programa de Diversificación Curricular*, sobre todo si tenemos en cuenta los márgenes entre los cuales se ha desarrollado nuestra investigación. No obstante, sí que deberíamos ir dando respuestas a cuestiones como:

- Si es verdad que nos situamos ante una escuela atenta y respetuosa para con las diferencias, las diferencias entre el alumnado no deberían seguir siendo comprendidas bajo los mismos esquemas que impregnaron nuestro anterior sistema educativo.
- Si esto es así, ¿qué factores están contribuyendo en los centros educativos para que los alumnos/as sigan pensando como lo hacen?.

- ¿Qué cambios deberían operarse en los centros?.
- ¿La superación y/o eliminación de medidas de atención a la diversidad, tal y como propugnan algunos sectores, sería una solución real y realizable en el estado actual de desarrollo de nuestros centros educativos?.

Evidentemente, no es nuestro propósito ahondar en esta línea discursiva, pero no queremos, ni debemos, resistirnos a reconocer que ***algo va mal*** cuando un grupo de alumnos/as, aunque reducido, se exprese como lo hace. No cabe duda que esta situación, a la que posiblemente se ven sometidos más alumnos/as de los que nos podemos llegar a imaginar, debe provocar el surgimiento de líneas de investigación que, desde la óptica de los alumnos/as, aborden aquellos temas que les preocupen y que, al hacerlo, nos comprometamos a su difusión.

Si nos situamos en la parte derecha del mapa (M.5.5.), veremos que el alumnado del Programa de Diversificación Curricular expresa sentirse bien tratado por parte de sus profesores/as. Llama la atención, una vez más, la claridad y sinceridad de los mensajes. Los términos que emplean a la hora de explicar sus opiniones, no dejan ningún margen a la duda. Palabras como: *confianza, atención, ayuda, estar a gusto...*, impregnan los mensajes del alumnado al referirse a sus profesores/as. Pero el término que más nos ha llamado la atención ha sido ***"íntimo"***. Desde este espacio, también nos sumamos a esa parte *íntima* del acto de educar y ser educado.

Con objeto de ilustrar este tema, incluimos, a continuación, algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los alumnos/as:

"Yo pensaba que nos iban a meter más caña. Pero los profesores nos entendían y eso es bueno. Pues no nos meten mucha caña, no nos meten mucha presión y nos ayudan en todo lo que pueden" 2D.

"En una clase normal, el profesor da y se va y aquí te lo explican todo..., aquí te lo explican todo detalladamente" 3E.

"Sí, porque al ser menos gente, el profesor puede comunicarse mejor con los alumnos, porque en la clase normal son casi treinta y no pueden hacerlo con todos. Además, tienes más confianza con el profesor" 21D.

"Al haber más gente en el ordinario, es difícil que se pueda centrar en un alumno. Yo creo que en Diversificación se conoce mejor a los alumnos" 4D.

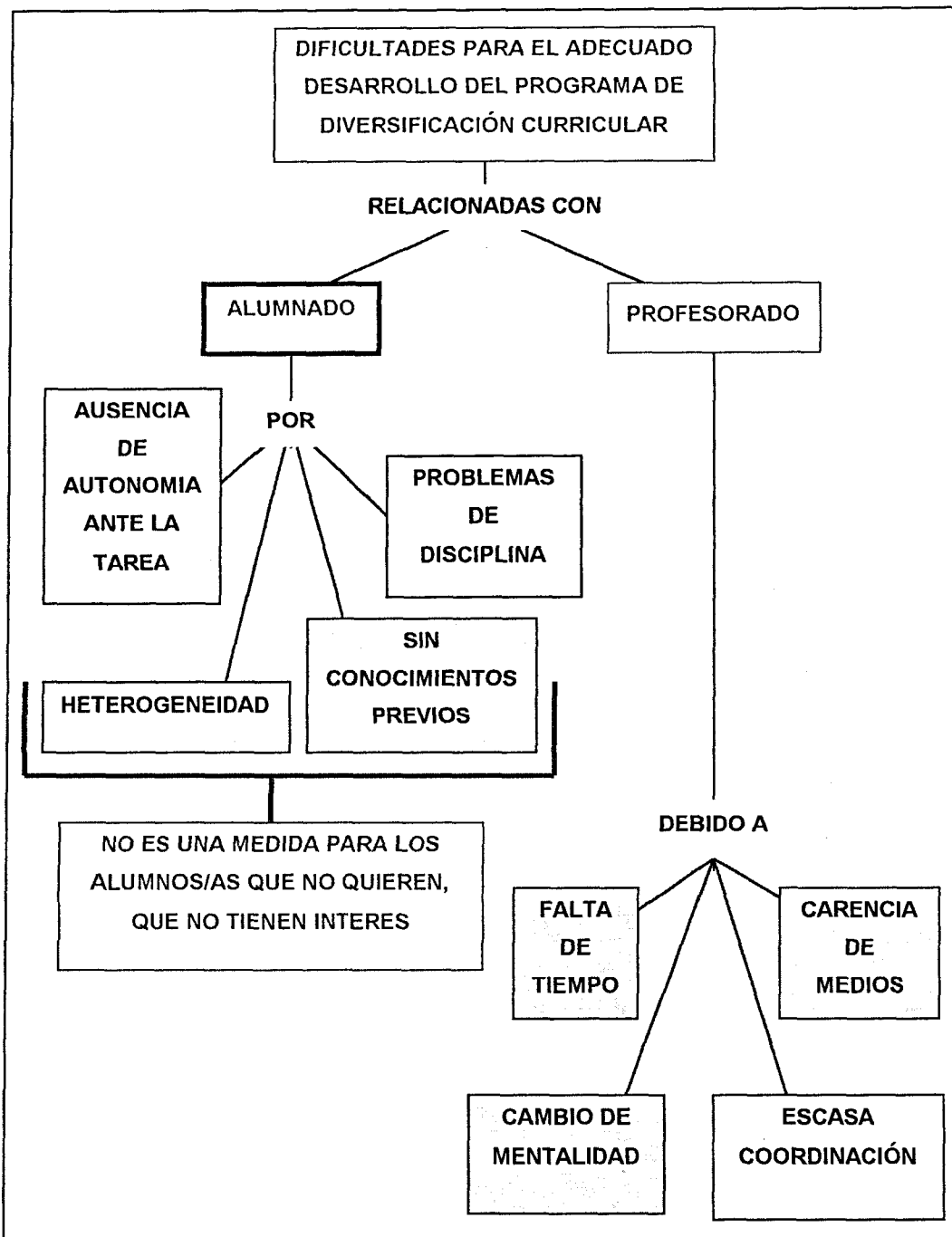
"La diferencia está en el profesor, el profesor de ámbito es mejor que cualquier otro, porque está más encima, te atiende más." 26E.

"A nuestros compañeros el profesor/a llega a clase, dice su lección y se va. Si uno dice: no lo entiendo, eso da igual" 10D.

"Es diferente la forma de hablar de los profesores, es diferente a como tratan a los alumnos de ordinario, a los de diversificación. El grupo ordinario es más... que cualquier cosa que hagas: jamonestación!, yo qué sé, que es más respeto. Lo otro, Diversificación, es más íntimo, es más... Los profesores que tengo, cada uno tiene su personalidad diferente, su forma de ser. Cada uno te trata como él piensa pero, más o menos, hay confianza y... yo no veo una frialdad entre alumno y profesor" 8E.

- Teniendo en cuenta el estado actual de desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular, dónde se sitúan las mayores dificultades.

Nos situamos ante un nuevo foco de estudio, a través del cual nos propusimos conocer dónde se situaban las mayores dificultades del Programa de Diversificación Curricular del IES Floridablanca. Tal y como aparece recogido en el mapa E, y en opinión de los profesores/as entrevistados, las mayores dificultades en el desarrollo de esta medida de atención a la diversidad se relacionan con las características del alumnado del Programa de Diversificación Curricular y, en menor medida, con la incidencia que ejercen sobre el profesorado la carencia de medios, el hecho de no disponer de tiempo y la necesidad de poder contar con más espacios para la coordinación.



M.5. 6. – Dificultades para el adecuado desarrollo del Programa de Diversificación Curricular.

Si bien es cierto que las transcripciones de los mensajes emitidos por nuestros profesores/as ilustran, por sí solos, los elementos que hemos recogido en el mapa, nos detendremos en algunos de ellos por considerarlos relevantes y significativos a la hora de contribuir a la reflexión y mejora progresiva de los Programas de Diversificación Curricular.

Dificultades relacionadas con el alumnado	
Heterogeneidad del alumnado	<p>"Porque un profesor con alumnos de distintos niveles, sobre todo cuando los niveles son muy heterogéneos, no se puede diversificar al mismo tiempo y atender a los alumnos. Los alumnos necesitan atención constante... Cuando tú tienes tres niveles en un aula, por mucho que quieras, cuando estás atendiendo a unos, estás dejando de atender a otros entonces para atenderlos a todos..." P6</p> <p>"Porque ahora tengo muchos alumnos que traen una deficiencia que es interesante para trabajar, pero muy difícil de establecer; poder adaptarse a ella significa casi casi el que una unidad de trabajo a desarrollar tengas que pensarla como mínimo en dos niveles de aplicación que al final son más... Digamos que el profesor de Música tiene un esfuerzo que no tiene otro profesor o profesora: por ejemplo el profesor de lengua a ese alumno no tiene que darle clase, lo saca y está con un profesor de Ámbito colaborando para el Programa de Diversificación o tiene un grupo de alumnos con un perfil medio-normal y ya está; ya tiene más machacado a ese grupo y está trabajando con un profesor y profesora de Ámbito en la línea del alumno. El problema es cuando te encuentras núcleos de trabajo que no puedes desarrollar... Pero yo tengo que tener a ese tipo de alumno de Diversificación junto con los de no diversificación al mismo tiempo con lo cual la dificultad se multiplica" P3</p>
Ausencia de autonomía ante la tarea	<p>"...no está acostumbrados a trabajar cuando se les manda tarea de forma autónoma. Esa autonomía tiene que venir desde abajo, desde la Primaria, y yo creo que tiene que venir de todas las materias... no tienen en absoluto autonomía para trabajar, entienden la autonomía como la libertad de hacer lo que quieren claro, yo no sé si el problema es que en otras materias no trabajan así o no vienen con esa trayectoria desde abajo, porque eso cuesta adquirir los hábitos de autonomía cuesta adquirirlo, eso no se adquiere en un año..." P6</p>
Problemas de disciplina	<p>"...y por otro lado la trayectoria y la forma de trabajo de los alumnos, no permite la autodisciplina de trabajo, ellos están acostumbrados a trabajar cuando se les vigila o se les estimula... no les puedo dar ni una gota pequeñita de libertad, no saben utilizarla y cuando les doy libertad hacen lo que les da la gana, no hacen lo que tienen que hacer. Les dices "oye, dentro de esas actividades ir haciendo esto" P6</p>
Sin conocimientos previos	<p>"... Si los niños vinieran con un lenguaje muy rico, pero no vienen. Pues, no se puede hacer. Mientras estás explicándole a un grupo lo que tiene que hacer, el otro ¿qué hace, lee?, No, no tiene ni la autonomía suficiente de trabajo, ni la disciplina, ni el desarrollo de los conocimientos dentro de la materia. Ya puedes mandarles una serie de tareas de deporte, ó de actividades rítmicas ó de condición física, esto sí, pero cuando los niños sepan lo que es eso y vayan practicando y sepan cómo tienen que practicarlo..." P6</p>
Medida no válida para los que no quieren o no tienen interés	<p>"... Porque un Programa de Diversificación, tal y como se contempla aquí, tampoco atiende a esos críos, sino que el PDC es para críos que tienen interés en seguir, es decir, críos que tienen deficiencias pero que tienen interés, que son capaces de estarse quietos, de</p>

	<p>atender al profesor, que tienen un comportamiento normal.</p> <p>Pero hay otros críos que no lo tienen y esos rompen la estructura y al resto los llevan a maltraer. Esos críos que tienes que dan el follón, que no paran de hablar, que son folloneros, que se pelean... ese es el problema." P2</p> <p>" Para aquellos alumnos que pueden y no quieren el profesor tiene que saber conjugar un poco las motivaciones educativas que tienen y sacar partido a ese tiempo que transcurre en los institutos. ¿Que es difícil?: es difícil porque "donde no hay mata no hay patata", ese es un dicho de mi pueblo y el que no quiere es difícil, pero hay también tendencias; a lo mejor ellos entran en la dinámica de un grupo. Es importante la edad en la cual puede también tener esa motivación en la que hay que saber encauzarles." P3</p>
Dificultades relacionadas con el profesorado	
Escasa coordinación	<p>"...De momento nos coordinamos poco, pues mientras que los profesores de los otros dos ámbitos están bien claras sus funciones y siempre tienen una referencia en cualquier libro de texto: ellos pueden buscar material, tienen cosas... Y digamos que en mi campo de actuación soy yo quien tiene que definirlo. No hay mucha coordinación" P2</p>
Carencia de medios	<p>".. Montar cualquier cosa de tipo técnico requiere de un dinero que, sobre todo los institutos de Bachillerato, la gente no está dispuesta a aportar. En un instituto de FP, el que un profesor vaya un día a comprar y se gaste 60.000 ptas, no es nada raro. Ahora sí en un instituto de bachillerato un profesor se gasta de una vez 60.000 ptas., ¿se puede armar la de Dios!, Porque están acostumbrados a comprar tizas y folios y siempre hay un loco por hay en un laboratorio que de vez en cuando tiene que reponer dos reactivos o comprar agua destilada o cualquier tontería de esas. Pero no hay gastos. Entonces se necesitarían medios y gente que quisiera. Si tu quieres montar programas de ese tipo tienes que dotar a la gente de medios, si no ¿quien se va a querer encerrar ahí en una jaula, con diez leones, sin que te den una banqueta ni un látigo ni nada?: Nadie eso es imposible. Si te tienes que encerrar en un aula con diez alumnos y eres profesor de automoción y tienes que explicarles como funciona un coche, por lo menos te tendrán que dar medios, tendrás que tener algunos motores, llaves y cosas, y eso la Administración yo creo que no lo pone" P2</p>
Falta de tiempo	<p>"No, no, no, yo ahora estoy haciendo el PDC de un año, y lo hago en mi casa. No tenemos casi horas libres... Este año tenemos el horario completo, y no nos quedan horas, tenemos que sacarlas de nuestro tiempo" P5</p>

T.5.6. –Dificultades relacionadas con alumnado y profesorado.

Un aspecto que nos parece clave, es aquel que alude a la dificultad que manifiestan sentir los profesores/as, a la hora de reconstruirse como docentes para una escuela *diferente*. Diferente, no sólo a aquella en la que ellos se educaron, sino a aquella en la que han venido desarrollando su labor educativa.

Se ha escrito mucho sobre la relación existente entre los procesos de cambio y la formación del profesorado. Quizás, la frase formulada por el profesor/a Escudero sintetiza, magistralmente, lo que acabamos de decir, cuando manifiesta que los procesos de cambio y la formación del profesorado son *dos caras de una misma moneda*.

En numerosos espacios de encuentro profesional, se ha denunciado, una y otra vez, que el profesorado de Secundaria no está recibiendo la formación necesaria para poder acometer, con las mínimas garantías de éxito, los cambios que propone nuestra actual ordenación del sistema educativo. Evidentemente, tal y como reconocen nuestros profesores/as, el alumnado que hoy habita los centros educativos no es el mismo. Si esto es así, ¿cómo es posible que el profesorado continúe siéndolo?:

"Ahora se exige del profesor una especie de corresponsabilización, un seguimiento, una acción tutorial muy importante, una implicación con unos alumnos que antes no estaban aquí, no venían, por lo tanto era mucho más motivador, el alumnado sabía muy bien lo que quería y sí no lo quería pues se marchaba. Ahora se exige un seguimiento y esfuerzos curriculares, organizativos docentes que antes no se daban. Eso es lo más significativo, que no es poco, es muchísimo, porque no todo el mundo está capacitado, habilitado y formado para cambiar su rol de la noche a la mañana". P1

"En mi etapa anterior como estudiante, a lo mejor entonces era más fácil impartir clase antes, al docente ahora le es más difícil o es mucho más activo lo que tienes que abarcar, tienes que abarcar un área de conocimiento en tu materia, luego al final tienes que abarcar también unas capacidades de educador muy amplias que antes no se tenían, por los problemas de tipo social presentes en clase, y luego también tienes que abarcar una diversidad metodológica que a lo mejor antes no era necesario que se produjera en ella" P3

La formación del profesorado, no sólo en los aspectos teóricos de la LOGSE, sino en los valores que la impregnan, continúa siendo una de las mayores asignaturas pendientes de nuestra Administración Educativa.

Otra de las dificultades que han sido identificadas como problemáticas por nuestros profesores/as, es la falta de coordinación

entre el profesorado. No obstante, esta dificultad no es consecuencia directa de la implantación de la LOGSE, sino que, más bien, refleja uno de los males endémicos de la organización y cultura de la escuela. *La incomunicación, el aislamiento profesional, el celularismo...* etc., son algunos de los rasgos que han configurado la educación de nuestro país durante mucho tiempo. Lo que ahora sucede y se torna en una dificultad insalvable a los ojos de muchos profesionales, es que la escuela de la diversidad precisa de una cultura organizativa, a todas luces diferente.

Una cultura en la que los términos antes mencionados sean sustituidos, progresivamente, por: *la apertura, el conocimiento compartido, la colaboración profesional...* etc. No es nuestra intención profundizar más en este aspecto, pues lo retomaremos, si cabe con mayor fuerza, al comentar la información relacionada con otra de nuestras dimensiones de análisis, la relativa al proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada.

A pesar de todo, no nos podemos resistir a avanzar una de nuestras mayores conclusiones: *trabajar desde los supuestos de la integración curricular, contribuye a ir derribando el aislamiento profesional y, consecuentemente, a instaurar la cultura de la colaboración profesional en los centros.*

Por lo que respecta a las dificultades relacionadas con el alumnado, éstas enfatizan y ponen de manifiesto las condiciones a las que deben enfrentarse, día a día, los docentes y los alumnos/as que, por diversos motivos, están contribuyendo a engrosar las filas y a dar sentido a la existencia de esta medida curricular y organizativa.

Evidentemente, ser profesor/a de un grupo de Diversificación no es una tarea fácil. A él, llegan alumnos/as con carencias de todo tipo (afectivas, académicas, sociales... etc.); alumnos/as que ven en el Programa de Diversificación Curricular su última esperanza para salir de un sistema educativo que en el pasado, en su pasado, no ha sabido, o

no ha podido –o no ha querido- darle una respuesta. De haberlo hecho, esta medida no sería necesaria. No queremos caer en un análisis simplista; somos muy conscientes de que cuando un alumno/a no logra cubrir los objetivos marcados en un programa, no es debido, única y exclusivamente, al hecho de no haberle proporcionado una respuesta educativa en el lugar y en el momento adecuados.

Por supuesto que existen otros factores: la familia, los amigos, el barrio en el que vive, sus aficiones, sus propias características... etc. Pero cuando un alumno/a fracasa, parte de la escuela fracasa junto a él. Esta realidad no puede –ni debe- ser enmascarada, ni confundida al querer justificar la incapacidad de la escuela para hacer aquello que se le ha encomendado: *educar a futuros ciudadanos/as*.

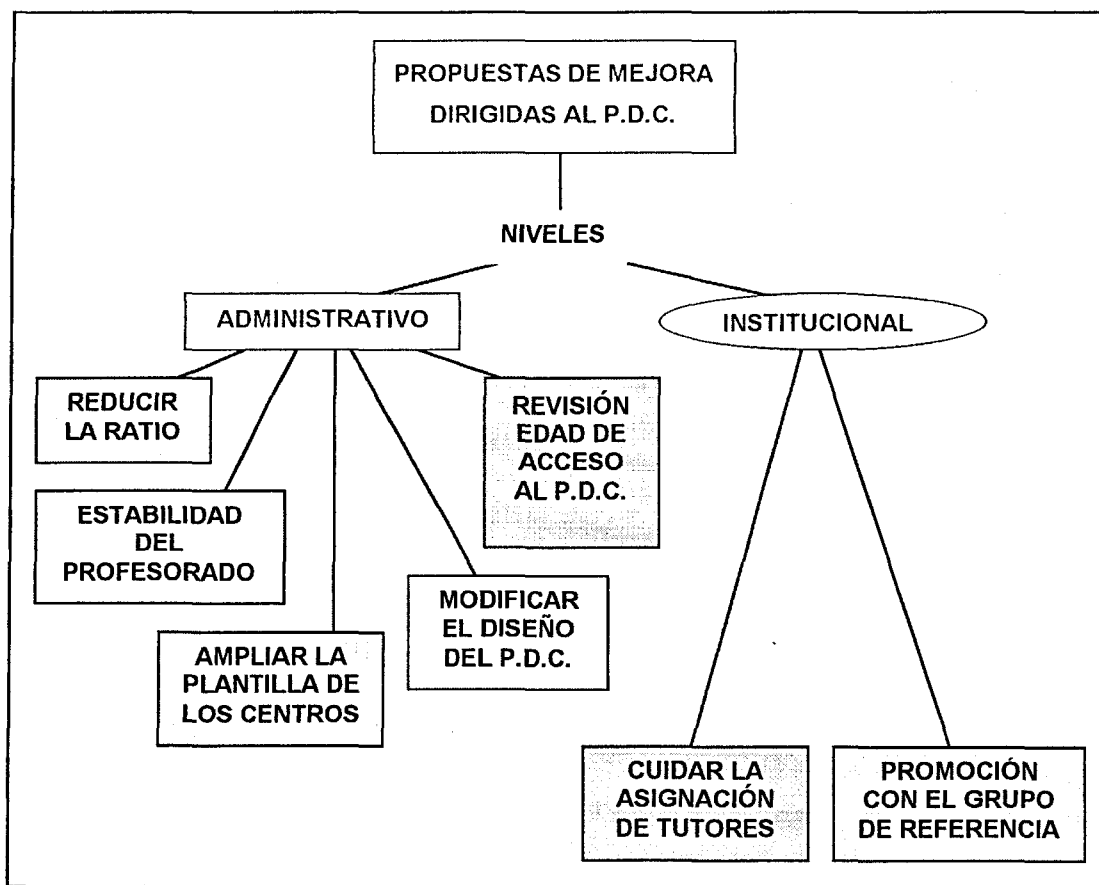
Una vez más, insistimos en que no queremos trivializar nuestro discurso, pero consideramos que es nuestra responsabilidad reconocer, siempre desde una postura que construye, dónde están las dificultades y por qué son éstas y no otras. Lo hacemos convencidos porque sólo así seremos capaces de avanzar. Porque lo que sucede en materia educativa, no sucede en otros ámbitos, al menos con la misma frecuencia. ¿Por qué es menos importante la educación de un ciudadano/a que la salud o la convivencia pacífica?. Si ante un fraude sanitario se somete a análisis todo el sistema, como fue en su momento el *Aceite de Colza*, o más recientemente con el escándalo de *las vacas locas*, ¿por qué no existe esa misma fuerza ante un sistema educativo que, en teoría, tiene asignado el papel de formar democráticamente a los futuros ciudadanos/as para que, en el futuro, no vuelvan a suceder episodios como los que hemos mencionado a título ilustrativo?.

Habría mucho que hablar, existen ciertamente muchos y grandes matices entre los ejemplos que acabamos de señalar y la educación. Pero tenemos una sensación que cada vez se dibuja con mayor claridad: sabemos dónde están los problemas, dónde están las dificultades, pero

no hay voluntad política, social, profesional... para poner en práctica estas soluciones.

- Cómo podría mejorarse el Programa de Diversificación Curricular.

Nuestra última reflexión, nos lleva de la mano a otro de nuestros focos de análisis: ¿cómo creen nuestros profesores/as que podría mejorarse el Programa de Diversificación Curricular?. Tal y como hemos venido haciendo, en el siguiente mapa 5.7., recogemos los dos niveles (el administrativo y el institucional), en torno a los cuales hemos organizado los mensajes emitidos por el profesorado.



M.5.7. –Propuestas de mejora dirigidas al PDC

Por lo que respecta a las propuestas de mejora a nivel administrativo, los profesores/as P3, P4 y P6 ponen el acento en dos aspectos que se vienen repitiendo, con la misma fuerza e intensidad, en el transcurso de las investigaciones que hemos llevado a cabo, tanto en la etapa educativa de Primaria como de Secundaria. *La estabilidad del*

profesorado y la necesidad de poder contar con un número mayor de profesionales de apoyo.

"...Otro error o problema que yo veo en los programas de diversificación y en los departamentos de orientación, es que todavía se ven los departamentos de orientación, un poco como el lugar donde van los profesores que llegan al centro recién salidos o incluso interinos, como un lugar de poca importancia. Eso está mal, no por los profesores interinos que me parece muy digno y muy normal, sino porque el profesor interino viene a un curso y cuando viene a darse cuenta de cómo funciona el departamentos de orientación ya se ha ido y lo que necesita el Departamento de Orientación son profesores que tengan una continuidad para poder desarrollar cualquier Programa de Diversificación de 2 años. Entonces el profesor interino te lo va a dejar colgado y luego va a venir otro que va a conectar con lo que ha dejado el otro. En fin, todas estas cosas se podrían subsanar también por la consideración que nos tiene el resto de profesores/as..." P4

"... También ampliar un poco la plantilla de los departamentos que estén dentro de diversificación curricular sería también un nivel muy interesante... La ampliación en cuanto a profesores de apoyo y en cuanto al tiempo que puedes disponer de un profesor para meterle. Esa sería una de las medidas más interesantes que ahora mismo están en manos de las instituciones educativas" P3

" Y otra es tener profesora de apoyo en el aula. Si tienes que atender a dos niveles, a tres niveles una persona sola, no puede. Llegamos a un planteamiento común y al mismo tiempo mientras yo atiendo a unos, otro los está atendiendo en la misma tarea, pero con distinto nivel, con distintas actividades, al otro grupo" P6

Efectivamente, la magnitud y complejidad del cambio que propone la LOGSE, requiere ser acompañado de la dotación económica necesaria con objeto de asegurar que aquello que dice la Ley que ha de hacerse, pueda llevarse a cabo con las mayores garantías posibles.

En el transcurso de nuestro proceso de investigación, hemos temido la ocasión de comprobar y, hasta cierto punto, sufrir las consecuencias de la inestabilidad del profesorado. No sabemos donde esta la solución, pero si sabemos, al igual que nuestros profesores/as, las consecuencias negativas que esta inestabilidad provoca en el desarrollo de cualquier propuesta de cambio. Si esta situación ha sido capaz de provocar ciertos desajustes en nuestro proceso de investigación, el cual ha implicado sólo a una parte de los profesores/as

y alumnos/as del centro, es fácil imaginar lo que puede estar significando para el desarrollo adecuado de nuestra Ley Educativa.

En numerosas ocasiones, hemos sido coprotagonistas de grandes propósitos e iniciativas de cambio, que se han venido abajo porque no contábamos con una administración educativa, ágil y flexible, capaz de facilitar y acompañar los cambios allí donde se producen. Por el contrario, cuando un grupo de profesores/as se implican en un proyecto como el nuestro, lo hacen a sabiendas de que no van a recibir ningún apoyo por parte de la administración. Son muy conscientes de que sus únicos aliados serán, una vez más, su voluntarismo, sus ganas de salir de la rutina y la búsqueda de soluciones a los problemas prácticos.

Pensamos que nuestra administración educativa, debería hacer un esfuerzo, serio y decidido, de una vez por todas, apoyando a los centros y profesores/as que decidan implicarse en procesos de cambio, como ha sido el caso de nuestro proyecto de investigación. Sobre todo, porque sólo así seremos capaces de ir construyendo, desde la base, una escuela para todos. Cuando nos hemos acercado a nuestros responsables educativos en la administración, con objeto de plantearles la necesidad de poder disponer de un determinado profesor/a hasta que finalice la investigación, o poder disponer de un profesor/a de apoyo, siempre hemos sido bien recibidos, incluso nos han dado ánimos para seguir, pero, jamás, nos han dado la respuesta que cabría esperar a cambio del trabajo de unos profesionales que, aunque van quedando pocos, todavía se sienten motivados e ilusionados por el cambio.

Además de los ámbitos de mejora comentados, los profesores/as consideraron que la revisión de la edad de acceso al PDC, la modificación de su diseño y, por último, la reducción en la ratio profesor/a/alumno, deberían ser objeto de análisis con objeto de contribuir al mejor funcionamiento de los Programas de Diversificación

Curricular. En la tabla siguiente, recogemos los comentarios que nuestros profesores/as efectuaron al respecto.

<p align="center">Propuestas de mejora dirigidas al Programa de Diversificación Curricular a nivel Administrativo</p>	
<p align="center">Revisión edad de acceso al PDC</p>	<p><i>"Pues hay todavía ciertos problemas de rigidez en la edad de acceso. Sin tirar las campanas al vuelo, en el sentido de que no entren los que todavía son unos niños pequeños, porque eso sería el riesgo de caer en la no comprensividad (al hacer caminos paralelos antes de tiempo), yo sería flexible cuando un alumno no haya sido tratado convenientemente en primaria, no ha repetido nunca, llega muy joven a nosotros sin posibilidad de incorporarse al programa por la edad tan corta que tiene, y como no ha sido bien llevado anteriormente, paga las consecuencias porque ahora no puede entrar en el programa porque es demasiado joven. Por lo tanto yo arreglaría dos cosas: y es que se vigilara el desarrollo cuando vienen de primaria para que puedan repetir allí, es decir, coger la edad que legalmente necesitan para llegar al programa y que cuando llegaran a 3º de la ESO tuvieran la edad para ser susceptibles de incorporarse a diversificación. Es una medida que introduciría en bastantes casos porque sería muy buena" P1</i></p> <p><i>"...Y dentro de los fallos que puede tener la diversificación está que hay alumnos que tienen 15 años en 3º de la ESO que ya tienen dificultades del aprendizaje y que se les puede ayudar. Se debería arrancar la atención a la diversidad desde una edad anterior a 3º de la ESO... Pues sin duda alguna, a lo mejor me gustaría poner alguna de las medidas que están incluyendo para el adelanto de las etapas de los programas de diversificación..."</i></p>
<p align="center">Reducir la Ratio Profesor/- Alumno</p>	<p><i>"... la menor ratio favorece la relación con el profesorado y permite que los alumnos creen más amistades dentro de su grupo de diversificación y con su grupo del mismo nivel..." P7</i></p> <p><i>"...Con los alumnos, para mí es fundamental que al estar tantas horas juntos a la semana, al grado de amistad al que llegamos, y el número del grupo: aunque la ley dice hasta quince, yo creo que quince ya serían muchos. Ocho, diez... es el número ideal. Menos de ocho también sería un poco..." P5</i></p>
<p align="center">Modificar el diseño del PDC</p>	<p><i>"Yo podría ser profesor de Ámbito, dar Música y dar historia, ¿por qué no puedo ser? y ¿por qué el profesional de lengua sí puede ser más dinámico y puede tener la capacidad de dar su clase y dar también el área de conocimientos de historia, tecnología...? ¿por qué la estructura de Música no entra en el plan de diversificación de lleno y no de un planteamiento un tanto utópico?... Creo que en la medida en la que yo estaba, con el perfil ese por el cual se dejaban fuera determinadas áreas continentales. Un grupo de trabajo por áreas donde convivan, trabajen, cooperen con el grupo normal. También es necesario que se trabaje con un mismo perfil de alumno, porque esa utopía que manda la L.O.G.S.E. de la igualdad de todos los alumnos que tienes en un centro, tiene que llevarse en unas áreas sí y en otras no. Por eso mismo el alumno no se va a integrar, se piensa que va a estar desintegrado en el curso ordinario con el resto de compañeros y también en otras áreas de trabajo. Yo trabajo con un único tipo de alumnos y preparo el programa de la asignatura con un único tipo de alumnos, y la</i></p>

	<p><i>imparto y desarrollo mucho mejor; es mejor para ellos, es mejor para mí... y es mejor para los del curso ordinario porque estaría como profesor de Música y me centraría en ese curso ordinario. ¿De acuerdo, no? Entonces ya no sé por qué se piensa que el alumno se puede ver un poco apartado del sistema educativo, de los compañeros, etc. si en mi asignatura también se trabaja con grupos diferentes, unos con necesidades de diversificación y otros con otro tipo de necesidades. Eso es una duda que yo quiero que me concreten con algo objetivo y no con la típica respuesta: "porque tú tienes que se capaz de trabajar con los dos grupos... Es mejor que el grupo se diversifique porque así tienes un grupo de cuarto con unas necesidades y capacidades y otro grupo. Pero no para 7 áreas sí y para 2 no, ¿sabes?, Porque en esas 2 no se trabaja ni para ellos ni para el grupo ordinario... Mi propuesta sería claramente la de diversificar a los grupos en todas las áreas desde el principio. Ahora mismo aquí hay un grupo para estar trabajando con 30 alumnos desde octubre a Junio de diversificación y no entiendo por qué yo tengo que tener 13 y mi compañera de departamento otros 13 o 14. No lo entiendo. Después vendría la respuesta: "La socialización del alumno dentro de un curso ordinario". Yo estoy convencido que si esa clase de diversificación trabaja aparte 2 horas más a la semana o 3, ellos no se van a considerar como tontos. De hecho, actualmente en el instituto muchos alumnos que pueden y no quieren tirar para adelante piden, voluntariamente, meterse en ese programa. Entonces, no veo porqué les importe que le digan "estás en el Programa de Diversificación como los tontos". Es porque ahí saben que pueden tener estrategias de trabajo que pueden ser más factibles. Bueno, pues a esos se lo permitimos y no permitimos a otros alumnos que tienen necesidades, trabajen mejor de lo que lo que están haciendo, en mi área estoy hablando. Yo pienso que es positivo que estén en los Ámbitos trabajando en grupos reducidos..." P3</i></p> <p><i>"De cara al año que viene, creo que puedo serles más útil a los críos de diversificación ofertando una optativa de tipo técnico, como una especie de electricidad electrónica, pero digamos que eso no viene en ningún boletín, ni me lo ha dicho nadie, es una conclusión a la que uno llega después de estar ahí un año... ¿por qué no puede haber un taller de mecánica de motos?. De modo que todos los casos extraordinarios que tienes en 3º y 4º que no hay manera que estén en un aula normal, llevas con ellos una especie de pacto, es decir, durante unas horas van a estar allí arreglándose su moto y luego va a venir un señor que les va a explicar un poco el funcionamiento de los motores de explosión y va a venir un señor con el que van a realizar frases relacionadas con la mecánica y les explique eso... Yo creo que eso sería lo más útil para la sociedad, para el propio alumno y a la misma vez para la marcha del instituto y de los docentes. Yo creo que quizás puedan salir cosas de esas "</i> P2.</p>
--	--

T.5.7. –Propuestas de mejora dirigidas al Programa de Diversificación Curricular a nivel Administrativo

Sin lugar a dudas, la lectura de los mensajes recogidos en la tabla, pueden ser comprendidos desde puntos de vista y visiones muy diferentes. Pero lo que no cabe duda es que en ellos se expresan la preocupación del profesorado por querer desarrollar mejor su tarea y dar

una respuesta más ajustada a sus alumnos/as, sobre todo, a aquellos que, por sus características e historial académico, terminarán siendo, a la postre, alumnos/as candidatos al Programa de Diversificación Curricular.

No obstante, creemos con toda honestidad, que la dirección no es la correcta. Es cierto lo que dicen nuestros profesores/as cuando se muestran preocupados por la suerte de sus alumnos/as, pero las energías habrá que dirigir las al centro del problema no a la periferia. No nos parece lógico, ni deseable, que ante las dificultades surgidas en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje, la única salida sea la de disminuir la edad de aplicación de las medidas extraordinarias de atención a la diversidad. No sería aconsejable que esto sucediera, sobre todo, en el seno de un sistema educativo como el nuestro. Por tanto seríamos más partidarios de, tal y como dicen algunos profesores/as, reducir el número de alumnos/as por clase y efectuar una mayor oferta de optativas. Ambas propuestas pasan, al igual que las comentadas anteriormente, por un incremento en el presupuesto dedicado a la educación.

Un segundo tipo de propuestas orientadas a la mejora del Programa de Diversificación Curricular, aluden a una serie de medidas que la propia institución educativa podría desarrollar.

Así, el profesor/a P4 saca a la luz un tema que nos parece fundamental, no sólo para los alumnos/as del Programa de Diversificación, sino para tomar en consideración con cualquier grupo/clase: la asignación de los tutores debe cuidarse.

" un alumno de diversificación tiene que tener dos horas de tutoría semanal, una ordinaria y otra específica. Yo no me canso de decir que al alumno de diversificación se le debe poner un tutor que le dé clase ordinaria, y no que le incorporen a un curso donde el tutor sea un profesor que solo lo ve esa hora, porque entonces nunca llega a conocerlo y entonces el profesor atiende mal a esos alumnos y alumnas. Pero a los que les da clase en la materia "X" y que luego

también les da clase como tutor, a esos alumnos los conoce más y se entrega más y no a los alumnos del PDC, que a lo mejor no los conoce, que siempre están más tímidos y retraídos. Hemos comprobado que los alumnos del PDC no acuden a las tutorías de los profesores ordinarios. Eso me parece un error..." P4

La figura del tutor y la labor que este ha de desempeñar con el grupo que le ha sido asignado, debe poder ser llevada a cabo en las mejores condiciones. Una de ellas, no sabemos si la más importante, es la intensidad de su relación docente con su grupo. Si bien es verdad que el conocimiento del alumno/a no depende, únicamente, del número de horas que un profesor/a lo tenga delante, no es menos cierto que si a esta situación se le suman la intención de conocerlo, al amparo de un plan de acción tutorial, la ayuda que le podemos prestar aumenta, no sólo en ocasiones sino en calidad.

Otra propuesta, iría en la línea de no separar a los alumnos/as de su grupo de referencia. Con ello, tal y como nos sugiere el profesor/a P6, estaríamos cuidando el desarrollo afectivo y emocional de los alumnos/as y, al mismo tiempo, favoreciendo el conocimiento y la ayuda mutua:

"...cuando pasa de primaria a secundaria cambian de amigos, cambian de centro y se rompe ese abrigo que tiene de los compañeros, en este caso los compañeros, con lo cual se vuelve a repetir el rechazo, el desconocimiento, hasta que ellos no se vuelven a conocer. Para mí eso es un problema. Y otro problema, aquí en el centro, por necesidad del centro, por la organización, cuando cambian de curso cambian de compañeros, bueno a lo mejor estos críos si estuvieran con sus compañeros desde primero de secundaria hasta cuarto, esos cuatro años, podría ser que llegara un momento en que se sintieran amigos o compañeros y los apoyaran y los ayudaran y a lo mejor, eso pienso yo que desde el punto de vista afectivo y emotivo podría ser bueno. Por los menos la experiencia que yo tengo es que eso era bueno..." P6.

Por último. El profesor/a P5 pone el acento en la necesidad de desarrollar, desde el Departamento de orientación, una labor de concienciación dirigida al profesorado que imparte su docencia en grupos en los que se encuentran ubicados alumnos/as pertenecientes al Programa de Diversificación Curricular:

"...nos dimos cuenta de que los alumnos de Diversificación, cuando están con los demás compañeros del grupo ordinario, el profesorado los trata exactamente igual que a los demás, y estamos llevando a cabo una campaña de concienciación; porque el alumno de diversificación, cuando está en el grupo de ordinario, sigue siendo alumno de Diversificación, no le puedes exigir lo mismo. Entonces lo que queremos para el año que viene es hablar desde principio de curso con los profesores que den clase de las asignaturas en las que están todos, y mentalizarlos de que tienen que hacer Adaptaciones Curriculares, o sea, que no puede ser que estén conmigo en Matemáticas, o en Física y Química, o en Biología, con un programa especial, y luego en Tecnología tengan el mismo que los demás. Entonces vamos a llevar una labor de comunicación..."
P5

La tarea propuesta por este profesor/a nos parece fundamental, pues incide en el núcleo del problema, no en la periferia del mismo, tal y como hemos comentado anteriormente. Estamos seguros que, de producirse esa mayor comunicación entre el profesorado y el departamento de Orientación, nos situaríamos en el camino que nos conduciría a proponer un escenario educativo, capaz de acoger en una misma aula a alumnos/as diversos en el sentido más amplio del término. En definitiva, a eliminar, hasta donde sea posible, la aplicación de medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: RADIOGRAFÍA DE UN CAMBIO.

Dentro de esta última dimensión de análisis, la cual encuentra su complemento en la descripción que hemos efectuado en el capítulo cuarto de nuestra segunda fase de investigación, recogemos aquella información relacionada con los siguientes aspectos del proceso llevado a cabo:

- Las primeras impresiones que suscitó nuestro proyecto entre el profesorado participante, así como las expectativas que su conocimiento les provocó.
- Qué valoración ha recibido la figura del asesor por parte del profesorado.
- Cómo se han sentido, profesores/as y alumnos/as, a lo largo del desarrollo del proceso de investigación.
- Dónde se han situado las mayores dificultades y cuáles serían las condiciones que, en opinión de sus protagonistas, deberían darse para volver a participar en un proyecto de estas características.

- Primeros contactos, primeras impresiones.

Los primeros contactos que se producen entre los profesores/as participantes en nuestra investigación y el proyecto, se produce a través de dos vías fundamentales. La primera, por su asistencia a las reuniones que la Directora del proyecto mantuvo, no sólo al inicio del proyecto sino en el transcurso de su desarrollo, con objeto de acoger y dar la información pertinente a los profesores/as que querían incorporarse al mismo. La segunda, por haber sido convocados a participar por iniciativa directa del Director del Departamento de Orientación del centro.

Junto a estas dos vías de conocimiento más formales, pudimos constatar que algunos de nuestros profesores/as, manifestaron sentirse

atraídos por el proyecto, aunque no habían sido llamados directamente, a raíz de los comentarios que circulaban en el centro por parte de l profesorado que se sumo a nuestra iniciativa desde el principio. No cabe duda de que este hecho facilitó la apertura y proyección de nuestra propuesta, traduciéndose en un acercamiento voluntario de varios profesores/as al equipo en construcción, lo cual, tratándose de un centro de secundaria, consideramos es un acto de elevada significatividad. Dado que este proceso de construcción del equipo ya ha sido sobradamente descrito en el capítulo anterior, es nuestro deseo ofrecer información relacionada, no sólo con las primeras impresiones del profesorado ante esta propuesta, sino también sobre las expectativas que éstos manifestaron con motivo de su participación en el proyecto.

Cuando los profesores/as nos comentaban sus primeras impresiones ante el proyecto, lo hacían empleando términos tales como: innovador, interesante y adecuado. Insertamos, a continuación, algunos mensajes ilustrativos:

"Me pareció interesante puesto que no había nada al respecto, al menos en Secundaria que fuera consistente en cuanto a Unidades Didácticas Integradas. En primaria es cierto que hay más cuestiones de integración curricular, de unidades didácticas en general, pero en secundaria hay todavía poco y me pareció que podía ser una muy buena trinchera para responder a la diversidad, para avanzar en esta línea" P1

"La finalidad del proyecto me parece bien..."P2

"...desde el principio siempre he sido bastante pro-Proyecto Séneca. Me ha parecido bien y estupendo, en realidad porque cualquier cosa que sea innovación y cualquier cosa que se pueda trabajar en este campo, siempre me ha interesado, desde el principio. Esa creo que es la razón fundamental" P4

"...me pareció bien. Nuria al principio estuvo más bien callada, escuchándome a mí, y cuando yo paré de hablar, me dijo que le había gustado mucho lo que había oído, la forma que yo tenía de trabajar, cómo concebía yo mi trabajo en el departamento y entonces me dijo que sería muy útil en su grupo de investigación... El proyecto como innovación educativa me ha parecido bien. Por eso me quedé enganchado, porque a mí me gusta también ser innovador, probar cosas nuevas y en ese sentido me enganchó, me enganchó porque la vida no son compartimentos estanco, como dábamos nosotros en clase. La vida se parece más a la UDI, que el

alumno reciba el conocimiento, las actitudes... desde las distintas materias, eso me pareció muy interesante..." P5

"Al principio estaba un poco difuso, no se sabía muy claro lo que era, luego me pareció que podía ser interesante, el participar el centro, como centro, en una actividad de este tipo..." P6

"...este año entré a formar parte del Departamento de Orientación del Floridablanca, vine con la idea de participar en todo lo relacionado con la atención a la diversidad, por estas ideas de innovación, y por ver por donde van todos los cambios... A mí el proyecto me pareció bueno. Es una nueva forma de trabajar coordinado, es una excusa para compartir experiencias. Vi que era interesante llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa manera; y que debido a que yo era nueva en este departamento, pues a través de este trabajo, poder conocernos todos más. Yo siempre he valorado el trabajo en equipo. Es una manera de forzarte a ti mismo" P7

La lectura de los mensajes expresan, por si solos y con toda claridad, la impresión que causo el proyecto de investigación entre el profesorado. Si cabe efectuar alguna mención especial sobre alguna de esas primeras impresiones, destacaríamos la comparación que efectúa el profesor/a P5 entre la vida y la Unidad Didáctica Integrada. Efectivamente, trabajar desde los supuestos de la integración curricular propone una visión holística, no solo en la adquisición del conocimiento sino para su uso y aplicación a distintos ámbitos de la vida. Quizás, sea esta una de sus mayores virtualidades y, al mismo tiempo, una de las mayores dificultades que encuentra a la hora de calar entre el profesorado, tal y como tendremos ocasión de comentar más adelante.

Lo que vamos a narrar a continuación no puede ser recogido dentro de ninguna referencia bibliográfica, pertenece a ese tipo de conocimiento experiencial que hemos tenido la oportunidad de ir adquiriendo a lo largo del tiempo. Queremos hacer mención a un ejemplo que puede ilustrar, con precisión, la idea que nos manifestaba el profesor/a P5. Hace aproximadamente unos seis meses, tuvimos la ocasión de compartir una sesión de trabajo con el profesor/a Nicola Cuomo. Este fue invitado una tarde a un centro y empleo, con la creatividad e ingenio que le caracteriza, el siguiente ejemplo para mostrar a los profesores/as que la escuela no puede seguir

permitiéndose el lujo de transmitir un conocimiento fragmentado, aburrido y nada emocionante para el alumno/a, pues la vida, lo que rodea al niño, fuera de los límites de la escuela, no sólo le atrae sino que le produce la necesaria emoción para aprender.

Partió de la explicación del Pokemon, uno de esos videojuegos que mantienen enganchado, horas y horas a los niños. Tal y como nos hizo caer en la cuenta el profesor Cuomo, en una sola pantalla, están presentes las matemáticas, la historia, la geografía, la geometría..., el niño, para poder ser capaz de pasar a la fase siguiente, debe poder integrar todos y cada uno de los datos al mismo tiempo, efectuando, simultáneamente, un análisis y una síntesis de la información. Terminada la explicación preguntó: “ ¿Cómo es posible que ese mismo niño que fracasa en la escuela en matemáticas, lengua etc..., sea capaz de saber que tal o cual personaje es más valioso en función de su peso, altura y, al mismo tiempo, ser incapaz de resolver un problema matemático sencillo en el que están implicados los mismos conceptos matemáticos?. Con este ejemplo y otros igualmente interesantes, advertía al profesorado de la necesidad de efectuar propuestas educativas, en la línea de la integración curricular, capaces de ir eliminado progresivamente la fragmentación del conocimiento. De seguir haciéndolo, sólo conseguiríamos marcar las distancias entre la escuela y la vida, cuando debe ser todo lo contrario. La escuela ha de ser, antes que nada, una escuela para la vida.

Otro de los aspectos que ha merecido nuestra atención dentro de este foco de análisis, alude al nivel de expectativas que logró despertar el proyecto entre el profesorado, las cuales recogemos en el siguiente mapa.



- M.5.8. – Primeros contactos, primeras impresiones.

La posibilidad de participar en este proyecto de investigación, generó, entre nuestro grupo docente, multitud de expectativas al respecto (M.5.8.). No obstante, la que recibe la mayor atención, en razón del número de profesores/as que la comentaron (P3, P4, P5, P6), alude a la oportunidad que este proyecto representaba para su propio enriquecimiento profesional y personal:

"Razones profesionales, que podía ser interesante ver si en la práctica era posible llevar a cabo un tipo de trabajo con esta metodología, metodología de una Unidad Integrada que era la propuesta..." P6

"...yo quería saber el resultado, por eso te he dicho antes que me interesa mucho la evolución de los alumnos, para seguir trabajando en esta línea o no ..." P5

"...esperaba conseguir que mis clases sean mejores, más adecuadas a este tipo de alumnos que yo pienso que en este campo todavía hay muchísimas cosas por hacer, y me parecía que incorporándonos a ese proyecto podíamos hacer muchísimas cosas de investigación..." P4

"...mi única motivación estuvo siempre en torno a coger una base y una riqueza frente a este tipo de problemática que en cada curso tuviera cada año. Cada vez te das cuenta de que para desarrollar el currículo de tu especialidad tienes que estar muy preparado para impartirlo a alumnos que no están preparados para ello, alumnos que tienen una sensoridad, alumnos que tienen unas necesidades

físicas o psíquicas importantes, alumnos que tienen poca motivación. Es tal la diversificación en sentido docente que, o te pones a trabajarlo o prácticamente te abandonas; eso es como yo lo veía y como lo veo..." P3

Junto a esta expectativa, aparecen otras que tienen que ver con: la posibilidad de ayudar a los alumnos/as, el hecho de continuar la línea de investigación iniciada por el Departamento de Orientación, el deseo por construir materiales curriculares integrados y , por último, la posibilidad de obtener méritos profesionales como resultado de su participación en dicho proyecto. A continuación, recogemos los mensajes emitidos por el profesorado, relacionados con estas expectativas:

Expectativas del profesorado ante su participación en el proyecto	
Para ayudar al alumnado	<i>"...lo que me puede enriquecer, es el hecho de trabajar con personas nuevas, conocer a Nuria, a conocerte a ti, trabajando de otra forma, eso siempre te enriquece. Pero vamos, no iba yo a priori buscando nada personal. Después, por ejemplo, ha salido el congreso, pero en aquellos momentos no se sabía nada; pero tampoco ahora yo busco nada personal. Es más por los alumnos, por ver de qué forma se les puede ayudar, para intentar que remonten el vuelo y como Juan Salvador Gaviota: que sigan volando, alto. Para mí eso sería lo importante" P5</i>
Para continuar el trabajo iniciado por sus compañeros de Departamento	<i>"...Me dio la impresión de que era un proyecto que en el departamento habían iniciado P5 y P1 y una vez que me incorporé no quería quedar como un freno a la realización de esa experiencia. Si ellos ya lo llevaban, pues lo menos que podía hacer era colaborar, aunque no he colaborado mucho, pero por lo menos no impedir que se pudiera hacer si ellos querían hacerlo" P2</i>
Para obtener materiales curriculares integrados	<i>"En principio esperaba ver si podía tener en mis manos propuestas documentales o instrumentales con esas características de ser susceptibles de desarrollarse en entornos donde hay dificultad, para hacer viable la diversidad de una manera que sea operativa y que funcione o que tenga resultados alentadores, para que los profesores estén contentos de tener que trabajar a distintos niveles.</i>

	<i>Yo esperaba eso, ver en mis manos, pronto, material adecuado y suficiente sobre Unidades Didácticas Integradas" P1</i>
Para obtener méritos profesionales	<i>"... También ha sido la idea de que algún día pudiese aspirar al CPR o a dirigir un Departamento de Orientación" P4</i>

- T.5.8.- Expectativas del profesorado ante su participación en el Proyecto de Investigación.

Sentimos una cierta debilidad por el profesor/a P5, pues siempre nos provoca alguna que otra reflexión. Sus frases, sus ejemplos, pero sobre todo, su compromiso auténtico con el alumnado, se pone de manifiesto una vez más. Compromiso y visión que logró hacerse explícito más allá de las palabras, cobrando vida, día a día, en todo el proceso de investigación. En el transcurso de estos años, hemos podido comprobar que, efectivamente, trabajar desde los supuestos de la integración curricular, no sólo ha ayudado a levantar el vuelo de muchos alumnos/as, sino a elevar el de sus maestros y maestras.

- El asesoramiento en el Proyecto.

Tal y como hemos tenido ocasión de comentar en el capítulo cuarto, y con motivo de la descripción del proceso de investigación llevado a cabo, el coordinador del proyecto en el centro (el doctorando), fue a quien se le encomendó la tarea, no sólo de asesorar al grupo de profesores/as sino de mantener un contacto directo con el alumnado participante.

Consideramos la figura del asesor como un elemento clave a la hora de desarrollar nuestro modelo en los centros, sobre todo, en sus momentos iniciales, además de servir como punto de referencia y apoyo a lo largo del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada. No olvidemos que el desarrollo de una propuesta de trabajo como la nuestra, al chocar frontalmente con la cultura organizativa, curricular... etc. de los centros, precisa, si quiere ser

desarrollada, de un apoyo decidido y comprometido. Por tanto, el asesor y, en nuestro caso, el coordinador, se sitúa en un difícil papel entre ser actor y espectador del proceso de cambio que viven, sienten y desarrollan los profesores/as, alumnos/as, padres y madres.

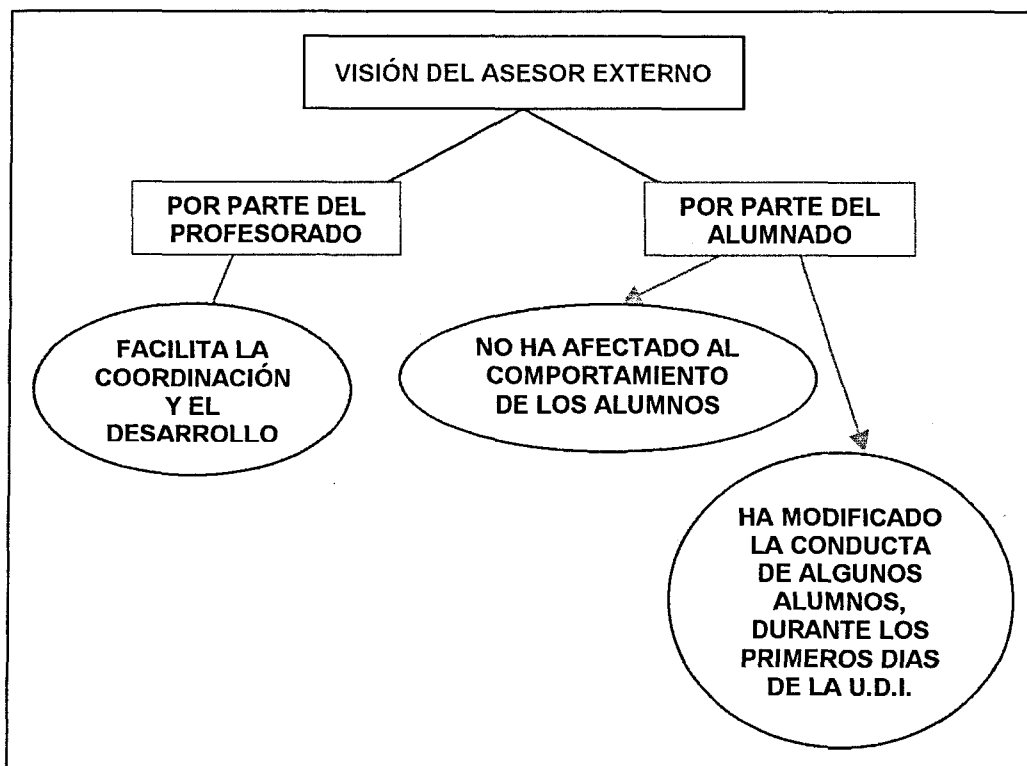
A lo largo de estos años, en los que hemos tenido la ocasión de poner en marcha procesos similares a los descritos en este proyecto de investigación, hemos podido comprobar lo difícil que resulta a los grupos de profesores/as de los centros con los que hemos trabajado, seguir conservando el ritmo y la actividad que mantenían cuando contaban con la ayuda y el referente de ese asesor. De algún modo, esta situación no debería ser considerada, exclusivamente, como una debilidad de nuestro modelo, sino también como una consecuencia de la situación actual en la que se encuentra nuestro sistema educativo.

Si tomamos como punto de referencia la literatura que se ha generado en torno a los procesos de innovación y cambio educativo, y más concretamente de aquella que se ocupa de la atención a la diversidad, podremos observar la gran importancia que se otorga, o mejor dicho, que otorga el profesorado, al hecho de disponer de un apoyo o asesoramiento externo. Apoyo que, si se quiere que logre calar en la cultura de los centros, habrá de estar presente en el devenir del cambio que pretende ser instaurado. En definitiva, los cambios no se producen por sí solos, a golpe de decretos, con buenas intenciones..., sino que el profesorado ha de sentirse apoyado continuamente hasta alcanzar, por sí mismo, la autonomía necesaria. O como se persigue desde el paradigma crítico en el que nos situamos, *la emancipación de los participantes*.

En nuestro caso, el coordinador del proyecto en el centro fue la persona que aglutinó, canalizó y cuidó, todas y cada unas de las aportaciones que este grupo de profesores/as iba desarrollando a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado este proceso de

investigación. Además, al coordinador le corresponde un papel difícil de jugar puesto que, en numerosas ocasiones, éste llega al centro y su nivel de expectativas y compromiso, con relación al rendimiento del grupo, se ve alterado, se ve modificado. Al llegar al centro, han pasado, a lo mejor, quince días en la vida de esos profesores/as a los que encomendó una tarea, la cual, en ocasiones, no ha podido ser llevada a cabo, no sólo -ni tanto- por su falta de compromiso, de ganas... etc., sino por otros factores externos al propio desarrollo del proyecto. Ante esta situación, que, en algunos momentos de nuestro proyecto de investigación, ha sido muy intensa, el coordinador ha tenido que aprender, no sólo a sostener al grupo de profesores/as y devolverles la motivación y la ilusión, sino a sostenerse así mismo. No cabe duda que ésta no es una cuestión fácil.

Somos conscientes que las reflexiones que hemos efectuado en torno al asesor, podrían haber provocado una mayor reflexión por nuestra parte. El tema, sin lugar a dudas lo merece. Pero no vamos a detenernos más en este punto, pues queremos descender a lo que realmente nos preocupó en el momento de realizar las entrevistas: *cómo valoran los profesores/as y alumnos/as nuestro asesoramiento (M.5.9.)*.



- M.5.9. – Visión del asesor externo.

Tal y como aparece recogido en el mapa (M.5.9.), la figura del asesor es contemplada por el profesorado como elemento facilitador de la coordinación entre el profesorado y del desarrollo del proceso de investigación llevado a cabo. Las direcciones de los mensajes emitidos por los profesores/as, son expresión inequívoca de su valoración positiva:

"...pienso que siempre es bueno el apoyo externo porque te exige, te obliga. No es por la cuestión técnica sino por la importancia del compromiso ante el otro y también alguien tiene que hacer un poco de coordinador y eso la persona externa siempre facilita el que se lleve a la práctica. De la otra forma ya tiene que ser el equipo compacto y estar muy comprometido. Pero, el agente externo sí que facilita que se lleve a la práctica" P7

"...era perfectamente obvio, un trabajo que está coordinado, asesorado y cualificado en parte por alguien que no pertenece directamente al instituto, es normal que si se hace bien, como creo que se ha hecho, esa persona que coordina las reuniones tiene que coordinar el desarrollo en clase" P3

"...pienso que un observador sensato suele provocar la mejora, nunca estorba, y tal y como ha estado ningún problema " P1

Además, nuestro profesor/a P5 destaca que la presencia del coordinador en el centro es totalmente "necesaria":

"...al contrario. Yo pienso que la figura del observador externo es necesaria, porque el observador externo no solamente está conmigo, sino que está con los demás, que además lo ve desde fuera, o sea que para mí va a ser fundamental el análisis que tú hagas al final... de hecho el comportamiento que han tenido los chavales cuando estabais vosotros ha sido el normal... Pero que para mí ha sido positivo que hayáis estado " P5

En definitiva, podemos concluir que la figura del asesor ha sido, no sólo un elemento clave para el desarrollo del proyecto sino que, en opinión del profesorado, ha resultado del todo necesario y no ha entorpecido, en ningún momento, la dinámica normal del aula (P3, P2, P4, P1):

"...en contra de lo que yo podía pensar, que los alumnos y alumnas se pudieran haber distraído o también haber intimidado por la acción tutelar que puede hacer otra persona con respecto al grupo pero no, ¡al contrario!. En ese sentido ha sido bastante abierto y bastante participativo, asesorando e implicándose en el desarrollo de las actividades de clase" P3

"...Yo he dado clase normalmente con esta persona. A mí la verdad es que no me importa ..." P2

"Al principio me pareció extraño, extraño porque normalmente eso no se tiene, nunca lo he tenido... tampoco es una cosa así muy extraña al 100%, puesto que nosotros normalmente... tenemos siempre alumnos de prácticas... Me pareció bien. Yo creo que la mejor forma de tener constancia de lo que estábamos haciendo era viéndolo, participando e incorporándose a la clase" P4

"No me ha entorpecido en nada. El trabajo ha estado perfectamente hilvanado; él ha estado en lo suyo y yo notaba que estaba atento en cuestiones importantes. Me ha ayudado en alguna ocasión en que yo perdía perspectiva. Molestia ninguna..." P1

Los alumnos/as, por su parte, manifiestan apreciaciones muy similares a las de sus profesores/as. Así, consideran que la presencia del asesor en los momentos en los que llevó a cabo las observaciones del desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, no contribuyó a modificar su comportamiento cotidiano en el aula. En algunos casos, los alumnos/as manifiestan que la influencia del asesor sobre su conducta sólo les influyó durante los primeros días de la Unidad:

"Yo daba mis clases normales " 8E

"A mí me da igual también. Yo me comporté normal, como si no hubiera estado en clase, como si está esa persona o no" 11E

"A mí me daba igual" 26E

"Yo me comportaba como me comportaba antes... Ella ha dicho que nos comportáramos como si ella no estuviera. No hacerle caso" 2D

"No. Éramos igual." 7D

"A mí me resultaba un poco raro, yo lo tengo que decir. Me resultaba un poco raro. ¡Bah!, pero da igual" 17E

"Yo al principio sí, porque no estaba acostumbrada a eso, pero luego no" 13E

"Como si fuera un profesor... sólo al principio, luego me he comportado como lo hago normalmente". 5E

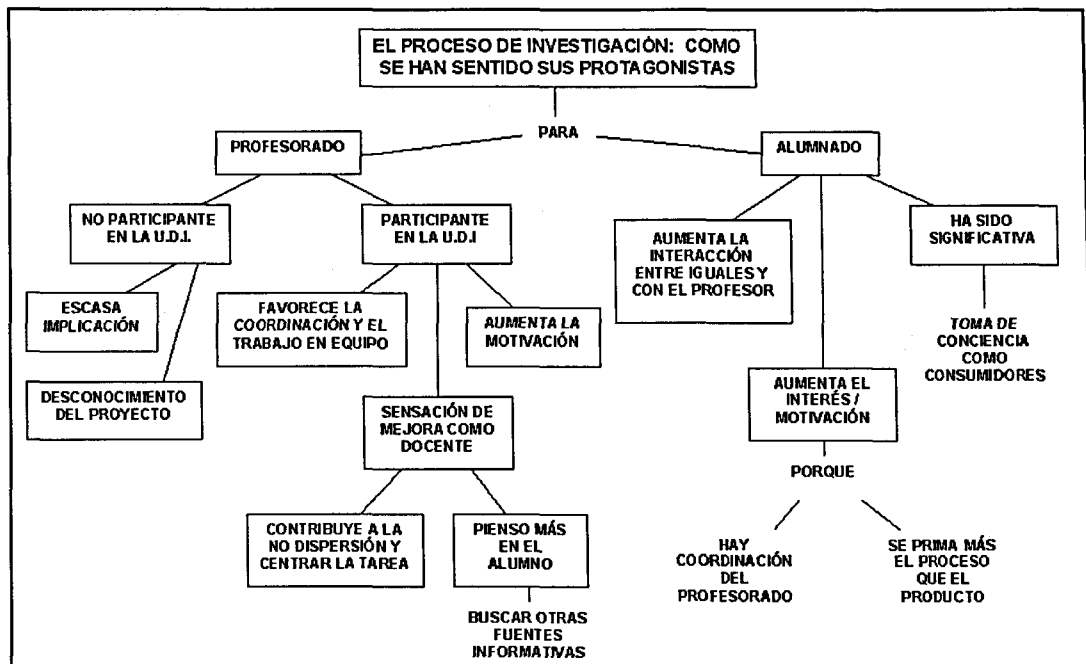
"No, no, al principio sólo" 5D

"Al principio un poco, porque veías que te miraba y se ponía a apuntar algo, pero al principio sólo. Después no" 21D

"Al principio sí, el primer día, los primeros días... El primer días porque no te lo esperabas, y como estabas ahí haciendo el tonto, pues no te lo esperabas. Y sentías... no sé..." 25E

"No. Al principio a lo mejor te extrañaba ver allí, venga a escribir y venga a escribir, al principio, pero ya, eso fue los dos o tres primeros días, pero luego ya daba igual" 27E

- El proceso de investigación: cómo se han sentido sus protagonistas.



- M.5.10.- El proceso de investigación. Cómo se han sentido sus protagonistas.

Como versa la sabiduría popular, *los malos tragos, mejor cuanto antes pasados*. Si de algo ha adolecido nuestro proyecto, aunque nos pese, ha sido la escasa incidencia que éste ha tenido para el conjunto del profesorado del IES Floridablanca. Son muchas las razones que podrían explicar esta situación: Las características propias de un macrocentro, las características del profesorado que

logra consolidar su plaza en un centro asentado en el casco urbano de la ciudad... etc. Éstas y otras razones que no hemos enumerado, podrían contribuir a dar esa explicación. Sin embargo, es justo que asumamos que ante las dificultades encontradas, y ante un acontecimiento puntual y ajeno a nuestro proceso de investigación, si bien relacionado indirectamente con el proyecto (el cual no vamos a desvelar por el respeto que nos merecen las personas implicadas), nos propusimos dedicar todas nuestras energías a los profesores/as del Programa de Diversificación Curricular y al Departamento de Orientación que fueron quienes nos acogieron desde un principio.

La lectura de los mensajes emitidos por el profesorado, muestra, no tanto el rechazo del proyecto por parte del profesorado no participante, sino su desconocimiento:

"...creo que en general ha habido, globalmente por parte del centro ha habido como mucho desconocimiento, que hay una gente que ni se han enterado de lo que iba. Yo creo que ha quedado ahí como una cosa al margen...muchos ni se han enterado de lo que iba porque hay mucha gente que viene a dar sus clases, se va y ya está..." P2

"...hay compañeros que saben de qué ha ido la UDI pero pensarán que son cosas de la LOGSE. Los que están interesados y tienen cierto nivel, saben que son experiencias de desarrollo curricular. Los que no tienen experiencias, piensan que son ocurrencias de gente moderna ligada a la LOGSE y que están intentando ver si descubren lo que ellos ya descubrieron..." P1

"...yo no sé si deberíamos haber informado más al claustro, a los profesores, no sé, a la inspección, a los padres... quizás no se ha informado del todo, quizás por falta de tiempo yo no sé, hasta incluso por temor a que lo rechacen... tendría que haber sido como una cosa conocida por todos, asumida por todos y yo creo que no se ha hecho así. Ha quedado como un experimento que han hecho ahí unos locos, o una gente que tiene interés en hacer cosas: "bueno pues nada pues mientras que no molesten pues que hagan lo que quieran". Creo que ha quedado como algo así. Mientras no molesten, mientras que no trascienda, no salga en el periódico y no causen problemas...pues bueno, si se juntan ahí con un grupo de alumnos y lo quieren hacer de otra manera pues bueno, que lo hagan" P2

"...en el instituto nadie te ayuda en las tres semanas de trabajo, entonces claro que hay que pensar eso desde el punto de vista organizativo. La organización del centro ha sido bastante compleja. Hay que entender que hay profesores que esta unidad didáctica de trabajo no sabían ni que existía, y cuando ven que hay un ritmo de trabajo distinto al que se venía haciendo todos los lunes, todos los martes... pues, en principio, han dicho: ¿esto qué es?... " P3

Junto a este desconocimiento, los profesores/as son contundentes a la hora de manifestar que no se han sentido apoyados

por el Equipo Directivo. Asimismo, reclaman que esa implicación debería haberse producido. En concreto, el profesor/a P5 dice: *"El equipo directivo no se ha implicado mucho, porque de hecho estaban allí los dos murales y nadie sabía lo que era eso; por lo menos a mí me preguntaron bastante que eso qué era, por qué lo habíamos hecho, que por qué tan grande, qué significaba (era evidente lo que significaba) pero como allí ponía la palabra UDI..." (P5)*. A todas luces, lo que a este profesor/a le llama la atención es que, ni siquiera ante la exposición pública de los murales elaborados por los alumnos/as, ubicados en la entrada principal del instituto, el Equipo Directivo haya mostrado un interés explícito, una curiosidad, por el proyecto que ya se encontraba en su fase final de desarrollo.

En esta misma línea, se sitúan las declaraciones de los profesores/as P7 y P6 cuando dicen:

"El Equipo Directivo no se ha implicado mucho, y algunos profesores han quedado al margen, pienso yo que porque el equipo Directivo no se ha implicado o porque pensaban que eso era complicarse la vida... El Equipo Directivo no se implica, como el resto de la gente, porque ellos están seguros de que hacen las cosas como hay que hacerlas" P7

"...Yo creo que tiene que haber una implicación clara del equipo directivo, sino, no se puede, todo lo que se haga son parches... no sé el planteamiento cómo se ha hecho en principio. El planteamiento del coordinador que es P1, porque tú no eres personal del centro. No sé cómo lo planteó al Equipo Directivo. Mi sensación es que han estado al margen de... yo creo que no ha tenido toda la información desde el principio y una información clara y concisa de lo que se iba a hacer y entonces eso ha hecho que se mantenga al margen" P6

Evidentemente, tal y como se reconoce en la literatura especializada, cualquier proceso de cambio debe contar con un liderazgo instructivo que le imprima fuerza y legitimidad. Sin embargo, no queremos atribuir al Equipo Directivo del IES Floridablanca dicha carencia, desde el momento en que, tal y como hemos dicho al principio, y por las causas que hemos podido mencionar, no se produjo ese necesario acercamiento. Por lo tanto, sería injusto decir lo contrario.

Los mensajes emitidos por los profesores/as participantes en la Unidad Didáctica Integrada ponen de manifiesto que, no sólo se han sentido bien durante el proceso, sino que algunas de las expectativas que mantenían al inicio del proyecto, se han visto realizadas e, incluso, sobrepasadas. No cabe duda, que a ese sentimiento de estar y sentirse bien, ha contribuido la propia dinámica interna de funcionamiento de la UDI. El trabajo desarrollado en colaboración, el compartir el conocimiento, el sentir que estaban construyendo algo juntos... ha favorecido y fortalecido el trabajo en equipo. Pensamos, sabemos, que aunque nuestra presencia en el centro se haya visto interrumpida por la necesidad de elaborar este informe final de investigación, los profesores/as que han participado en el mismo, han cambiado. Sobre todo, se conocen más y, a buen seguro, la comunicación, como elemento básico para la solución de problemas educativos, ya no será un obstáculo a salvar para ellos.

A continuación incluimos la transcripción literal de algunos mensajes que ilustran lo que acabamos de decir:

"Yo lo valoro positivamente, ha servido para conocernos más y para querer más a una persona tienes que conocerla más... entonces, ellos me habrán conocido más a mí y yo los habré conocido más a ellos... y esto habrá hecho que nos hayamos tenido que relacionar un poco más, a la fuerza, con la UDI"
P7

"Pues que me permitiría una buena coordinación con los compañeros. Nos acostumbramos a trabajar en paralelo sin sacar las cartas, sin comentarlas; es una habilidad inaudita que cogemos los profesores y pasamos el año sin comentar, sin cooperar ni coordinar. Por lo tanto lo he visto clarísimo con la UDI..."
P1

"Ha sido muy interesante porque es una experiencia de la cual sacas experiencias y tienes las referencias claras de cómo trabajar. Y a esto le sumas que a nivel personal te ves enriquecido por los otros profesores. El trabajo continuo, cooperativo, es esencial. Ha sido muy importante..."
P3

"...Pienso que la relación mía con los demás y de los demás conmigo ha sido lo que esperábamos, de ver la realidad del otro y el otro la tuya "
P3

"...al tener que programar y al tener que hacer una serie de cosas con otra gente sí que a lo mejor conoces mejor cual es el contenido de su asignatura, ahí sí, ahí sí te doy la razón; desde ese punto de vista sí porque así conoces mejor cuál es la labor profesional de los otros compañeros, qué es lo que hacen en clase, cual es su temario, qué es lo que están haciendo"
P2

"Sí claro, porque he estado mucho tiempo con ellos, hemos discutido en el buen sentido de la palabra, dialogado..., siempre es bueno saber cómo trabajan otros ya que lo puedes comparar con la forma de trabajar tú. La

salida fue muy interesante, el compartir con P5, con P3., oyendo las cosas que P3 les decía, yo también vi como él escuchaba las preguntas que yo hacía..., en ese sentido muy bien" P5

Otra de las sensaciones destacadas por nuestros profesores, ha sido su mejora como docentes. Dicha mejora, se ha visto traducida, fundamentalmente, en que a partir de su participación en el proyecto de investigación, han permanecido más atentos a los alumnos/as y, al hacerlo, han visto cómo su capacidad para dar respuesta a sus necesidades iba en aumento. No debemos olvidar que uno de los rasgos fundamentales de nuestro modelo, es la formación del profesorado. Es decir, el propio diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica Integrada se constituye en un proceso formativo en sí mismo:

"He aprendido la importancia que tiene el que se introduzcan en el aprendizaje de "la calle". Eso es lo que he visto como más bueno, y que implica mucho la relación de un aprendizaje con la vida" P7

"...he aprendido que yo puedo mejorar bastante mi trabajo, yo he trabajado mejor, con más puntos de brillantez, he sido menos pesado y menos aburrido en los días que he estado trabajando con una sección definida, con una actividad definida. He mejorado indudablemente, por tanto ese es el camino y lo han reconocido los alumnos" P1

"Me siento más respaldado para dar a conocer mi trabajo, de hecho deberíamos hacer una especie de anuncio para que se vea lo que los chavales han visto bueno y positivo, para que se sepa el modo de trabajar. Ir creando sensaciones positivas" P1

"Yo creo que lo más productivo es que te obligas, quizás, a buscar, en teoría, cosas nuevas que quizás no estén en los libros, a nivel de recortes de prensa, de cosas de tipo práctico que a ellos les pueda interesar..." P2

"...creo que la UDI para mí, lo que más me ha enseñado es que yo debo esforzarme lo más posible en buscar trabajos, en ejercicios muy concretos, cuanto más concretos sean mucho mejor. Estaría más en la línea, como una flecha que se lanzara a una diana, al centro de la diana, y eso es lo que persigue precisamente la UDI, a concretarse en un centro de atención concreto y los trabajos que perseguimos son eso, como flechas a una diana..." P5

"...aprender sobre todo a responder a las distintas necesidades del alumno, lo que son las diferentes facetas. Tanto vale ser positivo para aquellos alumnos y alumnas que van a desarrollar su futuro en la vida académica, como atender a otro tipo de alumnos y alumnas que quieren y no pueden, e incluso a un tercer tipo de alumnos y alumnas que pueden pero no quieren. Ayudarles a entender que están en una edad en la que no se dan cuenta que están perdiendo el tiempo y hay que ayudarles a entenderlo" P3

No podemos ocultar nuestra satisfacción ante la lectura de estos y otros mensajes de nuestros profesores/as. Recordar aquí una

pequeña anécdota. Cuando iniciamos nuestra andadura con el grupo de profesores/as de la Cooperativa de Enseñanza Monte-Azahar (ver contexto de surgimiento), uno de nuestros mayores resultados fue, precisamente, éste: *la satisfacción del profesorado porque se sentían más competentes a la hora de enfrentar las dificultades y de dar respuesta, desde los planteamientos de la integración curricular, a la diversidad de sus alumnos/as*. Pero lo que es más importante: esta **competencia interna** tenía otras manifestaciones, las cuales fueron rápidamente visibles para sus alumnos/as. Cuando en aquella ocasión preguntamos a los alumnos/as qué es lo que más les había llamado la atención, todos dijeron lo mismo: *“Nuestros profesores/as han cambiado..., vienen más contentos a clase, nos tratan mejor”*.

La Historia se repite de nuevo; una de las sensaciones que más intensamente han sentido los alumnos/as del IES Floridablanca, ha sido que la relación con sus compañeros y profesores/as ha aumentado, no sólo en cantidad sino en calidad e intensidad. Asimismo, sus profesores/as consideran que sus alumnos/as, durante el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, han estado más unidos, más felices y más seguros:

“...yo creo que están más seguros, han manejado unos materiales y tenían más claro su por qué y su situación curricular con respecto a la situación anterior” P1

“...el trabajo de clase ha tenido más sentido, ha sido una tarea menos aleatoria, y hablar de la UDI da una sensación de control de lo que está pasando en el aula...” P1

“...Parece que están un poco más contentos. Es algo muy subjetivo, quizá algo muy poco evidente pero parece que ellos... no sé si están más contentos, o que entre ellos hay como más unión, quizá, sería más exacto. Parece que sí, que les ha ayudado a unirse y a ayudarse. Yo creo que sí...” P6

Por último, dedicaremos un espacio a describir otra de las sensaciones que ha recibido el apoyo generalizado por parte del profesorado participante en la investigación: *los alumnos/as han aprendido más y mejor*. En este punto, nuestro comentario se verá acompañado, como en otras ocasiones, no sólo de la información derivada de las entrevistas (profesores/as y alumnos/as), sino de los datos extraídos de los cuestionarios de conocimientos previos y de

evaluación final de la Unidad Didáctica Integrada (ver Anexo II, en el que incluimos la totalidad de los instrumentos, tal y como fueron cumplimentados por el alumnado).

Como tuvimos oportunidad de describir y comentar, en profundidad, durante el transcurso de nuestra segunda fase de investigación, formando parte no sólo de la selección del tópico, sino de la evaluación del alumnado, el equipo de investigación diseñó un cuestionario a través del cual pretendíamos explorar qué sabían los alumnos/as con relación a la alimentación, antes y una vez finalizada la Unidad Didáctica Integrada. Dado que los cuestionarios aparecen recogidos, en su totalidad, tanto en el apartado dedicado a los Anexos como en la descripción de los instrumentos de la investigación, a continuación pasaremos a comentar aquellos datos más significativos con relación a este punto.

Aunque los cuestionarios de conocimientos previos y de evaluación final de la Unidad Didáctica Integrada (ver capítulo cuarto, tablas T.4.12. y T.4.24), fueron distribuidos entre todos los alumnos/as participantes en la UDI (23 en 4ºE y 29 en 4ºD), tan sólo catorce de estos alumnos/as (4ºE y 4ºD conjuntamente) entregaron ambos cuestionarios. Por este motivo, el equipo de investigación decidió utilizar únicamente estos datos, dado que permitirían la contrastación entre los conocimientos previos del alumnado antes de haber realizado la UDI, y el aprendizaje potencial tras la Unidad Didáctica Integrada. Para ello, de las cuarenta y una preguntas del cuestionario, fueron seleccionadas únicamente aquellas que tienen un carácter cerrado, con objeto de someterlas a una valoración conjunta, en base a los criterios de corrección, coherencia y exhaustividad que ya definimos. No obstante, y para facilitar su comprensión, recordaremos brevemente tales criterios:

- **Coherente:** una respuesta es considerada coherente, cuando responde al objeto de la pregunta, es decir, cuando contesta a aquello que se le pregunta.
- **Corrección:** establece una graduación entre la adecuación de la respuesta al objeto de la pregunta; es decir que, atendiendo a este criterio, una respuesta podrá ser totalmente correcta, parcialmente correcta o incorrecta.
- **Exhaustividad:** indica el grado de riqueza de las respuestas. En este sentido, diferenciamos tres niveles de exhaustividad: exhaustividad baja, media y alta.

A continuación, incluimos aquellas preguntas de los cuestionarios que han sido objeto de este análisis:

2. *¿Consideras que es preciso adoptar algunas medidas de higiene y cuidado con la manipulación de los alimentos? ¿Cuáles.?*

4. *¿Cuál es la fama y relevancia de la Región de Murcia en cuanto a su alimentación?*

5. *¿Cuáles son los **elementos básicos** que **no deben faltar** en una **dieta equilibrada**? (señala en la casilla)*

<input type="checkbox"/> Vitaminas	<input type="checkbox"/> Lípidos	<input type="checkbox"/> Prótidos	<input type="checkbox"/> Agua
<input type="checkbox"/> Minerales	<input type="checkbox"/> Colesterol	<input type="checkbox"/> Hidratos	<input type="checkbox"/> Sales Minerales
<input type="checkbox"/> Glúcidos	<input type="checkbox"/> Triglicéridos	<input type="checkbox"/> Líquidos	<input type="checkbox"/> Aminoácidos

6. *¿Cuál es tu opinión sobre el tratamiento que se da a la Alimentación en los medios de comunicación?*

7. *¿En torno a qué ciudades se ubican las Industrias Alimenticias de la Región de Murcia? Agrúpalas por sectores de actividad.*

8. *¿Eres consciente de que muchas personas pasan hambre y mueren a diario por no ingerir alimentos? ¿Consideras que puedes hacer algo para remediar esa situación? ¿Y qué haces para ello?*
9. *¿Existe alguna relación entre el ejercicio y la nutrición? Explícala brevemente*
10. *¿Existe alguna relación entre los pesticidas/insecticidas agrícolas, la alimentación y la salud? ¿Cuál?*
11. *¿Por qué crees que tienen tanto éxito los establecimientos de comida rápida?*
12. *¿Qué deporte practicas? ¿Consumes algún tipo de suplemento dietético: proteínas, aminoácidos, hormonas, esteroides, hidratos, levadura de cerveza, soja...? ¿Por qué?*
13. *¿Qué es el Culto al cuerpo?. Indica tu opinión al respecto.*
15. *¿Cuáles son las características básicas por las que se conoce la dieta española en el resto del mundo?*
16. *¿Qué es el Doping?. ¿Por qué se produce?*
17. *¿Cuáles son los efectos del consumo de suplementos dietéticos en un deportista?*
18. *Explica la diferencia entre alimento y nutriente*
19. *¿Qué son las toxinas? ¿Son beneficiosas o perjudiciales para la salud?*

22. ¿Sueles comer en establecimientos de comida rápida –fast food-? (tipo Hamburgueserías, Pizzerías...) ¿Por qué?

24. Cita brevemente la evolución histórica de las pautas alimenticias españolas, indicando tu parecer al respecto.

27. Enumera los derechos del consumidor

28. Explica brevemente qué fue la intoxicación del Aceite de Colza en España, indicando su fecha aproximada.

29. Indica las características y consecuencias de la Anorexia, la Obesidad y la Bulimia

Anorexia:

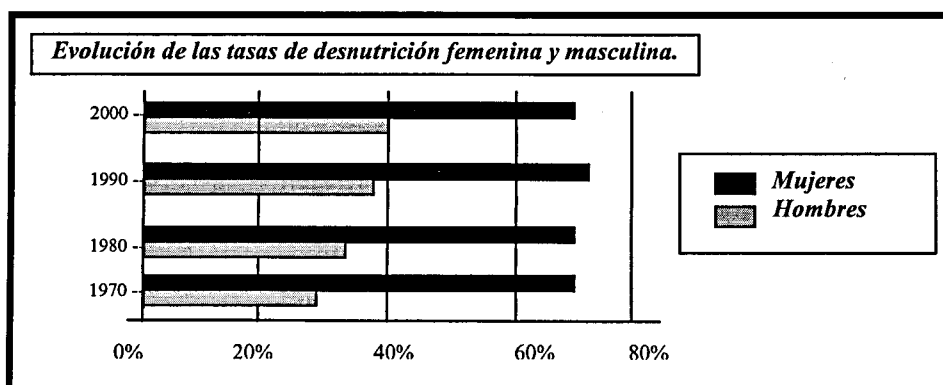
Obesidad:

Bulimia:

30. Si un día estás comiendo en un restaurante (cafetería, cantina, bar...) y observas que los alimentos no están en buen estado (color extraño, presencia de bichitos...), ¿reclamarías?. Explica cómo lo harías y ante quién.

31. Un corredor de marathón, ¿debe tener la misma alimentación que un levantador de peso? Justifica tu respuesta.

32. ¿Qué información nos da esta gráfica?



Respuesta:

35. *¿Qué es una “marca blanca”?*

36. *¿Qué importancia tiene la industria agro-alimentaria en nuestra región?*

37. *¿Sabes qué productos se producen en cada comarca de nuestra Región de Murcia?*

38. *¿Qué repercusión ha tenido para la agricultura la llegada de inmigrantes a la Región de Murcia?*

39. *¿Ha sido beneficiosa la llegada de inmigrantes? ¿Se les ha tratado y pagado justa y solidariamente? Justifica tu respuesta.*

40. *Escribe, brevemente, cuáles son los derechos que en España tienen las personas inmigrantes y que les diferencian de los que tienen los españoles.*

41. *¿Cuáles son las profesiones que conoces relacionadas con la alimentación? ¿Y con la salud?*

Una vez más, hemos tratado de elaborar una síntesis de los principales hallazgos, con objeto de contribuir a una mayor comprensión de los resultados obtenidos. El análisis de todas y cada una de estas cuestiones, pone de manifiesto que, evidentemente, una vez finalizada la Unidad Didáctica Integrada, los alumnos/as han adquirido nuevos aprendizajes (T.5.9.).

Cuestiones	CORRECCIÓN						COHERENCIA				EXHAUSTIVIDAD					
	Total		Parcial		Incorrecta		Coherente		Incoherente		Baja		Media		Alta	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
9	0	7	8	3	4	3	7	9	1	2	7	4	1	4	0	2
12	4	5	8	6	1	2	12	11	1	1	8	4	3	4	1	3
13	4	6	8	7	0	0	12	12	0	0	9	8	3	4	0	0
16	2	7	11	6	1	1	13	14	0	0	10	7	2	7	0	0
2	3	3	10	10	0	0	13	12	1	0	0	0	0	1	0	1
5	4	9	10	5	0	0	14	14	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	2	5	5	0	0	6	6	6	3	0	0	1	2	0	0
11	2	0	6	6	0	0	7	6	4	8	0	0	1	0	0	0
24	0	0	1	5	2	0	2	5	1	0	2	0	1	5	0	0
27	0	1	6	8	3	0	8	9	1	1	6	7	3	3	0	0
28	4	3	4	5	1	1	9	8	0	1	5	2	4	5	0	2
30	6	4	7	8	0	1	13	12	0	1	6	6	6	5	1	2
38	0	0	11	11	1	1	0	3	12	7	9	8	3	4	0	0
39	0	0	6	11	4	2	2	4	8	9	8	7	2	5	0	1
40	0	0	4	6	3	0	4	6	3	1	4	1	2	5	1	1
41	0	4	1	6	2	1	1	10	2	1	2	3	0	7	1	1
17	6	4	0	3	2	2	6	7	1	1	6	7	0	0	0	0
18	0	0	3	7	1	0	3	7	3	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	2	3	6	3	2	3	1	0	0	0	1	1	0	0
29	4	4	8	7	0	1	10	8	1	0	1	0	1	1	0	0
31	0	0	6	7	0	0	6	7	5	5	0	0	0	0	0	0
32	1	4	4	4	4	4	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0
7	0	1	8	11	1	2	7	11	2	3	7	7	2	5	0	2
35	0	4	1	6	2	4	1	9	2	5	2	5	1	7	0	2
36	0	2	2	5	3	7	1	7	4	7	5	7	0	4	0	3
37	0	0	3	7	1	8	2	7	2	8	3	10	1	4	0	0
4	9	3	1	10	2	0	9	12	2	0	4	7	6	4	2	2
6	1	9	7	4	2	0	8	13	2	0	8	4	0	8	2	1
8	4	4	6	12	4	1	8	10	6	3	6	8	7	4	1	2
15	5	5	5	4	3	1	11	8	2	2	10	5	2	2	1	3
TOTAL	59	91	162	198	53	45	201	252	74	69	128	117	53	101	10	28
%	20%	26%	54%	57%	18%	13%	67%	72%	25%	20%	43%	34%	18%	29%	3%	8%

T.5.9. Instrumento de valoración de los cuestionarios de la Unidad Didáctica Integrada.

NOTA: El número total de respuestas del cuestionario de Inicial asciende a 300. El número total de respuestas del cuestionario final asciende a 349. Para su comprobación, remitimos al Anexo II.

En la parte izquierda de la tabla (T.5.9.), hemos colocado el número asignado a cada una de las cuestiones, respetando el orden de su aparición en ambos cuestionarios. También en vertical, y diferenciados por un orden cromático, encontramos los criterios de valoración: *corrección*, *coherencia* y *exhaustividad*, con sus respectivos grados de logro para cada uno de los diferentes momentos de aplicación del cuestionario: anterior y posterior a la UDI. Como resultado de relacionar las cuestiones con los criterios, obtenemos una serie de datos que responden al número total de respuestas que los alumnos/as han manifestado con relación a cada criterio y pregunta, respectivamente. De este modo, y para que sirva de ejemplo, en la pregunta 9 comprobamos que no ha habido ninguna respuesta totalmente correcta en el cuestionario inicial, mientras que, en el cuestionario final, se han alcanzado 7 respuestas totalmente correctas, poniendo de manifiesto el avance obtenido.

En primer lugar, y con relación al criterio de corrección, decir que al comparar los resultados obtenidos entre el cuestionario de ideas previas y el cuestionario final de la UDI, en todas las preguntas se ha experimentado un avance, tanto en la corrección total como parcial (6% y 3% respectivamente), quedando reducido el porcentaje de respuestas incorrectas en un 5% (ha pasado de un 18% a un 13%). En cuanto al criterio de coherencia, las preguntas del cuestionario final han aumentado el porcentaje de coherencia, pasando de un 67% a un 72%, reduciendo, a su vez, el porcentaje de respuestas incoherentes en un 5% (ha pasado de un 25% a un 20%). Por último, el criterio de exhaustividad también ha experimentado un aumento. Así, comprobamos cómo ha descendido el nivel de exhaustividad baja (pasando de un 43% a un 34%), concediendo protagonismo a la exhaustividad media y alta, que han aumentado en un 11% y un 5% respectivamente (del 18% al 29% para la exhaustividad media, y del 35% al 8% para la exhaustividad alta).

Llama nuestra atención un hecho que, a buen seguro, el lector detenido habrá advertido: existen varias preguntas que presentan un índice de incorrección inferior en el cuestionario inicial que en el final. Si bien este hecho nos generó cierta confusión en un inicio, no fue tanto así al haberlo comentado con el equipo de investigación. La explicación parece sencilla: durante el transcurso de la UDI, pudimos comprobar que no todos los ítemes contemplados en el cuestionario inicial pudieron ser explicados y/o abordados durante el transcurso de la UDI. Por otra parte, de la totalidad de alumnos/as que han contestado a ambos cuestionarios, hemos de decir que no todos ellos responden a estas cuestiones en el primer cuestionario, hecho que justifica una presencia mayor del índice de incorrección en el cuestionario final.

A modo de conclusión final sobre el proceso de evaluación de la Unidad Didáctica Integrada, acompañaremos los datos globales extraídos del instrumento que, en su día, fue utilizado por el grupo de profesores/as al realizar la evaluación integrada de la UDI. Como recordaremos (siguiendo la tabla T.4.23), en el capítulo anterior hemos expuesto el proceso seguido por el grupo de profesores/as a la hora de acometer la evaluación integrada de la UDI, según el cual, y utilizando treinta criterios integrados (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se habrían de obtener nuevos datos sobre el aprovechamiento de la unidad para el alumnado. En este sentido, decir que el mecanismo utilizado para evaluar pasaba por el establecimiento de tres categorías de superación de la Unidad: poco, suficiente y bastante, las cuales, a la vista de los resultados obtenidos por el alumnado hasta ese momento, partían de una consideración positiva de la Unidad, descartando que pudiese haber algún alumno/a que no hubiese aprendido los contenidos que la misma propone, a juzgar, como decimos, por el análisis de los diferentes documentos disponibles hasta ese momento. Por lo tanto, podemos decir que de los 39 alumnos/as evaluados, tan sólo un 15'3% obtuvo una valoración de "poco" (6 alumnos/as), mientras que algo más que el doble (33'3%) obtuvo la

calificación de "bastante" (13 alumnos/as), quedando el resto (20 alumnos/as) distribuidos alrededor de la valoración "suficiente" (51'2%).

Para terminar con el comentario y discusión de los resultados relacionados con la sensación manifiesta del profesorado a cerca de que sus alumnos/as han aprendido más y mejor, incluimos algunos fragmentos extraídos de las entrevistas. A través de su lectura apreciamos, con toda claridad y rotundidad el valor que nuestros profesores/as han otorgado al proceso de evaluación. Entendiendo este proceso, no como un elemento que sanciona y, al hacerlo, constriñe sus potencialidades a una cifra, sino como una ocasión para detenerse en las valoraciones y apreciaciones de otras adquisiciones, de otros aprendizajes que los alumnos/as han tenido la oportunidad de experimentar durante el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada, que van más allá de lo estrictamente conceptual, más allá de rendir cuentas a la capacidad memorística de datos y hechos inconexos. Definitivamente, los profesores/as han coincidido en que se ha producido un aprendizaje más natural, más enriquecedor, más integrado y, en suma, más relacionado con la vida:

"Yo creo que con motivo de la alimentación, y ahora que más que personas somos consumidores, les habrá servido más para caer en la cuenta de que tienen que ir rompiendo esa visión que pretende la sociedad de que no seamos personas, que seamos consumidores" P7

"Sí, por lo menos yo en la comida en la Universidad o cuando estuvimos en Cartagena y todo eso... pues, así de broma, la comida basura... ya lo tenían como interiorizado, porque ya lo generalizan. Yo pienso que algo de eso se queda" P7

"Siempre es bueno hablar de un tema tan interesante como el de la alimentación e incluso hay alguno de ellos que ha introducido cambios en su dieta y ha tomado conciencia de la importancia que tiene la alimentación en la salud de la persona... quizás en el tema de la alimentación sean un poco más sensibles: las chicas por aquello de la estética, han cambiado sus dietas e incluso alguna de ellas se enfadó con su madre porque decía que le echaba mucha grasa... Lo que sí estoy seguro es que todos han tomado conciencia, que no la tenían casi ninguno, de la importancia de la dieta para nuestra salud, es que no se lo imaginaban..." P5

"...ha trascendido la UDI. Ellos hablan de vitaminas, o de dietas, o de calorías, o de la anorexia, o de la bulimia. Hablan como de un tema normal, y me imagino que ahora, después de terminar la UDI, digamos que el tema lo tienen más reciente. Entonces todavía más, incluso yo creo que hasta habrá trascendido probablemente en su casa a la hora de la comida, cuando se sienten a la mesa, el que digan " pues esta comida no es beneficiosa", yo creo

que sí indudablemente. Ten en cuenta además que el tema que hemos elegido es un tema candente, interesa a toda la sociedad... en nuestro mundo el tema de la comida desde ese punto de vista es muy interesante. A ellos les ha despertado interés, claro que sí, indudablemente" P4

"...el tema les toca de cerca. Les toca de cerca porque cada vez hay más preocupación por los problemas de la bulimia y la anorexia, es un tema que esta ahí candente, y hay una preocupación enorme en la sociedad y al margen de eso también existe esa preocupación por pretender mantener una dieta equilibrada, y una alimentación adecuada porque eso no solamente les va a mantener el cuerpo sano, que hoy dar culto al cuerpo es una cosa que esta a la orden del día, sino que además la preocupación también por alargar la vida; porque saben que la alimentación es fundamental para evitar ciertas enfermedades cardio-vasculares, el cáncer... etc., todo esto les preocupa mucho a ellos... Lo que sí me hace mucha gracia es que a lo mejor aunque siguen comiendo un donut's, una hamburguesa o cualquier otra cosa que la hemos criticado como comida basura, lo curioso es que ellos cuando lo han comido me dicen: "hoy he desayunado comida basura", con lo cual hacen hincapié en que son conscientes de que sin poder evitarlo, porque digamos esta a la orden del día, saben que lo están haciendo mal" P4

"...Yo creo que ha sido enriquecedora...se aprende de forma más natural. Es más enriquecedora...el desarrollo me ha gustado y lo he visto enriquecedor... Creo que todo lo más árido sería más fácil y lo atractivo que es trabajar en equipo, tanto profesor como alumno, y más en estos cursos de diversificación en que el programa es global... Yo veo que favorece a la enseñanza... para ellos el sistema de la UDI es más natural, sobre todo en esas 3 grandes actividades de todo el grupo, el ir a los sitios en concreto, que es lo que ellos decían, van a recordar más seguro que si se dan sólo con la adaptación curricular, sobre todo en los aspectos en cada una de las áreas" P7

"...aprender mejor sin duda alguna. En mi asignatura, donde en algunos casos no se saca partido nada, con grupos muy heterogéneos... y en este caso el trabajo de la UDI ha sido una actividad en la que podían estar todos implicados. También es verdad que la actividad que se hace, es más interesante cuanto más significativa es, cuanto más cercana al alumno. En el caso de la Unidad Didáctica, en todos los departamentos, yo creo que era el día a día, y eso lo han visto ellos. Han estado trabajando sobre algo que les afecta directamente...Hemos estado analizando cosas que crees que las saben y en la UDI ves que no las saben" P3

"...Quizás aquí lo que pasa es que la gente lo aprenda como de otra manera más natural. Vamos, yo creo que deberían de aprender las mismas cosas Quizás esto sea más natural, como abordar un tema desde distintos puntos... desde el punto de vista del alumno pues, sería mejor... Es bueno para todo el mundo. Sí, es bueno, yo creo que es bueno...han visto otra forma de trabajar y eso es bueno...y yo creo que sí han aprendido muchas cosas...Yo creo que quizá las actividades fuera del centro, la relación de lo que han visto aquí en el centro y las actividades que hemos hecho. Eso es positivo...Porque ven la relación que existe entre lo que se les dice y la realidad, el día a día, que al fin y al cabo la educación tiene que ser eso" P2

- Dónde se sitúan las dificultades y cuáles serían las condiciones para volver a implicarse en un proceso de investigación como el llevado a cabo.

A las ya clásicas dificultades que el profesorado manifiesta cuando acomete la puesta en marcha de procesos de innovación,

similares al proyecto de investigación que hemos llevado a cabo: la falta de tiempo, la necesidad de realizar ajustes entre lo planificado y lo que realmente ha podido ser desarrollado...etc., queremos destacar una que consideramos fundamental, dados los presupuestos ideológicos en los que se sustenta nuestro modelo. Nos referimos a: ***la diferencia que existe entre compartir el conocimiento y construir un conocimiento compartido.***

Aquí es donde radica la diferencia entre nuestra **propuesta** y el *modus operandi* en el que los profesores/as comparten –cuando pueden y les dejan- aquello que saben (elaboración de programaciones, planificación de actividades... etc.).

En diversas ocasiones, nuestros profesores/as nos han contado, hemos sido testigos, de lo difícil que resulta traspasar el límite que separa el hecho de poner a disposición del otro mi forma de trabajar, lo que yo sé, cómo yo hago las cosas... y, al mismo tiempo, preservar y preservarse del otro. Es decir, quienes se sitúan en el **compartir**, siempre entenderán que ese conocimiento es suyo, les pertenece, mantienen el sentido de coseidad y apropiación sobre el mismo. Por el contrario, los profesores/as que deciden, voluntariamente, trabajar desde los presupuestos y planteamientos nucleares de la **integración curricular**, tienen que estar dispuestos a socializar el conocimiento, a hacerlo público y, al hacerlo, entender que dependiendo del tópico en torno al cual verse la Unidad Didáctica Integrada, y como dice Ortega y Gasset, su *porciúncula parcela del conocimiento* podrá ser, en ocasiones, la protagonista y, en otras, la que deba ser supeditada. Tal y como dice el profesor/a P7:

"En ocasiones he sentido, por el nivel de preparación y el nivel de entender las cosas, que íbamos como dando "bandazos"; íbamos, a lo mejor, a planificar algo que lo estaba consolidado con anterioridad y entonces surgía como que las cosas no estaban consolidadas, como mínimas y básicas, pero a la vez comprendía que es difícil cambiar así de modelo y de estructura. Incluso a veces decían: "pues sí, venga vamos con la Unidad Integrada..." pero sobre todo ciertos profesores de área no quieren perder su identidad con el área, cuando en este caso era justo todo lo contrario, es decir, olvidarte un

poco de tu área y ver lo que aporta tu área a esa Unidad Integrada. Y entonces eso es un poco lo negativo, pero que lo comprendo. Ha habido algunas dificultades en las reuniones pero por las circunstancias... En las reuniones pasaba que, a lo mejor, cuando íbamos ya a dar el paso siguiente, había alguna intervención que ponía en entredicho: intervenciones de por qué tantas horas y cosas así, entonces, se notaba... porque era cuestión de cómo se entiende la vida. Filosofía de la vida un poco. Entonces, si eso no se tiene... el ver que la enseñanza y que la vida en sí es eso, que la calle educa, que todo educa..., entonces si esta filosofía se tiene poco, ante cosas poco importantes surgen los problemas que no deberían surgir... "P7

Por lo que respecta a las condiciones que los profesores/as consideran necesarias a la hora de volver a implicarse en un proceso de investigación, como el que hemos llevado a cabo, decir que éstas se orientan en torno a tres grandes aspectos: *que exista una mayor implicación del profesorado, volver a contar con asesoramiento externo y realizar una buena planificación.*

Condiciones del profesorado para volver a realizar otra UDI	
Mayor implicación del profesorado	<p><i>"Dependería de que estemos de acuerdo todos nosotros" P4</i></p> <p><i>"Pues primero, la coordinación del profesorado, y luego un equipo directivo y educativo que la considere interesante desde el principio, contemplando tanto un horario lectivo, como un tiempo de coordinación del profesorado y un tiempo de desarrollo de la actividad..." P3</i></p> <p><i>"Dependería de que algún compañero se atreva, que salgan un poquitín del cascarón de su materia, y que se atreva de acuerdo a unas líneas de colaboración" P1</i></p> <p><i>"...Y no con los profesores de esos grupos implicados, ¿eh?. yo creo que hacerlo con un determinado grupo de profesores y con el resto no, no... creo que eso puede haber sido un elemento de distorsión para ellos, trabajar de una manera con unos profesores y con otros no. Igual que ha sido difícil para mí como profesora trabajar con ellos así y con otros de otra manera..." P6</i></p>
Contar con asesoramiento externo	<p><i>"...yo no sé si seríamos capaces realmente de una labor de coordinación sin tener el apoyo externo. El apoyo externo es fundamental, pienso que es necesario trabajar cortando ese error, o sea que yo me he vuelto un cierto converso en el tema, y ahora</i></p>

	<p><i>estoy planteándome cómo hacerlo sin contar con la ayuda externa, que como digo ha sido fundamental en el día a día del instituto..."</i></p> <p>P1</p> <p><i>"Yo pienso que siempre debería haber una persona, incluso haber una persona no solo en el departamento, incluso para todo el Claustro, porque se tiende a seguir cada uno su programa, esa tendencia a trabajar de la otra forma en la que te implicas menos. Tiene que ser alguien que desde el Departamento de Orientación presentase mucho entusiasmo y que también llegara a la gente, que explicase un poco el acontecimiento, para que se vea que lo que es bueno para el alumno es bueno también para el profesional, no sólo la razón del alumno porque eso se queda corto. Por las circunstancias actuales hay más garantía de que llegue a efecto" P7</i></p>
<p>Realizar una buen planificación</p>	<p><i>"Sí, en la planificación "ir más al grano", y yo pienso que favorecería haber hecho un diseño de reuniones con el tópico que se iba a tratar y ver lo que decían. Por ejemplo, si se dice: "nos vemos tal día y vamos a tratar esto", y ese día se resuelve, como sea pero se resuelve. Luego a final cogimos un poco ese ritmo, pero al principio tardamos mucho" P7</i></p> <p><i>"...El problema será siempre la coordinación nuestra y el buen hacer, el buen planificar... para que saliera mejor en próximas ocasiones pondría sobre la mesa el tema de acortar el proceso de planificación..." P1</i></p>

- T.5.10.- Condiciones del profesorado para volver a realizar otra UDI.

Junto a estos tres grandes ámbitos, nuestros profesores destacaron, aunque en menor proporción, otras condiciones necesarias a la hora de volver a realizar una Unidad Didáctica Integrada, tales como las siguientes:

- Integrar la totalidad de las áreas curriculares pertenecientes al curso y grupo en cuestión.
- Operar un cambio en la mentalidad docente.

- Proporcionar una mayor continuidad temporal al trabajo desarrollado.
- Establecer, en el horario, momentos formales para la coordinación docente.
- Flexibilizar el currículo y planificar la transferencia del conocimiento con mayor ambición de logro.

A continuación, y con objeto de ilustrar todos y cada uno de estos aspectos, incluimos los mensajes emitidos por nuestros profesores/as, siguiendo el orden en el que los hemos ido presentando:

"...que pudiéramos encajar todos los contenidos, que no quedaran huecos" P5

"...Yo creo que habría que cambiar la mentalidad del profesor, o cambiamos nuestra mentalidad como profesores cuando desarrollamos un modelo de trabajo como este tipo, porque la evaluación final va a ser diferente de una evaluación tipo" P3

"...me gustaría que hubiera como una continuidad: si haces una cosa e inviertes un tiempo en desarrollar algo, que eso tuviera una continuidad, que no tuvieras que estar todos los años inventando cosas nuevas, sino que cada año perfeccionaras lo que ya tienes, pero que no tuvieras que estar todos los años cambiando y dando vueltas sobre el mismo tema P2.

Todo el curso con UDI, todo el curso y con esos grupos en concreto, entonces trabajar todo el año así..." P6

"...si se hiciera, tendría que haber todas las semanas reuniones. Reunión del grupo de profesores, del grupo tal y tal que están siguiendo esta experiencia o trabajan de esta manera. Tendría que haber una hora, o unas horas semanales donde el profesorado se reúna. Ahora mismo los encuentros no eran posibles, no eran posibles porque la disponibilidad horaria nuestra no coincidía, tú has ido loco buscando huecos para ver si coincidíamos... Y para eso tiene que implicarse el centro, la jefatura de estudios en los horarios... pero si todo el profesorado está a lo mejor en la misma banda horaria todo el curso, a lo mejor se podría planificar, pero claro ese grupo de profesores debe coincidir, que si no siempre vamos a tener ese problema" P6

"...se podría solucionar siempre que yo pudiera jugar con el currículo, y esas coletillas que se quedan por ahí sueltas no darlas..." P5

"Las salidas son fundamentales. Habría que ser incluso más ambiciosos, porque alguna salida ha podido ser un poco escasa, lo que nos han ofrecido ha podido ser un poco escaso. Hay que ser más ambiciosos con las salidas..." P1

Por lo que respecta a nuestros alumnos/as, decir que todos ellos se han manifestado positivamente ante la posibilidad de realizar otra Unidad Didáctica Integrada en un futuro próximo, a juzgar por las ventajas que este método comporta con relación a la enseñanza tradicional.

En este sentido, nuestros alumnos/as han valorado positivamente el hecho de haber trabajado en grupo, escapando, durante unas semanas, de la rutina cotidiana, sintiéndose inmersos en un proceso que despierta su *interés por conocer*. A continuación, recogemos algunos de los mensajes más representativos, emitidos por nuestro grupo de alumnos/as durante el transcurso de las entrevistas, cuando les preguntábamos por su disponibilidad y parecer para el desarrollo de una nueva Unidad Didáctica Integrada. Éstas han sido algunas de las respuestas:

“Claro... porque es fácil y trabajamos en grupo y no se pierde el tiempo” 2D

“Claro... porque me gusta más... Yo no es por dada pero, yo me lo tomo más en serio así” 20E

“A lo mejor puede ser por el ambiente pero es mejor a mí me gusta más” 27E

“Sí... pero si nos dieran a elegir entre varios temas y pudiéramos elegir el que más nos interesara, pues mejor” 25E.

“A mí sobre Medio Ambiente” 6E

“Bien, yo la volvería a repetir...” 19D

“Yo también la repetiría” 10D

4. QUÉ HEMOS APRENDIDO.

Dedicamos este último punto a presentar, de forma clara y sintética, cuáles han sido los principales hallazgos que se han derivado de nuestro proceso de investigación. En definitiva, qué hemos aprendido y hacia dónde deberíamos dirigir nuestras energías en un futuro.

- La LOGSE propone una nueva escuela; una escuela más autónoma y abierta al entorno. Representa un avance social, desde el momento en que, a través de sus dos principios clave (comprensividad y atención a la diversidad), aspira a corregir las desigualdades. Si bien esto es así, se sigue apreciando un doble discurso entre, por una parte, lo que dicen que ha de hacerse y, por otra, lo que realmente sucede en los centros educativos. Junto a los lemas de igualdad, equidad, diversidad, aprendizaje significativo... etc., persisten prácticas educativas ancladas en el pasado, que ponen en continuo peligro la voluntad de traducir a la práctica los principios propugnados por nuestra actual Ordenación del Sistema Educativo.

- La reconstrucción democrática de la escuela implica, necesariamente, la necesidad de poder disponer de unos profesionales, formados y comprometidos con el cambio. Una vez más, hemos presenciado el clima de desánimo y desencanto docente, el cual aumenta en la medida en que la Administración Educativa se sigue moviendo en el discurso de las ideas y delega en el profesorado la responsabilidad de llevar a la práctica, sea como sea, los preceptos legales. La formación del profesorado, junto con la dotación de aquellos medios y recursos capaces de asegurar el desarrollo progresivo de un nuevo modelo educativo, continúa siendo la gran asignatura pendiente.

- Los Programas de Diversificación Curricular son percibidos como la última oportunidad que puede ofrecer el sistema educativo, en su etapa obligatoria, para aquellos alumnos/as que, habiendo alcanzado los dieciséis años de edad, no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero manifiestan un deseo explícito y una actitud positiva para la obtención del mismo.

- La adopción de medidas extraordinarias para atender a la diversidad, como es el caso del Programa de Diversificación Curricular, genera estereotipos tales como *tonto, torpe...* etc., que se asocian al grupo de alumnos/as que forman parte de dichos programas. La creación de estos estereotipos, unido el hecho de tener que transitar hacia este tipo de medidas, provoca en el alumnado sentimientos de incompreensión, infravaloración, menosprecio... etc., que afectan, directamente, a las relaciones que estos alumnos/as establecen con sus compañeros/as.

- Cuando un grupo de profesores/as ejerce la profesión docente situándose desde los supuestos de la integración curricular, ven cómo aumenta, no sólo su competencia como docentes, sino también su motivación y compromiso con el cambio que nos propone la LOGSE. Además, la integración curricular se constituye en el puente necesario sobre el cual la escuela ha de comenzar a caminar, contribuyendo con ello a que la educación que ésta proporciona sea capaz de educar a sus alumnos/as para la

vida, para la construcción de una conciencia sana, en armonía y convivencia pacífica y democrática.

- El hecho de poder disponer de un asesoramiento externo ante la propuesta de procesos de innovación y mejora, como es el caso de la construcción progresiva de un Currículo Integrado, se constituye en un elemento totalmente imprescindible.

RESUMO

RESUMO

Ao longo deste resumo, apresentamos diversos aspectos que se recolhem na nossa Tese de Doutoramento, que destacamos não só em função da sua relevância, mas também com a finalidade de dar resposta ao requerimento exigido para a obtenção do título de Doutor Europeu a que aspira o Doutorando.

Por conseguinte, através do Primeiro Capítulo, abrimos o espaço dedicado ao Marco Teórico, com a descrição do processo da atenção à diversidade dentro de uma escola democrática. Numa primeira epígrafe, realizamos un relato histórico partindo dos antecedentes da integração escolar, até chegar à introdução do *discurso da diversidade* no campo educativo, dedicando especial atenção ao processo seguido no nosso país (Espanha) .

Na segunda epígrafe, acercamo-nos ao conhecimento dos dois grandes princípios subjacentes à L.O.G.S.E. (Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo): A atenção à diversidade e a compreensibilidade. Estes princípios, organizam uma proposta curricular, básica e comum, para todos os cidadãos/as do país, cujo êxito radicar-se-á no adequado equilíbrio que estabeleçamos entre eles.

Encerrando o Primeiro Capítulo, e em defesa de uma escola democrática, realizamos uma análise dos diferentes modelos imperantes na construção da escola, concebida como um espaço de ensino e aprendizagem. Por essa razão, defendemos a necessidade de reconstruir o currículo a partir da definição e proposta dos valores educativos que pretendemos transmitir para a formação desse cidadão/a modelo.

Através da elaboração do segundo capítulo, confrontamo-nos com o desafio de integrar o conhecimento. Não foi uma tarefa fácil, já que

como é habitual, o conhecimento das distintas disciplinas e âmbitos científicos que nos podiam iluminar no nosso caminho em direcção à construção do saber, emergiam diante de nós de forma desconexa e encasuladas dentro do campo do conhecimento que lhes tem dado legitimidade.

Não obstante, e apesar das dificuldades que já prevíamos e que íamos encontrando, éramos conscientes de que não podíamos nem devíamos, por ética e estética, deixar-nos apanhar e cair nos mesmos erros com que nos enfrentamos aquando do início do nosso projecto de investigação. O esforço está feito, esperamos ter conseguido o nosso propósito: *Integrar aqueles conhecimentos que possam contribuir a uma maior compreensão da integração curricular, no momento da construção da escola democrática.*

Estruturamos este Segundo Capítulo em dois apartados. No primeiro, adentramo-nos na origem da integração curricular enquadrando-a numa série de modificações políticas y sociais. Prestando especial atenção às causas que contribuíram a legitimar um currículo fragmentado e às suas limitações, para uma escola que queira educar todos e cada um dos seus alunos/as. Neste sentido, pensamos que para vencer o inimigo, primeiro temos que conhecer as armas que utiliza e depois saber quais são os seus pontos fracos. No segundo apartado, centramo-nos na argumentação das vantagens da integração curricular a partir de distintas perspectivas: a epistemológica e metodológica, a psicológica e a sociológica. Assim, tratamos também dar resposta a uma questão chave, os porquês da integração curricular numa escola democrática.

No Terceiro Capítulo, último do nosso Marco Teórico, ocupar-nos-emos da descrição e comentário da Diversificação Curricular, medida determinada como extraordinária na legislação educativa actual, contexto no qual se desenvolveu o nosso projecto de investigação.

Procuramos que o nosso discurso expositivo seguisse uma linha de orientação que fosse significativa e relevante no momento de dar a necessária cobertura teórica que toda investigação requiere. Principalmente, se se quer contribuir, como foi o nosso objectivo, não só à introdução de processos de reflexão e melhoria nas acções educativas que se desenvolvem, a partir das escolas secundárias, para dar resposta à diversidade, mas também considerar todos e cada um dos contributos que tanto do âmbito teórico como do âmbito prático, pudessem dar as respostas necessárias para a compreensão e interpretação dos resultados da nossa investigação.

Iniciamos a nossa andadura, com um primeiro apartado no qual, partindo das mais recentes inovações teóricas desenvolvidas à volta desta temática, efectuamos um percurso pelas diferentes medidas ordinárias de atenção à diversidade, até chegar às medidas extraordinárias. Alcançado este ponto, ocupamo-nos, não somente em descrever, mas também em comentar, ilustrar e sistematizar toda a informação a que acedemos, sobre a Diversificação Curricular.

Num segundo apartado, consideramos oportuno incluir uma série de dados relativos ao estado de desenvolvimento em que se encontram actualmente os Programas de Diversificação Curricular na Comunidade Autónoma de Murcia. Agradecer, desde o espaço que nos brinda a elaboração desta Tese, a colaboração e ajuda prestada pelo pessoal técnico da nossa administração educativa que nos facilitou toda a informação disponível.

Tal e como se poderá apreciar, a apresentação de resultados não se baseia num padrão pré-estabelecido de recolha e análise de informação, bem pelo contrário, os dados conseguidos nos distintos anos de início dos Programas de Diversificação, abordam aspectos e elementos diferentes. Ainda assim, pensamos que são dados sumamente valiosos, uma vez que, ao não estarem publicados, a sua leitura está só ao alcance dos responsáveis educativos.

Terminamos o terceiro capítulo com a descrição do programa de Diversificação Curricular do Instituto de Educação Secundária Obrigatória “*Floridablanca*” de Murcia, IES no qual levamos a cabo a nossa investigação. A sua leitura, contribuirá, sem dúvida alguma, não só a transferir o discurso teórico desenvolvido ao longo deste capítulo a uma realidade concreta, mas também a dar a cobertura necessária ao processo de investigação que desenvolvemos.

RETRATO DE UMA LEI.

As ideias, ambições e propostas descritas na LOGSE (1990) implicam, na sua transferência à prática, grandes e profundas mudanças para os centros educativos. Alterações e desafios que, em muitas ocasiões, não encontram as condições nem o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Centrando-nos na Etapa da Educação Secundária Obrigatória (ESO), etapa na qual se realizou a nossa investigação, podemos dizer que a nova organização educativa encerra uma profunda alteração a nível social, a partir do momento em que se amplia a oferta educativa, obrigatória e gratuita, até aos dezasseis anos.

A aplicação desta medida trata de evitar a segregação e discriminação precoce que, em ocasiões, pode resultar definitiva para muitos alunos/as, tendo em conta que os supostos curriculares subjacentes a esta etapa se sustentam em dois princípios básicos e, ao mesmo tempo, complementários: a **compreensibilidade** e a **atenção à diversidade**.

Através de um **ensino compreensivo**, oferece-se uma formação polivalente para todos os alunos/as, proporcionando um tronco comum de conhecimentos e estabelecendo uma progressiva diferenciação dos conteúdos no segundo ciclo da ESO, garantindo assim mais espaços de diversidade curricular. Por outro lado, o princípio de **resposta à**

diversidade na Educação Secundária Obrigatória centra-se na definição de uma oferta educativa, de carácter obrigatório para os centros, em conjunto com toda uma série de condições institucionais cujo fruto visível terá de ser a obtenção de uma **educação para todos**. Sem dúvida alguma, a capacidade de encontrar o equilíbrio entre a **compreensibilidade** e a **atenção à diversidade** converte-se no autêntico repto da última década. Do nosso ponto de vista, a alternativa introduzida em Espanha com a Reforma Educativa, descrita na L.O.G.S.E. (Lei 1/1990, de 3 de outubro), não pode ser traduzida, unicamente, como uma mudança semântica, tal e como nos alerta Illán (1996) quando se refere à introdução de conceitos como necessidades educativas especiais, mas também deve ser vivida como uma mudança ideológica.

Esta mudança, confere maior protagonismo e responsabilidade tanto aos centros educativos como aos seus docentes, facilitando no pessoal docente a perda dessa *função técnica* e executora que até agora tinha tido (Coll, 1989). Por outro lado, Arnaiz e Illán (1996) consideram que da LOGSE deriva um modelo educativo de carácter heurístico, o qual respeita a subjetividade dos elementos que têm intervenção no processo didáctico. Para estas autoras, a LOGSE abre *um novo espaço no qual se vem sustentando a educação* (p. 73). De uma forma geral, podemos dizer que o marco curricular desta nova lei tem como finalidade básica concretar um espaço, comum e global de experiências educativas, para todos os jovens em idade escolar (dos seis aos dezasseis anos).

O Desenho Curricular Base (MEC, 1989a) estabelece vários níveis de definição curricular, através de uma série de objectivos gerais de etapa e área, objectivos esses que se desenvolvem mediante diferentes blocos de conteúdos de conceitos, de procedimentos e de atitudes. Este marco de referência (DCB), inclui também uma série de indicações didácticas e orientações metodológicas para os diferentes ciclos e áreas.

A partir do Desenho Curricular Base, Torres (1993) diferencia um conjunto de factores que fazem surgir novas propostas e concepções com relação ao currículo:

- Escasso êxito dos modelos experienciales de base psicologicista.
- Influências das correntes filosóficas como a escola de Frankfurt e o marxismo.
- Movimentos estudantis politizados das décadas dos sessenta e setenta.
- Publicação de investigações que destacam a desconexão entre a escola e o meio social.

Como consequência, produz-se uma repulsa às antigas concepções e começa-se a investigar sobre o currículo oculto, estabelecendo relações entre os problemas educativos e determinadas variáveis estruturais, sociais, económicas, políticas e culturais. Trata-se, evidentemente, da perspectiva reconstrucionista, a partir da qual se forja o currículo como um acto político, emancipatório e contextualizado histórica e culturalmente. Esta nova modificação de orientação é comentada por Guerrero (1995a: em Jiménez e Vilà, 1999:209), que nos apresenta as tendências gerais sobre o currículo durante os últimos anos.

Além dos pontos comentados, consideramos importante incluir um novo tema: o currículo como modelo socio-crítico, na medida que favorece a compreensão das condições políticas e sociais que determinam o currículo (Giroux y Penna, 1987; Kemmis, 1988; Jiménez, 1996). Desde este modelo, desenvolve-se a atitude crítica e compreensiva da realidade na procura da emancipação social dos participantes e do estudo da realidade educativa.

A partir desta nova proposta, entende-se a educação como *um instrumento nas mãos dos grupos humanos, que possibilita aos seus protagonistas o acesso a determinados conhecimentos, valores, habilidades; estratégias, etc., que se consideram importantes para facilitar a actuação dos membros adultos no grupo* (Jiménez y Vilá, 1999: 237).

Portanto, a nova lei pretende destronar o modelo selectivo e competitivo que caracterizou durante um longo período de tempo o ensino público em Espanha na qual a organização e solução de problemas se realizava, predominantemente, de forma individual, dando grande importância à primeira pessoa e, por consequência, à competitividade. Em contrapartida, a competitividade é substituída pela solidariedade e a individualidade pela cooperação. Desde esse momento, os alunos/as deixam de ser competidores individuais permanentes e passam a formar parte de um grupo de alunos/as competentes, no que se refere à *atitude*.

Mas, o que é que está realmente a mudar?. Parece ser, que com a nova legislação, se está a produzir uma modificação metodológica nos centros educativos. Como já indicamos anteriormente, contemplar no currículo as características de todos os alunos/as (princípio da compreensibilidade), permitiu oferecer respostas educativas ajustadas e adequadas a essas características (Tirado, 1996). Este facto leva-nos, necessariamente, ao princípio da atenção à diversidade, a partir do momento em que se oferece um ensino adaptativo, ou seja, uma série de actuações educativas a partir de um referente curricular comum.

- O processo seguido em Espanha.

Neste processo evolutivo, o nosso país seguiu praticamente os mesmos passos que o resto dos países europeus, só que padeceu de uma normativa legal reguladora, concebida com um certo atraso.

Ainda que no século XVI Espanha fosse considerada como uma potência inovadora, a analisar pelo êxito obtido nos diferentes programas destinados a crianças surdas, esta circunstância não nos impediu de sofrer um retrocesso importante no que diz respeito ao desenvolvimento da educação especial. Sem ir mais longe, a Lei Moyano (1857), que garante a **obligatoriedade y gratuidade** do ensino **para todos** os espanhóis/las, não obteve o êxito previsto na criação de escolas para crianças cegas e surdas.

Tivemos que esperar até 1970, para que uma nova lei incorporasse a educação especial no sistema educativo. Obviamente, referimo-nos à Lei Geral da Educação, a qual define a educação especial como uma modalidade que inclui deficientes, superdotados e inadaptados.

Com esta lei, estabelecem-se vínculos entre as unidades de educação especial e os centros ordinários, de maneira que a passagem de um aluno/a aos centros específicos, só se levaria a cabo naqueles casos que se considerasse absolutamente necessário. Um lustro separa a citada lei (LGE) da criação do Instituto Nacional de Educação Especial (1975), organismo que assumiria as competências nesse âmbito.

A década dos setenta propiciou um rápido e progressivo desenvolvimento da educação especial. Em 1976 surge o Real Patronato de Educação Especial que, anos mais tarde, acabaria denominando-se **Real Patronato de Prevenção e Atenção a pessoas com Deficiências**.

Outra mostra deste veloz avance foi a elaboração do **Plano Nacional para a Educação Especial** (1978). Este Plano, assentou as bases da legislação posterior sobre educação especial, ao mesmo tempo que registou e formulou os princípios e pressupostos inerentes à

ideologia da normalização: **Integração, Sectorização, Normalização e Individualização.**

A aprovação da *Lei de Integração Social dos Deficientes* (Lei 13/1982 de 7 de abril. BOE.30/04/1982), desempenhou um papel de grande importância, já que contribuiu a que os quatro princípios enunciados no Plano Nacional de Educação Especial alcançassem a condição de norma, o que levou a Administração a adoptar uma política favorecedora da integração das pessoas com deficiência no sistema educativo ordinário.

Assim sendo, a aprovação do Real Decreto 334/1985, constitui o primeiro texto legal que define a educação especial como uma parte integrante do sistema educativo, que define o conjunto de apoios e adaptações que o sistema educativo devia oferecer para que fosse efectivo o direito à educação. Mediante estes princípios, e como seria de esperar, saltaram as críticas, lideradas por aqueles sectores da sociedade reaccionários a admitir tanto uma nova ideologia, como as mudanças que da sua implantação tinham derivado.

Este movimento de integração escolar, supõe a unificação da educação ordinária e a especial, con a finalidade de oferecer aos alunos/as os serviços educativos mais adequados às suas necessidades Birch (1974). A integração escolar transforma-se num processo dinâmico, diverso, contextualizado e processual, que pretende reunir a **todos** os alunos/as num mesmo contexto educativo, através de diferentes modalidades de organização que respondam às suas necessidades. Desde esta nova óptica, os verdadeiros desafios educativos são as actuações, condições e serviços escolares, desvalorizando o cuidado prestado aos alunos/as que, à anos atrás, tinham sido foco prioritário de atenção.

No nosso país, a orientação dominante da integração escolar esteve marcada pela atenção separada dos alunos/as com necessidades educativas especiais, dentro da escola ordinária (Illán, 1994). Este facto tem uma dupla justificação: se bem porque a detecção da dificuldade do aluno traz consigo a sua exclusão (total ou parcial) da sala de aula, ou então, porque se tenta compensar os seus deficits através de estratégias de intervenção programadas à margem dos restantes alunos/as.

Os efeitos negativos desta perspectiva dominante foram objecto de um bom número de investigações, de cujos resultados destacamos os seguintes: em primeiro lugar, a percepção que o pessoal docente tem sobre a deficiência dos seus alunos/as, mostra que esta se centra no deficit como única causa explicativa das dificuldades de aprendizagem; este facto conduz a um processo de segregação *inevitável*, que repercute -negativamente- na atitude de alunos/as, professores/as e pais. Em segundo lugar a presença dos professores/as especialistas para atender os alunos/as, cria um efeito duplo. Por um lado, nasce um sentimento de *propriedade* no especialista em relação a estes alunos/as e por outro, os professores/as ordinários tentam evadir-se das responsabilidades que tem para com esses alunos/as, já que os consideram *especiais* e fora do seu domínio profissional.

Em conjunto, com esta perspectiva dominante, aparece uma nova maneira de compreender a integração, considerada como *uma ocasião para melhorar a instituição escolar e, conseqüentemente, a condição de todos os alunos/as* (Illán, 1994:9). Isto supõe: reconceitualizar as dificuldades educativas e/ou de aprendizagem, de uma maneira mais positiva. – Ter presente que certas dificuldades devem ser interpretadas como indicadores de mudança do pessoal docente (metodologia, estratégias, organização...). – Realizar as mudanças necessárias no próprio contexto da aula, através dos quais os professores e os alunos/as coincidem na construção do conhecimento, baseando-se para isso na sua própria história e percurso pessoal.

Este novo conceito de integração escolar supõe ir muito mais além da perspectiva dominante a que já fizemos referência anteriormente. Supõe não conceder tanta importância ao acto de integrar no mesmo centro, mas sim, que é o mais importante, o facto de atender a diversidade de necessidades educativas de todos os alunos/as.

ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.

A mudança que propõe a aplicação do currículo oficial, apresentado com a Reforma Educativa, não é tanto de forma como de base, já que confere um maior protagonismo aos docentes, afastando-os do modelo profissional técnico a que estavam submetidos. Mas a adequada adaptação do currículo e, no seu conjunto, da atenção à diversidade dos alunos/as requiere algo mais que um grupo de profissionais protagonistas do seu "que fazer". Referimo-nos ao apoio administrativo do qual parece carecer essa mudança que vivemos. A administração educativa, assumiu uma postura burocrática, formalista e reguladora, no momento de conseguir consolidações, para além do puramente formal. O alarme social perante a iminente implantação da reforma educativa, provocou situações de improvisação e aperto à Administração, desenvolvendo uma formação em centros que não favoreceu em nada na concretização do que se pretendia criar.

Consideramos que respeitar a diversidade humana pressupõe centrar a nossa atenção não só nos alunos/as (modelo seleccionador ou compensador), mas também nos docentes e nos centros educativos (modelo promotor), uma vez que ambos têm formas de funcionamento y pensamento diferentes e, na maioria dos casos, alheias ao âmbito formal.

Já sabemos que não é tarefa fácil, e como nos diz Illán (1988), atender a diversidade implica enfrentar-se a um processo de

aprendizagem, que exige realizar ajustes e modificações que concretizarão os elementos de acesso ao currículo (recursos materiais, pessoais, formais e organizativos), para além dos elementos curriculares básicos (modificação da programação, alteração de objectivos, conteúdos, metodologia, actividades e critérios de avaliação) (Fuentes, 1998). Por tanto, são necessárias respostas de actuação global e propostas educativas que vão além da atenção individual, fazendo eco na escola compreensiva.

- A escola como contexto de ensino e aprendizagem.

A escola é um ambiente criado para a aprendizagem, o que nos dá possibilidade de alterá-lo, de manejá-lo desde diversas perspectivas, de estabelecer un clima próprio... etc. *Transforma-se em algo manipulável ao serviço das aprendizagens e não ao contrário* (Zabalza). Tem como função preparar os cidadãos/as para *compreender, ajuizar e intervir na comunidade, de uma maneira responsável, justa, solidária e democrática* (Torres, 1994: 20), representando no seu interior a vida real e próxima dos alunos/as (Dewey, 1897).

Neste sentido, Kemmis (1988) afirma que os conteúdos do currículo implementam-se em função dos objectivos sociais e económicos estabelecidos pelas forças dirigentes, *considerando-se a escola um instrumento para a reprodução social e cultural [...] e os professores/as meros operários curriculares que têm como função executar um plano* (p. 222).

A título de resumo, e seguindo a Zabalza (1987), podemos dizer que se bem existem grupos docentes decantados de forma exclusiva por algum dos modelos expostos anteriormente, a consideração da actividade educativa como uma realidade complexa e multifactorial, obriga a pensar essa actividade como o resultado de síntese entre as diferentes visões do currículo. Estes modelos, estão em constante relação com o processo social de divisão de tarefas e desqualificação

profissional a que assistimos, na medida que os professores/as e alunos/as veem como diminuem as suas possibilidades para intervir nos processos educativos e, claro, naqueles processos de reflexão crítica e social, ficando a escola subjugada, quase em exclusivo, à tutela dos alunos/as. A nossa visão sobre o exposto e a sua tradução prática implica uma aposta pelo ensino como investigação e pelo docente como investigador.

- A favor de um currículo democrático

Em defesa dessa sociedade democrática, a que nos referimos anteriormente, consideramos que os centros educativos deveriam funcionar de um modo diferente, na medida que *devem deixar de penalizar e expulsar a crianças que vêm das classes con menor capital cultural e económico, estando abertos a novas formas de indagação e exploração, ou seja, a novos saberes e práticas* (Valera, 1995: 68).

Tratar-se-ia de recuperar essa pedagogia crítica, à qual se refere Torres (1994) quando afirma que os centros educativos devem ser lugares nos quais, através da prática quotidiana, se aprenda a analisar como e porquê surgem discriminações e diferenças. Em suma, um contexto onde poder aprender todo o vocabulário político que traz consigo a evolução democrática de uma sociedade: poder, justiça desigualdade, luta, equidade, direitos, igualdade, valores...etc.

Parece ser que uma sociedade democrática e plural necessita cidadãos/as com valores de solidariedade, responsabilidade, respeito, participação, colaboração e convivência (Zurbano, 1996), visto que são estes, e não outros, os valores que estruturam personalidades maduras, equilibradas e críticas frente ao conformismo e à passividade. Estes valores, aliados ao trabalho educativo realizado pela família, neutralizam o bombardeamento de mensagens e modelos a que nos somos sujeitos

por parte dos *mass media*, dando sentido ao “que fazer” educativo do professor/a.

Desde o nosso ponto de vista, e na medida que estes valores sejam progressivamente mais explícitos e marquem o carácter e a personalidade do centro, aumentará o sentimento de posse e identidade dos membros da comunidade educativa (mães ,pais, docentes, discentes e pessoal não docente). Compartilhamos o pensamento de Giroux (1990) ao considerar as escolas como *esferas públicas e democráticas*, nas quais os cidadãos/as têm a oportunidade de aprender as experiências mais democráticas das suas vidas. Este feito exige um grande esforço para reconverter os centros e os seus ocupantes em espaços vitais, nos quais os valores democráticos sejam sinais de identidade no dia a dia, e não só em ocasiões excepcionais.

Para Tanner e Tanner (1980), a formação dos cidadãos demanda analisar os problemas a que estes são submetidos, já que a construção do ideal de cidadão democrático nasce da conexão dos diferentes saberes e as situações problemáticas. O conhecimento especializado, estendido a ritmo geométrico, debateu-se entre a escola democrática *para todos* e a procura de interligações entre os problemas dos cidadãos e o conhecimento oferecido na sala de aula. É lícito pensar que certas práticas educativas actuais entram em contradição com essa sociedade democrática a que nos referimos (Santos, 1995, Porras, 1998).

Perante esta situação de partida, encontramos-nos com a necessidade de ir construindo uma educação cada vez mais democrática, uma educação na e para a diversidade, capaz de ultrapassar barreiras e superar os obstáculos que lhe permitam estar presente no espaço que torna possível a toma de decisões: o espaço político-ideológico dos centros educativos. Este repto constitui um verdadeiro desafio, um compromisso que implica unificar as vozes *de todos*, independentemente das suas diferenças, na procura de uma

educação mais justa, democrática, respeitosa e solidária (Jiménez y Vilà, 1999).

Somos conscientes de que na escola se transmite uma cultura determinada, previamente escolhida e seleccionada. A interacção dos seus membros neste ambiente será relevante, desde o ponto de vista educativo, sempre que os alunos/as estejam involucrados num processo democrático de participação activa, de forma a que tenham a oportunidade de questionar a própria *razão* dos factos, de contrastar as normas que regem a convivência, de pôr em questão o sistema de relações, os critérios de avaliação a natureza das actividades, de pôr em questão a função social da escola, e até, o próprio desenho curricular (Goodman, 1989a; Gitlin, 1990).

Desta forma, resulta evidente que a melhor maneira para que os alunos/as pensem e se expressem a partir da democracia, é que sejam eles quem desenvolvam e construam uma comunidade escolar, servindo-se da cultura pública para analisar e transformar os seus hábitos e pensamentos, assim como os daquelas pessoas com quem convivem. Sem dúvida alguma, esta acção provoca na escola uma transformação profunda das suas estruturas organizativas, espaciais, temporais...etc, assim como das estratégias e critérios que sustentam o seu sistema de relações sociais.

Sem perder de vista este referente, cabe perguntar-nos como pode a escola (configurada de modo artificial e afastada da realidade), constituir-se como um contexto de aprendizagem significativo para a vida social dos alunos/as. Talvez o problema não resida tanto nas características e condições do processo educativo em si, mas talvez em como consolidar uma nova escola a partir da concepção explícita da sua função social para a comunidade. Neste sentido, os alunos/as aprenderão da escola aqueles conteúdos que lhes sirvam para desenvolver-se, com êxito, no dia a dia desse contexto alheio aos bastiões do recinto escolar.

A escola deveria estabelecer-se oferecendo respostas concretas às necessidades sociais exigidas aos jovens. Com excessiva frequência, assistimos a um contexto escolar que, se bem está influenciado, e até contaminado, por uma cultura dominante, não propõe a análise pública das suas feições ideossincrásicas, organizando-se em volta a toda uma série de disciplinas que pouco ou nada têm que ver com a solução dos problemas quotidianos dos alunos/as.

Mediante o exposto, parece evidente que a proposta de uma escola democrática e reveladora, requiere não só a implicação activa de alunos/as nas estruturas formais da mesma, más também uma proposta de actividades significativas previamente consensuadas.

Como aponta Bruner (1988a), a escola convertir-se-à num espaço comunicativo, aberto e democrático onde os seus alunos/as possam ser partícipes, con decisão e influência, dos acontecimentos diários. É uma concepção de escola que, através da análise dos seus componentes nucleares (organização espacial e temporal, concepção do currículo, agrupamento dos alunos/as, metodologia, avaliação...etc.) elabora um processo de reconstrução da cultura dos alunos/as no interior da própria instituição. Assim sendo, remove-se a tendência actual para converter os centros educativos em centros de formação ou academias de ensino nas quais não parece haver grande diferença entre uma unidade didáctica de basquetebol e o programa de treino do clube de basquetebol mais perto da escola.

- A educação obrigatória: dilema entre oferta-igualdade *versus* compensação-diversidade.

Tradicionalmente, a escola esteve organizada e estruturada partindo da crença da existência de um aluno médio. Este facto levou a escola a desenhar um currículo e seleccionar uns conteúdos que, se bem eram referente único, *objectivo* e *aparentemente modélico* para o

ensino comum, contribuíam para a manutenção e reforço das diferenças existentes entre as pessoas escolarizadas. Para isso, serve-se de mecanismos selectivos e hierarquizadores dos alunos/as, os quais carecem da necessária *preocupação compensatória* (Gimeno y Pérez, 1992), dado que frente a uma sociedade na qual prima a desigualdade, a escola, ou melhor dito, a escolaridade obrigatória, oferecendo a todos o mesmo acredita estar a promover a equidade.

No entanto, a diversidade inerente ao ser humano parece denunciar que uma escolaridade obrigatória para todos deveria ser *desigual no tratamento dado aos alunos/as*, na medida que não só existem diferenças psicológicas, motoras, de interesses, de atitude, de somatótipo, sociais... etc, entre os alunos/as, mas sobretudo, e quiçá o mais importante, existe um abismo que separa as possibilidades de uns alunos/as e outros, em função do meio de onde procedem cada um deles, no qual desenvolvem a sua actividade diária e transferem as aprendizagens realizadas no contexto escolar que, como indicamos, foi desenhado a partir do prisma da cultura ideológica predominante.

Não obstante, a escola apresenta aos alunos/as uns valores, umas normas de conduta e uns conhecimentos, considerados básicos para o cidadão modélico, apesar de adiantar que nem todos terão as mesmas facilidades para aceder a eles, perpetuando a convicção de que a maior causa do êxito ou fracasso reside nas características individuais de cada pessoa. Como indica Torres (1994), a legitimidade e pretendida neutralidade da escola, dificilmente será posta em questão, igual que a estrutura competitiva e meritocrática que impregna completamente a sua organização.

Tal e como dissémos anteriormente, a nossa proposta gira em torno de um modelo educativo que encontra a sua origem na perspectiva promocionadora de atenção à diversidade, segundo a qual os esforços não se destinam a uns alunos/as em particular (frequentemente os mais

atrasados em relação à sua turma, os mais problemáticos, os que têm mais carências, os tipificados como “acnees”...etc). Esta proposta, desprende todo o potencial da instituição educativa (famílias, centro docentes, materiais, alunos/as, projecto educativo...) para conseguir que qualquer dos alunos/as do centro possa *crecer*, de maneira integral, através do desenvolvimneto máximo de todas e cada uma das suas capacidades. No nosso caso, e em contra do modelo tradicional, consideramos que o desenvolvimento integral não é consequência do trabalho de umas capacidades em exclusivo: as capacidades cognitivas (*saber*); senão que atribuímos uma grande importância às capacidades que permitem *saber fazer* e, sobretudo, *saber ser*, como elementos configuradores desse desenvolvimento integral (capacidade motora, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de actuação e inserção social).

- Os valores na escola democrática. A Atlântida: em busca do cidadão/a perdido.

Como indicamos, o processo de construção e reconstrução de uma escola democrática implica, necessariamente, fazer referência não só a uns valores taxonomizados, mas também ao conjunto de aprendizagens e implicações educativas que se derivem de eles (Guarro et al, 1999). Esta concepção educativa foi registrada num projecto denominado *Projecto Atlântida*. Este projecto, subscrito por distintas Comunidades Autónomas do país (Murcia, Canarias, Madrid, Asturias, Andaluzia, Catalunha... etc.), persegue desenvolver uma alternativa metodológica capaz de resgatar as atitudes e valores democráticos do currículo. A sua posta em prática, permitirá definir um currículo comum e básico para os centros de ensino, através de uma cultura colaborativa, crítica e participativa.

Se partimos da consideração de um currículo comum e básico, estabelecido democraticamente para todo o território espanhol, toda proposta que pretenda melhorá-lo não poderá passar pela adopção de

currículos diferentes e/ou alternativos para os centros. Pelo contrário, será necessário, e muitas vezes indispensável, articular diferentes formas de desenvolver esse currículo comum, ao mesmo tempo que integramos as diferenças individuais, grupais e sociais num mesmo contexto educativo.

A este respeito, e seguindo a estes autores, podemos dizer que o *ensino de valores democráticos exige o maior grau de integração possível dos conteúdos*, razão que reforça a nossa dedicação e empenho pelo desenho e experimentação de um currículo integrado.

Em definitiva, os valores de um currículo democrático deverão caminhar da mão de uma escola democrática, na qual, a responsabilidade e o processo de toma de decisões, não só recaia numa autoridade restrita (professores/as), como também possa ser compartilhado por todos os membros da comunidade educativa. Como resultado de esta convicção, a escola procurará aproximar-se, sobretudo, daqueles colectivos que, pelas suas características, manifestem uma maior aversão a exercer a sua participação no contexto escolar (Skau, 1990; Anderson, 1998). Nesse sentido, a directiva escolar, para além de cumprir com as suas obrigações administrativas, deverá promover e facilitar os mecanismos e condições necessárias para abrir espaços de participação pública, através dos quais deliberar e construir as marcas de identidade do centro e os conteúdos democráticos do mesmo.

Durante os últimos anos, observamos, com preocupação, como aparecem sentimentos hostis que reivindicam a diferença como elemento de exclusão (movimentos terroristas, xenófobos, fanáticos, radicais... etc.), o que negam a participação de todos no património comum. Desde a nossa óptica, não é limitando as possibilidades de alguns que se ampliam os horizontes de futuro de todos. Uma educação democrática, como a que alentamos requiere aprovar uma sociedade de cidadãos

intimamente livres e solidários, que entendam a liberdade como o pressuposto básico sem o qual não podem exercer o resto de direitos individuais. Por isso, todos devemos de nos esforçar no momento de a defender, já que, se calhar, a educação no seu conjunto constitui o bem mais apreciado que inspirou, durante os últimos séculos, a actividade dos pensadores, ou melhor, dos *livrepensadores*.

Mas não há liberdade, não há democracia ou educação democrática possível se a falta de maturidade chega a predominar, a falta de consistência moral, a ausência de valores ou a negação do trabalho cooperativo e do projecto comum. O grande desafio do próximo século pode ser a recuperação dos valores do ser humano, dos valores da sociedade, sem os quais nada nobre tem consistência nem pode perdurar.

A educação obrigatória é, em si mesma, uma referência como valor de concórdia; mas também de tolerância, de respeito e de diálogo de valores morais e de princípios essenciais. Hoje, mais que nunca, é necessário reafirmar o nosso compromisso com a educação, um compromisso sem puntualizações, um compromisso com as nossas convicções e as responsabilidades assumidas livremente, imitando aqueles *livrepensadores* da Universidade Clássica nas suas origens.

Deixamos atrás um século de luzes e sombras, e avançamos em direcção a um milénio que se anuncia luminoso e brilhante. E nesse voo em direcção à luz, nessa viagem em direcção à esperança, a nossa bagagem deve ir repleta de coragem, de valores e de confiança no ser humano. Está na hora de profundas convicções e está na hora, de profundas mudanças educativas que promovam uma sociedade democrática, plural e europeia, capaz de enfrentar, sem temores nem complexos, o novo século que agora se inicia.

ORIGEM E GÉNESE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.

De onde vem isso da Integração Curricular: A mudança dos sistemas de produção nos princípios do século XX.

Durante a última década, e coincidindo com a aprovação da LOGSE pelo Parlamento (1990), assistimos a uma nova mudança na legislação educativa. Esta mudança provocou, não só o aparecimento de uma nova terminologia educativa, como também o renascimento de antigos conceitos. Entre o colectivo docente afluíram uma multitude de sentimentos, tanto a favor como em contra relacionados com esta mudança conceptual. Alguns, consideram inovadora a proposta de um currículo transversal, enquanto que para outros, simplesmente, é uma nova revisão dos tradicionais centros de interesse de Ovide Decroly, ou método de projectos de William Kilpatrick.

A era da modernização trouxe consigo um sem fim de termos educativos relacionados com a globalização e integração do currículo. Neste sentido, a literatura especializada fala de pluridisciplinarietà, interdisciplinarietà cruzada, transdisciplinarietà, pseudointerdisciplinarietà, multidisciplinarietà... etc. Este emaranhado terminológico encontra a sua origem nos inícios do passado século, concretamente nos movimentos progressistas que reivindicavam a democratização da sociedade. As habituais revoltas sociais, lideradas por grupos sindicais em contra das políticas laborais e produtivas, estendem-se ao âmbito educativo. Como consequência directa, grupos intelectuais encabeçados por John Dewey, William Kilpatrick ou Frederick Taylor, entre outros, promovem a revisão da política educativa exigindo análise da função docente.

O desenvolvimento dos sistemas de produção e logística experimentado nos princípios do século XX, trazem como consequência imediata o enriquecimento das grandes indústrias, as quais se vêm obrigadas a controlar os mecanismos de produção com objecto de seguir aumentando o seu património. Este desejo por aumentar os benefícios, derivou num novo sistema de produção com grande rentabilidade empresarial: *a cadeia de montagem*.

Este sistema impede ao trabalhador/a a sua participação no processo de toma de decisões, reduzindo a sua intervenção a uma actividade mecânica, a uma tarefa que, progressivamente, seria mais e mais especializada, em honor de alcançar a tão ansiada *superprodução* e rentabilidade. Esta nova filosofia organizativa obriga a decompôr o trabalho em sequências simples que, a priori, poderão ser executadas por qualquer pessoa, sem considerar a sua experiênica ou formação, feito que se traduziria numa notável redução salarial ao tratar-se de empregos inespecíficos. Como podemos imaginar, este sistema de produção apostava, claramente, pela formação e contratação de trabalhadores especialistas, independentemente da sua formação inicial, da sua motivação ou da sua situação familiar.

Este sistema de produção, oferece ao empresário a oportunidade de conhecer, a diário, o nível de produção de cada um dos seus trabalhadores/as. Este facto, unido à simplicidade das tarefas a desempenhar na cadeia de montagem, faziam com que o empregado/a pudesse ser despedido com grande facilidade perante qualquer incidente (manifestação sindical, acidente laboral, descontento salarial... etc.). Hoje em dia, sabemos que este desejo pela produção em série provoca nos trabalhadores níveis elevados de uma nova doença urbana o *stress*. Por outra parte, a fragmentação do trabalho dificulta a compreensão global daquilo em que estão participando e priva os trabalhadores da possibilidade de conhecer, não só o processo global de montagem e o produto final, mas também qual é o destino e a utilidade do seu trabalho.

Este modelo empresarial, tem reservado o *direito de admissão* (despido involuntário) e impede aos trabalhadores de participar no processo de toma de decisões, o qual fica ao alcance de uns quantos privilegiados: *a directiva e o pessoal técnico*.

- A escola: o reflexo de uma mudança económica e social

A aplicação do sistema de produção em série provocou uma mudança social de enormes dimensões. A sociedade neomodernista assume os grandes benefícios do novo sistema de produção. Esta mudança ideológica, empurra os dirigentes políticos a transportar a filosofia organizativa do trabalho em série ao sistema educativo e, por conseguinte, a todas e cada uma das escolas do país, com o convencimento de que a escola tem de reproduzir, no seu interior, a estrutura social e política que o sustenta.

Tal como aconteceu na indústria os trabalhadores do sector educativo ofereceram grande resistência perante a possibilidade de intervir no processo educativo, assim como perante o facto de transformar a escola numa instituição de recolha e custódia de alunos/as. A consequência desta modificação na organização docente, o currículo sofreu uma mudança sensível. O sistema organizativo não permitia aos alunos/as o desenvolvimento da capacidade crítica nem da participação no seu processo educativo. Por outra parte, enfrentava os alunos/as com conteúdos desconexos, fragmentados e abstratos, cuja consequência directa era a acumulação de disciplinas, matérias, lições e dados anedóticos e incompreensíveis que era necessário memorizar, como única saída a uma imposição autoritária dos professores (Torres, 1994). Como conclusão, e com palavras do professor Nicola Cuomo, podíamos dizer que não existia essa *emoção de conhecer* que provocam os conteúdos quando neles se encontra algum significado.

Deste modo, os centros escolares reproduziram a estrutura de produção social, na medida que aplicaram um desenho curricular elaborado por entidades alheias ao centro (administração, editoriais... etc). Esta fragmentação do ensino não favoreceu aqueles alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem, já que a incompreensão do objecto de estudo obrigou os professores a privilegiar, por cima de toda aprendizagem, a capacidade de obediência e respeito à autoridade. Como nos diz Torres (1994), do ponto de vista do pessoal docente, as condutas mais importantes que se deveriam manifestar nos alunos/as eram, entre outras, memorizar conceitos, manter a ordem, estar em silêncio, respeitar a autoridade, pedir licença...etc. Ou seja, havia uma preocupação explícita pelo resultado (classificação), mas não pelo processo educativo.

No início dos anos setenta, este modelo produtivo entra em crise devido, fundamentalmente, à progressiva globalização da economia e à diversificação dos mercados. Este facto implica um olhar dirigido ao consumidor, dirigido aos seus interesses; implica um conceito do trabalhador como possível consumidor da sua própria produção. Tudo isto impulsiona uma melhoria das condições laborais, privilegiando a estabilidade laboral dos trabalhadores e a sua participação no processo de produção. Começa-se a prestar atenção ao trabalho de equipa, com o que realiza uma aposta forte pela formação permanente dos trabalhadores.

Uma vez mais, a mudança nos mercados tem uma fiel imagem na escola. A única preocupação que rodeava o colectivo docente era essa volta às origens, essa preocupação pelos professores/as ficaria reduzida a uma simples mudança semântica. Realmente, a aplicação da linguagem progressista imperante (*participação, trabalho colaborativo, democracia, multidisciplinaridade*) criou certa desconfiança entre os professores, uma vez que a procura da qualidade educativa obrigou a empreender acções competitivas entre os diferentes centros escolares.

Este discurso globalizador, assentado também no ensino traz consigo a necessidade de contar com professores renovados. Em Espanha, a formação dos professores/as esteve marcada por uma trajectória claramente disciplinar, legitimada desde as próprias Escolas de Magistério e Faculdades de Educação. Como consequência, a erupção da era industrializada promove um modelo económico capitalista marcado pela demanda de profissionais independentes, autónomos e especializados em determinados campos. Como indicamos, a divisão profissional e económica transporta-se ao âmbito científico e educativo, estendendo-se o conceito de trabalho fragmentado e especializado ao mundo escolar e, sobretudo, à organização do currículo.

Um pessoal docente especializado necessita dar matérias específicas. Essas matérias ou disciplinas enlatam o conhecimento em manuais escolares, aparentemente neutros e livres de ideologia, obrigando os alunos/as a memorizar fragmentos desconexos cuja superação serve de acesso a um nível superior.

Esta tradicional incomunicação e fragmentação entre as disciplinas ocasionou certa ambliopia aos científicos já que encontraram dificuldades para explicar determinados fenómenos a partir da base de uma única ciência: *a sua especialização*.

Do mesmo modo, a capacidade dos alunos para criticar e analisar o envolvimento a partir de uma perspectiva global e interdisciplinar, parece não só ter perdido protagonismo, como ficou *sequestrada* pelo seu ímpeto da especialização. Este facto dogmatiza a transmissão de conhecimentos, restando importância, ou anulando, a reflexão dos alunos/as, a investigação, a crítica, o debate ou a exploração. Como indica Boggino (1995), a perspectiva disciplinar ganha sentido numa escola transmissiva, com um saber constituído e cristalizado dentro de

um sistema de valores coerentes com um modelo de sociedade determinado.

Desde essa perspectiva, organizar o currículo à volta do estudo de cada uma das disciplinas, converte-se em ponto de origem e destino. Mas esta tendência conduziu à paradoxa de um *enciclopedismo especializado*, que se bem deu grande segurança aos professores/as e aos alunos/as, obstaculiza a compreensão pluridimensional da realidade.

Tal e como teremos oportunidade de comprovar mais a diante, a opção de um currículo integrado concentra toda a sua atenção à volta de amplas questões, que contribuem a alcançar a emancipação dos alunos/as como pessoas críticas e activas na sociedade que vivem.

Só evocando à memória, recordaremos que a trajectória educativa do nosso país esteve marcada por professores/as especialistas em disciplinas. Actualmente a LOGSE estabelece um currículo consolidado e dado por profissionais tanto ou mais especializados, à medida que ascendemos no sistema educativo.

No entanto, em tribunais de oposição ou em provas de acesso à universidade, ainda persiste aquele pessoal docente formado a partir de uma concepção disciplinar do ensino, que dá legitimidade, à divisão artificial do conhecimento por áreas e campos profissionais. Por este motivo, podemos pensar que até que não se produza a mudança a estes níveis, os jovens universitários que se dediquem à docência, continuarão a reproduzir aqueles modelos disciplinares que, ano atrás de ano viram levar a cabo aos seus professores/as da escola, instituto e faculdade.

- Possibilidades de atender a diversidade a partir de um currículo fragmentado.

As políticas educativas atribuem grande importância à consideração dos conteúdos que configuram o currículo comum do

estado, como expressão da voluntariedade social por garantir, a todos os cidadãos/as, as mesmas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento. Aparentemente através de um currículo comum o estado poderá homologar e facilitar um mesmo tratamento estabelecendo aquelas competências básicas que devem alcançar os estudantes.

Como já indicamos anteriormente, o currículo oficial implica a selecção de uns conteúdos sobre outros, assim como a transmissão e legitimação de uma cultura (a dominante) sobre outras. Neste sentido não parece disparatado pensar que o currículo oficial nasce, da imposição das administrações educativas em vez de um consenso entre as diferentes culturas supostamente representadas no mesmo, e provavelmente, *consumidoras* deste serviço.

Para alguns autores (Gimeno e Pérez, 1992), a escola obrigatória e comum não deve supor uma única visão dos critérios pedagógicos, estratégias e ritmos de aprendizagem para todos os estudantes, desde o momento em que as condições de acesso à instituição implicam desigualdades sociais, afectivas, cognitivas e de desenvolvimento.

Por este motivo, para aqueles alunos/as provenientes de uma cultura semelhante à reproduzida no âmbito académico, tanto os conceitos e atitudes como as habilidades e destrezas desenvolvidas na escola, encontram uma fácil transferência ao seu meio quotidiano. No entanto, para aqueles alunos/as provenientes de culturas diferentes da cultura dominante do âmbito académico, esse mesmo conjunto de habilidades, destrezas, atitudes e conceitos terão um efeito contrário ao anterior: *transformar-se-ão numa barreira ao desenvolvimento pessoal e um travão à evolução de estes estudantes*. Isto é assim a partir do momento que, tanto os códigos linguísticos como o sistema social e organizativo recreado no seio da instituição escolar, resulta estranho e alheio ao envolvimento próximo no qual se desenvolvem estes alunos/as diariamente.

Como nos confirma a literatura especializada, a carência de significado das aprendizagens traduz-se num progressivo abandono ou desinteresse pelas actividades escolares, facto que, em bastantes ocasiões conduz ao –do nosso ponto de vista- mal definido *fracasso escolar*.

Consideramos que uma escola que trabalhe à margem do seu meio envolvente, e em cujo desenho organizativo não se tem em conta o interesse e características dos alunos/as, senão que se lhes sobrepõem critérios de eficácia, qualidade, rendimento, interesses particulares ou sindicais...etc, não podemos falar de *fracasso escolar* e devemos chamar as coisas pelo seu nome: *o fracasso é da escola*.

Entendemos que a instituição escolar é um sistema formado por um conjunto de profissionais creditados e capacitados, que foram seleccionados previamente para oferecer um serviço público aos estudantes, objecto do seu trabalho e dedicação. Neste sentido, se os estudantes fracassam haverá que analisar, com rigor e precisão, o processo seguido no desenho e desenvolvimento do currículo. A escola, agarrando-se ao conceito de *fracasso escolar*, aponta taxativamente, um único responsável do mesmo. O próprio aluno/a. como justificação qualquer é válida: a falta de motivação, o desinteresse demonstrado, a torpeza motora, a baixa capacidade cognitiva, o parco processamento da informação, a escassa dedicação, os seus problemas pessoais, a sua desadaptação ao meio...e um longo etcétera.

O que resulta surpreendente é a facilidade com que a escola esquece que, segundo a normativa vigente, antes de falar de *fracasso escolar* é necessário ter esgotado toda uma série de medidas e recursos.

Esta ampla gama de medidas e recurso englobados numa ideologia de uma lei compreensiva e atenta à diversidade, faz-nos pensar que se se pusessem verdadeiramente em prática, com um

trabalho comprometido, cooperativo e participativo, assumido pelo quadro de professores e pela Comissão Executiva, seria seguramente mais difícil e menos alarmante falar de *fracasso escolar* e não de *fracasso da escola*, entendendo-a como um sistema social complexo formado por alunos/as, pais, professores e administração.

- Fracasso escolar versus fracasso da escola: aproximando-nos do processo de ensino/aprendizagem.

Vivemos um momento de mudança política e económica, com um claro predomínio das ideias neoliberais e consideração da economia global como um valor de moda. Desde o mercado de trabalho afloram profundas mudanças nos processo de produção, com o nascimento de novos serviços e estruturas laborais que apontam na direcção da formação de profissionais versáteis, creativos com ousadia e capacidade de decisão perante situações complexas, com sentido da responsabilidade, autonomia, espírito crítico, cooperação e alta capacidade de comunicação.

Diante de tais expectativas, o sistema educativo deve oferecer as condições necessárias para que os alunos/as possam aprender aquilo que resulta indispensável para desenvolver-se como seres humanos, como cidadãos e como profissionais. Para tal, estão aparecendo novas teorias ainda que, sem dúvida alguma, o construtivismo é amplamente reconhecido como a tendência mais influente e a maior fonte de inspiração para realizar inovações no âmbito educativo.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, podemos verificar que a primazia da aprendizagem sobre o ensino justifica-se através da interpretação construtivista do processo através do qual aprendemos. Aquela ideia que defende que o conhecimento é o resultado de um esforço de elaboração realizado pelo estudante, se bem se estendeu

entre os educadores, as implicações pedagógicas de este feito todavia não foram suficientemente analisadas. O construtivismo constitui uma base suficientemente sólida para repensar o problema do fracasso escolar, de uma maneira original e compatível com os pressupostos de uma **escola democrática ,integrada, aberta e inclusiva**. Não podemos ficar aprisionados numa visão unilateral, obtinada e patológica da aprendizagem, encerrada sob parâmetros de fracasso escolar e desde uma interpretação médica, própria da psicologia diferencial, da teoria do défice ou da teoria da deficiência cultural.

Estas teorias, põem de manifesto que os alunos/as que fracassam na escola não pertencem ao grupo socio-cultural que responde às expectativas da mesma. No entanto não nos informa sobre o conteúdo do seu conhecimento, sobre o porquê do seu *fracasso*, ou sobre os diversos caminhos que o ser humano percorre na *aventura do saber*. Para nós, o ponto de partida necessário para promover mudanças significativas neste âmbito consiste em modificar a definição do problema: *passar da tentativa por justificar o fracasso escolar ao esforço por compreender porque é que não se aprende*.

Êxito ou fracasso escolar são conceitos associados à aprendizagem de conteúdos curriculares. Perrenoud (1999) trata com acerto esta questão, pondo de manifesto a complexidade deste problema junto à subtileza das relações entre aprendizagem e promoção escolar. Ou seja, o problema que verdadeiramente nos interessa ultrapassa a questão do simples êxito ou fracasso escolar. Refere-se a questões mais profundas:

- *¿Porque é que alguns alunos/as não progressam na aprendizagem, tal e como caberia esperar?*
- *¿Porque é que para alguns alunos/as determinados conteúdos parecem mais difíceis que outros?*
- *¿Porque é que alguns conteúdos resultam mais complicados em determinados momentos?*

- *¿Porque é que os alunos/as se vêm obrigados a memorizar os conteúdos?*

Trata-se, portanto, de encontrar as razões que expliquem o porquê de não aprender em vez de justificar porque é que os estudantes foram aprovados ou reprovados. Não basta com formular um novo problema se se continua a analisá-lo desde uma perspectiva teórica, desde a qual se compreende o não aprender como algo que denuncia um problema dos alunos/as (alteração, deficiência, défice) e não como parte de um processo natural de aprendizagem. Desde a perspectiva constructivista, é necessário destacar uma ideia fundamental que, por si mesma, constitui uma revolução no modo e maneira tradicional de pensar o processo de ensino e aprendizagem: *Nada externo a nós pode especificar o que nos sucede –todos somos organismos determinados pela nossa estrutura (Maturana, 1998).*

Do ponto de vista da aprendizagem, esta afirmação de Maturana supõe que as mudanças sofridas pelos alunos/as estão determinadas pelos seus conhecimentos prévios (presente estrutural), os quais se convertem através de uma história de interações que abarca outros espaços vivenciais alheios ao centro escolar. Como indica Corrêa (2000), ao longo dos anos legitimamos um princípio sobre o processo de compreensão e aprendizagem: *somos consequência de mudanças estruturais determinadas pelo meio externo.* Por esse motivo, o êxito da actividade docente desenvolveu-se à volta da aquisição de bons materiais didácticos e métodos de ensino, considerados como instrumentos capazes de alcançar as mudanças desejadas pelos estudantes. Por outra parte, e como consequência deste princípio, convém ressaltar que o facto de conhecer desde uma perspectiva constructivista, implica um acto de interpretação, através do qual as estruturas cognitivas, construídas a partir das nossas interações, empreendem um processo de assimilação daquilo que deseja conhecer, modificando, se é necessário, tais estruturas; mas é necessário que

exista essa curiosidade e **desejo por aprender**. Ou seja, conhecer implica um processo de atribuição de significados a partir do momento em que as estruturas assimiladoras funcionam como o sistema.

Este ponto de vista choca, frontalmente com as propostas empiristas que alimentam a pedagogia tradicional, e para as quais o conhecimento é uma cópia da realidade que não mantém relação alguma com as nossas percepções. Pelo contrário, consideramos que não é possível ter um conhecimento objectivo do mundo, no sentido de revelar a sua essência, através do uso exclusivo da nossa razão. Ou seja, não temos acesso privilegiado a uma realidade cujas leis de composição e funcionamento sejam dependentes do observador.

Por isso, o objecto central do ensino procede da realidade de transmitir às novas gerações, aqueles conhecimentos objectivos e socialmente reconhecidos como válidos e relevantes. Neste momento, o ênfase no processo educativo justifica-se por transformações estruturais que sucedem nos educandos, as quais lhes capacitam para interpretar as suas experiências de vida de um modo cada vez mais satisfatório.

- Algumas contradições do currículo fragmentado.

Para alguns autores (Gimeno, 1993b), a actividade docente não pode ficar reduzida à simples aplicação de esquemas ou teorias definidas (*engenharia social*). A acção educativa caracteriza-se por ser uma actividade com um forte componente creativo e artístico. Esta característica permite-lhe adoptar determinados margens de mobilidade y funcionamento que requerem um contínuo trabalho de reflexão e juízo.

De um modo ou de outro, a questão é que progressivamente foram desaparecendo do currículo aqueles conteúdos e questões nucleares que devem preocupar os cidadãos da sociedade actual. Sobre este particular, e com indica Tirado (1996), numa educação básica e compreensiva, os conteúdos educativos devem ter uma *dimensão*

essencialmente cultural que ajude a socialização e desenvolvimento dos alunos/as na época que lhes corresponde viver. Tais conteúdos, não perseguem alcançar uma especialização, mas sim oferecer os recursos e meios necessários para garantir o acesso à cultura. O problema continua a estar no facto de que esta concepção não está assente entre os docentes. Destinam-se *maiores energias* na aprofundização das aprendizagens, na excessiva extensão dos programas, na sobrecarga dos conteúdos conceptuais (e desleixo pelos procedimentais e atitudinais), na especialização e, claro, na metodologia expositiva e transmissora de conteúdos, a qual repousa na crença de que os estudantes aprende-los-ão de forma imediata.

Por outra parte, a divisão artificial dos conhecimentos (disciplinas) dificulta a significatividade da aprendizagem a curto prazo, exigindo do *aluno/a uma espécie de fé em que, num futuro, encontrará sentido a tudo o que se lhe impõe sempre que se mantenha disciplinado* (Gimeno e Pérez, 1992: 212), facto que produz uma desmotivação progressiva em relação ao contexto escolar.

A esta dinâmica educativa, temos de acrescentar uma nova contradição: o exame realizado no fim do processo educativo. A tradicional *prova objectiva*, cria elevados níveis de ansiedade e stress nos alunos/as, já que a sua reprovação ou aprovação, longe da impressão popular, não permite aos estudantes pôr de manifesto a transferência das suas aprendizagens, as capacidades que desenvolveram, a sua aplicabilidade, nem a significatividade, interiorização, utilidade e domínio que têm dos conteúdos aprendidos. A presença de um exame final memorístico e restrictivo, provoca uma rejeição e luta contra o mesmo.

A partir de um currículo fragmentado, tal e como indica Zabalza (1987), a avaliação vai-se convertendo numa *palestra de confronto tanto ideológico como técnico*, um instrumento de poder que aliena e reprime

os alunos/as, refletindo um estilo memorístico, conservador e autoritário de ensinar, situação que provoca efeitos negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual dos alunos/as.

Em definitiva, o exame continua sendo uma arma de poder político para os professores. Com o exame, alguns conseguem manter a disciplina; outros, até, fazem públicas percentagens de sucesso e fracasso escolar, considerando que quanto maior for o número de reprovados, maior é o prestígio social da pessoa responsável dessa disciplina. Infelizmente este aspecto perpetuou-se até à universidade, espaço de formação dos futuros formadores de alunos/as, os quais ao longo de vários anos aprendem e assimilam uma estrutura de funcionamento unidireccional, tomado como modelo aos máximos expoentes do sistema formativo.

A tendência eficientista que propõe avaliar para comprovar o nível de concreção dos objectivos prévios e o rendimento dos alunos/as, recebeu duras críticas. Avaliar unicamente os objectivos estabelecidos na programação, é uma visão reducionista do processo didáctico, visto que neste existem uma grande quantidade de aprendizagens que terminam e que não podem ser previstas de antemão, dado o carácter social, plural e imprevisível que tem a educação. Por este motivo, se unicamente prestamos atenção aos resultados, não poderemos informar do porquê ou como se chegou a eles, nem tão pouco do desenho e contexto em que se produziu todo o processo didáctico.

Tradicionalmente, o interesse avaliador do currículo fragmentado centrou-se na exactitude, motivo pelo qual surgiram as propostas estandarizadas e objectivas, os exames, os sistemas fechados de categorias..etc. Situando-nos no presente, e tomando como referência uma nova lei educativa atenta à diversidade (LOGSE, 1990), têm mais coerência outras propostas de corte qualitativo, as quais, preocupadas com a riqueza da informação muitas das variáveis esquecidas e que, do

ponto de vista do rigor de medição, seria impossível valorar através de um teste.

Ou seja, a autonomia dos alunos/as, a sua participação, a implicação nas actividades, a solidariedade com o grupo, o grau de companheirismo, o seu nível de aceitação, o respeito, a progressão no trabalho, a constância, a expressividade, o nível de comunicação...etc, são aspectos que não se podem *medir ou pesar* através de um teste ou do cômputo das actividades realizadas. Do nosso ponto de vista, estes aspectos fundamentais do processo educativo devem-se constatar de um modo tecnocrático.

Com o quantitativo, a metodologia qualitativa é uma ferramenta que nos vai permitir diambular no núcleo das questões, iluminando-as e dando a conhecer as suas características, para além de uns objectivos técnicos. Neste sentido, a alternativa mais integradora para não desfragmentar o currículo, implica compaginar métodos experimentais, informais, empíricos e qualitativos imprimindo, de este modo, uma maior interconexão, riqueza e globalidade, não só ao facto de ser avaliado, como também à interpretação que de ele se realiza.

Difícil será que se desde a universidade, máximo expoente de saber (universal), não se potencia o ensino crítico e reflexivo sobre este particular, possam ser cursos de pós-graduação ou de formação permanente os que injectem conhecimento crítico e iluminem de sabedoria as mentes dos jovens graduados.

A adopção do currículo fragmentado, reflete-se no tipo e modalidade de avaliação utilizada, entendida esta como processo que determinará uma visão do desenho curricular ou outro. Infelizmente, um amplo sector do pessoal docente identifica avaliar com classificar refletida a partir do momento que acreditam que a função da avaliação é medir os conhecimentos adquiridos pelos estudante, atribuindo-lhes

então uma pontuação *objectiva*. No entanto, consideramos que avaliar, atendendo à diversidade dos alunos/as, não pode ser, exclusivamente, a expressão simbólica e estimativa de um product, mas sim que deve ter um marcado carácter processual. Esta concepção processual da avaliação não tem sentido num modelo curricular lineal e fragmentado. Requer um **currículo holístico, integrador e integrado**, ao mesmo tempo é, em definitiva, um novo modelo de organização escolar.

Para autoras como Sancho (1990), a avaliação do currículo baseado em disciplinas desconexas, continua a servir-se de sistemas pouco ou nada adequados para valorar e medir o que os alunos/as sabem, em vez de se preocuparem por conhecer o que aprendeu. A calificação de um exame qualquer não reflete a qualidade dos processos intelectuais implicados durante todo o processo didáctico, senão que condicionam o processo de aprendizagem a partir do momento que os alunos/as atrasam o estudo e a assimilação até aos dias prévios do teste. Por outro lado, o exame, no seu empenho por ser objectivo, deve permitir a formulação de questões concretas que possam ser respondidas e calificadas de maneira uniforme, motivo pelo qual os itens se referem a termos e não a conceitos relacionados. Neste sentido, anula-se a criatividade do estudante, criando *un circuito onde os pilotos victoriosos* serão aqueles cuja capacidade memorística seja maior que a capacidade crítica, compreensiva ou racional.

Para fazer frente ao currículo fragmentado, é necessário abandonar essa visão restrita, que considera a avaliação como a medição do rendimento dos alunos/as (Alonso, Gil e Martínez-Torregosa, 1996; Álvarez, 1996; Fernández, 1996; Santos, 1996). Pelo contrário, defender o currículo integrado implica uma concepção de avaliação entendida como *actividade investigadora de carácter qualitativo e iluminativo*; processo através do qual todas as pessoas implicadas valoram a qualidade do serviço educativo e o papel dos seus distintos componentes.

Desde esta situação de partida, consideramos que a avaliação educativa deveria ser uma **acção processual planificada**, através da qual, e atendendo aos critérios não estandardizados e respeituosos com a individualidade dos alunos/as, submete a análise global, desde a acção dos docentes (planificação, determinação de objectivos, selecção de materias, elaboração de actividades, nível de coordenação e grau de participação), até aos materiais, o meio educativo, a organização escolar e a própria acção dos educandos. O seu objecto é emitir juízos que conduzam, necessariamente, à reflexão sobre a prática, criando, deste modo, um ciclo aberto e interactivo de fluxos de informação entre o pessoal docente, alunos/as e agentes educativos, perseguindo –em definitiva- conhecer não só os resultados obtidos, mas também como se obtiveram e que outros resultados não previstos foram alcançados, o qual se refere novamente a uma especial atenção ao desenho, desenvolvimento e contexto da acção educativa, cuja finalidade última é a melhoria global do processo de ensino-aprendizagem.

- Um alto no caminho: clarificando terminologias.

Este desejo por libertar a unidade do conhecimento, encontra as suas origens no passado. Por este motivo, para encontrar as primeiras fontes que recolhem a integração das distintas ciências, temos de nos remontar até à época de Platão (h. 428 a. C. – 348 a. C.). Este filósofo reúne várias disciplinas num único programa educativo: *Trivium* (didáctica, gramática e retórica) e *quadrivium* (astronomia, música, aritmética y geometria). Esta aproximação de critérios implica cultivar um arquetipo de cidadão mais democrático, mais aberto, tolerante, polivalente e crítico, preparado para afrontar melhor os desafios que impõe uma sociedade cada vez mais heterogénea e mutante.

Possivelmente, o progressivo isolamento e incomunicação que experimentaram as disciplinas ao longo dos séculos, obriga-nos hoje a procurar relações interdisciplinares, com o objecto de facilitar aos

educandos a resolução dos problemas quotidianos, a partir de uma concepção multidimensional baseada na significatividade da aprendizagem.

O trabalho transdisciplinar nasce desde o convencimento pessoal dos professores por explicar as relações existentes entre os conteúdos, o que obriga à colaboração conjunta de diferentes profissionais. Portanto, propôr os conteúdos curriculares desde uma óptica transdisciplinar, implica a diluição das fronteiras existentes entre as ciências, permitindo aos estudantes estabelecer relações significativas entre elas.

Como aponta Boggino (1995), o trabalho transdisciplinar consegue-se a partir da reconstrução das estruturas que são inerentes à realidade, as quais possibilitam entender o que nos rodeia (relações não observáveis) e expressá-lo em termos operacionais.

Coincidindo com Piaget, consideramos que mais além da transdisciplinariedade poderíamos falar de um plano superior: a metadisciplinariedade. Se bem a metadisciplina pode construir um plano quase utópico, o seu objectivo é diluir os limites das disciplinas e consolidar um novo espaço científico para além da divisão *do saber*.

Por isso, recomendamos o trabalho transdisciplinar como estratégia educativa que não só supere a fragmentação do conhecimento, senão que, também, favoreça a globalização da aprendizagem a partir das relações e reestruturações que realizam os alunos/as.

Todas estas reflexões fazem-nos recordar a incompreensão que devem sentir os alunos/as quando, perante um conteúdo não significativo, exclamam a tão conhecida frase: *Professor... isto para que é que serve?*

Esta frase merece a nossa atenção, já que longe de ser descodificada como a voz de alarme de um aluno/a que pode ficar-se atrás no processo de aprendizagem e desenvolvimento, é silenciada pelos professores/as com outra bem distinta quando carece de resposta alguma: *“Isto tens que estudá-lo para o teste, porque te vai servir no dia de amanhã...”*

Se reflexionamos sobre o assunto, comprovaremos que são muitos os conteúdos que, por carecer de significado para os alunos/as, lhes obriga a memorizar durante a sua permanência no sistema. Iniciamos na aprendizagem dos *logaritmos* ou das *equações* simplesmente porque algum psicólogo concluiu que numa idade determinada se desenvolve o pensamento abstrato. Longe de ter sido submetido a reflexão pelos especialistas da Pedagogia, esta permissa foi acatada como e, o que é pior, extendida a toda a população escolar compreendida nesse intervalo de idade, de tal maneira, que, independentemente do processo de desenvolvimento madurativo que segue cada um dos alunos/as, ao alcançar uma determinada idade, todos, sem excepção, temos de superar uma série de conteúdos que exigem o desenvolvimento de umas capacidades concreta. Por um lado, este critério serviu para determinar os agrupamentos escolares, diferenciando entre etapas, ciclos, e cursos em resposta a esses períodos de desenvolvimento cognitivo que, *pelo que parece*, todos os seres humanos concluímos numa mesma idade. Por outro lado, esse critério converte-se num mecanismo de selecção e diferenciação dos alunos/as, na medida que haverá alunos/as que não aprovem sem que tenhamos sido capazes de justificar, com rigor, se se deveu a um desenvolvimento deficitário da sua capacidade, ou à exigência de uns conteúdos que carecem de significado para o momento de desenvolvimento em que se encontram esses alunos/as.

Portanto, e em relação a essa significatividade das aprendizagens, preocupa-nos uma nova situação: cada ano, os

programas educativos aumentam a quantidade de conteúdos. Esta situação, não só provoca desassossego entre os professores/as e uma excessiva dependência à programação estabelecida, como também implica pressão ao nível de aprofundização dos conhecimentos, com objecto de poder concluir tais programas. Se tomarmos como referência a disciplina de "História" comprovaremos como na sua programação sempre se começa nas primeiras civilizações (Idade da pedra, Mesopotamia, Egipto, Roma...etc) até chegar à idade moderna. Mas esse crescente aumento dos conteúdos, fruto do passar dos anos, difuculta aos professores poder explicar os temas relacionados com o momento actual. Este facto reveste-se de grande importância, visto que depois da escolaridade obrigatória encontramos com os chamados *novos analfabetos*, que se bem conhecem a nossa intra-história passada, não são portadores das informações necessárias para interpretar o que se passa à sua volta (movimentos políticos, sindicatos, mass media, direitos e deveres, terrorismo, etc).

Portanto, reflexionando sobre este exemplo, consideramos que se esta tendência por aumentar os conteúdos conceptuais se mantém, no ano 20.000 da nossa era, os professores/as de história que trabalhem neste país terão um grave problema: terão de acrescentar às programações de história os últimos dezoito mil anos de humanidade.

Portanto, se para abarcar os primeiros dois milénios foi necessário aumentar a escolaridade obrigatória até aos dezasseis anos, no ano 20.000 será obrigatório permanecer no sistema educativo até ter cumprido os cinquenta e dois anos?. E o que é melhor, seguiria sendo um serviço gratuito?

CONTEXTO DE SURGIMENTO DA NOSSA INVESTIGAÇÃO. O CAMINHO PERCORRIDO.

Onde estão as palavras, onde está a estrutura que nos permite organizar apartados e subapartados do experimentado e vivido durante esta última década. Como encerrar entre os limites que nos impõem as palavras, o cúmulo de sensações, imagens, emoções..., que nos vêm à mente, no momento de descrever qual foi o processo que se concretou no nosso modelo de trabalho. Até, a própria palavra *modelo*, produz uma estranha sensação, a partir do momento em que, ainda hoje, nos vemos convocados à sua contínua revisão e melhora.

Como toda produção humana, a nossa, também tem a sua própria história. Não sabemos se seremos capazes de a narrar, mas vamos tentar. Há algo que define o nosso trabalho, uma maneira de ser e de estar ao longo de todos estes anos; a nossa insistência, como diz Silvio Rodríguez numa das suas canções, ***falai do impossível porque do possível já se sabe demasiado.***

O que vamos narrar, ainda que limitado por uma ordem expositiva ao que não podemos nem devemos renunciar, reflete e trata de materializar um compromisso activo pela mudança que nos deve conduzir à construção progressiva de uma ***escola democrática***. Representa uma tentativa decidida, ainda que não isenta de dificuldades, dilemas e, até, paragens no caminho, pelo facto de nos situarmos perante uma nova maneira de ser como educadores. Significa, uma tentativa por não nos deixarmos apanhar nas redes da imobilização, do *nada se pode fazer*. Uma tentativa por escapar do quotidiano que, ainda que não nos agrada, nos produz segurança por ser conhecido. Significa, em suma, uma vontade decidida por ir transformando-nos como educadores, ao mesmo tempo que transformamos os nossos alunos/as.

Apresentamos uma proposta que guarda no seu interior, como o vulcão adormecido, uma energia que, ao transformar-se, nos ajuda a iluminar os cenários mais escuros para os quais quase nunca nos atrevemos a olhar, porque quando o fazemos a nossa imagem de educadores aparece desfigurada, cheia de contradições. Um modelo que, pelo seu dinamismo, permite-nos salvar desse clima social que, se não estamos atentos, nos arrebatará de uma das maiores conquistas conseguidas na educação, pelo menos na sua formulação teórica: ***a vontade de receber na mesma escola todos os alunos/as.***

Claro que, não somos os únicos protagonistas desta história, ainda que nos este atribuído o papel de narradores. Desde o ano 1994, que nos sentimos acompanhados por professores/as, alunos/as, mães, e pais que, por diversas razões de partida, encontraram na nossa proposta uma possível via para iniciar um processo de mudança em companhia. *Obrigado a todos e todas.*

Estávamos no ano 1994. Por aquela altura, estávamos em pleno processo de redacção do relatório final de um projecto de investigação que tratava o estudo de tácticas e estratégias que os professores/as da Educação Infantil e Primária aplicavam no momento de fazer realidade e quotidiano o processo de integração nas suas salas de aula.

Durante três anos, tivemos a ocasião de nos implicarmos nos nossos cenários de estudo (três centros – dois públicos e uma cooperativa de ensino-) e abordar o processo de integração desde uma perspectiva global. A contínua inspecção dos dados que levávamos entre mãos durante todo o processo de investigação, propunha-nos processos de reflexão ricos e análises da realidade que depois transportávamos ao discurso da sala de aula. Tratava-se, em definitiva, de uma investigação que, por se situar sob os pressupostos do paradigma crítico, facilitava o diálogo contínuo entre a teoria e a prática, entre a informação que se ia recopilando e a toma de decisões para a melhora do próprio objeto de estudo.

Sabíamos que o caminho na construção de uma *escola para todos* não se podia abordar a partir de visões parciais mas sim, que por se tratar de uma realidade complexa, devia impregnar e impregnar-se de tudo aquilo que sucede na vida de um centro. Nós sabíamos como fazê-lo, ainda que de desenhavam diante de nós toda uma série de elementos chave:

- **A construção de uma escola para todos passa, necessariamente, por um profundo debate ideológico e por um posicionamento de todos e cada um dos seus implicados** Entre a aprovação da lei e a sua aplicação, existe um espaço repleto de visões, emoções, sensações...etc, que, de não torná-las explícitas, provocam confrontos entre o que se diz, o que se deve fazer e o que cada um de nós está realmente disposto a dar de si. Por isso resulta vital tornar explícitas as nossas zonas ocultas e chegar a acordos, a um consenso que nos situe com a maior claridade possível diante do caminho que se nos propõe, que por ser novedoso, altera e põe em questão todo o nosso quefazer como educadores e como pessoas.

- ***Uma escola, uma educação compreensiva e atenta à diversidade não é algo que se possa improvisar.*** Não é algo que se possa chegar a construir a partir de soluções parciais e afastadas do contexto no qual professores/as, alunos/as, mães y pais fazem educação. Pelo contrário, o que nos faz avançar é situar-nos sob uma perspectiva bem diferente, a partir da qual se entende a mudança como um processo que, pela sua complexidade, deve ser abordado passo a passo mas sem perder nunca a globalidade que dá sentido e coerência às aproximações sucesivas que se vão efectuando.

- ***Uma educação que queira receber a todos e cada um dos seus alunos/as tem de reconhecer as diferenças.*** Este reconhecimento, longe de criar situações de ensino-aprendizagem separadas deve conduzir-nos ao desenvolvimento de processo de organização e desenvolvimento do currículo, capazes de incorporar as diferenças, sejam estas da ordem que forem, no discurso didáctico.

- ***A mudança em direcção a uma escola para todos, cria as condições para as quais ninguém está preparado.*** Se isto é assim, resulta fundamental que, formando parte dessa mudança, se facilitem e promovam processos de formação. Formação que deverá ir ligada à resolução de problemas, à consecução de um profissional mais reflexivo, crítico e autónomo.

- ***Uma educação atenta à diversidade, não pode continuar a conviver com um tipo de organização escolar que convida ao isolamento dos professores/as, à persistência de práticas educativas que nada têm que ver com o modelo educativo que marca a lei, ao desgaste de uns poucos que veem como os seus esforços não têm nenhum tipo de continuidade, e um longo etcétera.*** Pelo contrário, o discurso da diversidade, se se quer que seja algo mais que um lema descafeinado de sentido e significado, deverá assentar-se sobre uma organização e clima escolar que, não só promova a comunicação entre os seus membros, mas também a procura compartilhada de soluções.

- ***A divisão do conhecimento em compartimentos fechados, com a conseqüente especialização do pessoal docente, constitui uma barreira que choca frontalmente com a ideia de conseguir promover nos alunos/as um tipo de aprendizagem***

que lhes proporcione chaves para compreender o mundo e não só uma parte dele. Uma educação pública e obrigatória deve poder contar com profissionais que compartilhem o conhecimento, não que o enlatem; com profissionais que persigam a procura compartilhada de soluções educativas, não que as ocultem.

Todos e cada um destes elementos, não nasceram do nada. Fizeram parte da nossa bagagem pessoal durante vários anos de investigação.

Estava claro que, se queríamos encontrar alguma resposta, devíamos por mãos à obra. A ocasião não se fez esperar. Um dos centros que tinha participado na nossa investigação propõe-nos uma nova colaboração. A cooperativa de ensino Monte-Azahar, decide defender a implantação antecipada da Educação Secundária Obrigatória. Os seus anos de trabalho com o nosso grupo de investigação situava-os, naquela altura, numa posição distinta à da maioria dos centros educativos. Sabiam como era importante enfrentar-se a este novo desafio desde a compreensão global, e a necessidade de planificá-la cuidadosamente dentro de um plano de acção que os orientasse no novo processo de mudança que iam iniciar.

A verdade é que dispunhamos de uma equipa de professores/as dispostos a trabalhar, com experiência em trabalho colaborativo e na criação de condições para a atenção à diversidade. As sessões de trabalho iniciais dirigiram-se a três aspectos chave: Com que materiais contamos para elaborar um projecto curricular para a ESO; Onde se situam as maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem para dar resposta à diversidade nesta etapa educativa; Que plano de acção deveríamos seguir, a curto e médio prazo, não só para dinamizar e manter as nossas intenções iniciais, mas também para ir incorporando à

nossa prática todos e cada um das nossas descobertas das nossas investigações.

Depois de um processo de debate e reflexão em conjunto entre o grupo de trabalho (professores/as e assessores), vimos que havia duas respostas possíveis. A **primeira**, propunha-nos entrar na dinâmica de elaborar um projecto curricular ao uso. Esta opção, permitir-nos-ia dar resposta aos requisitos administrativos, já que o facto de dispôr de um Projecto Curricular era o requisito principal para formar parte dos grupos de centros que assumiam com antecipação a Educação Secundária Obrigatória. Do mesmo modo, eliminava, pelo menos momentaneamente, o desassossego e a intraquilidade que implica perguntar-se o que realmente se esconde por detrás da ampliação da escolaridade obrigatória e, em troca, podíamos iniciar o curso com tranquilidade, ainda que enganadora, que nos dá o facto de mover-se dentro dos esquemas tradicionais de actuação. A segunda resposta, convocava-nos à necessidade de realizar um trabalho paralelo. Por um lado, tratar de respeitar o requisito administrativo, por outro, pôr à prova a nossa capacidade para iniciar um processo de construção de uma escola para todos.

Como se pode entender, a nossa escolha recaiu na segunda opção. A partir desse momento, abre-se um espaço intenso de trabalho no qual cada membro do grupo assume uma responsabilidade. A revisão contínua da literatura, mostra-nos um possível caminho a seguir: a **integração curricular**. Depois de um período de informação/formação, chegamos à intuição, não certeza naqueles momentos iniciais, de que as potencialidades que nos brindava a integração curricular, entendida, já naquela altura, não como um fim, mas sim como um meio capaz de nos ajudar a construir uma escola mais democrática. Em suma, **uma escola para todos**.

Com essas chaves elaboramos a nossa primeira Unidade Didáctica Integrada que denominamos como: *Viaje connosco* e levamos

a cabo com um grupo de alunos/as do segundo ano da ESO. Ao longo desse primeiro ano, pudemos viver, pudemos experimentar como se iam esbatendo as barreiras existentes entre as disciplinas, como íamos incorporando, de forma natural, a diversidade no processo de ensino-aprendizagem, como éramos capazes de tornar explícitas as nossas opiniões, dúvidas e preocupações; como retomávamos positivamente as dificuldades que nos iam aparecendo...etc. mas, sem dúvida alguma, a prova de fogo estava por vir: transportar o planificado à sala de aula. A grande interrogante era *¿como responderá a turma?*. Sabíamos que para aprender da experiência não podíamos deixar nenhum cabo solto. Foi então quando decidimos submeter a estudo todo o desenvolvimento da Unidade Didáctica Integrada, desenhando um plano riguroso de recolha y análise de informação.

A resposta não se fez esperar. A motivação dos nossos alunos/as aumentou e chegou a alcançar níveis inesperados. As suas aprendizagens produziam-se de forma natural e conseguiu-se eliminar o aparecimento de diferentes actividades na aula (todos trabalham os mesmos conteúdos mas a ritmos e níveis de exigência diferentes).

Os materiais derivados, tanto do desenho como do desenvolvimento da Unidade Didáctica Integrada, convertiram-se numa fonte inesgotável de formação. A esta unidade seguiram-se outras unidades. Depois de três anos de trabalho sentíamos a necessidade de organizar o nosso conhecimento, de pôr em palavras o que tínhamos aprendido. Tinha chegado o momento de por à prova a nossa capacidade para sobmeter o nosso trabalho a crítica. Assim foi como começamos a percorrer dois caminhos paralelos mas intimamente relacionados. A redacção de um livro (Illán e Pérez, 1999) e a exposição do modelo em distintos foros (Congresos, Cursos de formação, Seminários...).

Foi num destes foros onde pudemos realmente comprovar as fortalezas e debilidades do nosso modelo. Decidimos concentrar-nos na maior das debilidades: **¿era possível que o nosso modelo não só resistira na escola pública mas também que fosse capaz de abrir um caminho para a sua reconstrução democrática?** Temos que ter em conta que os nosso primeiros ensaios abrigaram-se num clima e estrutura escolar bastante diferente à da escola pública (tratava-se de uma cooperativa de ensino e, além disso, já trabalhávamos juntos à três anos). Foi assim como desenhamos um novo projecto de investigação, no qual participaram dois centros: *o C.P. Maestro José Castaño e o IES Floridablanca*. O que nos propusemos averiguar foram as potencialidades do nosso modelo através da sua aplicação na Primária e nos Programas de Diversificação Curricular. Esta investigação foi-nos concedida pela Fundação Séneca, com uma duração de três anos (1997/2000).

As nossas contínuas idas e voltas, põem-nos em contacto com o Projecto Atlântida, o qual por sua vez nos apresenta a possibilidade de melhorar a *nossa proposta*. Este projecto, formado por grupos de investigação pertencentes a cinco universidades do nosso país, persegue, de um modo geral, promover e facilitar a reconstrução democrática da cultura das escolas, foi assim como incorporamos os valores democráticos ao currículo e como a consideração da família ganha uma grande força como elemento chave no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho desenvolvido, ainda hoje, no momento de culminar esta Tese de Doutoramento, está a ser objeto de melhora. A experiência que se levou a cabo no C.P. público José Castaño, deu lugar à publicação de um segundo livro (Lozano e Illán, 2001) no qual se apresenta um modelo mais rico e estruturado e a exemplificação de uma Unidade Didáctica Integrada sobre o Euro, no 4º ano da Primária. Estamos a finalizar a edição de um CD Rom formando parte do Projecto

Atlântida, onde abordamos a descrição do nosso modelo e a exemplificação da Unidade Didáctica Integrada sobre o Euro.

Por último, a redacção desta Tese de Doutoramento, está a contribuir para a sistematização do que foi aprendido depois de três anos de intenso trabalho no IES Floridablanca.

METODOLOGIA E FOCOS DE INVESTIGAÇÃO

Propomo-nos com este apartado, enquadrar, convenientemente, o nosso Projecto de Investigação na corrente epistemológica que lhe dá sentido. A nossa investigação situa-se sob os pressupostos do **Paradigma Socio-Crítico** (Carr e Kemmis, 1988), também denominado como *Tradição Reconstitutiva* (Martin, 1983), *Ciência Crítica* (Popkewitz, 1980) ou de racionalidade emancipadora.

Este paradigma, tal e como aponta Giroux (1980), representa uma síntese dialéctica do paradigma *Científico-Técnico* e do paradigma *Interpretativo*. A sua origem há que buscá-la no que se deu a conhecer como a Escola de Frankfurt, cuja preocupação se centrou em articular uma visão da teoria que se propusesse, como missão central, emancipar as pessoas do domínio do pensamento positivista a partir dos seus procedimentos e actos. Assim, perfila-se uma teoria desde a qual se rejeita a ideia positivista de que o conhecimento tem um papel puramente instrumental e se defende a obtenção de um tipo de conhecimento, crítico e dialéctico, afastado das noções positivistas da objectividade, racionalidade e verdade.

Por outra parte, desde a *Teoría Crítica*, apreciamos uma certa identificação como paradigma *Interpretativo*, já que desde ambas visões produz-se um reconhecimento explícito de um facto: *a educação é uma construção*. No entanto, as discrepâncias aparecem quando analisamos o modo como se produz essa construção. Assim a partir do *Paradigma*

Interpretativo, esta construção produz-se sem condições, enquanto que para o investigador crítico a educação, como prática social, é, em si mesma, uma construção que se realiza num contexto económico, social e político. En suma, a educação está formada por ideologias que se ocupam dela.

Do que dissémos até agora, o papel da ideologia emerge com uma grande força dentro deste paradigma, no momento de compreender a construção da educação. Portanto, a *Ciência Social/Crítica* ocupar-se-á e preocupar-se-á de oferecer aos indivíduos um meio para se comunicarem, tratando de descobrir como os seus objectivos e propósitos podem ter sido distorsionados ou reprimidos, e especificar de que maneira podem ser analisados para possibilitar a procura das suas verdadeiras metas. Tal e como apontam Carr e Kemmis (1988), a *Ciência Social Crítica* suminará o tipo de conhecimento autorreflexivo, através do qual os indivíduos se explicam porque lhes frustram as condições sob as quais actuam, e sugerir-se-á a classe de acção necessária para eliminar, se fosse necessário, as fontes de tal frustração.

A *Investigação Crítica* pretende elaborar um discurso em e desde a prática educativa que possibilite, não só a compreensão e a interpretação (tal e como sucede sob os pressupostos do *Paradigma Interpretativo*), mas também a toma de consciência das condições que favorecem ou deformam a prática educativa, com o fim de a melhorar e emancipar. Portanto, podemos dizer que a investigação crítica e também a investigação que desenvolvemos no IES Floridablanca Murcia, não se constitui, nem se constituiu para nós, numa actividade livre de valor, senão todo o contrário. Significa, um determinado compromisso pela mudança da acção educativa, no nosso caso a que se desenvolve na Educação Secundária Obrigatória, e concretamente com aqueles alunos/as que frequentam o Programa de Diversificação Curricular, e impregnada de uma série de valores, no nosso caso, os valores de uma escola democrática, os quais se inscreverão nas coordenadas históricas

e socio-estruturais nas que tem lugar o seu objecto: a realidade e acção educativa.

A *Teoría Crítica*, propõe um tipo de investigação que não surge de problemas teóricos, senão que o seu ponto de partida há que procurá-lo nos problemas reais da *praxis* educativa. Ao mesmo tempo, exige um tipo de actividade capaz de facilitar ao prático a sua emancipação, com o objecto de chegar, por si mesmo, a governar a sua acção. Trata-se de uma investigação participativa (Hall, 1981), a partir do momento em que assume uma visão democrática do conhecimento e dos processos educativos implicados na sua elaboração.

Como afirma Escudero (1987), esta actividade participativa e colaborativa leva-se avante através da definição conjunta dos problemas que há que atender. Assim, o investigado não fica à margem senão que, desde um princípio, inicia um processo de investigação junto ao investigador. Este clima de participação e colaboração não se rege por um plano previamente estabelecido, fechado e rígido, bem que pelo contrário, inscreve-se dentro de um modelo de investigação aberto e flexível no qual a equipa de investigação tratará de orientar e dirigir a actividade, mas sempre acomodando-se às condições e actividades dos sujeitos e às suas necessidades concretas e pontuais. Em suma, a direcção na qual se desloca a investigação virá determinada, tanto pelas pessoas implicadas, como pela definição de todas e cada uma das situações e práticas educativas que se apresentam como problemáticas.

O que acabamos de dizer, cobrará vida –para o leitor- ao transitar para a descrição que efectuamos das três fases do nosso processo de investigação. A sua leitura, deixará de manifesto como a nossa investigação se foi construindo e reconstruindo à luz dos distintos contextos e situações às que foi submetida durante os últimos três anos. Além disso, a *Investigação Crítica*, ao não se fundamentar na criação de situações de aprendizagem evidentes, que são resultado da

comunicação recíproca entre o investigador e o investigado. A reciprocidade, elemento crucial do nosso processo de investigação constitui-se na dimensão essencial de corte crítico.

Em definitiva, a investigação crítica supera os limites impostos pelo paradigma *Científico-Técnico* e o paradigma *Interpretativo*, desde o momento em que se cria um corpo de conhecimentos **na e desde** a prática, e não fora dela. Tais acontecimentos aspiram a iluminar, não somente a situação dos professores/as e o conhecimento da sua situação num contexto determinado mas também por ser emancipadora, facilitará a transformação dos contextos de educação nos que se movem e se desenvolvem os seres humanos.