

90
AÑOS
1928 - 2018



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
BÁSICA



**NUEVOS CAMINOS PARA LA EDUCACIÓN:
PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN**
**“Análisis de prácticas, saberes y creencias pedagógicas en
un estudio de caso colectivo de tres docentes de primer
ciclo de Educación Básica de las comunas de Villa
Alemana y Viña del Mar entre 2017 y 2018”**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESOR EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN
PRIMER CICLO Y EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

Profesora Guía:

Yazna Silvana Cisternas Rojas

Profesora Correctora:

Dámaris Natalia Collao Donoso

Estudiantes:

Francisca Andrea Azócar Madrid

Anacarolina Paz Fajardo Roa

Rima Gabriela Maturana Olguín

Septiembre, 2018

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un gran y críptico esfuerzo colectivo e individual por plasmar nuestras preocupaciones y anhelos por una educación transformadora. Una empresa que, sin ayuda, no habríamos podido acometer...

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional en los momentos de flaqueza. Asimismo, la celosa revisión y agudos comentarios de la profesora Yazna Cisternas, quien contribuyó enormemente a crear un producto consistente. Y finalmente, a mis compañeras de tesis por su infinita paciencia, por las risas y las reuniones reflexivas que nutrieron mi intelecto y alma.

Francisca Andrea Azócar Madrid

Mis agradecimientos van a mi familia quien me apoyó en todo este proceso académico, principalmente a madre, quien me animó a estudiar esta carrera que tanto atesoro, A Rima y Francisca, quienes compartimos grandes días, semanas y meses, logrando conocernos mucho más y formar una cálida amistad.

Además, mis más grandes agradecimientos van a la profesora, Yazna Cisternas, quien me ayudó en todo el proceso de la investigación y en el proceso de formación.

Anacarolina Paz Fajardo Roa

Gracias a todos mis seres queridos, en especial a mi gran y pequeña familia por haberme apoyado y alentado en mi carrera universitaria, otorgándome las alas para emprender el viaje de la educación.

Rima Gabriela Maturana Olguín

Agradecemos enormemente a Yazna Cisternas y Philippe Stella, nuestra cuarta y quinto integrante.

Resumen

Este estudio presenta los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue aportar conocimiento del desarrollo de estrategias metodológicas en primer ciclo, con respecto a la integración curricular. Se realizan tres estudios de caso, utilizando las técnicas de entrevistas y filmaciones de prácticas pedagógicas para la recolección de datos.

Este enfoque pretende “generar propuestas contextualizadas a los estudiantes” (Illán y Molina, 2011). Para esto, los docentes que aplican la integración curricular poseen saberes y creencias, que les permiten diseñar planificaciones, vinculadas a las diferentes disciplinas con el objetivo de eliminar las separaciones entre las asignaturas y darle sentido a la enseñanza. Así mismo, el profesorado posee una manera particular de integrar las áreas del saber, utilizando estrategias metodológicas y situaciones de integración.

Palabras claves: Integración curricular, enfoque integrador, estrategia metodológica, situaciones de integración, cognición situada, pensamiento complejo, globalización.

Abstract

This study presents the results of a qualitative research, whose objective was to provide knowledge of the development of methodological strategies in the first cycle, regarding curricular integration. Three case studies have been conducted, using interview techniques and recordings of pedagogical practices for data collection.

This approach objective is to contextualized proposals for students" (Illán and Molina, 2011). To make this possible, teachers who apply curricular integration have knowledge and beliefs, which allows them to design plans, linked to the different disciplines with the aim of eliminating the gap between the subjects and the true meaning of teaching. Likewise, the teaching staff has a particular way of integrating knowledge areas, using methodological strategies and integration situations.

Keywords: Curriculum integration, integrative approach, methodological strategy, integration situations, situated cognition, critical thinking, globalization.

ÍNDICE

PARTE I	14
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO 1	15
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. Interrogantes de la investigación	18
1.2. Supuestos	18
CAPÍTULO 2	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1. La Integración Curricular	21
2.1.1. Enseñanza situada, experiencial y reflexiva	21
2.1.2. Un tipo de currículum diferente: el currículum integrado	23
2.1.3. Justificación del currículum integrado	28
2.1.3.1. Razones de orden psicológico	28
a. El Paidocentrismo	29
b. Experiencia y aprendizaje	29
c. Importancia de los procesos de aprendizaje	30
2.1.3.2. Razones de carácter sociológico.....	31
2.1.3.3. Razones de carácter epistemológico	32
2.2. Currículum Integrado y Enfoque Globalizador	34
2.2.1. ¿Cómo organizar los contenidos bajo un currículum integrador?	39
2.2.2. El aporte del pensamiento complejo	43
2.2.2.1. Complejidad y el currículum	44
2.3. Estrategias metodológicas, técnicas didácticas y actividades para el diseño del currículum integrado	47
2.3.1. Pedagogía por proyecto.....	49
2.3.1.1. Orígenes y supuestos educativos.....	49
2.3.1.2. Concepción actual	49
2.3.1.3. Organización didáctica: fases de la pedagogía por proyecto	50
2.3.1.4. La evaluación del aprendizaje	52
2.3.1.5. Experiencias	52
2.3.2. Aprendizaje basado en problemas	54
2.3.2.1. Orígenes y supuestos educativos.....	54
2.3.2.2. Concepción actual	55
2.3.2.3. Organización de un ABP	55
2.3.2.4. La evaluación del aprendizaje	57
2.3.2.5. Experiencias.....	57

2.3.3.	Unidades didácticas integradoras	59
2.3.3.1.	Orígenes y supuestos educativos	59
2.3.3.2.	Concepción actual	59
2.3.3.3.	Organización didáctica: fases de la UDI	61
2.3.3.4.	La evaluación del aprendizaje	62
2.3.3.5.	Experiencia: El Euro	62
2.3.4.	Centros de interés	64
2.3.4.1.	Orígenes y supuestos educativos	64
2.3.4.2.	Concepción actual	65
2.3.4.3.	Principios educativos y organización didáctica: etapas del centro de interés	65
2.3.4.4.	La evaluación del aprendizaje	66
2.3.4.5.	Experiencias	67
2.3.5.	Técnicas Freinet	68
2.3.5.1.	Orígenes y supuestos educativos	68
2.3.5.2.	Concepción actual	69
2.3.5.3.	Principios educativos y diseño de técnicas	70
2.3.5.4.	La evaluación del aprendizaje	72
2.3.5.5.	Experiencias	72
2.4.	Actividades integradoras en las prácticas pedagógicas.	74
2.4.1.	Situaciones de integración global	74
2.4.1.1.	Actividades de exploración	74
2.4.1.2.	Actividades de resolución de problemas	74
2.4.2.	Situaciones de integración de aprendizaje específico	75
2.4.2.1.	Actividades sistemáticas	75
2.4.2.2.	Actividades remediales	75
2.4.3.	Situaciones de articulación	75
2.4.3.1.	Actividades estructurales:	75
2.4.4.	Actividades de evaluación:	76
2.5.	Currículum nacional e integración curricular	78
2.5.1.	Interdisciplinariedad entre asignaturas	79
<i>CAPÍTULO 3</i>		82
<i>MARCO METODOLÓGICO</i>		82
3.1.	Objetivo de la investigación	83
3.1.1.	Objetivo General	83
3.1.2.	Objetivo Específicos	83
3.2.	Enfoque de investigación	84
3.3.	Selección de la muestra	86
3.4.	Código ético	89

3.5. Técnicas de recogida de información	90
3.6. Itinerario de recogida de información.....	92
3.7. Instrumentos a aplicar	94
3.7.1. Diseño del instrumento	94
3.8. Tratamiento de datos	97
3.8.1. De la entrevista	97
3.8.2. De las filmaciones	98
3.9. Triangulación de la información	99
3.9.1. Selección de la información.....	99
3.9.2. Triangulación por estamentos.....	99
3.9.3. Triangulación con el marco teórico.....	100
PARTE II	102
CAPÍTULO 4	102
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS	102
4.1. Presentación de los datos de las entrevistas.....	110
4.1.1. Sobre los saberes de los docentes respecto a la integración curricular	110
a. Subcategoría interpretativa: Formación en torno a la integración curricular .	112
b. Subcategoría interpretativa: Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular.....	113
c. Subcategoría interpretativa: Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular.....	114
d. Subcategoría interpretativa: Confusión conceptual de la estrategia metodológica.....	114
e. Subcategoría interpretativa: Coherencia de la planificación en las clases.....	115
f. Subcategoría interpretativa: Coherencia curricular	115
g. Subcategoría interpretativa: Visión afín con la integración curricular	115
4.1.2. Sobre las creencias de los docentes respecto a la integración curricular ..	116
a. Subcategoría interpretativa: Visión positiva de la integración curricular	120
b. Subcategoría interpretativa: Respeto a la diversidad	121
c. Subcategoría interpretativa: Visión positiva de la estrategia metodológica ...	122
d. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular	122
e. Subcategoría interpretativa: Visión negativa del sistema tradicional	126
4.1.3. Sobre la relación entre los saberes, las creencias y las prácticas respecto a la integración curricular	127
a. Subcategoría interpretativa: Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza.....	131
b. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades...	132
c. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo	134
d. Subcategoría interpretativa: Organización recursiva en torno al currículum	135
e. Subcategoría interpretativa: Actividades motivacionales en el inicio	136

f. Subcategoría interpretativa: Mediación adecuada en la estrategia metodológica	136
g. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular	137
h. Subcategoría interpretativa: Proactividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica	138
i. Subcategoría interpretativa: Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes	139
j. Subcategoría interpretativa: Uso coherente de la estrategia alternativa	139
4.2. Descripción de estrategias metodológicas y actividades para integrar el currículum en el primer ciclo básico	140
4.2.1. Caso 1	141
4.2.2. Caso 2	148
4.2.3. Caso 3	153
<i>CAPÍTULO 5</i>	158
<i>DISCUSIÓN</i>	158
<i>CAPÍTULO 6</i>	170
<i>CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	170
<i>CAPÍTULO 7</i>	175
<i>PROYECCIONES</i>	175
<i>Referencias Bibliográficas</i>	178

Índice figuras

<u>Figura 1. Principios de la integración curricular.....</u>	<u>p.23</u>
<u>Figura 2. Argumentos del currículum integrado.....</u>	<u>p.34</u>
<u>Figura 3. Conjunto de estrategias metodológicas.....</u>	<u>p.49</u>
<u>Figura 4. Modelo de la Unidad Didáctica Integradora.....</u>	<u>p.62</u>
<u>Figura 5. Triangulación entre el marco teórico, objetivos y resultados.....</u>	<u>p.102</u>
<u>Figura 6. Información del Caso 1.....</u>	<u>p.104</u>
<u>Figura 7. Información del Caso 2.....</u>	<u>p.105</u>
<u>Figura 8. Información del Caso 3.....</u>	<u>p.105</u>
<u>Figura 9. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 1.....</u>	<u>p.112</u>
<u>Figura 10. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 2.....</u>	<u>p.112</u>
<u>Figura 11. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 3.....</u>	<u>p.113</u>
<u>Figura 12. Árbol categorial de creencias Caso 1.....</u>	<u>p.118</u>
<u>Figura 13. Árbol categorial de creencias Caso 2.....</u>	<u>p.119</u>
<u>Figura 14. Árbol categorial de creencias Caso 3.....</u>	<u>p.120</u>
<u>Figura 15. Árbol categorial prácticas docentes Caso 1.....</u>	<u>p.129</u>
<u>Figura 16. Árbol categorial prácticas docentes Caso 2.....</u>	<u>p.130</u>
<u>Figura 17. Árbol categorial prácticas docentes Caso 3.....</u>	<u>p.131</u>
<u>Figura 18. Propuesta El agua (Caso 1).....</u>	<u>p.142</u>
<u>Figura 19. Propuesta Mi libro y yo (Caso 2).....</u>	<u>p.149</u>
<u>Figura 20. Propuesta El tesoro de mi familia (Caso 3).....</u>	<u>p.154</u>

Índice de tablas

Tabla 1. El concepto de integración curricular	27
Tabla 2. Formas de relacionar las disciplinas	38
Tabla 3. Fuentes para organizar el currículum integrado	41
Tabla 4. Principios de pensamiento complejo	45
Tabla 5. Definiciones conceptuales de método, estrategia metodológica, estrategia, técnica y actividad.....	47
Tabla 6. Fases de un proyecto colectivo	51
Tabla 7. Pasos de planificación en un ABP	56
Tabla 8. Fases de la UDI.....	61
Tabla 9. Etapas del centro de interés.....	66
Tabla 10. Técnicas de Freinet según Jiménez	71
Tabla 11. Tipos de actividades. Basado en De Ketele y Roegiers	77
Tabla 12. Sugerencias de interdisciplinariedad en los programas.....	80
Tabla 13. Distribución de los docentes participantes por establecimiento y comuna.....	87
Tabla 14. Distribución de docentes participantes por tipo de establecimiento	87
Tabla 15. Distribución de cursos por establecimiento	88
Tabla 16. Cronograma de acciones realizadas.....	93
Tabla 17. Distribución de temas según la pregunta de investigación	94
Tabla 18. Áreas de interés, preguntas de investigación, objetivos y temas y guión de la investigación	96
Tabla 19. Tipos de niveles de análisis en entrevista	100
Tabla 20. Categorías y subcategorías caso 1	105
Tabla 21. Categorías y subcategorías caso 2	106
Tabla 22. Categorías y subcategorías nivel caso 3	107
Tabla 23. Descripción de las categorías interpretativas A	108
Tabla 24. Descripción de las categorías interpretativas B	109
Tabla 25. Subcategoría interpretativa: Formación en torno a la integración curricular	112

Tabla 26. Subcategoría interpretativa: conceptualización adecuada respecto a la integración curricular A	113
Tabla 27. Subcategoría interpretativa: conceptualización adecuada respecto a la integración curricular B	113
Tabla 28. Subcategoría interpretativa: Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular	114
Tabla 29. Sub categoría interpretativa: confusión conceptual de la estrategia metodológica	114
Tabla 30. Subcategoría interpretativa: coherencia de la planificación en las clases	115
Tabla 31. Subcategoría interpretativa: coherencia curricular	115
Tabla 32. Subcategoría interpretativa: visión afín con la integración curricular A	115
Tabla 33. Subcategoría interpretativa: visión afín con la integración curricular B	116
Tabla 34. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular A	120
Tabla 35. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular B	120
Tabla 36. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular C	121
Tabla 37. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular	121
Tabla 38. Subcategoría interpretativa: respeto a la diversidad	121
Tabla 39. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la estrategia metodológica	122
Tabla 40. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular A	123
Tabla 41. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular B	124
Tabla 42. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular C	124
Tabla 43. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular D	124
Tabla 44. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular E	125
Tabla 45. Subcategoría interpretativa: Visión negativa del sistema tradicional	126
Tabla 46. Subcategoría interpretativa: Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza	131
Tabla 47. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades A	132
Tabla 48. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades B	133

Tabla 49. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades C	133
Tabla 50. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo A	134
Tabla 51. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo	135
Tabla 52. Subcategoría interpretativa: Organización recursiva en torno al currículum	135
Tabla 53. Subcategoría interpretativa: Actividades motivacionales en el inicio	136
Tabla 54. Subcategoría interpretativa: Mediación adecuada en la estrategia metodológica	137
Tabla 55. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular A	137
Tabla 56. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular B	138
Tabla 57. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular C	138
Tabla 58. Subcategoría interpretativa: Proactividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica	139
Tabla 59. Subcategoría interpretativa: Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes	139
Tabla 60. Subcategoría interpretativa: Uso coherente de la estrategia alternativa	140
Tabla 61. Actividades Caso 1 Primera Jornada de Grabación	142
Tabla 62. Actividades Caso 1 Segunda Jornada de Grabación	144
Tabla 63. Actividades Caso 1 Tercera Jornada de Grabación	146
Tabla 64. Categorización de las actividades implementadas por P1	147
Tabla 65. Actividades Caso 2 Primera Jornada de Grabación	149
Tabla 66. Actividades Caso 2 Segunda Jornada de Grabación	150
Tabla 67. Actividades Caso 2 Tercera Jornada de Grabación	151
Tabla 68. Categorización de las actividades implementadas por P2	151
Tabla 69. Actividades Caso 3 Primera Jornada de Grabación	154
Tabla 70. Actividades Caso 3 Segunda Jornada de Grabación	155
Tabla 71. Actividades Caso 3 Tercera Jornada de Grabación	156

Tabla 72. Categorización de las actividades implementadas por P3	157
Tabla 73. Discurso de las docentes respecto a la estrategia metodológica que ocupan.....	157

Índice de Anexos

Anexo 1: Transcripción entrevista Caso 1

Anexo 2: Análisis de entrevista Caso 1

Anexo 3: Transcripción entrevista Caso 2

Anexo 4: Análisis de entrevista Caso 2

Anexo 5: Transcripción entrevista Caso 3

Anexo 6: Análisis de entrevista Caso 3

Anexo 7: Descripción de filmación Caso 1

Anexo 8: Descripción de filmación Caso 2

Anexo 9: Descripción de filmación Caso 3

Anexo 10: Documento Bioético

PARTE I

**PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

“El problema es el punto de partida de la investigación. Surge cuando el investigador encuentra una laguna teórica, dentro de un conjunto de datos conocidos”. (Tamayo y Tamayo, 2008, p. 120)

En vista de asegurar la calidad de la educación en Chile, ya desde el año 2000, se formulan reformas educativas enfocadas en el paradigma constructivista. Si bien, dichas ideas se encuentran presentes en el discurso de los docentes chilenos, todavía hay profesores que mantienen prácticas tradicionales y reproductivas, a pesar de las diversas líneas de formación continua realizadas a la fecha.

En vista de lo anterior, Cox (2007) menciona que la formación inicial y las creencias de los docentes juegan un rol fundamental dentro de las prácticas pedagógicas para situarse en un determinado paradigma, siendo estos factores un real desafío ante la decisión de diseñar clases bajo una perspectiva constructivista.

Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en el año 2017, arrojan que el 42% de los estudiantes chilenos de 15 años, obtuvieron 457 puntos, ubicándose bajo los 500 puntos de promedio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en resolución de problemas en equipo, aun cuando el paradigma constructivista prioriza tanto la resolución de problemas cotidianos como el desarrollo de habilidades para la vida.

De acuerdo a los resultados, el 62% de los estudiantes presenta graves deficiencias en su capacidad de trabajar cooperativamente, el 42% de los alumnos se ubican bajo el nivel 2, lo que significa que no alcanzan las competencias mínimas para participar completamente en una sociedad moderna (Agencia de Educación, 2015).

Son los anteriores antecedentes, los que justifican el uso del enfoque de un currículo basado en la integración curricular, cuyo fundamento es el constructivismo, abogando por un aprendizaje contextualizado para dar solución a problemas reales de la vida a partir de un trabajo colaborativo.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Educación (CNED) en el acuerdo n° 054 presentado en abril del 2018, menciona que en Chile:

“Los profesores del sistema, expertos en una disciplina, no necesariamente poseen todas las competencias y la formación necesaria para favorecer el desarrollo de estos Objetivos de Aprendizajes de una asignatura que busca integrar ciencias. Por otra parte, existen escasos programas académicos que forman este tipo de profesionales (bidisciplinarios) y no existen proyectos de estándares y disciplinarios que definan qué se espera de los mismos”. (pág. 5)

En vista de lo anterior, surge la necesidad de investigar qué se realiza en torno a prácticas pedagógicas integradoras en las escuelas y qué visión tienen estos docentes acerca del enfoque integrador. Resulta importante identificar las estrategias y actividades que se desarrollan en contextos escolares integradores, de tal forma que puedan ser tomadas como referentes en el trabajo de docente interesados en realizar experiencias similares.

1.1. Interrogantes de la investigación

En cuanto a las interrogantes que surgen desde la problemática, se ha considerado de relevancia discutir:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico?

¿Qué tipo de actividades implementan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico en el aula?

¿Cuáles son los saberes y las creencias de los profesores respecto al enfoque para integrar el currículum?

1.2. Supuestos

Los supuestos de la presente investigación se sustentan, principalmente en las investigaciones y aportes de Illán y Molina (2011), Lozano e Illán (2002), Zabala (1993), Torres (1998), De Ketele (1996), Roegiers (2010) y Beane (2004).

Para integrar el currículo, se ha señalado que existen diferentes modalidades y, en particular, se refieren a estrategias integradoras basadas, fundamentalmente, en la consideración de que disciplinas o asignaturas nunca son para el alumno el objetivo prioritario, sino medios o instrumentos que permiten la comprensión profunda de algún aspecto de la realidad.

El objetivo de estudios de la integración curricular no es la disciplina o los instrumentos disciplinares por sí mismos sino el estudio o conocimiento del contexto del individuo. Alineado a esto, se plantean los siguientes supuestos que sustentan el estudio:

- Las estrategias que utilizan, regularmente, los docentes para integrar el currículum en las aulas de clases es lo que se ha denominado como trabajo por proyectos. Esto debido a que, es la más conocida y difundida en el plano educativo, siendo percibida y utilizada por los docentes como una estrategia que contribuye a pensar transdisciplinariamente, favoreciendo la visibilidad de valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.

- En el discurso docente se manifiesta la intención de trabajos por proyecto, sin embargo, en la práctica pedagógica se vislumbran características de otras estrategias de carácter integrador.
- Entre las actividades implementadas por los docentes para integrar el currículum, se encuentran la realización de investigaciones de diversos temas por parte de los estudiantes, de carácter social o natural, y las presentaciones de las mismas.
- Las actividades que proponen los docentes se estructuran a través de acciones de exploración y de recolección de conocimientos previos. Además, existen actividades de carácter práctico que promueven habilidades en directa relación con el producto que se quiere presentar en el cierre de sus secuencias didácticas.
- Siendo un aspecto relevante del currículo integrado, el trabajo docente de tipo colaborativo, existen diseños de secuencias didácticas planificadas en conjunto con otros profesionales, considerando el contexto de sus estudiantes.
- Los docentes no han logrado implementar prácticas integradoras porque solo se les ha capacitado de forma teórica y no práctica. Hay falta de perfeccionamiento docente en las áreas de integración curricular junto con un reducido número de capacitaciones y bibliografía que guíen al docente a implementar determinadas estrategias.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. La Integración Curricular

“Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares”
(Dewey, J., 1982, p. 170)

Desde que la educación se ha puesto al servicio de la sociedad, se anhela que niños y niñas que asisten a escuelas día a día, sean educados desde una perspectiva integral. Ello significa formar personas capaces de vivir en armonía y con suficientes competencias para desarrollarse plenamente en la sociedad. A continuación, nos centraremos en un tipo de currículum que pretende dar respuesta a estos fines, denominado *currículum integrado*. Su sentido, implicancias y técnicas de abordaje es lo que se pretende comprender a través de este marco bibliográfico.

2.1.1. Enseñanza situada, experiencial y reflexiva

El paradigma que orienta el diseño e implementación de la metodología activa es la cognición situada (Daniels, 2003; Díaz, 2006). Los principios que sostienen la enseñanza situada plantean que el aprendizaje debe ser vivencial, experiencial y a través de la resolución de problemas con el fin de que los estudiantes logren una mayor y mejor comprensión de los contenidos curriculares (Díaz, 2005; Smith-Roland-Havens y Hoyt, 1992; Wichman, 1991). Tal como menciona Díaz (2005, 2003), la enseñanza situada se caracteriza por el aprender haciendo, es un aprendizaje activo, que utiliza, transforma y cambia los diferentes contextos, ya sean sociales o físicos, con el fin de construir experiencias valiosas que fortalezcan la relación entre el aula y la vida.

El anterior principio potencia el foco en la actividad y el contexto de los niños y niñas reconociendo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante E/A), es un camino a la

inserción de cada uno de ellos a una comunidad o sociedad determinada. Además, estos apoyos sociales, tal como menciona Villa y Domínguez (2017), son los andamios esenciales para el desarrollo de la cognición, tanto en los sistemas sociales como culturales.

La perspectiva situada se desarrolla vivenciando prácticas escolares de carácter sociocultural lo más similar a las de la comunidad misma, sin segregar en asignaturas, ya que, el mundo se desarrolla como un todo y en aquello recae la autenticidad de las prácticas para otorgarles la relevancia social que presentan. Por lo tanto, lo educativo- escolar consiste en un proceso en el cual los educandos descubren el conocimiento, desarrollan destrezas y adquieren actitudes desde sus vivencias en situaciones determinadas.

Esta práctica favorece la reflexión de lo aprendido y permite desarrollar la capacidad de transferir aquello a otras circunstancias. Por lo tanto, es significativo para el estudiante y siendo un conocimiento basado en la experiencia, se espera que perdure en el tiempo (ver figura 1).

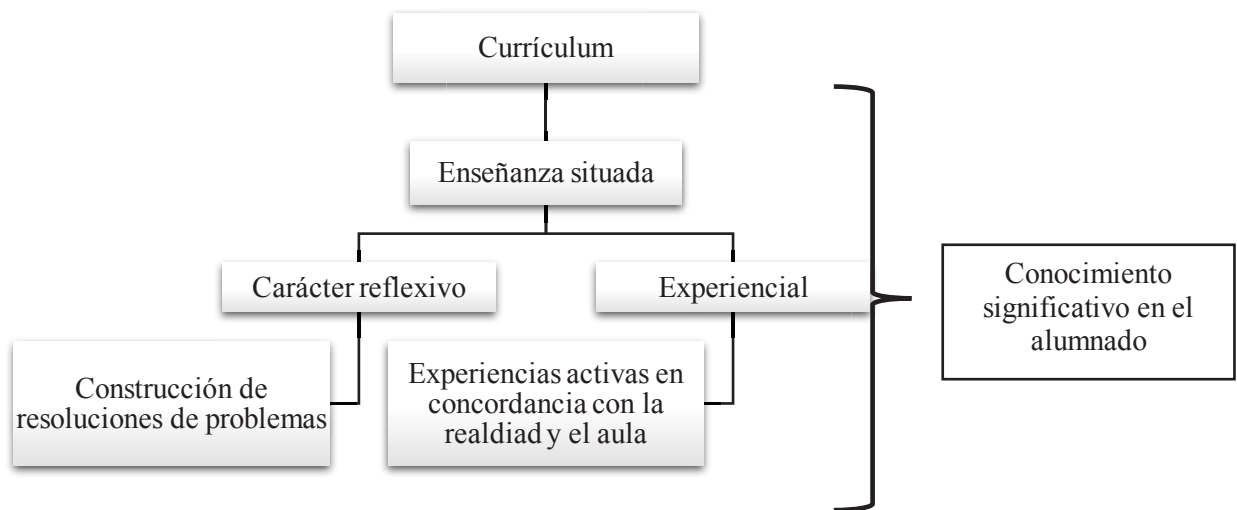


Figura 1. Principios de la integración curricular

2.1.2. Un tipo de currículum diferente: el currículum integrado

Si el aprendizaje debe ser “parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2003, p. 2), entonces se establece un vínculo entre la enseñanza situada y el tipo de currículum que se ha denominado integrado, dado que ambos se centran en prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y con un propósito.

El currículum integrado presenta a los estudiantes el mundo como un todo, tal como lo es la vida, por lo tanto, no se concibe separado en áreas de aprendizaje o asignaturas, por el contrario es un currículum que integra áreas del conocimiento, que se entiende como:

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

(Illán y Molina, 1999, p. 20, citado por Illán, Lozano y Molina, 2001, pp. 349 - 350)

Este currículum, tal como se menciona, hace alusión a la cultura escolar, es decir, se adapta y acomoda a los contextos educativos particulares, no es un currículum estándar, lo que favorece la inclusión y el acercamiento a la realidad circundante permitiendo construir conexiones significativas entre el aula, su comunidad y el exterior, es decir, darle un significado a lo aprendido.

Torres (1998) presenta el currículum integrado como aquel que permite a un estudiante comprender, en las instituciones escolares, el mundo en el cual vive y la sociedad en la cual se desenvuelve. Se trata de experiencias pedagógicas donde puede analizar la realidad, junto con intercambiar opiniones y juicios, con sus pares en un clima de cooperación y libertad. Se resalta el rol activo y protagonista de los educandos, proponiendo que el docente se perfeccione en esta nueva labor de guía.

Beane, en el año 1997, asevera que la integración curricular o currículum integrado es un enfoque pedagógico que permite, a docentes y estudiantes, identificar e investigar sobre problemas y asuntos, sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo.

Según su perspectiva, se trata de organizar temas, que se desprenden de experiencias de la vida cotidiana, y que permiten reflexionar sobre la vida diaria promoviendo la colaboración entre estudiantes y docentes para la formación de ciudadanos analíticos.

En concordancia con lo anterior, cabe destacar que ambos autores, Torres (1998) y Beane (1997), convergen en que la integración del currículum es el producto de una filosofía sociopolítica y una estrategia didáctica, cuyo fin es educar una ciudadanía crítica y activa.

Desde esta mirada, el aprendizaje no está segregado en materias compuestas por hechos desconectados sino que, los estudiantes usan destrezas de todas las disciplinas para investigar preocupaciones personales y globales. En esta línea existe una mayor oportunidad para que todos los estudiantes, a través de sus inquietudes, logren aprender, contribuyendo a sus diferentes contextos.

Para Beane, la integración del currículo implica cuatro dimensiones relevantes:

- La integración de las experiencias o ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo, las que se construyen a partir de la reflexión, convirtiéndose en un recurso para superar los problemas que surgen. Los esquemas de significados que se construyen a partir de estas experiencias, son fluidas y dinámicas, por lo que no sólo amplían y profundizan la actual comprensión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro entorno, sino que además se pueden transferir y utilizar en situaciones nuevas.
- La integración social que apunta a la idea de que las experiencias educativas, que comparten los estudiantes de diversas características y procedencias, posibilitan la construcción de una sociedad democrática.
- La integración de los conocimientos que comparte la idea de comprender y usar los conocimientos, no desde una perspectiva que separa las asignaturas sino que, integrarlas en el contexto de los problemas y los asuntos reales.
- La integración como diseño curricular que apunta a organizar el currículum en torno a problemas y temas que tienen importancia personal y social. Las experiencias de aprendizaje se relacionan con lo que denomina centros organizadores, con el propósito de que el conocimiento se desarrolle para abordar este mismo y no una preparación para un examen.

Ortíz (2006) destaca que el currículum integrado es un espacio para compartir destrezas, conceptos y actitudes interdisciplinariamente. Esta instancia ofrece la posibilidad de realizar relaciones y conexiones entre ideas existentes e ideas nuevas y escenarios con aplicaciones significativas fuera de la escuela.

Indica que bajo esta propuesta, una clase se caracteriza porque se escucha menos y se hace más, es decir, se entiende que el profesor pierde protagonismo para que los estudiantes sean activos en las experiencias de E/A, como también en la organización de ellas mismas, ya que, se acogen sus ideas y se llevan a cabo. El profesorado cumple el rol de facilitador, ayudando a los estudiantes, a desarrollar procesos de razonamiento para que comprendan y asimilen la información con significado.

También se ha definido al currículo integrado como aquel “guiado por la preocupación de integración en los aprendizajes: darles sentido, especialmente ... los tipos de situaciones en las que el aprendiz deberá movilizar sus conocimientos” (Roegiers, 2010, p.141). El estudiante puede establecer conexiones o nexos con sus aprendizajes, y así llevarlos a diversos contextos de forma efectiva.

Se hace alusión a la integración curricular como un fin que debe cumplir el profesorado, es decir, el desafío es diseñar propuestas contextualizadas haciendo partícipes a todos en la organización y diseño (Illán y Molina, 2011).

Valdés (2012) entiende la integración curricular como parte del proceso de la organización de los contenidos en la escuela, por ende, de las disciplinas escolares en el aula, a través de diversos escenarios de integración curricular que van de menos a más: multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. La forma en que se implemente la integración curricular estará determinada por el contexto y el significado, por lo tanto, es un concepto absolutamente polisémico.

Tanto Illán y Molina como Roegiers explican que el currículum integrado se caracteriza por darle sentido a lo que los estudiantes aprenden, enfocándose en las situaciones en las que deberán extrapolar sus conocimientos.

La planificación curricular durante mucho tiempo fue tarea exclusiva del profesorado, sin embargo, “dar vida a la democracia en el aula exige que el alumno tenga algo propio que decir en el currículum y que lo que aporte cuente para algo” (Beane, 2005, p.76); bajo esta perspectiva, el enfoque de integración curricular implica que los estudiantes deben ser parte de la planificación y de lo que se organizará en ella, porque se requiere de experiencias situadas que involucren e interesen al curso o comunidad.

Jacobs, (citado por Ortiz, 2006), menciona que la integración curricular es una necesidad porque el conocimiento está creciendo de forma exponencial en todas las áreas de conocimiento, es decir, no se piensa por asignaturas o de forma segmentada cuando vamos a resolver las situaciones en la vida diaria.

También, Ortiz cita a Ackerman y Perkins, en el año 2006, con el fin de relevar los beneficios que presenta el currículum integrado, entre ellos, se encuentra que la adquisición de destrezas vitales pueden aumentar significativamente al reforzarse en su aplicación y que los educandos tienen más experiencias de aprendizaje y comprensión porque se les da la oportunidades de desarrollar determinadas destrezas o conocimientos.

Este tipo de enfoque permite a los estudiantes compartir experiencias y desarrollar habilidades en contextos concretos porque las instituciones escolares y sus prácticas pedagógicas posibilita entender el mundo en cual viven (Beane, 1997; Ortiz, 2006; Torres, 1998).

La literatura analizada converge en que la integración del currículum potencia a todos y cada uno de los estudiantes, otorgando protagonismo a sus experiencias y aprendizajes y requiere a profesores facilitadores de experiencias significativas.

En conclusión, integrar el currículum es un enfoque pedagógico que brinda a los estudiantes contextos reales e importantes para desarrollar destrezas y habilidades que les permitan desenvolverse en la vida misma. Permite relacionar las áreas de conocimiento para formar ciudadanos con pensamiento crítico y reflexivo. El docente presenta un rol mediador y facilitador para generar, en la institución, situaciones y contextos relacionados con la sociedad en la cual viven y no con situaciones artificiales.

Por ello, la experiencia es la mejor forma de aprender, siendo partícipes de ella, utilizando los sentidos para implicarse en la situación, en el proyecto, en el problema, dependiendo de la forma en la cual se implementa la integración del currículo en un determinado nivel, porque se requiere de organización, de colaboración y de participación por parte de todos los involucrados.

A continuación, se presenta en la tabla 1 las diferentes definiciones de integración curricular, considerando cronología y autores destacados.

Autor	Año	Definición
Jurjo Torres	1998	La integración curricular es promover en los estudiantes las destrezas, habilidades y actitudes que requieren para desenvolverse en el mundo en el cual viven.
James Beane	1997	La integración curricular permite romper las barreras de las disciplinas para permitir a los estudiantes investigar y trabajar asuntos con conexiones y nexos entre materias tradicionalmente segregadas.
Evelyn Ortiz	2006	La integración del currículum es una necesidad por el crecimiento inminente de las áreas de conocimiento, es un espacio para compartir destrezas, conceptos y actitudes en contextos concretos.
Xavier Roegiers	2010	Este enfoque permite darle sentido a los aprendizajes y movilizar los conocimientos a situaciones dentro de la institución escolar como fuera de ella de forma efectiva.
Illán y Molina	2011	La integración del currículum es un fin que debe cumplir el profesorado para generar propuestas contextualizadas a los estudiantes.
Yanina Valdés	2012	Integrar los conocimientos es una parte del proceso de la organización de los contenidos en la escuela.

Tabla 1. El concepto de integración curricular

2.1.3. Justificación del currículum integrado

El currículum integrado surge bajo las críticas al modelo del currículum de disciplinas, donde el foco se centra en el profesor y el contenido. A partir de las ideas del movimiento de la Escuela Nueva, en oposición al enfoque tradicional, se busca centrar la enseñanza en los niños y niñas a través de propuestas que impliquen globalizar el conocimiento.

En la línea de lo que se ha denominado anteriormente enseñanza situada, y tal como menciona Roegiers (2010), actualmente el trabajo por competencias es quien procura un aumento en la eficacia de los aprendizajes, provocando equidad en la enseñanza, ya que, ofrece oportunidades de adquirir conocimientos válidos y transferibles. Define la competencia como:

“Un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones” (De Ketele, 1996, citado por Roegiers, 2010, p. 88).

Las competencias involucran saber cuándo y cómo utilizar ciertos conocimientos para llegar a un determinado fin o la solución de un problema, incorporando el proceso de metacognición que ejerce efectos positivos para consolidar lo aprendido y consolidado.

Además, existen diferentes lineamientos que fundamentan este tipo de *currículum*, encontrándose argumentaciones desde el carácter psicológico, sociológico y epistemológico, que a continuación se presentan:

2.1.3.1. Razones de orden psicológico

El currículum integrado contempla en sus cimientos el paidocentrismo como idea principal. También, la psicología infantil argumenta el rol de la experiencia en el aprendizaje, ya que, se aboga por respetar las estructuras cognitivas de los individuos como su desarrollo personal, así como la importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje.

a. El Paidocentrismo

En la perspectiva del nuevo movimiento educacional de la enseñanza, esta presenta a los docentes en una figura magistrocéntrica, es decir, que el proceso de E/A se concentra en diferentes estrategias pedagógicas que pretenden centrar la atención del aprendiz, a la vez, de que es tratado como un agente pasivo, que escucha, que aprende a través de la memorización y la reiteración (Serrano, Solarte & Torrado, 2013).

Sus principales fundadores son John Dewey (1859-1952) y María Montessori (1870-1952). Esta última destacó por considerar que lo más importante de la educación es la libertad de la persona que aprende, contemplando que la enseñanza debe estar orientada a través de la voluntad de acción adecuándose al desarrollo del niño.

El paidocentrismo es un modelo educativo que presenta al niño como eje, es decir, como sujeto activo. Tal como menciona Rodríguez (2013), el centro del proceso de E/A es el estudiante y el docente es un guía al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos, permitiendo directamente, la práctica del aprender haciendo, propiciando los componentes educativos del aprendiz y transformando la práctica del docente (Pinedo, 2013, citado por Serrano, Solarte & Torrado, 2013).

Ante este modelo, Torres (1998) explica el paidocentrismo como una línea fundamental del currículum integrado, puesto que da prioridad a atender las necesidades e intereses de los niños y niñas. Plantea que dichas necesidades e intereses se verán educativamente aprovechados mediante un currículum integrado que respete la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas.

b. Experiencia y aprendizaje

Ha sido la psicología piagetiana y vygotskiana junto al movimiento de la Escuela Nueva quienes manifiestan que la experiencia y la acción en el aprendizaje son elementos importantes para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por una interacción directa entre lo conocido y lo por conocer, por lo que esta adquisición se integra a la estructura cognitiva, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad (Ausubel, 1976).

Uno de los principales psicólogos que ha relevado el valor que tiene la experiencia en el sujeto es Jean Piaget (1896-1980), quien entiende el aprendizaje mediante la realización de diversas actividades, donde el sujeto debe construir y reconstruir sus representaciones para comprender e intervenir en su realidad.

Otro psicólogo que destacó en este campo es Jerome Bruner (1915-2016), quien agrega tres modos de experiencia, las cuales son activa, icónica y simbólica. La primera hace referencia a la acción directa, la segunda a los modelos que se van conformando y la última, a los sistemas simbólicos que se van creando, siendo estos tres modos correspondientes a etapas sucesivas de la evolución.

Lev Vygotsky (1896-1934) y David Ausubel (1918-2008), ambos psicólogos, se encuentran enfocados en las experiencias de los estudiantes frente al aprendizaje y la realidad. El primero, releva lo sociocultural, donde las personas aprenden mejor de una manera colectiva e interactiva para proyectar su zona de desarrollo. El segundo, se centra en su teoría de aprendizaje significativo que tiene concordancia con las experiencias que va desarrollando en su día a día el sujeto, pues entre más significativa sea la experiencia, más aprendizaje habrá. Contemplando lo mencionado, ambas posturas brindan sustentos al paradigma constructivista, transformándose en principios para contribuir a la integración curricular.

Ante lo anterior, los estudios de Torres e Illán y Molina (1998, 2001, 2011), fundamentan la integración curricular en estas teorías, afirmando que la experiencia en el aprendizaje es fundamental y que no se debe dejar fuera de la programación escolar, lo que hace evidente que clases mayoritariamente expositivas caen fuera de este tipo de enfoque, ya sea por la manera que el docente realiza la clase o porque los educandos no obtienen

c. Importancia de los procesos de aprendizaje

El currículum integrado busca la valoración de la experiencia junto con la necesidad de resaltar la importancia que tienen los procesos en el aprendizaje que hace alusión al desarrollo de habilidades, conceptualizaciones y actitudes. Ante esto, Torres (1998) propone destrezas básicas a favorecer como la observación, comunicación, deducción, medición, predicción, clasificación, y otros procesos más complejos como: organizar información, tomar decisiones, analizar, comparar, sintetizar y evaluar.

Alineado a esto, las prácticas integradoras corroboran que los procesos de aprendizaje se logran al conectar las diversas áreas, enfocándose en las habilidades y destrezas que el alumno debe desarrollar. Tal como menciona, Karl Popper (1902-1994), se debe avanzar hacia la minorización “de los marcos conceptuales, recomendando finalmente preocuparse más por los análisis” (citado por Torres, 1994, p. 5), es decir, relevando la importancia de las habilidades superiores.

2.1.3.2. Razones de carácter sociológico

Para Torres (1994) la primera línea argumentativa enfatiza la necesidad de humanizar el conocimiento, es decir, enseñar tal como se presenta la realidad. Sobre esta perspectiva, el currículum tradicional atomiza todos los conocimientos aislando las relaciones entre sí, alejándose realmente de cómo el ser humano entiende el mundo y la sociedad misma. La realidad que se presenta bajo la forma de asignatura, junto con libros escolares, tiende a presentar a la sociedad y al mundo desde una perspectiva ahistórica, impidiendo la construcción humana de la historia y el pensamiento crítico de fenómenos sociales.

Junto a lo anterior, la sociología defiende a la integración puesto que consigue que los estudiantes comiencen a entender, desde pequeños, el entorno, conllevando estrategias que estimulan los compromisos de los estudiantes con su realidad, como también a participar siendo más activos, responsables y críticos.

Por otro lado, la segunda línea explica que el ser humano y la experiencia de este tiene como característica lo holístico, es decir, que se debe aprender a analizar la realidad y tomar decisiones para enfrentarse a ella. Sin embargo, surge la problemática de que este tipo de currículum puede llegar a ser utilizado simplemente como un eslogan, sirviendo a fines sociopolíticos.

El carácter del eslogan, que puede generarse ante la integración, puede provocar ambigüedades, se corre el riesgo de transfigurar su finalidad y sus características. Esto se puede vislumbrar cuando este enfoque es mirado como un simple *laissez faire*, considerando que los alumnos hacen lo que quieren dentro de la sala de clases y no se presenta una estructura organizada ni se corrobora el aprendizaje. Se percibe que el profesorado carece de

control sobre el ambiente, junto con una escasa profundización en las disciplinas, dejando una vaga existencia de falta de profesionalismo.

Para resumir, desde la perspectiva sociológica, se debe considerar al ser humano como una persona global, que aprende su mundo desde su historia y cómo se ha conformado.

2.1.3.3. Razones de carácter epistemológico

Desde una mirada epistemológica, la ciencia, en su afán de comprender la realidad, ha fragmentado el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas con diferentes objetivos de estudio, dando como resultado, una diversificación del saber que ha sido necesario para avanzar en el conocimiento de la realidad. Sin embargo, esta diversidad, también necesita integrar las aportaciones de estas ciencias cuando pretendemos acercarnos al significado del objeto en su totalidad.

Conforme señala Zabala (1989, p. 2), “ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto, cualquiera que sea, y tampoco podemos afirmar que este objeto es simplemente el resultado de la adición de los diferentes puntos de vista”.

Es así, como una realidad no es la suma de las diferentes interpretaciones que se pueden realizar, sino que, para su comprensión se hace necesaria la convergencia e integración de distintas aportaciones, bajo una determinada intencionalidad.

Al acercarnos al saber de cualquier parcela de la realidad, lo hacemos con una cierta intencionalidad que determinará los instrumentos a utilizar, que son aportados por múltiples disciplinas relacionadas entre sí debido a las necesidades del conocimiento y su objeto de estudio.

Es por ello que, actualmente, la mayoría de los avances científicos, trascienden el marco estricto de una o varias ciencias, puesto que el saber constituido no ha establecido modelos integradores que den respuestas globales a todos los fenómenos, por lo que se hace imprescindible recurrir a las aportaciones de diferentes disciplinas, ya que son éstas las que nos ofrecerán modelos, técnicas e instrumentos válidos que ayudarán a conocer el objeto de estudio.

De acuerdo a esto, es apremiante un planteamiento educativo que permita recoger el rigor de cada una de las ciencias, permitiendo una interpretación con mayor profundidad al relacionarlas, dado que, si queremos conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad, es imprescindible superar en todo momento el carácter parcial de las disciplinas, ofreciendo ejemplos y modelos en los que cada uno de los objetos de estudio, se integren en una misma realidad.

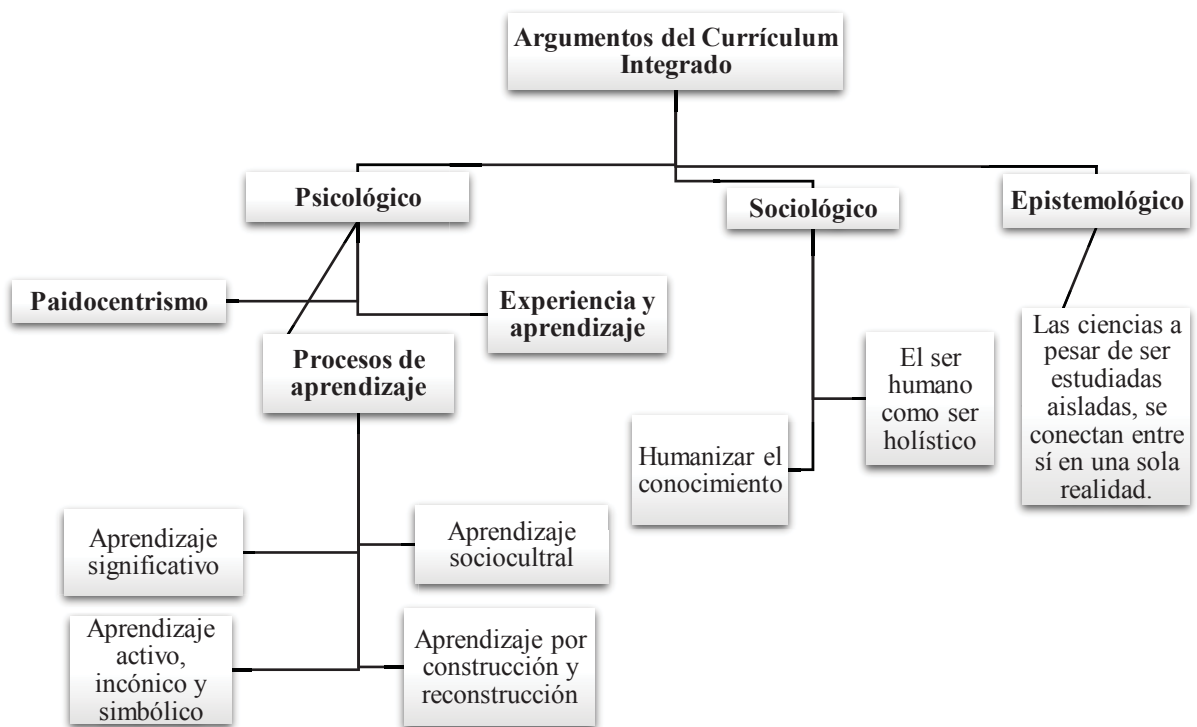


Figura 2. Argumentos del Currículo integrado

2.2. Currículum Integrado y Enfoque Globalizador

Es importante señalar que, el término currículum integrado y enfoque globalizador, tienen una amplia perspectiva histórica. Para Ortiz (2006), ambos conceptos convergen en un mismo punto “lograr que los temas urgentes y de gran valor que surgen en la sociedad puedan ofrecerse en todas las áreas académicas de una forma única y con sentido” (p. 1), siendo así que se puedan utilizar de una o de otra manera.

Beane (2005) se refiere al término integración del currículum, señalando que este implica cuatro dimensiones relevantes: integración de las experiencias, social, de los conocimientos, y la integración como diseño curricular. Al profundizar en estos cuatro, indica que conforman una teoría global de la integración curricular, la cual es más relevante y prometedora que la disposición curricular de integrar disciplinas.

Roegiers en el 2010, hace alusión a la integración del currículum entrelazando la realidad con las prácticas dentro del aula, con el fin de extrapolar lo aprendido en diferentes situaciones de acuerdo a la experiencias de cada uno.

Por otra parte, en el 2014, Zabala hace mención a un enfoque globalizador que tiene la función social de responder a los problemas que nos plantea la realidad. En esta línea, el autor señala que dada la dispersión y fragmentación del saber, la mayoría de los conocimientos disciplinares son insuficientes, pero son los únicos instrumentos rigurosos que poseemos, por lo tanto, debemos aceptar sus limitaciones para buscar en todo momento una visión integradora y cada vez más completa de la realidad.

De acuerdo a estos autores, queda de manifiesto que todos los planteamientos se entrecruzan entre sí, señalando que el currículo debe ser organizado alrededor de problemas y de asuntos que resultan significativos para los estudiantes, de manera que se les otorgue la posibilidad de participar de un enfoque amplio en contraste con el currículum tradicional, dando sentido a sus propias experiencias con el objetivo de que logren dar respuesta a los problemas que les plantea la sociedad.

Es Torres, quien en el año 1998, explicita que la integración del currículum tiene una línea argumental desde la globalización o, un enfoque globalizado, y es por esta razón que resulta una compleja tarea el ver diferencias entre estos dos términos: integrado y globalizado. Según este autor, entender el significado de las propuestas integradas conlleva la obligación de considerar las dimensiones globales de la sociedad, ya que los medios de comunicación y las redes informacionales son unos de los principales motores de esta sociedad global, que resultan indispensables para entrelazar todas las dimensiones: social, económica, cultural, productiva, recreación, etc.

Si nuestra sociedad mundial se globaliza, también lo hacen los problemas. En esta misma línea, Zabala en el 2014 aboga por un currículum globalizado, planteando que la finalidad de la enseñanza debe apuntar a la formación de ciudadanos comprometidos en la mejora de la sociedad. y de ellos mismos, ya que, educando para contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, a el entendimiento mutuo entre pueblos y el ejercicio de la democracia plena en todos los ámbitos: social, cultural y especialmente, económico, es que podremos cooperar en la solución de aquellos problemas que suscita un mundo global.

Compartiendo este mismo pensamiento, Beane (2005), señala que los fines más importantes de la escuela hacia una sociedad democrática, es ofrecer experiencias educativas comunes o compartidas a jóvenes de diversas características y procedencias. Ofrece un diseño para la integración del currículum, en el cual se fomenta la integración de las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general, visualizando un espacio para las aspiraciones y preocupaciones de los estudiantes, así como el conocimiento para fines sociales importantes.

Finalmente, bajo la visión de estos autores, el currículum integrado o currículum globalizado, tienen una base filosófica sociopolítica, que plantea que la enseñanza debe estar enfocada en la vida de las personas dentro de una sociedad global, con el objeto de educar ciudadanos capaces de comprender su realidad de manera crítica y reflexiva.

Por otra parte, el término currículum interdisciplinar también es tomado como sinónimo de currículum integrado por algunos autores (Torres, Pareja, Ortiz, Hernández y Sancho, Jacobs, entre otros).

Ante esto, Pring ya en 1977 propuso una distinción entre interdisciplinariedad e integración. La interdisciplinariedad es más apropiada para referirse a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de solución de problemas. Bajo esta denominación, finalmente, no se verían necesariamente afectadas las estructuras de cada área del saber por este trabajo de colaboración, es decir, no se originaría una nueva estructura de conocimiento.

Alineado a esta definición, Beane, señala que cualquiera que emplee el término interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, etc., casi siempre “pretende algo distinto a la integración curricular, normalmente un reajuste de las asignaturas existentes” (Beane, 2005, p. 33).

El vocablo “integración”, según Pring (1977), significa la unidad de las partes, tal que estas, “quedan transformadas de alguna manera” (p. 232). Por lo cual, un simple agrupamiento de distintos objetos o de partes, no crearía necesariamente un todo integrado. El autor visualiza que el vocablo integración es más adecuado para subrayar la unidad que debe existir entre las distintas disciplinas y formas de conocimiento en las instituciones escolares.

En adición a esto, Bernstein puntualiza que es el tema el que gobierna la relación entre diversas asignaturas, “la asignatura ya no es dominante, sino que se subordina a la idea que gobierna una forma particular de integración” (Bernstein, 1988, p. 68).

De esta forma, existe una congruencia con Beane, quien señala que los términos interdisciplinar o multidisciplinar se inician y se concluyen con los conocimientos y las destrezas basadas en asignaturas. En cambio, “la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al problema en el tema” (Beane, 2005, p. 33). Estos centros organizadores se refieren a temas centrales que surgen de la identificación de grandes ideas o conceptos, siendo estas trabajadas en actividades.

En base a este planteamiento, es relevante mencionar que existe un enfoque dialógico que se traduce en modelos multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar.

Según Beane (2005), estos modelos son sistemas de asignaturas múltiples que comienzan con su propio reconocimiento como asignaturas con sus contenidos y destrezas que deben desarrollarse. De acuerdo a esto, los estudiantes siguen pasando de una asignatura a otra a medida que los contenidos y destrezas de cada una se van relacionando con el tema, siendo este último un asunto secundario. Beane (2005) afirma de forma crítica que mientras se conserven las identidades de las asignaturas separadas, se estará haciendo algo que no es integración del currículum.

Por otra parte, para Zabala (2014), son diferentes grados de relacionar y de integrar las disciplinas, puesto que el currículum globalizador pretende ser fundamentalmente metadisciplinar, dado que en ella, las disciplinas no son en ningún momento el objeto de estudio, sino los medios para conseguir los objetivos que se pretenden.

Cuando se habla de interdisciplinariedad o de otro tipo de relaciones entre disciplinas, no nos referimos a ninguna metodología en particular, sino solamente a la manera en cómo se presentan u organizan los contenidos.

A continuación, se presenta el tabla 2 con los diferentes tipos de relaciones entre disciplinas según Zabala, propuesto en el año 2014:

Modelo	Descripción
Multidisciplinariedad	Corresponde a un nivel anterior a la integración de los conocimientos. Se evidencia cuando varias disciplinas aportan a la solución de un problema o contribuyen al cumplimiento de una meta, pero cada una de ellas por separado, es decir, la interacción no las modifica ni las enriquece. Es la organización de contenidos más tradicional, en la cual las asignaturas o disciplinas se presentan de manera independiente sin que se manifiesten explícitamente las relaciones que puedan existir entre ellas.
Interdisciplinariedad	Es aquella en la cual existe interacción entre dos o más disciplinas. Se diferencia de la anterior, debido a que en este nivel la interacción y cooperación es real, existe una reciprocidad de intercambios y enriquecimientos mutuos.
Transdisciplinariedad	Corresponde a una etapa superior de integración curricular, es el grado máximo de relaciones entre disciplinas, de manera que llega a ser una integración global dentro de un sistema totalizador. En ella no hay fronteras entre las disciplinas que conforman un todo organizado e interconectado.
Metadisciplinariedad	Es aquella que no implica ninguna relación entre disciplinas, sino que se refiere al punto de vista o a la perspectiva sobre cualquier situación u objeto no condicionada por apriorismos disciplinares. En la escuela deberíamos entenderla como la acción de acercarse a los objetos de estudio desde una mirada global que intenta reconocer su esencia, y en la cual las disciplinas no son el punto de partida sino el medio del que dispondremos para conocer la realidad que es global.

Tabla 2. Formas de relacionar las disciplinas (Zabala, 2014)

A raíz de esta discusión y en contramedida a los tipos de relaciones que se dan entre disciplinas, bajo el currículum integrado existen diversas formas de organizar los contenidos de aprendizaje a partir de temas, problemáticas o situaciones, independiente de la existencia de las asignaturas o disciplinas que hay que impartir.

Para algunos autores, estas estrategias corresponden a métodos globalizados, como es el caso de Zabala (2014), no obstante, se remiten a los mismos puntos y objetivos antes ya explicados, que es brindar respuestas a problemas o cuestiones que plantea la realidad.

La característica fundamental que distingue a las estrategias metodológicas, es que los contenidos están al servicio de dar respuesta a unas necesidades que son de carácter global y complejo, y no se seleccionan únicamente por la relevancia que cada uno de estos contenidos tiene para una asignatura determinada. De acuerdo a las palabras de Zabala (2014), los contenidos son imprescindibles, pero no son la base para decidir la secuencia didáctica en la clase.

2.2.1. ¿Cómo organizar los contenidos bajo un currículum integrador?

El currículum integrado consiste en reconocer cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y cómo ésta es percibida por los estudiantes. Se inspira en elementos de contexto, que se articulan y relacionan en ideas sociales, garantizando una visión integradora de la enseñanza, favoreciendo la participación activa de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, para seleccionar contenidos de aprendizaje en un enfoque integrador, tenemos que buscar que el estudiante trabaje diversos elementos que tengan relación con su vida cotidiana, encontrando un sentido en todo lo que aprende y relacione con sus necesidades futuras.

Se debe tener presente la selección de contenidos que sean relevantes, los cuales deben ser expuesto de forma motivadora para el grupo de estudiantes. Además, deben estar organizados y estructurados de modo que faciliten el establecimiento de algunas conexiones, a partir de su realidad educativa, permitiendo la generación o articulación de otras situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, ante la diversidad y cantidad de contenidos, el currículo tiene que considerar capacidades relevantes para su selección, dado que el tiempo escolar y extraescolar es siempre limitado.

También, Zabala (2014) explica que el referente para determinar los criterios de la selección de los contenidos de aprendizaje son las finalidades educativas, ya que, según cómo sean éstas, se podrá establecer cuáles son los temas que posibilitan su logro.

Estos criterios son:

- Actividades de proceso centradas en el desarrollo de una capacidad y no en el resultado.
- Contenidos y recursos diversificados que den lugar a la expresión y creatividad, dando respuesta a las particularidades de los estudiantes, aceptando la pluralidad social.
- Temas relacionados con problemas sociales generados por diferentes contextos y medios de comunicación.

La pertinencia que tiene un contenido para desarrollar las capacidades humanas, determinará si será mayor o menor su relevancia educativa. Para conseguir estas finalidades, Zabala (2014) nos señala que serán contenidos relevantes aquellos que cumplan con estos criterios, todos ellos relacionados con una realidad vital y como tal compleja.

Por otra parte, Beane (2005) nos señala que los centros organizadores un foco de donde provienen y concluyen las problemáticas y los temas trabajados en la integración del currículo.

Ante esto, resulta relevante esclarecer cómo se identifican los temas o centros organizadores, puesto que si se entiende la integración del currículum desde su comprensión e implicancias más amplias, entonces surgirán de las preocupaciones personales y sociales de los alumnos, los cuales están notoriamente vinculados a la integración.

Según Beane (2005, pp. 35-36), existen temas que son transversales al currículum que surgen de variadas fuentes, las cuales se exponen a continuación:

<p>Primera fuente</p>	<p>Temas que ya forman parte de las asignaturas aisladas y que se utilizan para organizar el currículum. Este es un recurso que cobra gran interés por los educadores, ya que resulta familiar y práctico al seguir tratando los contenidos habituales del currículum. Por ejemplo, “El transporte”, “El ciclo de agua”, “La Edad Media”, “Mitos y leyendas”, etc.</p>
<p>Segunda fuente</p>	<p>Los problemas o temas sociales. Este tipo de temas propone gran dificultad para algunos educadores, quienes recelan de utilizar los centros organizadores debido a que suponen ocuparse de resolver problemas y no de los contenidos, además, de resultar polémicos para algunas escuelas más conservadoras. Ejemplos: “La educación”, “El medio ambiente”, “La desigualdad”, etc.</p>
<p>Tercera fuente</p>	<p>Temas e intereses de los propios alumnos. Este tipo de temas, logra implicar directamente a los estudiantes, resultando motivador. Sin embargo, existen docentes que no pueden imaginar que los planes de los propios alumnos puedan o deban tener un lugar en el currículum. Ejemplos: “La vida en la escuela”, “Quién soy yo”, “Decidir un futuro personal”, etc.</p>
<p>Cuarta fuente</p>	<p>Los temas denominados “atractivos”. Implican proyectos u otras actividades interesantes, no obstante, este tipo de fuentes plantea dos asuntos. Primero, si este tipo de temas es relevante como para justificar la cantidad de tiempo que se destina y, segundo, si los temas deben resultar atractivos para los alumnos o al profesor. Por ejemplo, “Los dinosaurios”, “Los años noventas”, “Los ositos de peluche”, etc.</p>
<p>Quinta fuente</p>	<p>Los conceptos orientados a un proceso, lo cuales suponen un cierto grado de confusión, ya que pretende que los centros organizadores del currículum entreguen a los alumnos una unidad y coherencia concreta. Sin embargo, estos temas tratan de procesos que prácticamente se aplican a cualquier cosa, y no sólo a un tema particular, por lo cual pueden ser útiles como parte de un área más concreta, pero no como temas en sí mismos. Ejemplos. “Los ciclos”, “El cambio”, “Los sistemas”.</p>

Tabla 3. Fuentes para organizar el currículum integrado

De acuerdo a lo anterior, Beane sugiere que cualquiera de estos tipos de centros organizadores se pueden utilizar tanto en un sistema multidisciplinar como en un currículum integrado, pero la manera en la que se abordan estos temas, es lo que marcará la diferencia.

Los temas denominados transversales son fuentes para organizar el currículum, de acuerdo a contenidos que responden a la resolución de problemas y conflictos frente a las cuales es urgente una toma de decisiones personales y colectivas. Por ejemplo: el problema medio ambiental, el problema de la violencia, el problema del consumismo, etc.

Además, están relacionados con los valores y actitudes para analizar y comprender la realidad. Se pretende que el estudiante elabore su propio juicio crítico ante los problemas y los conflictos sociales, para ser capaces de actuar frente a ellos, con actitudes y comportamientos basados en valores. Por ejemplo: el maltrato animal, la delincuencia, la violencia de género, etc.

También, han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, asumiendo la diversidad y contextualizado a su propia realidad para la transformación positiva de ella y sus problemas. Por ejemplo: personajes literarios, el agua como recurso, los pueblos originarios, etc.

En resumen, los temas transversales se plasman en valores y actitudes que constituyen una respuesta a los problemas coyunturales de trascendencia que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria y permanente.

Por otra parte, Beane plantea que existen variadas formas de integrar a los estudiantes en la programación del currículum. Los docentes pueden realizar encuestas para determinar preguntas y preocupaciones, o seleccionar una problemática y, luego, implicar a los estudiantes para que formulen sus preguntas.

Esta forma de planificación colaborativa suscita dos tipos de preguntas:

- Preguntas sobre uno mismo que pueden ser: ¿Por qué tengo que ir a la escuela? ¿Alguna vez saldré al espacio exterior? ¿Dónde viviré cuando sea mayor? etc.
- Preguntas sobre el mundo que pueden ser: ¿A dónde va a parar la basura? ¿Por qué hay tanta gente pobre? ¿Qué ocurrirá con la Tierra en el futuro? etc.

Después de formular y seleccionar las preguntas, los estudiantes intentan definir el centro organizador, el cual abarca tanto la pregunta sobre uno mismo como la pregunta sobre el mundo, por ejemplo: la vida en el futuro, problemas medio ambientales, el espacio exterior, etc.

Luego de alcanzar un consenso sobre los temas, los educandos votan para ver cuál se tratará en primer lugar, seleccionando de las listas las preguntas más relevantes para un determinado tema, mientras que el grupo de estudiantes va aportando ideas de posibles actividades que se pudieran realizar para responder sus preguntas. La unidad didáctica se define cuando se establece un plan final.

Una vez terminada cada unidad, los estudiantes escogen el siguiente tema de la lista, y vuelven a realizar el mismo procedimiento, revisando las preguntas y diseñando un nuevo plan para la nueva unidad.

Según Beane (2005), esta forma de abordar la integración curricular permite que el currículum se construya de abajo hacia arriba, es decir, a partir de las preguntas y de las inquietudes de los propios estudiantes. De esta forma, se aumentan las probabilidades de que los conocimientos y actividades se contextualicen de acuerdo a experiencias.

En esta línea, las preguntas pasan de individuales a las de grupo, y de inquietudes personales a las de mundo en general, por lo tanto, se experimenta directamente la integración de los intereses personales y sociales.

2.2.2. El aporte del pensamiento complejo

Morin (2004) indica que no bastaría la elaboración de proyectos o ejes transversales para tratar de unir lo que ha sido separado histórica y curricularmente, sino que es necesario que el currículo se piense y se diseñe de manera integrada desde su nacimiento.

(...) ciertamente no es suficiente con decir es necesario conectar, para que se produzca la conexión; para conectar se necesitan conceptos, ideas y lo que yo llamo operadores de conexión. Y una de las primeras ideas necesarias, es la de sistema (Morin, 2008, p.4).

Es decir, para que el pensamiento de las y los estudiantes se incline a ser más complejo e integral, el contexto curricular debe ser sistémico, puesto que este consiste en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, las cuales conforman un conjunto de partes organizadas con un número de componentes en interacción, proveyendo un ambiente coherente para estimular y establecer redes e interconexiones internas y externas.

Por lo tanto, se concluye que desde una perspectiva integradora, el currículo debe evolucionar de una organización fragmentada y dividida en asignaturas hacia una concepción más holística y comprensiva.

Entenderemos el concepto de pensamiento complejo, tal y como lo define Morin, un modo de pensar que trata de relacionar los saberes y que está en contra del aislamiento de los objetos de conocimiento para ser puesto en su contexto y en la globalidad a la que pertenecen.

De esta forma, no sólo se busca interrelacionar las diferentes dimensiones del currículo e interconectar disciplinas y contenidos, sino que además, favorecer el pensamiento complejo. En este sentido, se comprende que para lograr el desarrollo de este, es necesario que la escuela considere diseños curriculares sistémicos como son los de carácter integrador.

2.2.2.1. Complejidad y el currículum

Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, el pensamiento complejo es una estrategia cognitiva que permite generar acciones para facilitar el aprendizaje de los estudiante en la asimilación y retención de la información como en la solución de problemas.

Esta forma de pensamiento pretende que los estudiantes tengan una visión sistémica e integrada de la realidad. El desarrollo de habilidades tales como analizar, sintetizar, evaluar, entre otras, ayudan a comprender el entorno.

En resumen, el desarrollo del pensamiento complejo se ve favorecido por la incorporación de la integración curricular, entrelazando habilidades y conocimientos para fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Es relevante que los docentes comprendan los principios del paradigma de la complejidad (Morin, 1999), el cual se evidencia en la tabla 4:

Principio	Descripción
Doble lógica	Asocia situaciones que son a la vez complementarias o antagonistas, de allí que también se denomina orden sistemático y desorden creativo, como en orden y caos, vida y muerte.
Recursividad organizacional	Es un bucle que se entiende como aquel proceso no lineal, siendo un ciclo reiterativo, cuyos productos y efectos son al mismo tiempo causa y efecto en una práctica, por ejemplo: la sociedad está formada por individuos y está en ellos.
Hologramático	Este principio explica la posibilidad de vivir las experiencias educativas como un todo y como parte, pensando en un holograma desde varios ángulos, el cual contiene la totalidad de la información del objeto representado.

Tabla 4. Principios de pensamiento complejo

Estos principios nos llevan a considerar que la complejidad no se aprende, sino que se vive, se recrea y se experimenta; es realidad, al mismo tiempo es camino, pensamiento, ciencia y contexto; somos complejos en pensamiento y acción (Andrade, Cadenas; Pachano, Pereira; y Torres, Aura 2001).

Para el profesorado, el desafío consiste en utilizar estrategias cognitivas pertinentes para la solución de problemas, ayudando a los educandos a pensar y superar sus dificultades de aprendizaje.

Las características del pensamiento complejo, se presentan como un buen modelo integrador para el docente y sus prácticas pedagógicas, puesto que se define como ordenado, estratégico, atento, resuelve problemas relevantes; para ello presentamos las siguientes consideraciones a tener en cuenta:

- Mantener un orden en la presentación de la información para organizar y sistematizar su estructura de forma clara.
- Producir pensamiento estratégico, permitiendo imaginar un cierto número de escenarios para la acción, a partir de una decisión inicial, la cual se puede ir modificando a partir de la información que se genere en el desarrollo del proceso educativo hacia la resolución de problemas.
- Promover la atención que se requiere una toma aguda de conciencia considerando el entorno educativo y la complejidad del propio pensamiento.

Los fines de la enseñanza no se refieren al conocimiento de los distintos saberes por sí mismos, sino que están al servicio de todas las capacidades de la persona, consiguiendo que los alumnos aprendan lo más significativamente posible, mediante estrategias adecuadas.

Finalmente, se debe entender el *enfoque integrador* y el *pensamiento complejo* como instrumentos que apoyan el aprendizaje global en el desarrollo de las capacidades de análisis, comprensión y participación social de los estudiantes.

2.3. Estrategias metodológicas, técnicas didácticas y actividades para el diseño del currículum integrado

En este apartado nos referiremos a las estrategias metodológicas que aborda la integración del currículum, junto a técnicas y situaciones pedagógicas o actividades que se propician dentro de este enfoque. A continuación, se presenta en la tabla 5 los conceptos desarrollados a lo largo del estudio con el fin de tener un vocabulario común:

Concepto	Definición
Estrategia	Corresponde al camino que sigue el educando para desarrollar habilidades o competencias, a través de contenidos aprendidos, es decir, una manera peculiar de seguir los pasos del aprendizaje (Latorre y Seco del Pozo, 2013)
Estrategia metodológica	Un conjunto de prácticas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben ser escogidas y aplicadas en relación con los contenidos y las particularidades de los educandos, siendo flexible y respondiendo al contexto, sin embargo, presenta una organización en determinados pasos al momento de ser llevada a cabo, generando así habilidades y aprendizajes significativos (Arguello y Sequeira, 2015).
Estrategia	Se entienden como secuencias de procedimientos orientados a alcanzar metas de aprendizaje, que dentro de ellas se encuentran las técnicas. Las estrategias son guías flexibles y conscientes para conseguir los objetivos propuestos (Schmeck, 1988, y Schunk, 1991). Según Díaz y Hernández (2002) son procedimientos que pueden incluir varias técnicas o actividades específicas, las cuales persiguen un propósito determinado: El aprendizaje y resolución de problemas.
Técnica	Es un conjunto de actividades ordenadas y articuladas dentro del proceso de aprendizaje utilizada por los docentes para lograr el objetivo planeado de la estrategia (Rodríguez, 2014). Las técnicas tiene un carácter provisional, abierto y evolutivo (Gonzáles, 1996).

Tabla 5. Definiciones conceptuales de método, estrategia metodológica, estrategia, técnica y actividad

Se reconoce desde la literatura revisada (Torres, 1994, 1998; Roegiers, 2000, 2006, 2010; Illán, Lozano y Molina, 2001; Illán y Molina, 2011; Latorre y Seco del Pozo, 2013; Zabala, 2014) un conjunto de estrategias metodológicas que concretan los principios de la integración del currículum (Ver figura nº 3).



Figura 3. Conjunto de estrategias metodológicas

2.3.1. Pedagogía por proyecto

La pedagogía por proyecto “apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias”. (Jolibert, 2006, p. 34)

2.3.1.1. Orígenes y supuestos educativos

W.H.Kilpatrick (1871-1965) es el precursor de la idea de trabajo por proyectos, considerando el término proyecto como una serie de actividades anteriormente determinadas, dirigidas a la construcción de procedimientos, tomando en cuenta la motivación de los educandos.

Aún cuando Kilpatrick plantea la organización y transmisión del trabajo por proyecto, es Dewey (1896) quien expone que debe existir un diseño curricular que incorpore las experiencias e intereses personales de los educandos.

Los supuestos educativos que sustentan el trabajo por proyectos son:

- Deben abordarse situaciones funcionales de la vida en que los estudiantes se enfrentan con el contexto a través de la acción, partiendo de los saberes previos y preconcepciones, estimulando aspectos cognitivos, motrices y afectivos.
- La organización de la planificación de la enseñanza debe basarse en una visión global del conocimiento empezando con el esfuerzo de la idea inicial de resolver un problema, proponer mejoras en la comunidad o generar un producto colectivo.
- Deben involucrar al estudiante en la totalidad de su ejecución, con posibilidades de tomar decisiones, de planificar actividades junto con la delegación de responsabilidades entre las personas que conforman el grupo.

2.3.1.2. Concepción actual

En la actualidad, el concepto que planteó Kilpatrick en 1918, ha sido actualizado por profesores, psicólogos e investigadores, como por ejemplo Jolibert (1935-), quien considera que es una estrategia que apunta a la construcción, el desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias de los alumnos, principalmente en la primera y segunda infancia.

Jolibert, J., Sraiki, C., Blanchard, M., Coué, I. y Crépon, C. (2009) han presentado una propuesta didáctica que está dirigida a la E/A del leer y escribir, considerando un desafío en

particular: formar niños “lectores - comprendedores” y “escritores- productores de textos”, polivalentes y autónomos.

La propuesta de esta investigadora es descrita en el trabajo de Camacho (2013) quien plantea la influencia de las ideas de Freinet (1896-1966) y Vigotsky (1896-1934) en la redefinición de esta estrategia. De Freinet recoge la importancia de reconocer y valorar la naturaleza de los niños y niñas, para construir un ambiente de respeto y comprensión entre ellos y el docente. Por su parte, Vigotsky quien desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo, es considerado en la propuesta constructivista de Jolibert. Además, tiene en cuenta los estudios de Condemarín (1931-2004), vinculados a la lectura-escritura y el acercamiento a temas relacionados con la motivación y el descubrimiento de las dificultades del lenguaje, ligado al trabajo por proyecto y la planificación de este.

Finalmente, para Jolibert, la eficacia de la estrategia contempla cuatro ideas claves: un enfoque constructivista del aprendizaje, un enfoque textual de lenguaje, la metacognición, la evaluación y la autoevaluación.

2.3.1.3. Organización didáctica: fases de la pedagogía por proyecto

La pedagogía por proyecto, desde la perspectiva de Jolibert et al. (2009) tiene como facilitadores para el proceso E/A cinco condiciones:

- Los estudiantes deben tomar conciencia de la calidad de sus conocimientos, sus habilidades y el cómo resolver problemas.
- El docente es un guía que promueve estrategias didácticas para potenciar a los alumnos.
- Los educandos deben afrontar textos, situaciones o problemas verdaderos que surjan de su entorno.
- Se debe promover la participación y responsabilidad de cada participante, junto con la toma de decisiones, el desarrollo de sus progresos y el análisis de sus propios errores.
- Las fases de un proyecto de aula deberían incluir lo mencionado, como también la estimulación de una clase cooperativa y dinámica, junto con la implementación de prácticas comunicativas y textuales.

La pedagogía de proyecto, se divide en dos dimensiones, el proyecto colectivo y el contrato individual. Primero, el proyecto colectivo, implica lo que se va a realizar, lo que se quiere aprender en diferentes áreas y la construcción de competencias específicas. Luego, el contrato individual, motiva a los estudiantes a analizar su trabajo, verificando lo realizado, lo que deberían haber hecho y el resultado. Finalmente, deben relacionar su saber previo con lo aprendido, estimulando un proceso de metacognición y autorregulación.

Jolibert et al. (2009) identifican las fases que componen el proyecto colectivo, las que son precisadas en la tabla 6:

Fases	Preguntas Orientadoras
I: Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles	¿Qué queremos hacer? ¿Qué tareas vamos a hacer? ¿Quiénes serán? ¿Cuándo se hará? ¿Cómo lo haremos?
II: Explicación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno	¿Qué queremos o qué debemos aprender para poder realizar el proyecto?
III: Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes	¿En qué punto estamos? ¿Qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite una ayuda en especial por parte de los compañeros o del docente o un niño?
IV: Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas	¿Cómo comunicaremos los resultados del proyecto? ¿Cómo haremos la presentación de nuestro proyecto?
V: Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos	¿Qué fue lo más fácil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué?
VI: Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias	¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Cumplimos nuestro objetivo? ¿Qué nos faltó? ¿Qué podemos hacer para mejorar?

Tabla 6. Fases de un proyecto colectivo

2.3.1.4. La evaluación del aprendizaje

Jolibert (2006) presenta la concepción de evaluación como una estrategia integrada en los procesos de aprendizaje. Se enfoca en aspectos procesuales del estudiante, a través de las experiencias dentro y fuera del aula, con el fin de obtener información para la toma de decisiones.

Esta evaluación es de carácter colaborativo y constructivo, lo que permite estructurar y organizar los aprendizajes estableciendo las relaciones entre los saberes anteriores y los obtenidos.

2.3.1.5. Experiencias

Jolibert junto con Jacob en el año 1998 publicaron en *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* una investigación-acción de cinco años (1992 - 1997), realizado con equipos de profesores de Valparaíso y Puchuncaví, el cual presenta diferentes proyectos elaborados en esos años.

Una experiencia presentada es el transformar un cuento en otro modo de expresión: La abeja y la paloma. Se realizó en un etapa pre-escolar con 45 alumnos de 5 años en el mes de agosto, durante cuatro sesiones.

El proyecto busca realizar una función de títeres y para eso, los estudiantes deben extraer una historia de un cuento existente para los compañeros de cursos ausentes por enfermedades de primero básico.

Asimismo, los docentes que elaboraron proyectos manifiestan que “el punto de partida fue tomar en cuenta los intereses y necesidades de cada niño fomentando la participación en grupo y desarrollando la creatividad en cada uno de ellos” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 274).

Por otro lado, hubo docentes que al comenzar la investigación y proceder a la elaboración del proyecto sentían desconfianza por parte de sus colegas surgiendo interrogantes e inquietudes sobre los logros del proceso de E/A de los alumnos.

No obstante, en el transcurso del tiempo fue cambiando su actitud, y finalmente, semanalmente se trabajaba en torno a talleres constructivistas. Como conclusión final, se

expresa que los proyectos son un camino para formar futuros ciudadanos auténticos y democráticos.

2.3.2. Aprendizaje basado en problemas

“(…) proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida”. (Barrell, 2007, p. 21)

2.3.2.1. Orígenes y supuestos educativos

El aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP) fue impulsado en el ámbito de la medicina, para luego ser aplicada en el área de la educación como un medio facilitador de aprendizajes.

El ABP realiza una serie de modificaciones al modelo tradicional de enseñanza, que se concentra en la presentación y desarrollo de un problema de trabajo, a través del cual los alumnos desarrollan conocimientos y habilidades relacionadas con los contenidos del curso.

Se modifica la orientación de la clase, basada tradicionalmente en una colección de temas o exposiciones por parte del profesor a un trabajo de carácter integrado, donde los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada.

Por tanto, se aboga para que la propuesta didáctica considere problemas y actividades con propósito, en el que exista una visión global del conocimiento que abarque el proceso completo del razonamiento lógico.

Los alumnos, no sólo participan de manera activa y se sienten motivados en las experiencias educativas que promueve el ABP, sino que mejoran sus habilidades autorreguladoras y flexibilizan su pensamiento, pues pueden concebir diferentes perspectivas o puntos de vista (Zimmerman, 2000).

Según Díaz (2005), la importancia del ABP consiste en que el trabajo en aula promueve una comunidad de aprendizajes, donde la información y la construcción del conocimiento son actividades colectivas que generan interés y compromiso en los alumnos, permitiendo la integración y transferencia de los conocimientos.

Entre las habilidades que se busca desarrollar en los alumnos como resultado de un trabajo basado en problemas y soluciones se encuentran:

- Abstracción: implica la representación y el manejo de estructuras de conocimiento con mayor facilidad y reflexión.
- Adquisición y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
- Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interrelación de las cosas con el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes.
- Experimentación: disposición que conduce a plantear hipótesis, someterlas a prueba y valorar los datos resultantes.
- Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia, orientadas a la construcción conjunta del conocimiento.

2.3.2.2. Concepción actual

En el 2007, Barrel presenta el ABP como una experiencia pedagógica práctica organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, que fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar.

Requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas, siempre lo más auténticas y holísticas posibles, relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo en un ámbito de conocimiento, práctica, ejercicio profesional particular o de desarrollo de competencias.

2.3.2.3. Organización de un ABP

Los principios básicos de la estrategia son compartidos en la literatura revisada (Barrell, 2007; Díaz, 2005; Zimmerman, 2000) y son los siguientes:

- La enseñanza, basada en ABP, inicia con la presentación y construcción de una situación problema.
- Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas y los profesores de guía.
- La situación problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.
- La evaluación y retroalimentación están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.

El cual sugiere pasos para planificar un ABP que se observan en la siguiente tabla (ver tabla 7)

Pasos	Descripción
Elegir un tema	Usar los objetivos curriculares en conjunto con los intereses y motivaciones del alumnado dentro de un contexto determinado.
Graficar los elementos posibles de un tema	Pensar todos los elementos posibles del tema que se puedan estudiar.
Decidir los elementos que se van a incluir	Elegir los elementos del tema que se incluirán en la unidad.
Decidir los objetivos	Formular objetivos que desafíen a los estudiantes a reunir, análisis, comprender y utilizar la información.
Identificar una pregunta o una situación problemática	Formular una afirmación o juicio que los estudiantes relacionen de manera directa con sus experiencias.
Diseñar estrategias a largo plazo	Desafiar a los estudiantes en la resolución de una problemática pensando de forma crítica y reflexionando sobre el proceso.
Crear experiencias de aprendizaje	Utilizar experiencias específicas para el inicio, su desarrollo y culminación.
Determinar experiencias para la evaluación de aprendizaje	Formular evaluaciones que demuestren una comprensión acabada de los conceptos trabajados.
Brindar oportunidades para la transferencia y la aplicación	Estimular la transferencia y/o aplicación del aprendizaje desde su realidad a situaciones nuevas
Reflexionar sobre el proceso	Los alumnos y los docentes se cuestionan: ¿Qué aprendimos sobre nosotros mismos? ¿Sobre trabajar con otros? ¿Sobre razonar sobre el tema estudiado? ¿Qué nuevas preguntas tenemos ahora?

Tabla 7. Pasos de planificación en un ABP

2.3.2.4. La evaluación del aprendizaje

Dado que más que centrarse en conceptos o hechos, se fomenta un aprendizaje activo y un autoaprendizaje, son los estudiantes quienes definen sus propias tareas de aprendizaje.

Por tanto, la evaluación debe realizarse de manera regular y su propósito es proveer al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades para identificar todas las áreas de mejora.

La evaluación se debe fundamentar en los resultados del aprendizaje de contenidos, junto al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal y a las interacciones efectuadas al interior de su grupo.

2.3.2.5. Experiencias

En la investigación “Aprendizaje Basado en Problemas para enseñar y aprender estadística” Por Espinosa y Sánchez (2014), se presenta una experiencia implementada en un cuarto año medio de un colegio de Coronel, Chile.

Primero, se organizan los grupos de trabajo y se les presenta un problema para resolver según la estrategia ABP, buscando la información necesaria en libros de texto, apuntes y direcciones electrónicas con links entregados por el profesor y otras propuestas por ellos. De esta manera, se promueve el auto-aprendizaje y se favorece la construcción del conocimiento, asumiendo los alumnos un rol protagónico en su aprendizaje.

Para abordar el problema, se utilizan los siete pasos propuesto por la escuela de Maastricht para resolver los ABP (Schultz y Christensen, 2004):

1. Presenta el problema a resolver por los alumnos: “Jóvenes que practican deportes disminuyen probabilidades de depresión”.
2. Lectura comprensiva del enunciado del problema.
3. Cuestionario para establecer ideas previas, contenido a investigar, metas y puesta en común: ¿Qué medidas se deben tomar para reducir el sedentarismo en los jóvenes? ¿Cuáles son los beneficios de practicar deportes? ¿Quiénes presentan más problemas de salud?

4. Diseñar y ejecutar un plan de acción: se establecen los roles de cada integrante para que se produzca la interacción e intercambio de ideas, en función de una meta de aprendizaje común. Aquí cada miembro del equipo es responsable no sólo de su aprendizaje, sino también de ayudar a sus compañeros a aprender.
5. Actividades de aprendizaje: exploración, introducción a variables, de síntesis y transferencias.
6. Resolución del problema y puesta en común.
7. Comunicación de la resolución del problema.

Según esta investigación, el ABP favoreció la interacción, la negociación de significados entre alumnos y profesor o entre ellos mismos. Permitió crear más espacios para que los estudiantes expongan sus saberes, a través de la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas.

El proceso de enseñar y aprender debe ser planeado de modo que facilite el aprendizaje significativo y propicie experiencias afectivas positivas en los estudiantes, lo que se logra por medio del ABP y las actividades de aprendizaje en grupo, donde se promueve el trabajo colaborativo, sin dejar de fomentar la autonomía.

2.3.3. Unidades didácticas integradoras

“(…) una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto”. (Torres, 1998, p. 79)

2.3.3.1. Orígenes y supuestos educativos

Las Unidades Didácticas Integradoras (en adelante UDI) fueron estudiadas a comienzo de la década del 90.

Illán, Lozano y Molina (2001) diseñaron y pusieron en marcha la UDI llamada “Viaje con nosotros”. Luego de aquello, surgiendo más experiencias, algunos de estos terminaron en un libro llamado: “Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular”, donde presentan su estructura y orientaciones para su evaluación.

Definen la UDI como una estrategia que busca dar respuestas o soluciones al gran reto de la diversidad, es decir, pretende apoyar a todos los alumnos generando un espacio inclusivo.

Illán y Molina, en el año 2011, plantean que una escuela debe ser “para todos y con todos implicados”. Se busca desarrollar una educación que sea comprensiva y atenta a la diversidad, lo cual no se puede improvisar. Además, una educación atenta a las diferencias debe contar con profesores capaces de trabajar colaborativamente con toda la comunidad. La integración curricular considera estos aspectos relevantes para que no se produzca una división en el saber, ya que brindan las claves pertinentes para entender el mundo globalizado.

2.3.3.2. Concepción actual

La concepción actual de la UDI, no ha sido transformada ni modificada, sino profundizada y completada por los principales investigadores: Illán, Lozano y Molina (1990, 2001) e Illán y Molina (2011). Determinan la UDI como una modalidad de diseño integrada, fundamentada en colaboraciones e interconexiones entre las disciplinas.

Cabe destacar que sigue siendo considerada una estrategia para el trabajo en la comunidad y dentro de las salas de clases. Presenta una visión holística y dinámica de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan en el estudiante.

La UDI presenta determinadas características que se mencionan a continuación (Illán y Molina, 2011):

- Utiliza tópicos o temas que sean motivantes para el alumnado.
- La duración suele ser definida y establecida con anterioridad, los autores indican un rango entre dos a tres semanas.
- Desarrolla competencias junto con habilidades y destrezas que puedan ser utilizadas en el día a día hasta llegar a su inserción en la sociedad.
- Logra que los educandos sean autónomos en su proceso.
- Facilita el abordar temas que en un currículum ordinario no suelen tomar en consideración.
- Facilita el trabajo colaborativo entre toda la comunidad.
- Utiliza un proceso dinámico constante junto con elementos regularizadores entre las actividades.
- Las prácticas las realizan tanto dentro y fuera del centro escolar.

2.3.3.3. Organización didáctica: fases de la UDI

Los principios educativos de la UDI son los mismos que la integración curricular, centrándose en el enfoque socioconstructivista, junto con aportes de la psicología infantil.

A continuación la figura 4, presenta las fases del modelo de diseño, desarrollo y evaluación de la Unidad Didáctica integrada.

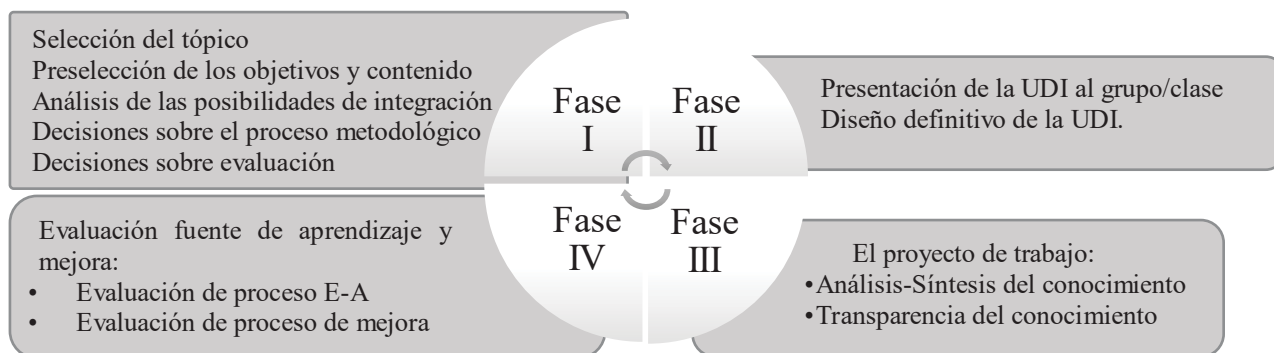


Figura 4. Modelo de la Unidad Didáctica Integradora

A continuación, en la tabla 8 se presentan las fases descritas por (Illán y Molina, 2011):

Fases	Principales acciones
I: Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la Unidad Didáctica Integrada	Selección de tópico Preselección de objetivos y contenidos Análisis de las posibilidades de integración Listado de contenidos integrados
II. Presentación de la Unidad Didáctica Integrada al grupo clase y diseño definitivo de la UDI	Presentación del diseño. Esquemas o mapas conceptuales que den cuenta de las interacciones de las disciplinas. Contenidos de carácter motivacional, habilidades y actitudes.
III: El proyecto de Trabajo. Análisis, síntesis y transferencia del conocimiento	Puesta en marcha de las tareas. Desarrollo de actividades. Búsqueda de información. Vinculación de contenido con otros. Transferencia de conocimiento a otras situaciones.
IV: La Evaluación. Fuente de aprendizaje y mejora	Evaluación procesual en todas las fases. Decisiones sobre qué, cómo y bajo qué condiciones evaluar. Identificación de elementos, factores o aspectos que deben ser modificados para mejorar.

Tabla 8. Fases de la UDI (Illán y Molina, 2011)

2.3.3.4. La evaluación del aprendizaje

Illán y Molina (2011) indican que se deben considerar principios básicos que surgieron de la experiencia realizada:

- Centrarse en la mejora más que en el control.
- Estar enfocada en el proceso de la UDI.
- Implementar en situaciones individuales y grupales, así como en contextos institucionales y socioculturales.
- Participación de todos los implicados.

(Proyecto Atlántida, 1998, p. 41)

La evaluación de proceso en la UDI es lo que se desglose de la toma de decisiones de la fase IV, tomando acuerdos sobre los criterios generales de la evaluación y en qué medida cada disciplina contribuye a la construcción general e integral de la propuesta, sin dejar de lado que es el docente quien sabe respecto del tema, por lo que él apoya y guía a través de mediaciones y debates.

Finalmente, este proceso considera tanto a los estudiantes como al profesorado, siendo abordada su planificación en la primera fase, para luego, tomar carácter procesual en las siguientes, formando constantemente escenarios de modelado para el aprendizaje.

2.3.3.5. Experiencia: El Euro

En “*Aprender con el euro en una escuela para todos*” de Lozano e Illán (2002), se desarrolla como centro organizador el euro, describiendo en las primeras sesiones el nivel de motivación de los alumnos respecto a este tema, tomando en consideración sus aportes que fueron anotados en un mural conformado de tres columnas: ¿Qué conocemos sobre el euro? ¿Qué nos gustaría saber sobre el euro? ¿Dónde y cómo podíamos obtener información sobre el mismo?

La lectura de la información contenida en cada uno de estos apartados nos aportaba pistas interesantes respecto a los conocimientos previos que nuestros alumnos poseían sobre el euro; qué objetivos y contenidos podríamos incluir; y qué estrategias metodológicas serían las más adecuadas. (Lozano e Illán, 2002, p. 105)

Los docentes presentaron a cada curso correspondiente el t3pico y los objetivos pre-seleccionados a partir de tres actividades diferentes: un montaje audiovisual en el que narra a los alumnos una historia, esta historia hace alusi3n al origen del dinero y su evoluci3n; presentaci3n de una situaci3n fant3stica: llega al aula “Eurin”, personaje imaginario que simboliza al euro y se presentan los contenidos de la UDI, junto con mapas conceptuales elaborados.

Durante el dise1o de la U.D.I. identificamos una serie de actividades y recursos que, no solo contemplar3n la participaci3n de la familia, sino que propiciar3n su presencia activa en distintos momentos del proceso. As3, el eurolibro viajero propon3a a los padres un espacio donde escribir todo aquello que ellos sab3an del euro, material que despu3s ser3a le3do en clase por sus hijos y utilizado como fuente de informaci3n para la realizaci3n de distintas propuestas de trabajo (Lozano e Ill3n, 2002, p. 106).

Se menciona que el comentario m3s destacado de este proyecto es el clima o ambiente que se desarroll3 en todo el proceso: alto grado de motivaci3n, ganas de aprender y seguir, actitud de solidaridad, respeto y amabilidad.

2.3.4. Centros de interés

“(…) Adaptar la escuela al niño, mediante el conocimiento y la observación de cada uno de los alumnos”. (Decroly, s/f, citado en Dubreucq, F. Y Choprix, F., s/f)

2.3.4.1. Orígenes y supuestos educativos

Surgen del movimiento de la Escuela Nueva y proviene del pedagogo Ovide Decroly (1871-1932). La idea de trabajar por centros de interés conlleva poner el foco de la actividad pedagógica en lo que se supone que debería interesar al alumno según sus necesidades, sus individualidades y su desarrollo, globalizando los contenidos de las diferentes materias o disciplinas en torno a un tema central.

Tal como se mencionó anteriormente, la elección de los centros de interés a desarrollar con cada grupo se hace sobre la base de las necesidades e intereses de los alumnos como también de las características de la comunidad educativa y del contexto en que ellos se desenvuelven habitualmente.

Según Zabala (1993) se trata de un conjunto de actividades de aprendizaje trabajadas alrededor de un tema interesante que dura un período de tiempo más o menos prolongado. El centro de interés se encarga de una variedad de contenidos de aprendizaje, referentes a distintas áreas y bloques de saberes, para una determinada experiencia en aula.

Para elegir el centro de interés se debe preguntar ¿Qué tema te preocupa? O diseñar dinámicas con el fin extraer las preocupaciones e intereses del grupo, escogiendo desde su resultado el centro de interés más acorde, de manera que, todos se sientan parte de la elección y conformes con las actividades a realizar en función de los contenidos u objetivos a trabajar.

2.3.4.2. Concepción actual

Zabala (2014) sustenta que los centros de interés satisfacen las necesidades naturales de las personas, es decir, sus preocupaciones, ya que se requiere conocimiento del medio y de las formas de reaccionar frente al entorno. Por lo tanto, el programa escolar debe satisfacer las inquietudes que se presentan en los educandos hoy en día.

Actualmente, en nuestro país, el documento ministerial Bases curriculares de Educación Parvularia (2018) presenta los centros de interés como una forma o estilo para organizar coherentemente las experiencias dentro del aula con el fin de dar respuesta a el proceso de E/A para desarrollar habilidades, actitudes y conceptos.

2.3.4.3. Principios educativos y organización didáctica: etapas del centro de interés

La intención pedagógica se centra en el estudiante, el que debe globalizar los contenidos de las diferentes materias o disciplinas en torno a un tema propuesto por el docente.

Toma en cuenta las necesidades e intereses de los educandos, contemplando las necesidades básicas de las personas -fisiológicas, psicológicas y sociales- que corresponden al foco principal donde convergen los contenidos y el aprendizaje.

Desde el centro de interés se debe generar todo el proceso educativo, es decir, el estudio situacional, la elección del núcleo generador, la gestación del centro de interés, el desarrollo del centro, la elaboración de conclusiones y la evaluación. Además, el tema debe ser problematizador, de manera que se puedan cuestionar y resolver tareas en relación al tema.

Los principios educativos en los que se sustenta esta estrategia son reflejar la realidad global sin fragmentación (no se estudian casos o realidades artificiales) y ser propuestas dinámicas que desarrollan contenidos de uso práctico para el educando y la sociedad.

El centro de interés se divide en etapas que se presentan a continuación (Zabala, 2014):

Etapas	Descripción
Fijar un objetivo	Fijación de la finalidad y el área de conocimiento para partir.
Motivación de los estudiantes	Incorporación de actividades y recursos innovadores que motiven al estudiante y que sean partícipe de la finalizada a alcanzar.
Asociación en el tiempo, el espacio y el tema	Asociación de lo experimentado con otras ideas.
Observación personal y directa	Conjunto de actividades que ponen al estudiantes en contacto directo con las cosas del entorno. Se realiza a través de la comparación, la ejercitación, expresión oral, etc.
Expresión por diferentes medios	Ya completadas las dos etapas anteriores, el saber se comprueba y se transmite de forma concreta por trabajos manuales, modelados, etc. O abstracta: símbolos matemáticos, símbolos convencionales, etc.

Tabla 9. Etapas del centro de interés

2.3.4.4. La evaluación del aprendizaje

La evaluación de esta estrategia está enfocada en el proceso y en un producto final, lo que permite a las personas analizar sus resultados finales y los de cada momento evaluativo, realizando una valoración del trabajo con el propósito de ir siempre mejorando.

Al finalizar un centro de interés, el resultado o producto final es acompañado de la conclusión del tema y una evaluación de lo logrado, que permite autoexaminarse, visualizar las fortalezas y debilidades del trabajo desarrollado.

2.3.4.5. Experiencias

Las prácticas pedagógicas relacionadas a centros de interés se van incorporando cada vez más en las aulas, tal es el caso de una experiencia presentado en la Revista digital para profesionales de la enseñanza (2013) en la comunidad de Andalucía en España, cuyo tópico fue “El agua” con un tiempo de duración de tres semanas.

De acuerdo a las necesidades e intereses del curso, se formularon los siguientes objetivos didácticos en torno al tema:

- Identificar a través de los sentidos algunas de las propiedades del agua (sabor, color y olor)
- Realizar autónomamente los hábitos básicos de higiene personal
- Observar el efecto que produce el agua en las plantas, conocer los objetos de higiene personal y usarlos adecuadamente (cepillo de dientes, jabón, entre otros)
- Cuidar las plantas del aula, conocer los lugares donde se encuentra el agua, enriquecer el vocabulario, entre otras.

Como se vislumbra en el apartado anterior, los objetivos didácticos no se relacionan con tan solo un área de conocimiento ni con contenidos conceptuales, sino que se conectan directamente con contenidos procedimentales y actitudinales de las diferentes áreas del saber, presentando como foco el tema del agua, no las asignaturas.

Los objetivos se cumplieron en su totalidad por medio de las siguientes actividades: observación, lectura de diálogos, cuentos, láminas, experiencias auditivas y visuales de ruidos del agua como grifos, manguera, lluvia, pileta, etc.

La evaluación se realizó en todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de una ficha individual, en la cual se plasmó el nombre de la unidad y los objetivos que se pretenden conseguir.

En la autoevaluación del proceso se tomó en consideración los objetivos, los contenidos y actividades así como los materiales utilizados, la participación, la interacción entre el profesor y los alumnos y sus pares.

2.3.5. Técnicas Freinet

"Una pedagogía moderna debe adaptarse a los cambios que han transformado la vida de los pueblos". (Freinet, 1978, p. 6)

2.3.5.1. Orígenes y supuestos educativos

Estas técnicas fueron formuladas por el pedagogo francés Celestin Freinet (1896-1966), y surgen como una alternativa a la pedagogía tradicional de su tiempo, a la cual denomina escolástica.

"La escolástica nos ha preparado para hablar, explicar, demostrar; no nos ha entrenado en el trabajo, la observación, experimentación, realización. Ha cultivado en nosotros la actitud del profesor que interroga, controla, sanciona" (Freinet, s/f, citado en Gonzáles, 1996, p. 4).

En otras palabras, la escuela ejecuta un proceso de aprendizaje basado en el almacenamiento de concepciones previamente decodificadas y preparadas para ser "vaciadas" sobre la persona que se abre al conocimiento (Santaella, 2017).

La principal preocupación de Freinet era distanciarse del memorismo irreflexivo y repetitivo en favor de un aprendizaje significativo, llevándolo a buscar y promover una nueva forma de desarrollar la práctica educativa en las escuelas.

El aporte más importante que realizó Freinet, está en la variedad de técnicas que aplicó con sus alumnos, adaptándose a la diversidad del grupo. Por tanto, a través de la aplicación de técnicas, este promueve que la finalidad de las escuelas es desarrollar las potencialidades del estudiantado, siendo facilitadoras del crecimiento personal.

De esta forma, propone una nueva manera de entender la escuela, en la que se construye un nuevo discurso sólido frente al estancamiento pedagógico.

Para Romero (2016), Freinet parte de la imagen que se tiene de los niños, como personas completas con significado, valor y grandes capacidades, haciendo referencia a que el núcleo de la escuela está en ellos y no en las materias.

En este sentido, estas técnicas son herramientas que se ponen al servicio de maestros y maestras para facilitar la práctica educativa desde la óptica freinetiana. Buscan nuevas fuentes y escenarios de aprendizaje, eliminando las fronteras entre la sociedad, el entorno y la escuela, de manera que se pueda construir una pedagogía crítica y liberadora que estimula la creatividad a través de la investigación y el descubrimiento, permitiendo el desarrollo de los estudiantes como seres activos y participativos.

2.3.5.2. Concepción actual

En la actualidad, resulta escaso encontrar escuelas que empleen las técnicas Freinet de forma ortodoxa. Esto debido a los mismos principios que persiguen estas técnicas, las cuales deben ser adecuadas a los diversos contextos en que se practican e ir evolucionando de acuerdo a los cambios y avances de nuestros tiempos.

Según Santaella (2017), lo que caracteriza al pensamiento de Freinet es su inquietud por renovar la escuela y adaptarla a las nuevas necesidades de las personas y de la sociedad, partiendo de una ideología progresista, humanista y activa. Freinet no piensa simplemente ideas; piensa la práctica, y esta supone buscar las claves intelectuales que permitan mejorarla.

La autora señala que las técnicas Freinet siguen estando vigentes en la actualidad pero no podemos conformarnos con aplicarlas con los mismos instrumentos que él y sus seguidores lo han venido haciendo a lo largo del pasado siglo. Es necesario repensarlas, adaptarlas o renovarlas, respondiendo a los principios y objetivos que las inspiraron.

2.3.5.3. Principios educativos y diseño de técnicas

Los principios educativos en los cuales se fundamentan las técnicas Freinet, se nutren de la psicología y sociología principalmente. De acuerdo a esto, podemos señalar una serie de enunciados que engloban de manera integral los principios educativos con la realidad práctica de estas técnicas.

- Parte de la realidad y de su globalidad (la escuela abierta a la vida): Todo lo que forma parte de la vida del alumno, de su realidad, debe conformar el currículum escolar. El objetivo final es formar personas que sepan desenvolverse en la vida, lo que se enseñe, lo que se aprenda, debe tener una visión global, que esté conectada con la vida. Dentro de las técnicas que favorecen este principio, encontramos: el huerto escolar, salidas de estudio, investigación del medio.
- El aprendizaje se produce por tanteo experimental (metodología natural): La adquisición de saberes debe partir de lo experimental, puesto que se trata de despertar la curiosidad, motivar a buscar respuestas a las preguntas que se hacen, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico. Algunas técnicas Freinet que favorecen este principio son: trabajo por rincones, manipulación de materiales estructurados y no estructurados, cálculo vivo.
- El trabajo cooperativo forma parte de su esencia: La cooperación es un principio que orienta el trabajo pedagógico de los estudiantes y se debe realizar necesariamente a través de una obra colectiva para conseguir un objetivo común. Entre las técnicas que favorecen este principio, se puede señalar: los juegos cooperativos, reparto de responsabilidades, asamblea de aula.
- Persigue el éxito de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades individuales: Se basan en la práctica de una enseñanza personalizada, en la cual los estudiantes son protagonistas de su propia educación como medio para formar personas con espíritu crítico ante los problemas de la sociedad.. Algunas técnicas relacionadas a este principio son: el texto libre, el protagonista de la semana, el libro de vida.

A continuación, en el tabla 10 se darán a conocer características de las principales técnicas formuladas por el pedagogo Freinet, centrándonos en aquellas que todavía se mantienen vigentes en la actualidad según Jiménez (1987):

Técnicas	Descripción
Huerto escolar	Oportunidad concreta de acercamiento a la naturaleza.
Investigación del medio	Proceso experimental de descubrimiento de uno mismo y del entorno social, natural y material.
Texto libre	Expresión escrita que el niño o niña realiza de forma espontánea.
Asamblea de aula	Recurso dialógico fundamental para las prácticas de la democracia en los centros educativos
Juegos cooperativos	Actividades lúdicas que facilitan el encuentro con otros y el acercamiento a la naturaleza.
Reparto de responsabilidades	Numerosas tareas que pueden ser realizadas por el alumnado que se convierten en responsabilidades
Protagonista de la semana	Cada semana un estudiante es elegido protagonista y cada día irá contando algo de su vida, se busca reforzar la sociabilidad y el autoconocimiento.
Libreta viajera	Cuaderno rotativo que se lleva y escribe en la casa junto con la familia, buscando potenciar la comunicación en el hogar y en la escuela al ser compartido con la clase.
Cálculo vivo	Permite el aprendizaje de actividades matemáticas usando problemas de la vida real
Historia personal	Investigación del entorno cercano al estudiante utilizando datos, documentos y aportes familiares.
Trabajo por rincones	Espacios delimitados de la clase donde los alumnos trabajan simultáneamente en diversas actividades con grados diferentes de dificultad.
Salida de estudio (salida pedagógica)	Experiencias educativas que se realizan en grupo y que favorecen la relación directa del alumnado con su barrio, con el mundo del trabajo, con la búsqueda de información.
Periódico escolar	Herramienta de comunicación escrita que incluye diferentes géneros con el propósito de ser leído e informar a la comunidad.

Tabla 10. Técnicas de Freinet según Jiménez (1987)

2.3.5.4. La evaluación del aprendizaje

La utilización de las técnicas Freinet considera una visión de la evaluación como un instrumento de información para el alumno, que le ayuda a progresar hacia un autoaprendizaje. De acuerdo a esto, Jiménez (1987) señala que Freinet rechaza la misión de motivación extrínseca de la evaluación, ya que las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.

Se concibe la evaluación como un monitoreo del trabajo del estudiante y este se lleva a cabo en la asamblea cooperativa descrita en el punto anterior. Aquí, cada alumno posee un plan que contiene los aprendizajes esperados para evaluar su nivel de logro. En la evaluaciones cada educando toma su plan del mural y lo revisa sobre su mesa junto con los trabajos realizados.

Posteriormente, el docente anexa su evaluación en un gráfico colocado al pie de cada plan. Una vez revisado y firmado por los padres, se coloca en el cuaderno personal del alumno, de manera que este pueda darse cuenta concretamente de sus propias debilidades y oportunidades de progreso (Jiménez, 1987).

2.3.5.5. Experiencias

En el año 2006, Arellano en la Escuela Primaria “Dr. Salvador Allende”, en México, documentó un Proyecto de Innovación que recopila la aplicación de técnicas Freinet en el grado de segundo.

Como se ha explicado, la técnica del texto libre es una instancia en la cual los alumnos escriben sobre lo que deseen de forma espontánea y libre. De acuerdo a esto, la experiencia se lleva a cabo en sucesivas clases, donde el profesor comienza sus prácticas pedagógicas, propiciando la conversación entre estudiantes.

Dentro del proyecto los niños conversaron con sus compañeros en cada grupo de trabajo, acerca de juguetes, animales u objetos que solían llevar a la escuela; otros platicaban acerca de lo que hacían el fin de semana o en vacaciones; lo que sucedía en la escuela; comentaban algunas fechas importantes, sobre personajes o temas de las lecturas de sus libros, etc., de esta manera se fomentaba la expresión oral desde el inicio y a lo largo de todo el año.

A partir de la conversación en grupo, los alumnos elaboraron un escrito o un dibujo (en el caso de los no lectores), en relación a lo reflexionado. Cabe señalar, que para el docente la escritura no se restringe a su versión convencional, sino que los estudiantes podían comunicar su conversación a través de dibujos o con palabras incompletas, lo cual se transformó en una copia significativa para el estudiante y no en un ejercicio mecánico, según el profesor.

Para desarrollar esta forma de escritura, se partió de las conversaciones de los estudiantes, las cuales fueron aprovechadas por el docente para escribir algunas oraciones en el pizarrón, lo cual generó la atención inmediata de estos en el texto.

Conforme avanzó el ciclo escolar, además de dibujar y escribir a su manera, los alumnos empezaron a escribir convencionalmente.

El estudio de esta experiencia arroja las siguientes conclusiones:

- En el texto libre el alumno aporta sus propias ideas y son tomadas en cuenta por el grupo para el mejoramiento de sus trabajos. Además, ser capaces de elaborar su propio saber, ayudándolo a socializar en su entorno.
- Las técnicas Freinet son flexibles y se pueden adaptar a cualquier contexto en el que se apliquen.
- El profesor es un mediador en el proceso de E/A, adaptando las actividades a las necesidades de los estudiantes y de su entorno.
- Estas técnicas permiten que los estudiantes se conviertan en alumnos críticos y creativos para poder construir su propio conocimiento.

2.4. Actividades integradoras en las prácticas pedagógicas.

Es de principal interés para la investigación, observar y analizar qué tipos de actividades y situaciones son aquellas que caracterizan las prácticas pedagógicas relacionadas con el enfoque integrador. Para ello, se presenta la clasificación de las actividades que plantea De Ketele (1996, 2008) con el propósito de caracterizar cada una.

Las denominadas *situaciones de integración* se caracterizan por utilizar el potencial de las acciones concretas y reales en los aprendizajes, propiciando el desarrollo de competencias en los estudiantes. El objetivo es llevar a los educandos a movilizar variados conocimientos y darles sentido, por lo tanto, aquello solo se logra cuando la enseñanza está enfocada en desarrollar lo que conocemos como “saber-hacer”, tener conciencia del momento preciso para utilizar lo aprendido.

2.4.1. Situaciones de integración global

2.4.1.1. Actividades de exploración

Es toda aquella actividad que provoca un nuevo aprendizaje o induce a la búsqueda, síntesis, argumentación o resumen de una información, ejerciendo una capacidad dada sobre un determinado contenido. Se espera la evolución de las representaciones de los estudiantes sobre algo determinado. En ellas, tomando las palabras de Roegiers se estudia y reconoce minuciosamente un lugar, una persona, un ser vivo o una cosa para descubrir algo: “se puede calificar como actividad de exploración a toda aquella que provoca un nuevo aprendizaje, ya sea un concepto nuevo, una regla nueva, una fórmula nueva o nuevos saberes particulares” (2010, pp. 237 - 238).

2.4.1.2. Actividades de resolución de problemas

Requiere una articulación de los conocimientos y capacidades para resolver una determinada situación-problema apropiándose y movilizando diversos saberes junto con un dispositivo pedagógico variado, es decir, trabajos individuales, en grupos, de investigación, salidas de campo, aportes teórico, etc.

2.4.2. Situaciones de integración de aprendizaje específico

2.4.2.1. Actividades sistemáticas

Son aquellas actividades que presentan como fin sistematizar los diversos conocimientos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) para formalizar o institucionalizar, por ejemplo: nociones, procedimientos, reglas, fórmula, leyes, etc. Lo anterior, se sustenta porque las competencias se desarrollan solo cuando son ejercitadas para pasar progresivamente a ser habituales. Tal como menciona Rogiers, son actividades que pretenden arraigar los saberes y conocimientos de una determinada experiencia para fijar nociones o normas, esquematizar los aprendizajes y ejercerlos (2010).

2.4.2.2. Actividades remediales

Corresponden a aquellas actividades que ayudan al estudiante, y al profesor, a evaluar el proceso de E/A con el fin de diagnosticar errores o lagunas de conocimiento para trabajar en aquellos y prever las posibles dificultades que el alumno pudiese tener en los aprendizajes futuros, son las evaluaciones formativas.

2.4.3. Situaciones de articulación

Por otro lado, existen las siguientes situaciones de articulación que no pertenece a ninguna categoría anterior, pero sí contribuye a la implementación de la estrategia:

2.4.3.1. Actividades estructurales:

Ayudan a la organización de los conocimientos en diversas fases (antes, durante y después del proceso) para integrarlos. Las actividades de estructuración a priori son aquellas que construyen una introducción a lo que se va a trabajar, se pretende tomar consciencia de la brecha que existe entre el conocimiento que se tiene actualmente y la meta por cumplir.

En el desarrollo, la situación le da la oportunidad al educando de relacionar lo nuevo que ha aprendido y otros saberes para comparar, encontrar semejanzas, complementar lo que sabía y lo que ahora conoce, etc.

Durante la fase posterior al aprendizaje, se invita a los alumnos a organizar sus conocimientos adquiridos, complementarlos y mejorarlos a través de una síntesis, un resumen, una línea

cronológica, etc. Incluso un buen ejercicio es producir situaciones similares a las desarrolladas en las clases para identificar y relacionar los diversos conocimientos.

2.4.4. Actividades de evaluación:

Su propósito es monitorear que los educandos movilicen sus conocimientos según lo aprendido.

Cabe destacar que, las situaciones de integración tienen como función desarrollar competencias, enriquecerlas, diversificarlas e inclusive hacerlas sistemáticas para su puesta en marcha. Además, permiten darle sentido a los aprendizajes, distinguiendo cuáles deben utilizarse en los diferentes tipos de situaciones sin perder de vista el objetivo.

Si bien es cierto, que se potencian actividades concretas y reales, no quiere decir que solo lo práctico sea de utilidad directa, ya que, tanto conceptos como actitudes generan el desarrollo de competencias que demoran cierta cantidad de tiempo en interiorizarse. Por lo tanto, se deben diseñar e implementar familias de situaciones, favoreciendo condiciones similares en relación a la competencia que se ha planteado como resultado de aprendizaje.

Las situaciones de integración evidencian la brecha entre la práctica y la teoría, da a conocer lo que el estudiante debería aprender, permitiendo conocer los aportes de cada disciplina en las diversas situaciones, presentando un hilo conductor conectado con la meta a alcanzar. Se explicita un sentido de lo que se realiza y se trabajan técnicas de apreciación en las situaciones como anticipar el resultado, reflexionar sobre el proceso a trabajar para llegar a la resolución y luego, verificar lo obtenido.

Asimismo, favorece el trabajo colectivo como individual junto a la metacognición que corresponde a tomar conciencia del camino requerido para llegar a determinada meta o competencia.

A continuación se presenta el tabla 11 a modo de síntesis de este apartado:

Actividad de integración	Tipo de actividad	Síntesis
De exploración	General	Provoca un nuevo aprendizaje, ya sea, un concepto, una regla, una fórmula o saberes nuevos particulares.
De aprendizaje por resolución de problemas	General	Presentación de una situación-problema muy compleja, exigiendo que el alumno articule varios aprendizajes de diversos saberes para su resolución.
De aprendizaje sistemático	Puntual de aprendizaje	Fija nociones, estructura conocimientos y los ejercita, sistematizando diversas capacidades para contribuir al desarrollo de la competencia que se busca.
De estructuración	Articulación	Concede al estudiante, de manera individual o en conjunto, el formar una ruta de aprendizaje que les permita cumplir la meta, introducirse a ella, sintetizando lo realizado.
Remedial	Puntual de aprendizaje y evaluativa	Ayuda al estudiante a centrar su atención en sus fortalezas y debilidades, con el fin de diagnosticar y generar una solución para los errores que los educandos puedan tener.
Evaluación	Evaluativa	Evidencia la forma de movilización que realizan los estudiantes en relación con determinados saberes.

Tabla 11. Tipos de actividades. Basado en De Ketele y Roegiers (1996, 2008, 2000)

2.5. Currículum nacional e integración curricular

En primer lugar, la Ley General de Educación define el concepto de educación como:

“(…) el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

(Ley N°. 20.370, 2009)

Esta definición contempla a las personas como un ser íntegro que cultiva valores y habilidades, para así convivir en la sociedad de forma responsable. Ante esto, Delors (2009) presenta diversos desafíos que la educación “se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (p. 1). Lo anterior; corresponde a una meta esencial del currículum integrado.

En nuestro país, el currículum nacional vigente está enfocado en objetivos de aprendizaje (desde ahora OA) y otros de que se trabajan de forma complementaria que son los objetivos de aprendizajes transversales (desde ahora OAT) que establecen metas referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes y que posibilitan la integración curricular (Bases curriculares, 2013).

En los programas de cada asignatura, los OA son explicados, existiendo sugerencias de actividades interdisciplinarias. Mientras, en las Bases Curriculares sólo se hace mención de los OAT, no existiendo sugerencias de estas.

Se evidencia la usencia de un documento oficial que oriente el uso de situaciones interdisciplinarias, en consecuencia el trabajo con estrategias metodológicas para llevar a cabo un currículum integrado desde el MINEDUC, sobre todo en el primer ciclo de Educación Básica.

2.5.1. Interdisciplinariedad entre asignaturas

El programa de Lenguaje y Comunicación (2012) desde primero básico, propone la integración con diferentes asignaturas. En el apartado titulado aprendizaje interdisciplinario, se menciona que este tipo de trabajo genera un aprendizaje más profundo en los estudiantes, porque establece relaciones entre experiencias y conocimientos, a través de la elaboración de experiencias que incluyen una o varias asignaturas.

En los otros programas de asignaturas, se dan sugerencias puntuales de integración a través de actividades o conexiones en determinados temas.

A continuación, en el tabla 12 se presenta una serie de propuestas dirigidas al profesor:

Programa/Curso	Propuesta	Se vincula con:
Matemática Tercero básico (2012)	Indican cuántas monedas hay aproximadamente en esta foto, y explican que patrón aplicarán para el conteo.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales por el sistema monetario actual o el sistema de conteo de determinadas civilizaciones.
Matemática Tercero básico (2012)	Escuchan números expresados por medio de sonidos (forma acústica), y al revés, escuchan los sonidos y dicen el número correspondiente en palabras o lo escriben con dígitos.	Se conecta con música, ya que, se asocian por ejemplo: las centenas con zapateos, las decenas con palmadas y los chasquidos con unidades, generando un claro trabajo interdisciplinario entre ambas áreas.
Ciencias Naturales Cuarto básico (2012)	Los estudiantes miden la masa de líquidos.	Se vincula con matemática debido al uso de las mediciones.
Ciencias Naturales Cuarto básico (2012)	Los estudiantes construyen un objeto tecnológico, en este caso una balanza improvisada con los materiales que tengan al alcance. Concluyen realizando una exposición de las diferentes balanzas construidas en el curso.	Desde el punto de vista de la asignatura de Tecnología es oportuno enfocar la importancia de los instrumentos de medición en ciencias y el empleo de materiales en la manufactura de las balanzas.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales Primero básico (2012)	A partir del cuento “Los tres chanchitos”, los estudiantes son guiados a mencionar los lugares claves en la historia (las casas de los tres chanchitos). El docente los registra en el pizarrón y algunos voluntarios hacen dibujos que los representen. Después, los estudiantes son invitados a elaborar un mapa de la historia, creando sus propios símbolos para representar las tres casas y una línea de color que muestre la trayectoria del lobo. Ellos comparten sus trabajos con el grupo.	Se conecta con la asignatura de Lenguaje y Comunicación debido a la utilización del género narrativo para trabajar con mapas y planos dentro de la actividad.

Tabla 12. Sugerencias de interdisciplinariedad en los programas

Las bases curriculares señalan que los OAT se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Estos deben ser promovidos a partir de los aprendizajes en las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, entre otros.

Históricamente, los OAT que han formado parte del currículum nacional, han respondido a la necesidad de favorecer una identidad formativa que promueve valores e ideales nacionalmente compartidos. En el caso de las actuales Bases Curriculares, la relevancia de promover estos valores e ideales se ve reforzada por lo establecido en la Ley General de Educación (LGE).

El conjunto de OA y OAT presenta la oportunidad de proponer, diseñar, implementar y evaluar secuencias con características integradas. Para ello, los docentes deben avanzar hacia el nuevo paradigma socioconstructivista que está posicionado en la educación, y de esta forma dar respuestas a lo expresado y anhelado en la Ley de Educación.

CAPÍTULO 3
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivo de la investigación

3.1.1. Objetivo General

Aportar conocimiento acerca del enfoque de la integración curricular desarrollado en aulas de primer ciclo básico, analizando las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes junto con sus creencias y saberes.

3.1.2. Objetivo Específicos

Describir las estrategias metodológicas y actividades que utilizan los profesores en sus prácticas pedagógicas para integrar el currículum en el primer ciclo básico.

Reconocer y analizar los saberes y creencias de profesores respecto a las estrategias de la integración curricular en el primer ciclo básico a través de su discurso.

3.2. Enfoque de investigación

Nuestra investigación recae en un enfoque cualitativo descriptivo e interpretativo dado que se centra en analizar y caracterizar las estrategias metodológicas y actividades de aula que se realizan en el marco de la integración curricular, considerando que estas prácticas pueden tener puntos de convergencias o diferencias entre unos docentes y otros.

Cabe destacar que este enfoque estudia la realidad desde el interior, por lo tanto, en un estudio social tal como menciona Krause (1995) “no se puede acceder a la realidad simbólicamente estructurada sólo con la “observación”, se deberá hasta cierto punto pertenecer a la realidad estudiada”, es decir, estar en conocimiento del objeto de estudio y el contexto en el cual se desarrolla para acceder a los significados, en este caso la educación.

El estudio implica conocer las prácticas de los docentes junto a sus discursos con sus creencias y saberes, es decir, lo que personas piensan y lo que ese pensamiento comprende y significa en una realidad (Silverman, 2000, p.89; Flick, 1998, p.6; Morse, 2002, p.875 citado por Vasilachis, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez, Mallimaci, Mendizábal, Neiman, Germán y Soneira, 2006, p. 3). Por lo tanto, interesa entender sus concepciones en relación al objeto de estudio y el significado que el participante de la investigación le da al mismo, sin la intención de realizar ni juicios de valor ni generalizaciones, sino conocer las estrategias que predominan en el enfoque de integración curricular junto a las actividades que realizan niños y niñas que cursan primer ciclo básico en los casos analizados.

De acuerdo a lo anterior, es que se pretende como objetivos específicos, describir información, analizarla e interpretarla, lo cual, según Tamayo y Tamayo (2008):

La investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente. (p.35)

Contemplando lo anterior, respecto a la investigación cualitativa descriptiva, se usó como estrategia de análisis el estudio de caso colectivo, el cual consiste en análisis descriptivos de

personas, donde interesa tanto por lo que tienen único como lo común, pretendiendo comprenderlos (Stake, 1998). También, el estudio de caso como destaca Yin (1989) y Muñoz y Muñoz (2001) radica en una descripción total y detallado de unidades sociales o entidades únicas, permitiéndonos comprender su particularidad sobre el tema a investigar. Este tipo de estrategia pretende el análisis y descripción minuciosa sobre la situación del individuo, comprendiendo su contexto, su formación y sus creencias.

Los tipos de casos a estudiar en relación al contexto son atípicos, ya que corresponden a docentes con características peculiares (criterios de elección de muestra) que los hace diferentes a los demás en relación a sus prácticas pedagógicas en aula.

Por otro lado, el enfoque interpretativo se asocia con nuestra investigación, ya que, se llevan a cabo dos procesos interpretativos definidos por Vain (2012). El primero, corresponde a aquel que se relaciona con la manera en que los sujetos participantes interpretan la realidad que construyen, en la cual están inmersos, y el segundo, se refiere al modo en que los investigadores intentan comprender cómo los sujetos participantes construyen socialmente sus realidades.

3.3. Selección de la muestra

La investigación se basó en el tipo de muestra llamada Snowball Sampling o Bola de Nieve. Este tipo de muestreo según Salinas (2010) se utiliza en situaciones en que las personas no representan un grupo limitado, por lo que se encuentran en diversas poblaciones, para ello se realizó un perfil con características concretas y de esta forma, seleccionar al sujeto para concretizar aquellos sujetos quienes serán partícipes.

Este muestreo permite pedirle a los participantes que recomienden a otros, o, los mismos conocidos de los investigadores mencionan a un posible participante, finalmente formando una red (Martín & Salamanca, 2016). Suele ser muy práctico y eficiente en cuanto al costo y la dificultad de realizar la elección por el tipo de población, ya que en sí los participantes pueden presentarse en diversas poblaciones, además brinda una red de confianza en los sujetos que permite una mejor investigación en el ámbito cualitativo.

Por otro lado, facilita la obtención de una muestra difícil de identificar en el caso de esta investigación, ya que la red de profesores que utilizan el enfoque de la integración curricular es de difícil acceso; este tipo de muestreo brinda al equipo investigador mayor facilidad para seleccionar los casos y la muestra de los docentes que se necesitan.

Los casos estudiados corresponden a una muestra obtenida bajo esta red de comunicación que fue factible a través de los mismos docentes que se conocían y la docente guía de la investigación, obteniendo tres profesores de las comunas de Villa Alemana y Viña del Mar (ver tabla 13) y considerando que la elección fue mediante los siguientes criterios:

- Profesores que al menos lleven un año ejerciendo la profesión docente.
- Profesores de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ejerciendo en primer ciclo.
- Dependencia de los colegios de forma accidental, sin ser condicionante para la investigación.

- Contar con autorización para registrar evidencia audiovisual entre noviembre del 2017 a abril del 2018.
- Tener la confirmación de entrevista y que en su discurso afirmen trabajar con integración curricular.

Se solicitó autorización al establecimiento, donde se desempeña cada docente, a través de carta que explica la finalidad y el propósito de la investigación para efectos de filmación de clases.

Tabla 13. *Distribución de los docentes participantes por establecimiento y comuna*

Comuna	Establecimiento	Hombres	Mujeres	Total
Villa	Altomonte	0	1	1
Alemana	Alemán	0	1	1
Viña del Mar	Los Bosques	0	1	1

El 100% de la muestra correspondió a profesionales mujeres, que se desempeñan en establecimientos particulares o privados (ver tabla 14) y el rango de edad fue de 25 a 30 años.

Tabla 14. *Distribución de docentes participantes por tipo de establecimiento*

Establecimiento	Hombres	Mujeres	Total
Municipal	0	0	0
Subvencionado	0	0	0
Privado	0	3	3

Finalmente, la tabla 15 presenta información acerca del curso en que se desempeña cada profesora participante, de lo que se concluye que es factible abordar todos los cursos que corresponden al primer ciclo básico.

Tabla 15. *Distribución de cursos por establecimiento*

Establecimiento	Curso o Nivel	Matrícula
Altomonte – Privado	1° año	22
Alemán – Privado	2° año	29
Los Bosques – Privado	3° y 4° año	19
Total		90

3.4. Código ético

Las docentes entrevistadas se encuentran bajo anonimato, así se resguarda la integridad de las participantes del estudio.

El protocolo de acción es el siguiente:

1. Una vez hecho el contacto con la fuente, se le comunica sobre el carácter anónimo en la investigación. Es decir, en ningún momento se hace uso del nombre de los participantes, recibiendo entonces una codificación, lo que permite mantener confidencialidad de la información.

2. Para el tratamiento y confidencialidad de los datos en la entrevista y las grabaciones de las clases, es designada una codificación a cada docente que representan a instituciones de carácter privado:

- Profesora 1, perteneciente al colegio Alemán (Villa Alemana).
- Profesora 2, profesional de colegio Los Bosques (Viña del Mar).
- Profesora 3, del colegio Altomonte (Villa Alemana).

3. En el análisis de los datos, para señalar alguna apreciación textual, se hace mención del código descrito en el punto 2. De esta manera se pretende no incurrir en faltas éticas que puedan afectar tanto a los participantes como a los profesionales que participan en este estudio.

3.5. Técnicas de recogida de información

Dado la tipología cualitativa de este estudio, la cual “se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas” (Stake, 1998, p. 51), las técnicas de recogida de información utilizadas corresponden a entrevistas individuales semi-estructuradas y la observación, ya que está centrada en recoger información proveniente del discurso y de la práctica pedagógica en relación a la integración curricular.

El equipo investigador se involucró en el proceso de recolectar información, a través de la técnica de la entrevista, puesto que permite entablar diálogos donde se manifiestan creencias y las concepciones que movilizan al docente a diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas que no son tradicionales y, que de alguna forma, son relevadas desde su repertorio de saberes.

“La entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo aquí por biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado o entrevistada. Ello implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de las experiencias del entrevistado”. (Alonso, 2007, p. 67-68)

La entrevista se enmarca, dentro del paradigma cualitativo, como una herramienta eficaz para desentrañar el significado de los discursos y experiencias entregadas por los sujetos de investigación en su individualidad e intimidad. Su objetivo es “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2014, p. 336).

Considerando las características y necesidades de esta investigación, se utiliza la entrevista semi-estructurada:

“Las entrevistas semi-estructuradas parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. (...) Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”. (Bisquerra, 2014, p. 337)

Las características de este tipo de entrevista, otorga flexibilidad al entrevistador al no estar sujeta a una estructura formalizada, transitando de un tema a otro conforme éstos aparecen. Facilita el volver al tema si quedó algún vacío e ir controlando el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, estableciendo una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad, lo cual confiere dinamismo y cercanía entre ambas posturas. Si bien no se redactan preguntas concretas, se preparará la manera en que se aborda la entrevista según un guión.

La segunda técnica que se utilizó es la observación con participación pasiva, registrándose de forma audiovisual.

“La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografías, grabación sonora o videograbación y estudiándola posteriormente”. (Adler, 1998, p. 80, citado por Álvarez- Gayou, 2003 , p. 104)

Valles (1999), señala que el investigador participante pasivo sólo dispone, por definición, de roles periféricos aceptables (paseante, espectador u otros, según los casos).

Esta técnica permite resguardar la fidelidad de los datos y realizar una correcta descripción de la realidad observada, puesto que se debe posteriormente categorizar, tabular, analizar e interpretar la información de campo.

3.6. Itinerario de recogida de información

Para alcanzar el objetivo consistente en interpretar las percepciones de profesores respecto a las estrategias de la integración curricular en el primer ciclo básico, a través de su discurso, era necesario conocer qué piensan las docentes participantes. Para ello se utilizó la información que proporciona el guión de la entrevista realizada que se denominó “Entrevista Docente” (Anexo 1, 3, 5).

Se realizaron las entrevistas correspondientes a las tres docentes en cada establecimiento educacional, durante el período octubre 2017- abril 2018 generando un informe de entrevista desde donde se selecciona, posteriormente, las categorías que interesan al estudio. Las respuestas de las docentes se transcribieron y constituyen la fuente de información para conocer su percepción acerca de las estrategias integradoras.

Paralelamente, se inició una segunda fase, que consiste en la filmación de clases. Para su realización se sostuvieron las correspondientes conversaciones con los equipos directivos de los tres establecimientos y con las docentes participantes. Se formalizaron los permisos correspondientes y se procedió a la toma de acuerdos para el calendario de grabación de clases.

Para alcanzar el objetivo referido a la descripción de estrategias y actividades, se observó en aula la propuesta definida por cada docente participante. Para obtener esta información, se registró audiovisualmente las primeras seis horas pedagógicas que duraba la propuesta integradora que la docente implementa.

Los productos, es decir, 3 grabaciones de 6 horas pedagógicas cada una, corresponden al segundo conjunto de datos a considerar, que pretende conocer las estrategias y las actividades que implementan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico en la clase.

Al finalizar el año escolar, diciembre 2017, se contaba con una grabación de clases y una entrevista. En febrero, 2018, se volvió a tomar contacto con otras dos docentes contactadas,

a la espera de acordar fechas para la entrevista y la grabación de clases, finalizando estas acciones en el mes de abril. En la tabla 16 se ofrece un resumen de los pasos realizados.

Docente	Fecha	Acción
Profesora 1	Noviembre 2017	Grabación de clases
	Diciembre 2017	Entrevista
Profesora 2	Marzo 2018	Entrevista
	Abril 2018	Grabación de clases
Profesora 3	Abril 2018	Entrevista
	Abril 2018	Grabación de clases

Tabla 16. *Cronograma de acciones realizadas*

3.7. Instrumentos a aplicar

3.7.1. Diseño del instrumento

La entrevista de tipo semi-estructurada se elabora a través de un guión con temas a abordar, siguiendo estas directrices formuladas por las investigadoras:

Fase de presentación.

- Datos de la investigación y otros datos que se precisen.

Fase inicial.

- Temas generales fáciles de abordar para el entrevistado, que permitan iniciar una conversación, pero sin trivialidades.

Fase intermedia.

- Temas vinculados a los objetivos de la investigación.

Fase final.

- Recapitulación de la información brindada, junto con volver a aquellas respuestas confusas o de difícil entendimiento.
- Información o comentarios adicionales.

Se seleccionaron dos tipos de bloques de información para la formulación de los temas: primero, formas de integrar el currículum y luego, creencias y saberes. Los temas de cada bloque fueron definidos de acuerdo a criterios técnicos, para facilitar el discurso del docente (ver tabla 17).

Bloque	Guión o temas de entrevista	Cantidad de temas
Formas de integrar el currículum	1-2-3	3
Creencias y saberes	4-5-6-7-8	5

Tabla 17. *Distribución de temas según la pregunta de investigación*

Finalmente, la entrevista a realizar ofrece la siguiente información:

- a) En primer lugar, qué preparación posee para diseñar experiencias pedagógicas integradoras y el contexto de preparación de la enseñanza.
- b) En segundo lugar, qué estrategias aborda para concretar este enfoque, cómo organiza los momentos de la clase y qué actividades realiza y finalmente, qué le motiva ante este forma de manejar el currículum.
- c) Por último, que revele las dificultades y los beneficios de la estrategia integradora y si logra diferenciar esta enseñanza innovadora de la enseñanza tradicional, como también las cómo entiende el concepto de integración curricular, sus creencias y saberes de los docentes respecto al enfoque de la integración curricular.

A continuación, la tabla 18 describe el instrumento en función de las áreas de interés definidas por el equipo investigador:

Áreas de interés	Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Tema o guión de la entrevista
Integración Curricular, estrategia, actividades, acciones de los alumnos, saberes y creencias.	<p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico?</p> <p>¿Qué tipo de actividades implementan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico en el aula?</p>	<p>Describir las estrategias y actividades que utilizan los profesores en sus prácticas pedagógicas para integrar el currículum en el primer ciclo básico</p>	<p>Estrategias a utilizar en la unidad integradora</p> <p>Organización de la unidad didáctica</p> <p>Actividades que utilizó en la unidad didáctica</p>
	<p>¿Cuáles son las creencias, las prácticas y saberes de los profesores respecto al enfoque de la integrar el currículum?</p>	<p>Reconocer y analizar los saberes y las creencias de profesores respecto a las estrategias de la integración curricular en el primer ciclo básico a través de su discurso.</p>	<p>Motivo de la utilización de la estrategia</p> <p>La creencia sobre la integración curricular.</p> <p>Saber pedagógico respecto a la integración curricular</p> <p>Las prácticas realizadas al momento de integrar el currículum</p> <p>Los beneficios y obstaculizadores en la integración curricular</p> <p>Diferencia entre integración curricular y el currículum tradicional.</p>

Tabla 18. Áreas de interés, preguntas de investigación, objetivos y temas y guión de la investigación

3.8. Tratamiento de datos

3.8.1. De la entrevista

El tratamiento de datos de la entrevista busca dar sentido a cada caso y de esta manera comprender la realidad y sus experiencias en relación a la integración curricular.

Este análisis no se enfoca en separar las impresiones y observaciones de los investigadores de un todo, sino que centrarse en las partes que son importantes respecto al tema a investigar y así dar sentido a aquello (Stake, 1998).

No hay una forma exacta de iniciar el análisis de datos o de contenido, sin embargo, Stake en 1998, presenta la estrategias de interpretación directa, que es el análisis particular de los casos para lograr los significados e interpretar.

A continuación se presentará el proceso de análisis que se llevará a cabo:

Etapa 1.

- Tabulación de cada entrevista en excel separando por lista de líneas de la transcripción.

Etapa 2.

- Elaboración en conjunto de los nudos libres por cada entrevista.
- Análisis e interpretación del conjunto de nudos libres para levantar categorías interpretativas o subcategorías.

Etapa 3.

- El conjunto de investigadores levanta las macro-categorías o categorías a posteriori.
- Se organiza toda la información en un árbol categorial.

Junto con lo anterior, Cisterna en el 2005, indica que son los investigadores quienes le dan el significado a los resultados a la hora de analizar y elaborar los diversos tópicos que vayan surgiendo, este concepto se denomina categorías, que ayuda a organizar la información como antes se presentó.

Cabe destacar que, las categorías y subcategorías pueden surgir antes del proceso de recopilación de información o pueden ser emergentes, donde surgen cuando el investigador busca los significados (Cisterna, 2005).

Finalmente, el conjunto de categorías se denomina árboles categoriales que serán señalados por cada caso y a su vez, presentados para la posterior elaboración de conclusiones.

3.8.2. De las filmaciones

Se recopilan 18 sesiones videograbadas de 45 minutos cada una (una hora pedagógica), las cuales serán descritas desde las acciones del docente, las de los niños, el ambiente y el tipo de actividad que se está efectuando, convirtiéndose en objeto de análisis por parte del grupo investigador.

Su descripción y análisis se lleva cabo bajo la propuesta de De Ketele (1999) y Roegiers (2010) que distinguen determinadas actividades de carácter integrador mencionadas en el apartado cuatro del marco teórico de este estudio, caracterizando cada una de las actividades evidenciadas en los vídeos como unidades de análisis de dichas filmaciones.

Se trata así de describir, a través de lo que se dice y hace, las estrategias y actividades que emplea el alumnado para aprender y el profesor para enseñar.

A continuación se presenta las etapas del proceso de análisis de las filmaciones.

Etapa 1

- Examinar particularmente cada descripción de las sesiones.
- Analizar categorizar las actividades.

Etapa 2

- Puesta en común respecto a las categorizaciones efectuadas individualmente.
- Verificación de las categorización a través de la validez interjueces por sobre 75% de concordancia en las categorizaciones que fueron analizadas individualmente.

Etapa 3.

- Identificación y representación del tipo de actividades por cada caso observado.

3.9. Triangulación de la información

La información obtenida en cada uno de los casos analizados, será considerada como fuente de análisis en esta investigación, estableciendo elementos que permitan aportar conocimiento acerca del enfoque de la integración curricular desarrollado en aulas de primer ciclo básico, analizando las estrategias metodológicas utilizadas por tres docentes junto con sus creencias y saberes.

Cisterna (2005), entiende la triangulación hermenéutica como:

“la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. (p. 68)

Es por ello que, este procedimiento a realizar transita por diversos pasos los cuales se presentarán a continuación:

3.9.1. Selección de la información

Se buscará distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El primer criterio para ello, será la pertinencia dentro de la investigación, considerando plenamente lo que está en relación con el tema a investigar, como también, la incorporación de aspectos emergentes en el análisis.

El segundo criterio será la relevancia, “lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema” (Cisterna, 2005, p. 68).

3.9.2. Triangulación por estamentos

Las conclusiones de esta triangulación concederán a los investigadores la opinión de los diversos casos en relación a los tópicos a indagar.

El procedimiento será a través de la inferencia, la cual contempla el ir estableciendo conclusiones, agrupando de esta manera las respuestas de los docentes en clasificaciones por coincidencias o divergencias.

Este proceso distingue diversos niveles de síntesis, desde las subcategorías, transitando por las macro-categorías, llegando hasta las opiniones inferidas por los investigadores en correlación con las preguntas de la investigación.

La triangulación para obtener conclusiones se realizará a través de los siguientes pasos:

Niveles de análisis	Descripción
Primer nivel	Se entrelazan los datos obtenidos por los sujetos con las subcategorías interpretativas.
Segundo nivel	Dichas conclusiones de primer nivel se cruzan, posteriormente, con las categorías, generando conclusiones categoriales.
Tercer nivel	Se ejecutan a partir de las conclusiones categoriales y que estarían relacionadas a los resultados de las preguntas centrales.

Tabla 19. Tipos de niveles de análisis en entrevista

3.9.3. Triangulación con el marco teórico

Esta última triangulación vinculada con las anteriores, conectará con el marco teórico, que pretende revisar, discutir y reflexionar la literatura presentada con la información analizada (Cisternas, 2005).

Para ello, según el autor, se realizará una discusión que materializa la relación entre las categorías, las subcategorías, la bibliografía y los objetivos a investigar, ya que se pretende que este estudio sea otra fuente de construcción de conocimiento, aportando directamente desde los resultados obtenidos con el trabajo de campo desde una investigación cualitativa, interpretativa y participativa.

Esta última etapa de triangulación es la que materializa la investigación como un todo integrado y conectado entre sí, otorgándole la significatividad que se pretende al aportar nuevo conocimiento en relación a la integración curricular.



Figura 5. Triangulación entre el marco teórico, objetivos y resultados

PARTE II

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

Los resultados de esta tesis los presentaremos en dos apartados diferenciados. En primer lugar, se hace referencia a la información proporcionada de las entrevistas realizadas a las tres docentes para conocer los saberes y creencias que poseen frente al carácter integrador del currículum.

A continuación, el segundo apartado presenta los resultados del análisis realizado a las filmaciones de clases implementadas por los docentes, de esta forma conoceremos las estrategias y actividades que realizan las docentes para integrar el currículum.

En primera instancia y para favorecer la comprensión, se presentan las figuras 6, 7 y 8 que aportan datos para contextualizar los tres casos estudiados.:

Caso 1 - Profesora 1 (P1):

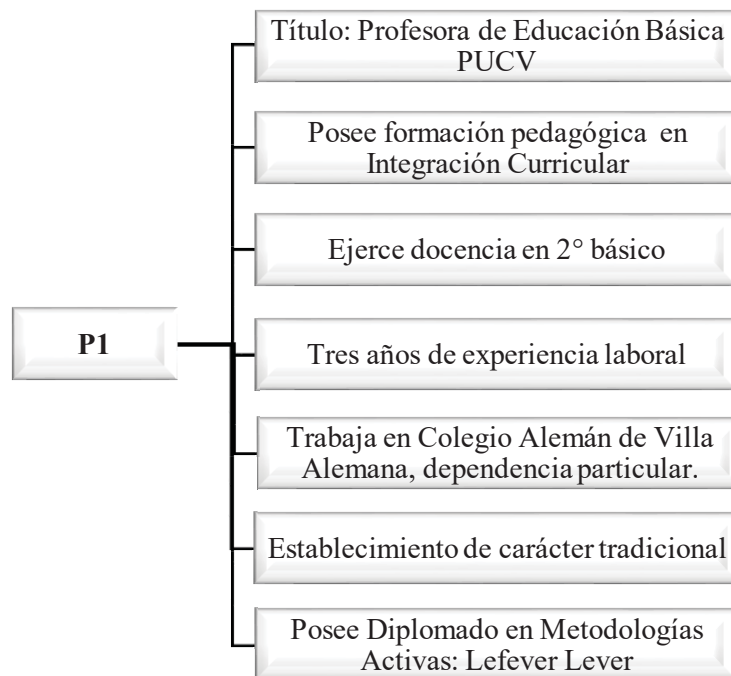


Figura 6. Información del caso 1

Caso 2 - Profesora 2 (P2):

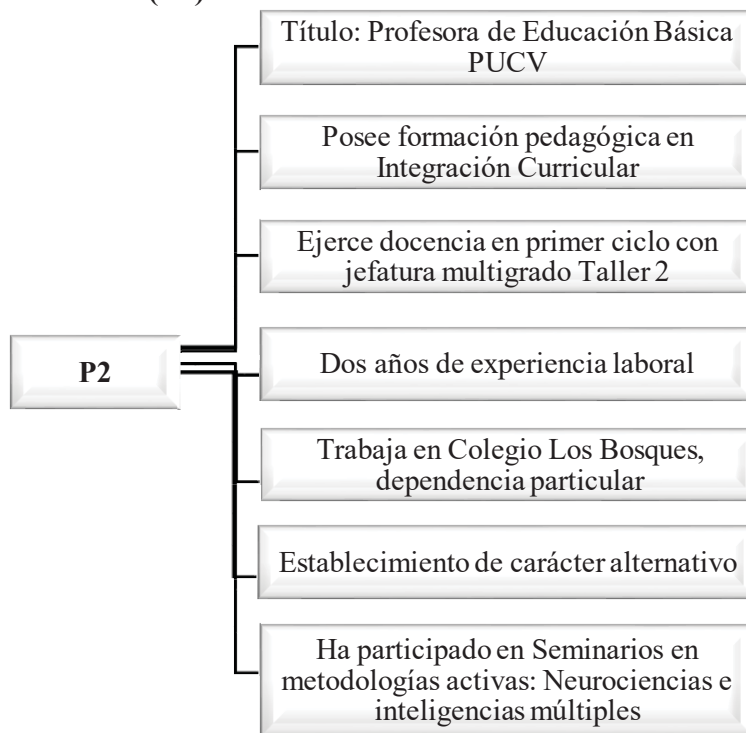


Figura 7. Información del caso 2

Caso 3 - Profesora 3 (P3):

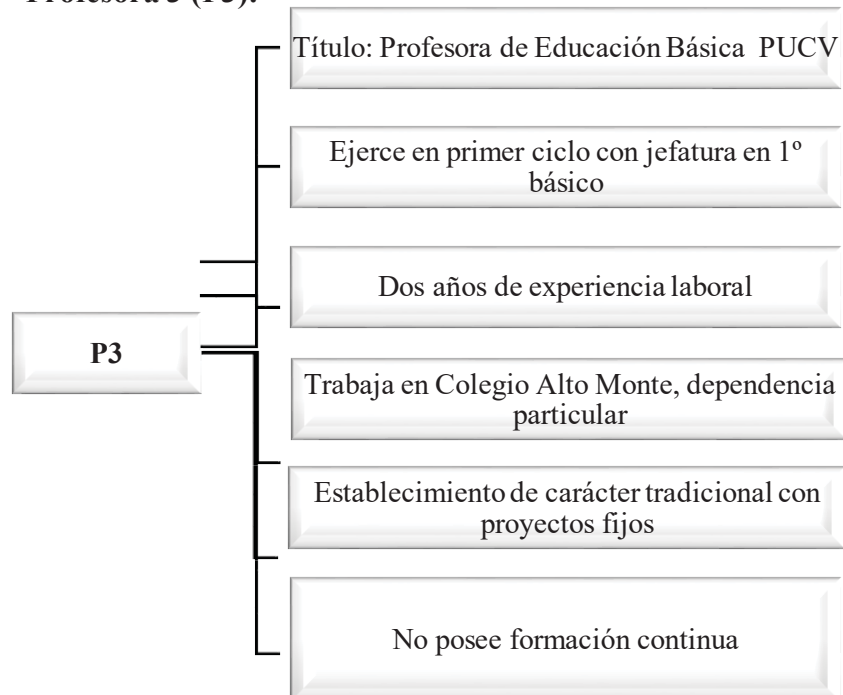


Figura 8. Información del caso 3

Participante	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel
P R O F E S O R A 1	Creencias	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Visión positiva de la integración curricular ◦ Obstaculizador de la integración curricular ◦ Visión negativa del sistema tradicional
	Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Formación en torno a la integración curricular ◦ Visión afín con la integración curricular ◦ Triangulación con los diferentes objetivos ◦ Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Actividades motivacionales en el inicio ◦ Institución como obstaculizador de la integración curricular ◦ Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza ◦ Diversificación y flexibilidad de las actividades ◦ Pro-actividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica ◦ Experiencia positiva de la integración curricular ◦ Evaluación acorde al enfoque de integración curricular

Tabla 20. Categorías y subcategorías caso 1

Participante	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel
P R O F E S O R A 2	Creencias	<ul style="list-style-type: none"> ◦Respeto por la diversidad ◦Visión positiva de la estrategia metodológica ◦Obstaculizador de la integración curricular ◦Visión positiva de la integración curricular ◦Visión negativa del sistema tradicional
	Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ◦Presencia de formación en torno a la integración curricular ◦Visión afín con la integración curricular ◦Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular ◦Triangulación con los diferentes objetivos ◦Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular ◦Fundamentos neurológicos que utiliza la institución.
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ◦Presencia de coordinación en el trabajo ◦Organización recursiva en torno al currículum ◦Diversificación y flexibilidad de las actividades ◦Pro-actividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica ◦Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza ◦Actividades motivacionales en el inicio ◦Rol activo del alumno en la comunidad educativa ◦Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes ◦Evaluación acorde al enfoque de integración curricular ◦Uso coherente de la estrategia alternativa

Tabla 21. Categorías y subcategorías caso 2

Participante	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel
P R O F E S O R A 3	Creencias	<ul style="list-style-type: none"> ◦Obstaculizador de la integración curricular ◦Presencia de retos profesionales en la implementación ◦Visión negativa del sistema tradicional ◦Visión positiva de la integración curricular
	Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ◦Formación en torno de la integración curricular ◦Visión afín con la integración curricular ◦Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular ◦Coherencia en la planificación e implementación de las clases ◦Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular ◦Confusión conceptual de la estrategia metodológica
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ◦Organización recursiva en torno al currículum ◦Presencia de coordinación en el trabajo ◦Diversificación y flexibilidad de las actividades ◦Pro-actividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica ◦Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza ◦Rol participativo del alumno en la comunidad educativa ◦Uso coherente de la estrategia alternativa ◦acorde al enfoque de integración curricular ◦Mediación adecuada en la estrategia metodológica

Tabla 22. Categorías y subcategorías nivel caso 3

Se dará paso a la descripción de las categorías interpretativas que se vislumbraron en el discurso de las tres docentes en la siguiente tabla 20:

Categoría interpretativa saber y práctica	Descripción
Formación entorno a la integración curricular	Se entenderá como formación inicial y continua respecto a la integración curricular o metodología activa.
Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular	Posee una definición acorde a lo que menciona la literatura sobre la integración curricular. (Ver apartado 2. 1)
Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular	Forma en la cual las docentes integran el currículum, ya sea pedagogía por proyecto, unidad didáctica integradora, ABP, centro de interés, técnicas de freinet u otras.
Confusión conceptual de la estrategia metodológica	Presencia de ideas confusas en relación la estrategia metodológica.
Coherencia en la planificación de las clases	Secuencias didácticas acorde a los principios y características del enfoque integrador.
Coherencia curricular	Integrar los objetivos ministeriales de docentes y de estudiantes.
Visión afín con la integración curricular	Creencias de las docentes que van en la misma línea que los principios y fundamentos de la integración curricular
Visión positiva de la integración curricular:	Toda creencia a favor del enfoque integrador.
Respeto a la diversidad	Todas aquellas perspectivas respetuosa u didáctica hacia las particularidades de los niños.
Visión positiva de la estrategia metodológica	Creencias a favor de la forma de integrar el currículum.
Obstaculizador de la integración curricular	Se entiende como todas aquellas barreras que presenta el profesorado al momento de integrar de currículum.
Visión negativa del sistema tradicional	Aquellas creencias desfavorables en relación al sistema tradicional.

Tabla 23. Descripción de las categorías interpretativas A

Categoría interpretativa prácticas docentes	Descripción
Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza	Toda práctica que el profesorado menciona en relación a una enseñanza situada.
Diversificación y flexibilidad de las actividades	Aquellas actividades descritas por las entrevistadas, en las cuales se vislumbra una flexibilidad en concordancia a su implementación.
Presencia de una coordinación en el trabajo:	Se evidencia en el discurso un trabajo entre docentes y la comunidad.
Organización recursiva entorno al currículum	Trabajo en espiral con las orientaciones con del programa del ministerio.
Actividades motivacionales en el inicio:	Toda aquella actividad mencionada por los docentes que se categorizan como motivacionales.
Mediación adecuada en la estrategia metodológica	Toda aquella acción de parte de los docente que orienten el trabajo de los educandos.
Evaluación acorde al enfoque de integración curricular	Presencia de instrumentos evaluativos con categorías de logro y proceso.
Proactividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica	Toda aquella participación activa del estudiantado frente al trabajo a realizar.
Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes	Diversificación de materiales de acuerdo a las particularidades del grupo curso.
Uso coherente de la estrategia alternativa	Toda aquel conocimiento utilizado en concordancia con los principios de la integración, vislumbrado en el discurso y su formación inicial o continua

Tabla 24. Descripción de las categorías interpretativas B

4.1. Presentación de los datos de las entrevistas

De las entrevistas a las docentes, emergen dos categorías de segundo nivel, *saber pedagógico* y *creencias*, las que se vinculan directamente con el objetivo de investigación planteado, esto es, reconocer y analizar los saberes y creencias de profesores respecto a las estrategias de la integración curricular en el primer ciclo básico a través de su discurso.

Además, surge una nueva categoría de análisis denominada *práctica docente*, entendiendo esta última, como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, asumiendo un modo de concreción diferente según el contexto sociocultural en el que se opera.

Para ello, en una primera instancia, se ordena la información en la tabla 20, 21 y 22 para favorecer la identificación de diferentes categorías y subcategorías que se desprenden del discurso. Esta forma de representación de los datos se denomina *árbol categorial*, el que se expondrá en los apartados posteriores con sus respectivos nudos libres, que están directa e indirectamente relacionados a la organización de estos.

4.1.1. Sobre los saberes de los docentes respecto a la integración curricular

A la luz de la categoría de segundo nivel, *saber pedagógico*, conocido como un concepto amplio en su definición, al contemplar saberes de las diferentes disciplinas, de lo didáctico y teórico de las diversas áreas, es importante explicitar que en el presente estudio se analizarán, exclusivamente, los saberes relacionados con el enfoque de integración curricular.

Desde la perspectiva de Tardif (2001, p. 29), el saber pedagógico se define como aquel relacionado con “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa”, consideradas también, según Barrera (2009) como reflexiones lógicas y normativas que guían a prácticas coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Precisado lo anterior, se determinó un primer proceso de análisis con sus respectivas interpretaciones de tercer nivel, lo que se observa en el Anexo 2, 4 y 6.

Para su mejor comprensión, se presentan los árboles categoriales según cada caso referidos a la categoría: saber pedagógico (ver figuras 9, 10 y 11).

Profesora 1 (P1)

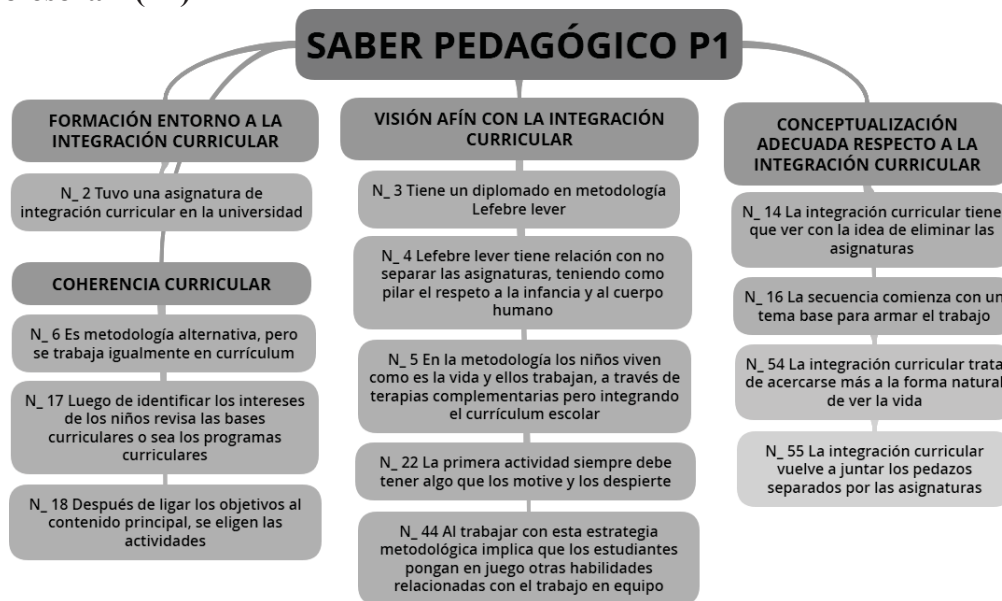


Figura 9. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 1

Profesora 2 (P2)



Figura 10. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 2

Profesora 3 (P3)



Figura 11. Árbol categorial de saber pedagógico Caso 3

A continuación, se comunican y analizan las relaciones desde el discurso de las tres docentes.

a. Subcategoría interpretativa: Formación en torno a la integración curricular

Del discurso de las docentes consideradas para este estudio, las tres entrevistadas señalan haber cursado una asignatura de integración curricular, la cual sentó las bases para sus saberes pedagógicos respecto a este enfoque.

P1	P2	P3
(2) Tuvo una asignatura de integración curricular en la universidad.	(2) Cursó una asignatura llamada Integración Curricular donde se planifican actividades o unidades, sin embargo, solo teoría sin implementar en aula.	(2) En la universidad se imparte el ramo de integración curricular.

Tabla 25. Subcategoría interpretativa: Formación en torno a la integración curricular

b. Subcategoría interpretativa: Conceptualización adecuada respecto a la integración curricular

Del testimonio brindado por las tres docentes, se distingue una conceptualización cercana respecto a la integración curricular, la cual se ve influenciada por experiencias de formación continua que han realizado al menos dos de ellas.

P1	P2	P3
<p>(14) <i>La integración curricular tiene que ver con la idea de eliminar las asignaturas</i></p> <p>(55) <i>La integración curricular trata de acercarse más a la forma natural de ver la vida</i></p> <p>(56) <i>La integración curricular vuelve a juntar los pedazos separados por las asignaturas</i></p>	<p>(10) <i>La integración curricular es no separar por asignaturas, sino que hay que centrarse en un aprendizaje integral y global</i></p>	<p>(12) <i>La integración curricular es organizar todas las asignaturas que están aprendiendo, uniéndose hacia un fin común para que sea aplicable a la vida</i></p>

Tabla 26. Subcategoría interpretativa: conceptualización adecuada respecto a la integración curricular A

De acuerdo al saber pedagógico evidenciado sobre la integración curricular, estas concuerdan en que las asignaturas deben centrarse en aprendizajes integrales y globales, con el objetivo de ser aplicable a la vida.

Las docentes dan cuenta que la integración curricular se opone a la segmentación que ocurre con las áreas del saber en un sistema educativo tradicional, ya que para ellas el enfoque integrador es que en las asignaturas se trabajan temáticas de forma interdisciplinaria o transdisciplinaria.

P1	P2	P3
<p>(14) <i>La integración curricular tiene que ver con eliminar las asignaturas</i></p> <p>(54) <i>La integración curricular trata de acercarse más a la forma natural de ver la vida</i></p> <p>(55) <i>La integración curricular vuelve a juntar los pedazos separados por las asignaturas</i></p>	<p>(10) <i>La integración curricular es no separar por asignaturas, sino que hay que centrarse en un aprendizaje integral y global.</i></p>	<p>(46) <i>En teoría el enfoque integrador es más fluido y cercano</i></p>

Tabla 27. Subcategoría interpretativa: conceptualización adecuada respecto a la integración curricular B

c. Subcategoría interpretativa: Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular

Se observa que dos profesoras manejan e implementan estrategias metodológicas propias de la integración curricular, sin embargo, hay variadas adaptaciones personales e institucionales, ya que, reúnen características de una o más de ellas y en algunas ocasiones, se evidencian confusiones en la definición de la estrategia utilizada.

P2	P3
<i>(5) Las unidades se forman de acuerdo a centros de interés, considerando los temas que se van a ver en la unidad de acuerdo a los cursos</i>	<i>(71) Hay tres grandes sesiones en este proyecto: la bienvenida para la familia, el recorrido por medio de los sentidos y la muestra de sus productos (75) Sabe que está aplicando un proyecto que no es integración curricular pura como la teoría lo plantea</i>

Tabla 28. Subcategoría interpretativa: Estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular

d. Subcategoría interpretativa: Confusión conceptual de la estrategia metodológica

Se observa que si bien, todas manejan una adecuada conceptualización acerca de la integración curricular, presentan confusión en la identificación de la estrategia metodológica utilizada. Se denomina, indistintamente, pedagogía por proyecto a cualquiera de las estrategias metodológicas implementadas ya sean centro de interés o UDI.

P1	P2	P3
<i>(16) La secuencia comienza con un tema base para armar el trabajo</i>	<i>(5) Las unidades se forman de acuerdo a centros de interés, considerando los temas que se van a ver en la unidad de acuerdo a los cursos</i>	<i>(22) Menciona que es más bien un centro de interés que tienen todos en común, ya que, todos aportan (75) Sabe que está aplicando un proyecto que no es integración curricular pura como la teoría lo plantea</i>

Tabla 29. Sub categoría interpretativa: confusión conceptual de la estrategia metodológica

e. Subcategoría interpretativa: Coherencia de la planificación en las clases

El discurso de P3 señala que la planificación está dividida en tres grandes momentos, contemplando una dedicada fase de inicio que va en directa relación con los aprendizajes esperados y los que se han trabajado. De acuerdo a lo anterior, también indican que los momentos de inicio y cierre cumplen una función articuladora entre las clases.

P3
<p>(13) Hay grandes momentos, partiendo por un gran inicio que siempre va en relación con lo que pasó la clase anterior</p> <p>(15) Los cierres e inicios cumplen la función de articular una clase y otra</p>

Tabla 30. Subcategoría interpretativa: coherencia de la planificación en las clases

f. Subcategoría interpretativa: Coherencia curricular

Por otra parte, las tres docentes entrevistadas consideran el currículum vigente y adecuan sus planes de acción de acuerdo al respectivo programa de estudios.

P1	P2
<p>(6) Es metodología alternativa pero se trabaja igualmente en currículum</p> <p>(17) Luego de identificar los intereses de los niños revisa las bases curriculares o sea los programas curriculares</p> <p>(18) Después de ligar los objetivos al contenido principal, se eligen las actividades</p>	<p>(8) Triangula los contenidos, las habilidades y las actitudes</p> <p>(11) La unidad didáctica parte de los objetivos ministeriales de cada asignatura, siendo los aprendizajes esperados</p> <p>(12) Se triangula los conocimientos de los niños dependiendo de la prueba diagnóstica</p> <p>(13) Las actividades se desarrollan de acuerdo al conocimiento, el diagnóstico de los niños y lo que ella quiere que aprendan.</p>

Tabla 31. Subcategoría interpretativa: coherencia curricular

g. Subcategoría interpretativa: Visión afín con la integración curricular

Cabe destacar que dos de las docentes presentan experiencias de formación continua afines con la integración curricular.

P1	P2
<p>(3) Tiene un diplomado en metodología Lefebvre Lever que tiene relación con no separar las asignaturas</p>	<p>(3) Realizó seminarios de metodologías alternativas, de inteligencias múltiples y cursos de neurociencias</p>

Tabla 32. Subcategoría interpretativa: visión afín con la integración curricular A

En su discurso, P1 y P2, señalan haber participado de cursos, capacitaciones y seminarios que se asocian al paradigma de cognición situada.

P1	P2
<p><i>(4) Lefebvre lever presenta como pilar el respeto a la infancia y al cuerpo humano</i></p> <p><i>(5) En la metodología los niños viven como es la vida y ellos trabajan a través de terapias complementarias pero integrando el currículum escolar</i></p>	<p><i>(33) El colegio se basa en las inteligencias múltiples, es decir, todos tienen distintas inteligencias y se potencia de distintas formas</i></p> <p><i>(34) La metodología por proyecto permite abarcar el movimiento, actividades al aire libre, inteligencias múltiples, neurociencias, etc.</i></p>

Tabla 33. Subcategoría interpretativa: visión afín con la integración curricular B

4.1.2. Sobre las creencias de los docentes respecto a la integración curricular

En vista de la categoría de segundo nivel, estas creencias, definida por Contreras (2010, p. 25) como todas aquellas ideas que son “adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, que son afectivas e individuales, que constituyen factores internos relacionados con las preferencias y líneas de acción, y que son elementos estables del conocimiento profesional”, se continúa el proceso de análisis.

Para ello, se presenta el árbol categorial con sus respectivas interpretaciones de tercer nivel (Ver figuras 12, 13, y 14):

Profesora 1 (P1)

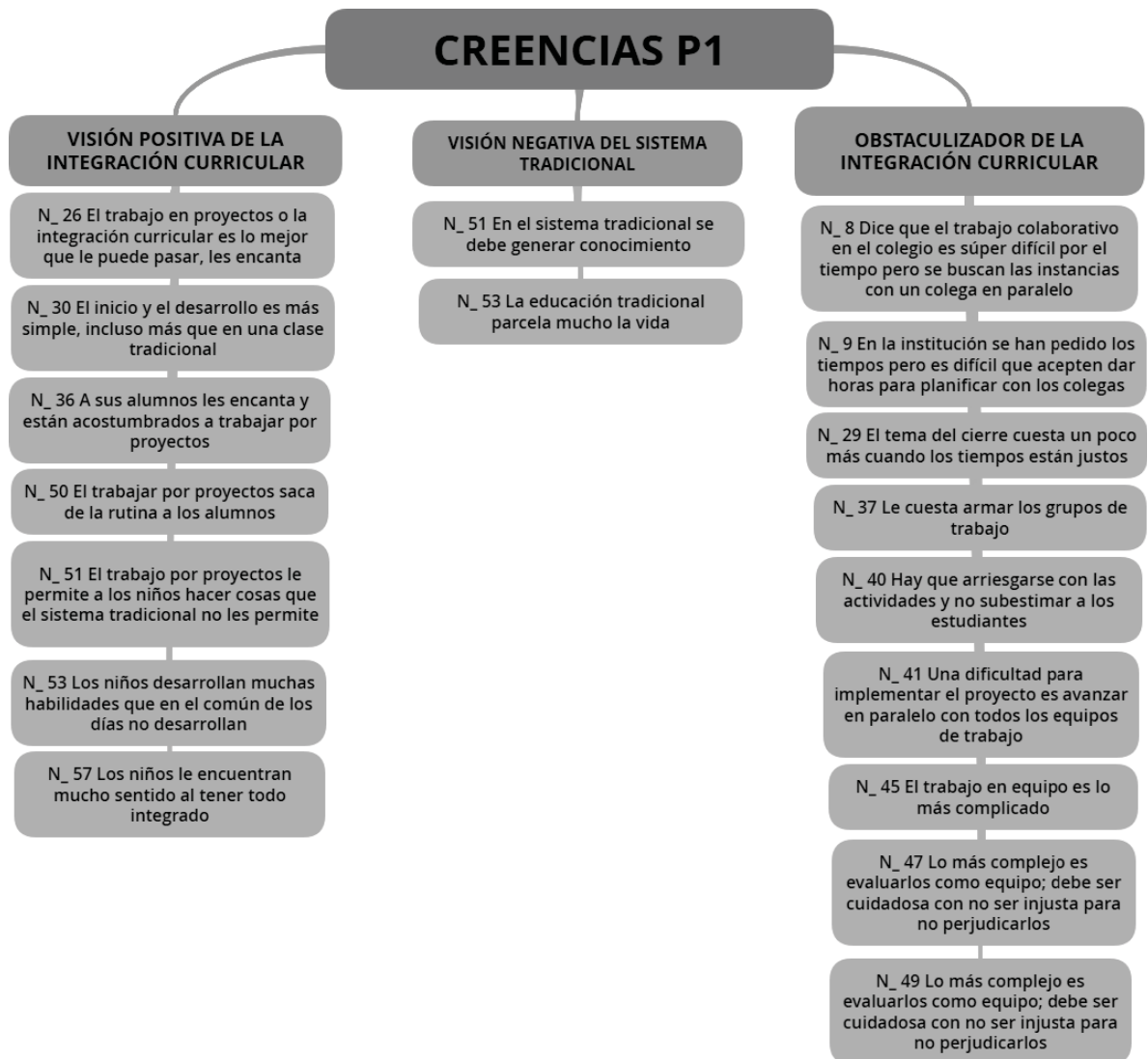


Figura 12. Árbol categorial de creencias Caso 1

Profesora 2 (P2)

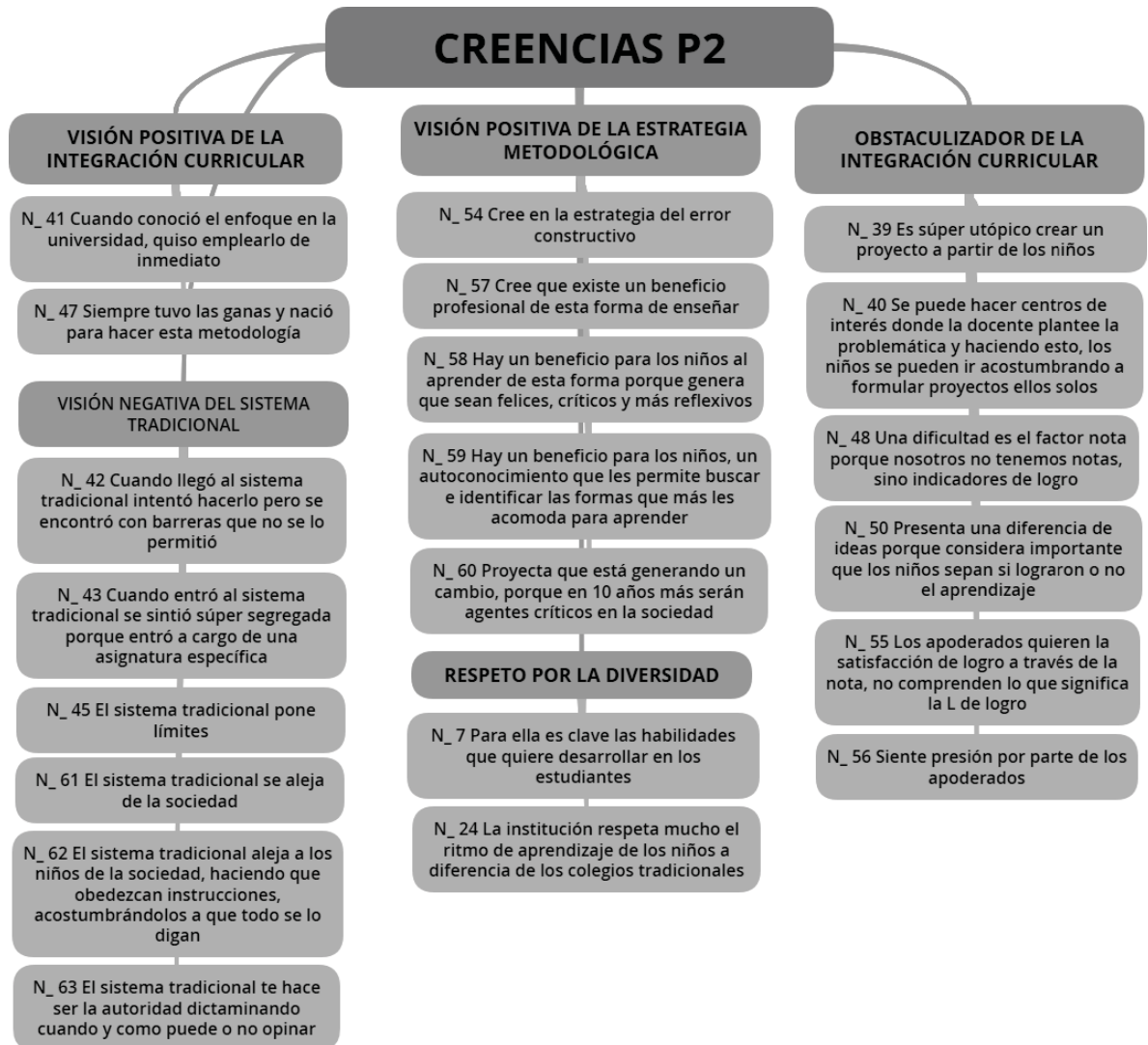


Figura 13. Árbol categorial de creencias Caso 2

Profesora 3 (P3)

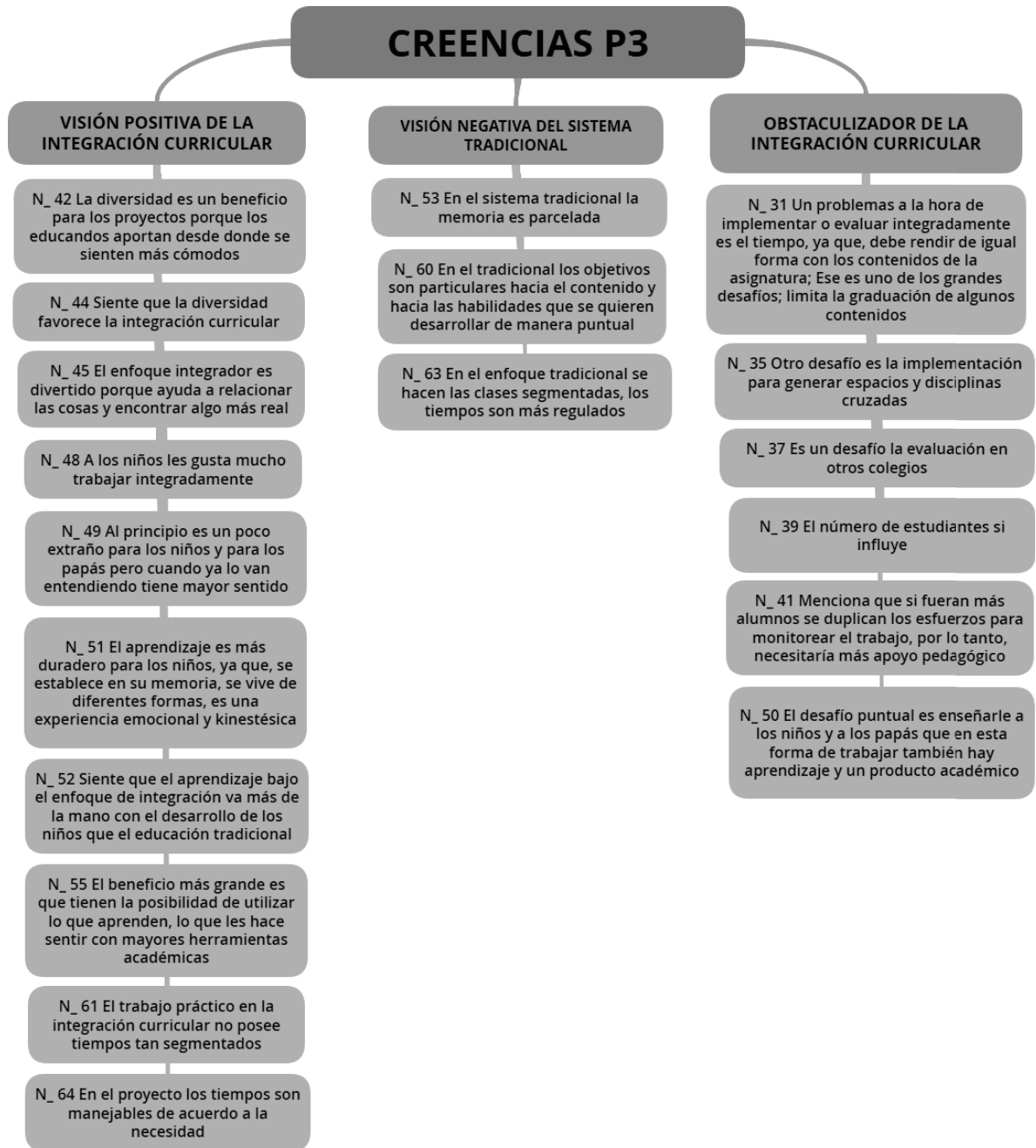


Figura 14. Árbol categorial de creencias Caso 3

a. Subcategoría interpretativa: Visión positiva de la integración curricular

De los testimonios brindados por las docentes, se observa que las tres poseen una visión positiva de la integración curricular, la que se corresponde con la práctica pedagógica que declaran realizar.

P1	P2	P3
(26) <i>El trabajo en proyectos o la integración curricular es lo mejor que les puede pasar</i>	(41) <i>Cuando conoció el enfoque en la universidad, quiso emplearlo de inmediato</i> (47) <i>Siempre tuvo las ganas y nació para hacer esta metodología</i>	(45) <i>El enfoque integrador es divertido porque ayuda a relacionar las cosas y encontrar algo más real</i>

Tabla 34. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular A

Las docentes perciben beneficios en el aprendizaje de los alumnos, entre ellos: aplicabilidad en la vida, aprendizaje duradero, autoconocimiento, promoción de pensamiento crítico - reflexivo, entre otros.

P1	P2	P3
(50) <i>El trabajo por proyectos saca de la rutina a los alumnos</i> (51) <i>El trabajo por proyectos le permite a los niños ver cosas que el sistema tradicional no les permite</i>	(57) <i>Existe un beneficio profesional de esta forma de enseñar</i> (58) <i>Hay un beneficio para los niños al aprender de esta forma porque genera que sean felices, críticos y más reflexivos</i> (59) <i>Hay un beneficio para los niños porque les permite conocerse para buscar e identificar las formas que más les acomoda para aprender</i>	(51) <i>El aprendizaje es más duradero para los niños, ya que, se establece en su memoria, se vive de diferentes formas, es una experiencia emocional y kinestésica</i> (55) <i>El beneficio más grande es que tienen la posibilidad de utilizar lo que aprenden, lo que les hace sentir con mayores herramientas académicas</i>

Tabla 35. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular B

P1 menciona que pone en juego el desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes y P3, que es coherente con el desarrollo evolutivo y la madurez de los alumnos.

P1	P3
<i>(53) Los niños desarrollan muchas habilidades que en el común de los días no desarrollan</i>	<i>(52) El aprendizaje bajo el enfoque de integración va más de la mano con el desarrollo de los niños que el tradicional</i>

Tabla 36. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular C

Además, del discurso de P1 y P3, se vislumbra que al trabajar con el enfoque integrado, ellas como docentes, perciben que la actitud de los estudiantes es positiva ante el aprendizaje y que existe una motivación intrínseca a participar y cooperar con el trabajo propuesto.

P1	P3
<i>(36) A sus alumnos les encanta y están acostumbrados a trabajar por proyectos</i>	<i>(56) Los niños le encuentran mucho sentido al tener todo integrado</i> <i>(48) A los niños les gusta mucho trabajar integradamente</i>

Tabla 37. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la integración curricular

b. Subcategoría interpretativa: Respeto a la diversidad

Del testimonio de las informantes, se observa respeto por la diversidad, que es congruente con uno de los principios de la integración curricular. En el caso de P1, los fundamentos de la metodología Lefebre Lever, sirven de base para atender a las diferencias contextuales.

P1	P2	P3
<i>(4) Lefebre Lever tiene relación con no separar las asignaturas, teniendo como pilar el respeto a la infancia y al cuerpo humano</i>	<i>(7) Para ella es clave las habilidades que quiere desarrollar en los estudiantes</i>	<i>(24) La institución respeta mucho el ritmo de aprendizaje de los niños a diferencia de los colegios tradicionales</i> <i>(42) La diversidad es un beneficio para los proyectos porque los educandos aportan desde donde se sienten más cómodos</i>

Tabla 38. Subcategoría interpretativa: respeto a la diversidad

P2 prioriza el desarrollo de habilidades en cada uno de sus estudiantes, lo que evidencia su preocupación por respetar los diferentes ritmos de aprendizajes. En el discurso de P3, se observa una búsqueda por el empleo de estrategias donde sus educandos se sientan cómodos aprendiendo, mostrando respeto por la diversidad de su curso.

c. Subcategoría interpretativa: Visión positiva de la estrategia metodológica

P2
<p>(35) <i>Es complejo que los proyectos nazcan de niños de primero y segundo básico, sin embargo, no es imposible</i></p> <p>(54) <i>Cree en la estrategia del error constructivo</i></p> <p>(57) <i>Cree que existe un beneficio profesional de esta forma de enseñar</i></p> <p>(58) <i>Hay un beneficio para los niños al aprender de esta forma porque genera que sean felices, críticos y más reflexivos</i></p> <p>(59) <i>Hay un beneficio para los niños porque les permite conocerse para buscar e identificar las formas que más les acomoda para aprender</i></p> <p>(60) <i>Proyecta que está generando un cambio, porque en 10 años más serán agentes críticos en la sociedad</i></p>

Tabla 39. Subcategoría interpretativa: visión positiva de la estrategia metodológica

En el discurso de P2, se contempla que una visión positiva respecto a la estrategia que ella utiliza en sus clases, que coincide con la apreciación positiva del enfoque que ampara esta práctica pedagógica.

Se evidencia beneficio profesional, como también, para sus alumnos. Menciona que a pesar de que puede ser complejo que los proyectos surjan de niños de primero y segundo básico, no es impedimento ni es imposible, ya que confía en la estrategia y los educandos.

Finalmente, indica que se encuentra generando cambios a nivel de la formación de personas, dado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y analítico en los futuros ciudadanos.

d. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular

A la luz del discurso de las tres docentes, se evidencian dentro de su experiencia variados obstaculizadores al momento de realizar integración curricular en su establecimiento y su contexto particular.

P1 menciona que su mayor dificultad es el trabajo en equipo, desde armar los grupos hasta el momento de evaluarlos, ya que, se debe ser justa, en relación a sus habilidades, junto a evaluar el trabajo aportado en el grupo o el cumplimiento de sus responsabilidades y no perjudicarlos; P2 señala que su principal obstaculizador son los apoderados, siente presión por parte de ellos y exigen el factor nota, pese a conocer que en la institución se trabajan con categorías de logro; P3, vislumbra el tiempo como la principal barrera, debido a que debe realizar el proyecto fijo organizado por el colegio, además, de rendir y trabajar con los objetivos de las asignaturas en paralelo.

P1	P2	P3
<p>(37) <i>Le cuesta armar los grupos de trabajo</i> (42) <i>Una dificultad para implementar el proyecto es avanzar en paralelo con todos los equipos de trabajo</i> (45) <i>El trabajo en equipo es lo más complicado</i> (47) <i>Lo más complejo es evaluarlos como equipo; debe ser cuidadosa con no ser injusta para no perjudicarlos</i> (49) <i>Lo que más le cuesta es la evaluación</i></p>	<p>(48) <i>Una dificultad es el factor nota porque nosotros no tenemos notas, sino indicadores de logro</i> (55) <i>Los apoderados quieren la satisfacción de logro a través de la nota, no comprenden lo que significa la L de logro</i> (56) <i>Siente presión por parte de los apoderados</i></p>	<p>(31) <i>Un problemas a la hora de implementar o evaluar integradamente es el tiempo, ya que, debe rendir de igual forma con los contenidos de la asignatura; Ese es uno de los grandes desafíos; limita la graduación de algunos contenidos</i></p>

Tabla 40. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular A

Por otro lado, se recogen también desde las entrevistas otros obstaculizadores relacionados con la institución educativa y su organización, el obstaculizador de P1 son los tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes dentro de su colegio porque no se disponen, pese a que se hayan solicitado insistentemente; P2 señala que su establecimiento no realiza retroalimentaciones para los estudiantes, solo les mencionan sus categorías de logro y ella plantea que está en desacuerdo con aquello, pues considera de real importancia que los alumnos conozcan si lograron o no el aprendizaje para que ellos de forma individual propongan planes de mejora en sus estudios en casa o en las diferentes áreas que se encuentran descendidos.

P1	P2
<p>(8) Dice que el trabajo colaborativo en el colegio es súper difícil por el tiempo pero se buscan las instancias con un colega en paralelo</p> <p>(9) En la institución se han pedido los tiempos pero es difícil que acepten dar horas para planificar con los colegas</p>	<p>(50) Presenta una diferencia de ideas porque considera importante que los niños sepan si lograron o no el aprendizaje</p>

Tabla 41. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular B

Por otro lado, en el discurso de P1 se vislumbran otros obstaculizadores que remiten a la implementación de las clases como es el caso del cierre, ya que, considera que los tiempos se encuentran muy acotados. Lo anterior, se relaciona con la organización de los tiempos dentro de su institución, pues pese a implementar una estrategia metodológica bajo el enfoque de integración curricular dentro de su sala de clases, debe cumplir con los tiempos predeterminados como sistema tradicional, estos son los recreos, las horas pedagógicas, etc.

Además, menciona que la subestimación de los educandos ante los estudiantes es un obstaculizador, ya que, con este enfoque se requiere que los niños y niñas desarrollen habilidades de orden superior, por lo tanto, es labor de los docentes arriesgarse con actividades innovadoras y que cada una de ellas genere un desafío en el estudiantado.

P1
<p>(29) El tema del cierre cuesta un poco más cuando los tiempos están justos</p> <p>(40) Hay que arriesgarse con las actividades y no subestimar a los estudiantes</p>

Tabla 42. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular C

De igual forma, se evidencia en P2 una creencia que le impide realizar la estrategia metodológica de forma plena, ya que, tal como menciona P1 no hay que subestimar a los estudiantes pero P2 lo hace, ella cree que es una utopía crear proyectos a partir de los niños.

P2
<p>(39) Es súper utópico crear un proyecto a partir de los niños</p> <p>(40) Se puede hacer centros de interés donde la docente plantee la problemática y haciendo esto, los niños se pueden ir acostumbrando a formular proyectos ellos solos</p>

Tabla 43. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular D

La profesora 3 por otro lado, nos menciona obstaculizadores que ella cree que se evidencian en otros establecimientos educativos donde no se implementan o se han intentado

implementar estrategias metodológicas bajo el enfoque de integración curricular. Ella cree que, para realizar estas propuestas integradoras, influye el número de estudiantes del grupo, por lo que si tenemos cursos numerosos no se podría realizar un enfoque integrador, a menos de tener apoyo pedagógico de otros docentes o asistentes de la educación, ya que se duplican los esfuerzos para cumplir el objetivo a trabajar. También, se requieren espacios y oportunidades para el trabajo junto a la evaluación de disciplinas cruzadas, que se relaciona exclusivamente con la disposición de los directivos para aprobar estas formas de trabajo dentro de las aulas, considerándolas como oportunidades de aprendizaje importante pese a requerir más tiempo.

Relacionado con lo anterior también, se encuentra un obstaculizador que se vincula con las concepciones de la educación y las experiencias educativas de los padres, por lo que se debe educarlos al respecto y tener el desafío de enseñarles que estas formas de trabajo también generan aprendizajes y productos académicos.

P3
<p><i>(39) El número de estudiantes si influye</i></p> <p><i>(41) Menciona que si fueran más alumnos se duplican los esfuerzos para monitorear el trabajo, por lo tanto, necesitaría más apoyo pedagógico</i></p> <p><i>(35) Otro desafío es la implementación para generar espacios y disciplinas cruzadas</i></p> <p><i>(37) Es un desafío la evaluación en otros colegios</i></p> <p><i>(50) El desafío puntual es enseñarle a los niños y a los papás que en esta forma de trabajar también hay aprendizaje y un producto académico</i></p>

Tabla 44. Subcategoría interpretativa: Obstaculizador de la integración curricular E

e. Subcategoría interpretativa: Visión negativa del sistema tradicional

En el discurso de las tres docentes se evidenció una visión negativa respecto al sistema tradicional.

P1	P2	P3
<p>(51) <i>En el sistema tradicional se debe generar conocimiento</i> (54) <i>La educación tradicional parcela mucho la vida</i></p>	<p>(42) <i>Cuando llegó al sistema tradicional intentó hacerlo pero se encontró con barreras que no se lo permitió</i> (43) <i>Cuando entró al sistema tradicional se sintió súper segregada porque entró a cargo de una asignatura específica</i> (45) <i>El sistema tradicional pone límites</i> (61) <i>El sistema tradicional se aleja de la sociedad</i> (62) <i>El sistema tradicional aleja a los niños de la sociedad, haciendo que obedezcan instrucciones, acostumbrándolos a que todo se lo digan</i> (63) <i>El sistema tradicional te hace ser la autoridad dictaminando cuando y como puede o no opinar</i></p>	<p>(53) <i>En el sistema tradicional la memoria es parcelada</i> (60) <i>En el tradicional los objetivos son particulares hacia el contenido y hacia las habilidades que se quieren desarrollar de manera puntual</i> (63) <i>En el enfoque tradicional se hacen las clases segmentadas, los tiempos son más regulados</i></p>

Tabla 45. Subcategoría interpretativa: Visión negativa del sistema tradicional

P1 menciona que en el sistema tradicional se debe generar conocimiento, por lo que se puede entender que este se prioriza antes que las habilidades y actitudes, considerando el conocimiento como algo conceptual.

Por otro lado, en el discurso de P1 y P3 se vislumbra que ambas consideran que la educación tradicional segmenta o parcela la vida y la memoria a través de las asignaturas, que son impartidas aisladamente; agregándole desde el discurso de P2, que la enseñanza tradicional aleja a los estudiantes de cómo es la sociedad misma a causa de que los acostumbra a que obedezcan. Además, en ese sistema los tiempos son regulados por lo que se puede inferir que no hay una flexibilidad a la hora de trabajar en clases.

En el caso de P2, ella trabajó en un colegio tradicional donde intentó integrar, no obstante, encontró limitaciones como el tener a cargo una asignatura y con tiempos muy reducidos.

Junto con lo anterior, ella menciona que este enfoque tradicional te torna autoritaria, dictaminando el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por otra parte, P3 menciona que la enseñanza tradicional está enfocada al cumplimiento de objetivos conceptuales y, en algunas ocasiones, a las habilidades, sin considerar las particularidades de los alumnos con miras a una educación holística.

4.1.3. Sobre la relación entre los saberes, las creencias y las prácticas respecto a la integración curricular

A la luz de la relación entre las dos categorías de segundo nivel: saber pedagógico y creencias, surge desde el discurso de las docentes la categoría: prácticas docentes, siendo una representación del uso de las dos categorías antes mencionadas. Esta da cuenta de las “relaciones entre los saberes pedagógicos que posee el profesor y la práctica pedagógica cotidiana que realiza” (Latorre, 2002, citado por Barrera, 2009, p. 45), influenciadas también por sus creencias.

Para ello, se presenta el árbol categorial con sus respectivas interpretaciones de tercer nivel de la categoría de prácticas.

Profesora 1 (P1)



Figura 15. Árbol categorial prácticas docentes caso 1

Profesora 2 (P2)

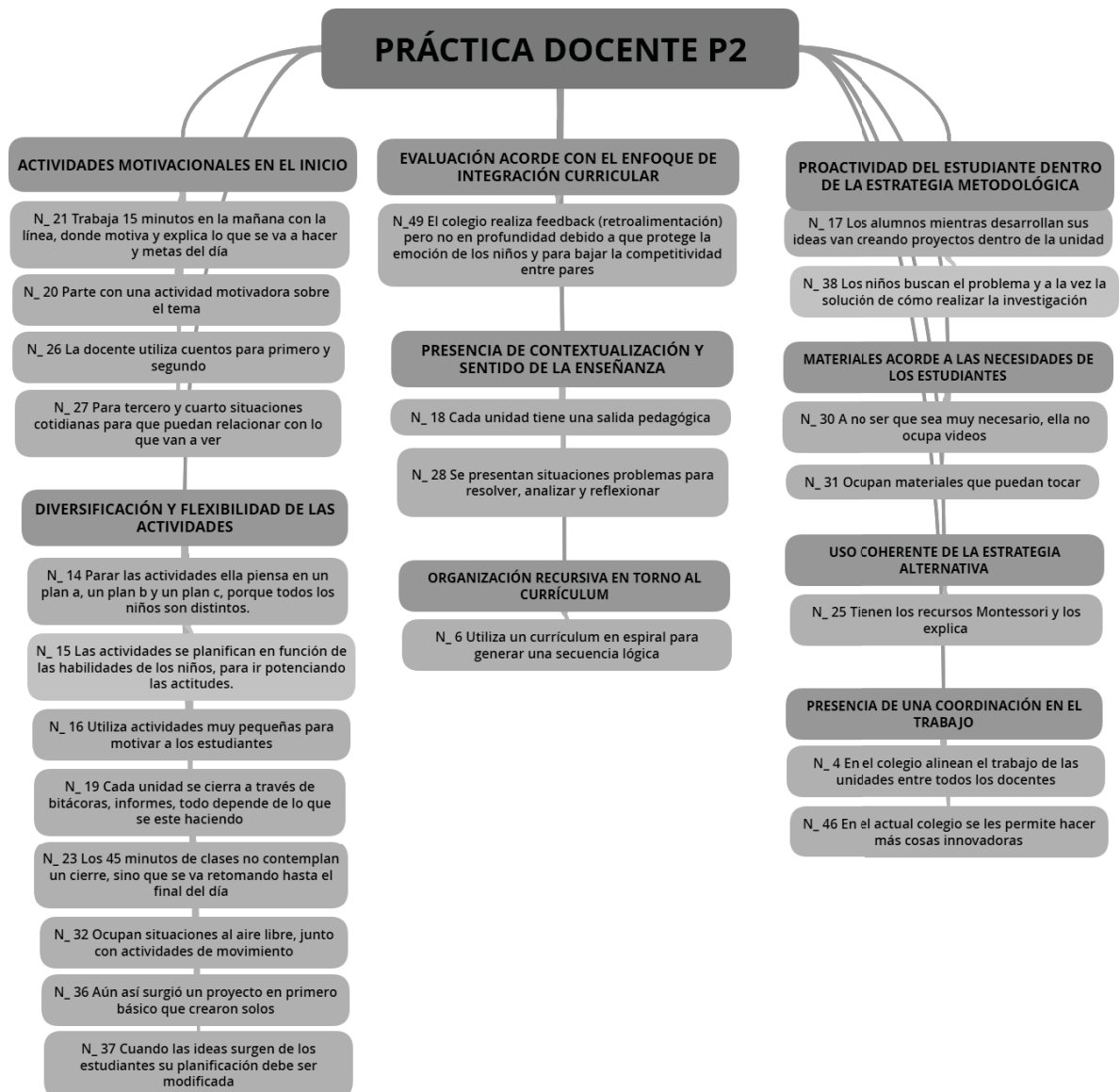


Figura 16. Árbol categorial prácticas docentes caso 2

Profesora 3 (P3)

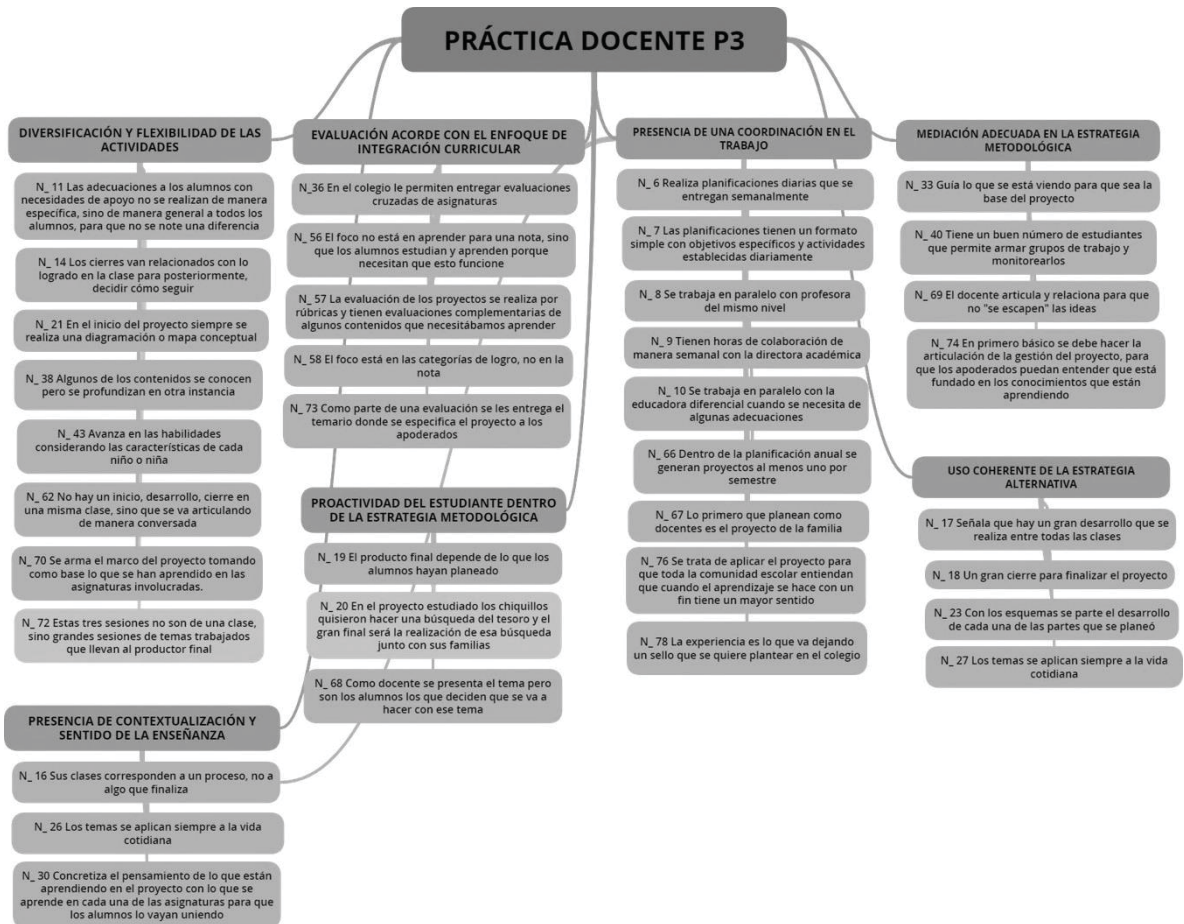


Figura 17. Árbol categorial prácticas docentes caso 3

a. Subcategoría interpretativa: Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza

Del testimonio de las informantes, se deduce que existe una labor que apunta a otorgar sentido al aprendizaje, tomando en consideración, el contexto en el cual están inmersos los educandos.

P1	P2	P3
<p>(10) <i>Prioriza los intereses, las necesidades, las dificultades y las fortalezas de los niños en la planificación</i></p> <p>(28) <i>Genera los proyectos desde las características de los educandos</i></p> <p>(38) <i>Prioriza que los niños se potencien entre ellos</i></p>	<p>(18) <i>Cada unidad tiene una salida pedagógica</i></p> <p>(28) <i>Se presentan situaciones problemas para resolver, analizar y reflexionar</i></p> <p>(16) <i>Sus clases corresponden a un proceso, no a algo que finaliza</i></p>	<p>(26) <i>Los temas se aplican siempre a la vida cotidiana</i></p> <p>(30) <i>Concretiza el pensamiento de lo que están aprendiendo en el proyecto con lo que se aprende en cada una de las asignaturas para que los alumnos lo vayan uniendo</i></p>

Tabla 46. Subcategoría interpretativa: Presencia de contextualización y sentido de la enseñanza

P1 señala que al planificar la estrategia metodológica, esta se genera desde las características de los estudiantes, priorizando sus intereses, necesidades, fortalezas y dificultades para que el proceso de enseñanza tenga sentido para ellos.

Alineado a esto, P3 indica que dentro de la estrategia metodológica, ella media la relación que existe entre los aprendizajes esperados y cada una de las asignaturas implicadas, de tal modo, que los alumnos realicen esta unión dentro de la estrategia integradora. Además, destaca que esta forma de trabajo tiene como objetivo el ser aplicado siempre a la vida cotidiana. Por esta razón, ella menciona que lo relevante es el proceso y no el fin, ya que es en este donde los estudiantes vivencian el aprendizaje.

Al realizar prácticas contextualizadas, P2 advierte que la implementación contempla la resolución de problemas, tal y como se presentan en la vida diaria, lo que hay que analizar y reflexionar para dar solución. La docente también apunta que, cada unidad tiene una salida pedagógica, que permite vincular directamente los contenidos a la realidad.

b. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades

La categoría diversificación y flexibilidad de las actividades, si bien es del ámbito de práctica, se puede cruzar con las creencias y saberes que las docentes posean para tomar las decisiones de por qué realizar las actividades de aquella manera.

En el primer caso, la docente organiza el proyecto por actividades, siendo estas manuales, investigativas o de otro tipo. Además, formuló objetivos que no se habían visto para conformar y planificar las sesiones.

Una de las características que tiene su propuesta, es que se otorga el espacio a los alumnos para sugerir actividades, permitiendo profundizar los aprendizajes de acuerdo a sus intereses. Estas deben ser diferentes y flexibles ante las necesidades y características de los educandos, concluyendo que el trabajo no siempre se lleva a cabo como se planifica.

P1
<i>(13) Los estudiantes pueden trabajar en el suelo</i> <i>(19) Posteriormente, se decide la modalidad de trabajo (individual, grupal, pares) en las actividades</i> <i>(21) El trabajo no siempre se da como lo planifica</i> <i>(31) Sus proyectos se enfocan en hacer actividades que amplien lo que van a ver y lo que quieren hacer los alumnos</i> <i>(34) Utiliza los objetivos que no se han visto para el proyecto y los que ya están listos, no se repiten</i> <i>(35) El proyecto se organiza por actividades</i> <i>(39) Planifica actividades manuales, de investigación y de todo tipo</i>

Tabla 47. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades A

En el caso 2, sus clases son de 45 minutos y no contemplan un cierre, ya que se va hilando y retomando con la siguiente clase. En este caso, la docente menciona que sus actividades son planificadas en concordancia con las habilidades de los niños y de esta forma potenciar actitudes, por tal razón, siempre considera recursos diversificados.

El tipo de actividad que ella utiliza es motivadora, ocupando situaciones al aire libre y usando actividades de movimientos. La flexibilidad en sus clases se manifiesta cuando ella acoge las nuevas ideas y/o propuestas de los estudiantes y su planificación es modificada.

P2
<p><i>(14) Parar las actividades ella piensa en un plan a, un plan b y un plan c, porque todos los niños son distintos.</i></p> <p><i>(15) Las actividades se planifican en función de las habilidades de los niños, para ir potenciando las actitudes.</i></p> <p><i>(16) Utiliza actividades muy pequeñas para motivar a los estudiantes</i></p> <p><i>(23) Los 45 minutos de clases no contemplan un cierre, sino que se va retomando hasta el final del día</i></p> <p><i>(32) Ocupan situaciones al aire libre, junto con actividades de movimiento</i></p> <p><i>(36) Aún así surgió un proyecto en primero básico que crearon solos</i></p> <p><i>(37) Cuando las ideas surgen de los estudiantes su planificación debe ser modificada</i></p>

Tabla 48. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades B

En el caso n°3, el proyecto se arma teniendo como base lo que se ha aprendido con anterioridad. Luego, en el inicio, los estudiantes en conjunto con la profesora realizan diagramas o mapas conceptuales, para posteriormente, formar tres momentos que son grandes sesiones (inicio, desarrollo y cierre).

La estructura de las clases de P2 y P3, no presentan inicio, desarrollo y cierre, sino que se articulan de manera conversada. Este cierre se relaciona con la clase posterior y se decide cómo seguir. Además, P3 articula sus clases, considerando avanzar en las habilidades que contempla a cada estudiante en particular.

Se implementan adecuaciones a través de actividades con recursos diversificados con el objetivo de atender todas las necesidades que tienen el grupo curso, siendo específicas o particulares.

P2
<p><i>(11) Las adecuaciones a los alumnos con necesidades de apoyo no se realizan de manera específica, sino de manera general a todos los alumnos, para que no se note una diferencia</i></p> <p><i>(14) Los cierres van relacionados con lo logrado en la clase para posteriormente, decidir cómo seguir</i></p> <p><i>(21) En el inicio del proyecto siempre se realiza una diagramación o mapa conceptual</i></p> <p><i>(38) Algunos de los contenidos se conocen pero se profundizan en otra instancia</i></p> <p><i>(43) Avanza en las habilidades considerando las características de cada niño o niña</i></p> <p><i>(62) No hay un inicio, desarrollo, cierre en una misma clase, sino que se va articulando de manera conversada</i></p> <p><i>(70) Se arma el marco del proyecto tomando como base lo que se han aprendido en las asignaturas involucradas.</i></p> <p><i>(72) Estas tres sesiones no son de una clase, sino grandes sesiones de temas trabajados que llevan al productor final</i></p>

Tabla 49. Subcategoría interpretativa: Diversificación y flexibilidad de las actividades C

c. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo

Dos docentes señalan que existe coordinación del trabajo, dentro de la institución educativa, para trabajar con estrategias metodológicas. En P2, se genera, porque su establecimiento es de corte alternativo, por lo tanto, las unidades se organizan entre todos los docentes porque se trabaja con toda la comunidad para un determinado fin o producto. Lo anterior, se relaciona con la creencia de la docente, que menciona como utópico realizar proyectos que surjan desde los niños, pero si son factibles los centros de interés organizados desde los docentes; es esta práctica la que caracteriza su ambiente y que le permite realizar prácticas más innovadoras que en el sistema tradicional en el cual trabajó un tiempo antes.

P2
<i>(4) En el colegio alinean el trabajo de las unidades entre todos los docentes</i> <i>(46) En el actual colegio se les permite hacer más cosas innovadoras</i>

Tabla 50. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo A

La profesora 3, pese a trabajar en un colegio que imparte educación tradicional, declara presencia de una coordinación en el trabajo relacionada al enfoque de integración curricular, ya que el establecimiento trabaja con una serie de proyectos fijos durante el año y se realiza al menos uno por semestre.

Las planificaciones de estos proyectos presentan una organización distinta de los tiempos, con un gran inicio, desarrollo y cierre.

El establecimiento en el cual está inserta P3, busca desarrollar una práctica contextualizada y con sentido del proceso de enseñanza aprendizaje a través de esta estrategia metodológica, concordando con los saberes pedagógicos de la docente.

P3
<p><i>(6) Realiza planificaciones diarias que se entregan semanalmente</i></p> <p><i>(7) Las planificaciones tienen un formato simple con objetivos específicos y actividades establecidas diariamente</i></p> <p><i>(8) Se trabaja en paralelo con profesora del mismo nivel</i></p> <p><i>(9) Tienen horas de colaboración de manera semanal con la directora académica</i></p> <p><i>(10) Se trabaja en paralelo con la educadora diferencial cuando se necesita de algunas adecuaciones</i></p> <p><i>(66) Dentro de la planificación anual se generan proyectos al menos uno por semestre</i></p> <p><i>(67) Lo primero que planean como docentes es el proyecto de la familia</i></p> <p><i>(76) Se trata de aplicar el proyecto para que toda la comunidad escolar entiendan que cuando el aprendizaje se hace con un fin tiene un mayor sentido</i></p> <p><i>(78) La experiencia es lo que va dejando un sello que se quiere plantear en el colegio</i></p>

Tabla 51. Subcategoría interpretativa: Presencia de coordinación en el trabajo

d. Subcategoría interpretativa: Organización recursiva en torno al currículum

En el testimonio de una de las informantes, se observa una organización recursiva en torno al currículum al momento de planificar. En este caso, P2 señala utilizar un currículum en espiral, refiriéndose a que vuelve a este, continuamente, para generar sus secuencias de clases.

A pesar de estar en un colegio alternativo que no se encuentra reconocido por el Ministerio de Educación, de igual forma utiliza el currículum para orientar su quehacer docente.

P2
<p><i>(6) Utiliza un currículum en espiral para generar una secuencia lógica</i></p>

Tabla 52. Subcategoría interpretativa: Organización recursiva en torno al currículum

e. Subcategoría interpretativa: Actividades motivacionales en el inicio

P1 y P2 señalan que realizan diferentes actividades en el inicio, dando relevancia a la motivación de los estudiantes por los aprendizajes que se abordarán.

P1	P2
(7) <i>Se parte desde el EANYE</i>	(21) <i>Trabaja 15 minutos en la mañana con la línea, donde motiva y explica lo que se va a hacer y metas del día</i> (26) <i>La docente utiliza cuentos para primero y segundo</i> (27) <i>Para tercero y cuarto situaciones cotidianas para que puedan relacionar con lo que van a ver</i>

Tabla 53. Subcategoría interpretativa: Actividades motivacionales en el inicio

P1 indica que parte desde el EANYE (Ejercicios de Activación Neurológica y Emocional), permitiendo a los estudiantes mejorar el estado de ánimo, disminuir el estrés, cambiar y focalizar la atención, estimulando la memoria.

Por otra parte, P2 señala que para ella es importante comenzar siempre con alguna actividad de motivación, la cual incluya el objetivo de la sesión y la explicación de lo que realizarán. Menciona que, para primero y segundo, utiliza cuentos que se logren relacionar con los aprendizajes a abordar, y para tercero y cuarto, situaciones cotidianas que sean cercanas a los alumnos, estimulando su interés.

f. Subcategoría interpretativa: Mediación adecuada en la estrategia metodológica

En el discurso de P3, se evidencia una mediación adecuada en la estrategia metodológica, articulando y relacionando los saberes para una mejor comprensión de las conexiones de las diferentes áreas. La docente debe guiar y orientar el proyecto, considerando la proactividad de los alumnos, evidenciando el saber pedagógico que tiene sobre los proyectos y cómo los ejecuta.

Por otra parte, esta señala creer que los estudiantes pueden formular ideas para llevar a cabo una estrategia metodológica, en cambio P2, menciona que “*es complejo que los proyectos nazcan de niños de primero y segundo básico, sin embargo, no es imposible*”.

P3
<p>(33) <i>Guía lo que se está viendo para que sea la base del proyecto</i></p> <p>(69) <i>El docente articula y relaciona para que no "se escapen" las ideas</i></p> <p>(74) <i>En primero básico se debe hacer la articulación de la gestión del proyecto, para que los apoderados puedan entender que está fundado en los conocimientos que están aprendiendo</i></p>

Tabla 54. Subcategoría interpretativa: Mediación adecuada en la estrategia metodológica

g. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular

Las docentes mencionan que acorde a este enfoque, en el centro se evalúa a través de categorías de logro por rúbricas, pautas de evaluaciones o evaluaciones cruzadas, sin calificación. Con lo anterior, se prioriza el proceso, el trabajo en equipo, disminuyendo la competitividad entre pares.

Los estudiantes no priorizan la nota, como menciona P3, estudian porque necesitan que lo planeado funcione. Las evaluaciones se encuentran relacionadas con una retroalimentación posterior a cada proceso para que los estudiantes se encuentren conscientes de aquello y vayan mejorando o trabajando en determinados aspectos.

P1	P2	P3
<p>(46) <i>Utiliza pautas de evaluación</i></p>	<p>(49) <i>El colegio realiza feedback (retroalimentación) pero no en profundidad debido a que protege la emoción de los niños y para bajar la competitividad entre pares</i></p>	<p>(36) <i>En el colegio le permiten entregar evaluaciones cruzadas de asignaturas</i></p> <p>(56) <i>El foco no está en aprender para una nota, sino que los alumnos estudian y aprenden porque necesitan que esto funcione</i></p> <p>(57) <i>La evaluación de los proyectos se realiza por rúbricas y tienen evaluaciones complementarias de algunos contenidos que necesitábamos aprender</i></p> <p>(58) <i>El foco está en las categorías de logro, no en la nota</i></p>

Tabla 55. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular A

En el establecimiento donde se desempeña P2, se aboga por realizar retroalimentaciones superficiales para no dañar emocionalmente a los estudiantes cuando se genera un error. Ante

esto, la docente sabe de los beneficios del feedback para la mejora de los aprendizajes, siendo así como los estudiantes son conscientes si lograron o no lograron los objetivos.

P2
<i>(49) El colegio realiza feedback (retroalimentación) pero no en profundidad debido a que protege la emoción de los niños y para bajar la competitividad entre pares</i>

Tabla 56. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular B

Dos de las docentes señalan que además de realizar este tipo de evaluación, ellas realizan otras acciones para favorecer este proceso. P1 fotografía el trabajo en equipo y también, filma breves extractos de las conversaciones de los estudiantes con el fin de tener respaldo de su desempeño, utilizándose como apoyo al momento de la evaluación final.

Por otro lado, P3, complementa la evaluación del proyecto entregando a los apoderados el temario de lo que se evaluará en él, junto a la especificación de lo que se trabajará para hacerlos partícipes e informarles del objetivo de cada proceso para llegar al producto final.

P1	P3
<i>(48) Ella saca fotos para recordar lo trabajado por cada grupo; ella graba pedazos de las cosas que conversan</i>	<i>(73) Como parte de una evaluación se les entrega el temario donde se especifica el proyecto a los apoderados</i>

Tabla 57. Subcategoría interpretativa: Evaluación acorde al enfoque de integración curricular C

h. Subcategoría interpretativa: Proactividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica

Del discurso de las tres docentes surgió la categoría proactividad del alumnado que se evidencia en las estrategias metodológicas que ellas utilizan.

En los tres casos, los alumnos participan dando ideas, planteando problemáticas y el tema a trabajar, junto con tomar decisiones en todo el proceso, bajo sus intereses y motivaciones.

P1 menciona que su curso tiene como fortaleza el trabajo en equipo, y también les gusta exponer y compartir lo que realizan considerando que se identifican con un rol (ser matemática, científico, etc.).

En el caso 3, menciona que en la fase final está orientada a las sugerencias de los alumnos.

Lo anterior, se vincula con las creencias que ellas tienen con el enfoque de integración, ya que presentan un saber de que esta enseñanza promueve estudiantes más proactivos, considerando su opinión para formar las clases y diseñar la unidad, contemplando sus necesidades, intereses, motivaciones, capacidades, entre otras.

P1	P2	P3
<p>(11) Su curso presenta como fortalezas el trabajo en equipo</p> <p>(12) A los estudiantes les gusta identificarse con ser matemático, científico, etc...</p> <p>(23) A sus estudiantes les gusta exponer lo realizado y compartirlo</p> <p>(24) Los alumnos proponen ideas de acuerdo a sus motivaciones y que se toman, ya que en algún momento se realizarán</p> <p>(32) Los niños señalan de forma autónoma las características del agua; ellos son científicos</p> <p>(33) A partir de lo aportado por los alumnos se arma el tema del proyecto</p>	<p>(17) Los alumnos mientras desarrollan sus ideas van creando proyectos dentro de la unidad</p> <p>(38) Los niños buscan el problema y a la vez la solución de cómo realizar la investigación</p>	<p>(19) El producto final depende de lo que los alumnos hayan planeado</p> <p>(68) Como docente se presenta el tema pero son los alumnos los que deciden que se va a hacer con ese tema</p>

Tabla 58. Subcategoría interpretativa: Proactividad del estudiante dentro de la estrategia metodológica

i. Subcategoría interpretativa: Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes

Desde el discurso de P2, se menciona que ella utiliza materiales sensoriales o concretos y en algunas ocasiones videos, siempre considerando las necesidades de sus alumnos y sus intereses.

P2
<p>(30) A no ser que sea muy necesario, ella no ocupa videos</p> <p>(31) Ocupan materiales que puedan tocar</p>

Tabla 59. Subcategoría interpretativa: Materiales acorde a las necesidades de los estudiantes

j. Subcategoría interpretativa: Uso coherente de la estrategia alternativa

En el discurso de las docentes se refleja que, además de implementar estrategias metodológicas dentro de su sala de clases, usan estrategias alternativas que complementan sus prácticas. Por ejemplo, P2 señala que su colegio considera los fundamentos neurológicos

relacionados con las inteligencias múltiples. También, pese a no corresponder a un colegio Montessori, utiliza recursos de aquella metodología, los estudiantes comprenden su función y uso, mediante el andamiaje de la profesora.

Así mismo, P3, presenta la pregunta inversa para desarrollar y comenzar la estrategia metodológica.

P2	P3
<i>(25) Tienen los recursos Montessori y los explica</i>	<i>(23) Con los esquemas se parte el desarrollo de cada una de las partes que se planeó (27) Cuando se plantea un proyecto se trabaja con la pregunta inversa, es decir, en dónde se aprende esto y de ahí se relaciona con la asignatura</i>

Tabla 60. Subcategoría interpretativa: Uso coherente de la estrategia alternativa

4.2. Descripción de estrategias metodológicas y actividades para integrar el currículum en el primer ciclo básico

Con el objeto de determinar qué estrategias y actividades se observaron las filmaciones realizadas en los tres casos. A continuación se presentan y analizan las actividades realizadas en cada uno de los casos

De los resultados obtenidos, se describen las tres jornadas de grabación ver anexos 7, 8 y 9), en ellas se presentan desde la fase motivacional hasta el desarrollo de la unidad. Sin embargo y para lo que es objeto de investigación, se centrará la atención en el tipo de actividad que se presenta a los estudiantes

4.2.1. Caso 1

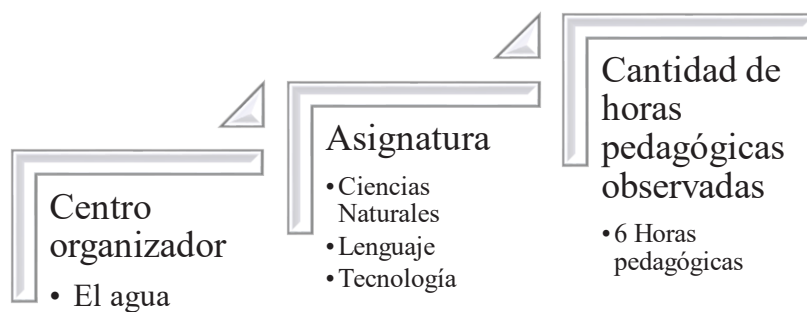


Figura 18. Propuesta El agua Caso 1

La tabla 61 presenta la información sistematizada en torno a qué hacen los estudiantes y la docente en la primera jornada de grabación.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
1	Responden preguntas referidas al tópico en estudio: el agua.	Media las respuestas que ofrecen los estudiantes
2	Bailan al son de la música Responden preguntas.	Presenta un video musical referida al agua: El ciclo del agua (Musicuentos · by La Granja de los Cuentos). Anuncia “para empezar el proyecto debemos comenzar con algo divertido”. Responde preguntas de los niños.
3	Completa cuadro Lo que sé y quiero saber del agua.	Explica de qué tratará el proyecto. Organiza los equipos de trabajo. Monitorea completación del cuadro.
4	Observan el video. Responden preguntas.	Presenta video ciclo del agua. Pregunta acerca de contenido. Realiza la síntesis de contenido.
5	Dibujan ciclo del agua. Identifican procesos al interior del ciclo	Solicita que se dibuje el ciclo e identifiquen fases del ciclo. Monitorea el trabajo.
6	Exponen su trabajo y comentan explicando el ciclo del agua desde sus dibujos.	Escucha exposiciones de los estudiantes
7	Cantan y bailan la canción de acuerdo a lo expuesto en el video.	Se expone la canción antes conocida.

Tabla 61. Actividades Caso 1 Primera Jornada de Grabación

Se observa que las actividades 1 y 2 existe intencionalidad por motivar a los estudiantes, a partir de medios audiovisuales que permiten por una parte focalizar en el tema en cuestión, el agua, y por otra, hay invitación a desplegar habilidades motrices y musicales, cuando se les insta a aprender a cantar la canción.

La actividad 3 corresponde a una estrategia metacognitiva que debiera permitir constatar, lo que se conoce de la temática en estudio como también si lo que se sabe es correcto o no. Y además, al registrar lo que se quiere saber de la temática, es posible, obtener desde dichos registros, posibles tareas o actividades, que forman parte de las necesidades e intereses de los estudiantes. Las actividades 4, 5 y 7 se dirigen a diversos canales de información: lo visual, auditivo y kinestésico, permitiendo el desarrollo de capacidades no exclusivamente pasivas.

Si se observa el tipo de actividad propuesta, es la actividad 6 la que genera mayores oportunidades de protagonismo al estudiante, puesto que deberá comunicar, argumentar y socializar su representación del ciclo.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
8	Recuerdan lo realizado en la anterior sesión	Activa a los estudiantes recordándoles del proyecto
9	Explican sus modelos de ciclos del agua. Interactúan con otros pares acerca del modelo elaborado.	Pregunta e interactúa en referencia al modelo que expone cada grupo. Sistematiza la información referente al ciclo del agua a partir de los modelos elaborados.
10	Discuten acerca del origen del agua que consumen en sus hogares. Acuerdan probar como funciona el medidor de agua en sus casas.	Problematiza a partir de una pregunta. Media las respuestas que dan los estudiantes. Corroboración de información de los estudiantes frente a la empresa que gestiona el agua en la localidad.
11	Leen un texto informativo de Esval. Subrayan información importante para explicar posteriormente al curso qué tipo de información tiene este texto.	Monitorea que el grupo destaque puntos para luego ser comentados en el curso.
12	Comentan el significado de aguas servidas y agua potable a partir de la lectura anteriormente realizada.	Pregunta y media las respuestas orales de los estudiantes frente al significado de aguas servidas y agua potable.
13	Escuchan la poesía libre declamada con atención. Proponen declamar en otros cursos las poesías referidas al agua que deberán producir en la próxima sesión.	Presenta a tres estudiantes de otro curso, que declamarán una poesía libre e invita a los estudiantes a escribir poesía en la próxima sesión.
14	Comentan las funciones de la empresa relacionada con la gestión y administración del agua en la región.	Plantea preguntas y media las respuestas que dan los estudiantes.

Tabla 62. Actividades Caso 1 Segunda Jornada de Grabación

De las actividades descritas en esta segunda jornada de visita, es posible indicar que no hay mayores diferencias a lo observado en la primera observación. Los estudiantes y la docente interactúan frecuentemente, y es este aspecto, el dialógico, lo que caracteriza esta fase de actividades. Hay elementos del contexto que son incorporados al aula, como los que son proporcionados desde la empresa de servicio aludida en la clase.

Otro aspecto a considerar, es que se observa, por segunda vez, la oportunidad de realizar una actividad propuesta por los estudiantes, como es el escribir poemas y recitarlos frente a otros grupos de la escuela.

Es una jornada, donde se ha abordado un centro organizador propio del estudio de la naturaleza, predominantemente a través de acciones referidas al lenguaje tanto por el texto informativo como por los espacios existentes para el desarrollo de la expresión oral.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
15	Completan, grupalmente, respuestas a las preguntas ¿Qué queremos saber ? ¿Qué no sabemos?	Monitorea la completación de respuestas escritas de los equipos.
16	Responden a una problemática en particular. leen documentos entregados como fuentes de información .	Entrega a cada grupo una de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las principales fuentes de agua que tenemos en la V región? ¿Tenemos sequía en la v región? ¿Qué consecuencias tiene el agua contaminada? ¿Qué importancia tiene el agua para la vida? ¿Qué es la lluvia ácida y qué consecuencias tiene? Insta a que sean respondida a partir de las fuentes entregadas.
17	Los grupos exponen sus respuestas escritas en papelógrafos de acuerdo a la interrogante que recibió.	Media y monitorea la exposición de los grupos. Anuncia que cada equipo debe organizar sus productos para la exposición final que se realizará ante sus padres y apoderados.

Tabla 63. Actividades Caso 1 Tercera Jornada de Grabación

En esta última jornada de grabación, los estudiantes realizan una actividad (nº16) con foco en la indagación de información. Es de interés también relevar lo oportunas, desde el punto de vista cognitivo, de las actividades 15 y 17; donde pueden realizar el ejercicio metacognitivo desde el seguir preguntándose y el de comunicar sus aprendizajes.

Para finalizar, se expone la categorización realizada a cada una de las actividades propuestas (De Ketele 1999) por P1 (ver tabla 64).

Categoría de la actividad (De Ketele, 1999)	Número de la actividad	Frecuencia de la actividad en la propuesta
Conocimientos Previos	1 - 8	2
De Estructuración – Articulación	2 - 9	2
Remedial - Puntual de aprendizaje y evaluativa	3 -10	2
De aprendizaje sistemático - Puntual de aprendizaje	4-5-7-11-12-14	6
Evaluación - Evaluativa	6-13-15-17	4
De aprendizaje por resolución de problemas – General	16	1
Total		17

Tabla 64. Categorización de las actividades implementadas por P1

Con respecto al tipo de actividad, la tabla 64 presenta la frecuencia de este tipo de propuestas en la secuencia implementada por P1. De su análisis se puede apreciar un alto número de actividades (6) pertenecientes al grupo de actividades sistemáticas de aprendizaje y, en segundo lugar, a las de carácter evaluativo (4). Por último, la actividad menos realizada del conjunto es la referida a la resolución de problemas (1) .

4.2.2. Caso 2

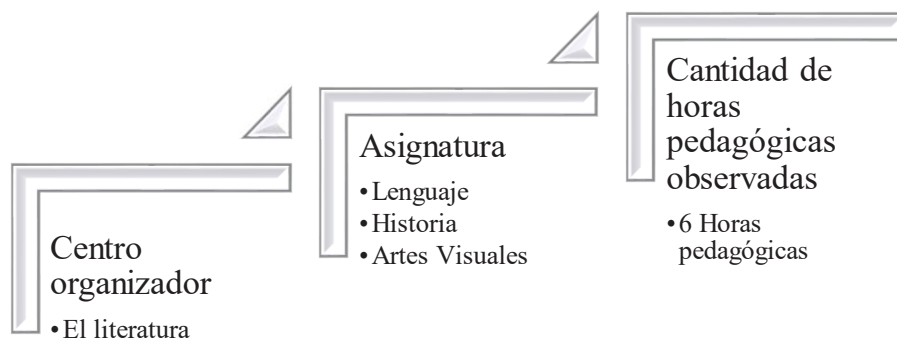


Figura 19. Propuesta Mi libro y yo Caso 2

La tabla 65 presenta la información sistematizada en torno a qué hacen los estudiantes y la docente en la primera jornada de grabación (ver tabla 65).

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
1	Responden preguntas referidas al tópico en estudio: la literatura. Indican sus libros favoritos.	Menciona el inicio de nueva unidad y que se parte el proyecto en Lenguaje. Indaga en el significado de la palabra literatura y en cuáles son los libros favoritos tanto de ellos como en los de sus padres. Describe aspectos generales de lo que tratará la unidad.
2	Proponen el resultado del proyecto y deciden fecha.	Guía las ideas de los estudiantes y aporta la temporalidad de la secuencia para determinar fecha de muestra del proyecto.
3	Completan una ficha que contempla información referida a libro favorito, cuando y porque lo leyó.	Reparte las fichas y envía la misma al apoderado, comentan la actividad.
4	Elaboran un texto. Corresponde a la invitación para el apoderado.	Media el texto a producir: ¿qué información debe contener una invitación?
5	Observan y exploran textos. Clasifican textos literarios y no literarios agrupándolos.	Presenta tipos de textos para su observación y manipulación. Insta a la clasificación entre literarios y no literarios de acuerdo a su contenido.
6	Completan una ficha de manera escrita para clasificar textos literarios y no literarios.	Monitorea la completación de la ficha. Retoma la definición de literatura. Da indicaciones para a próxima actividad (referida a civilización griega)

Tabla 65. Actividades Caso 2 Primera Jornada de Grabación

Se destaca, desde la tabla 66, las instancias para incorporar al entorno familiar a las actividades escolares y cómo los estudiantes pueden proponer aspectos, esto es, lo que será presentado y cuándo será presentado a las familias.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
7	Socializan sus fichas y comentan las que han completado sus padres	Informa la rutina de acciones que realizarán en el día. Media la actividad de socialización de la información. Comenta lo dicho por los estudiantes.
8	Comentan que las reseñas aparecen en los videojuegos. Escriben, a modo de borrador, la reseña de su libro favorito.	Indaga acerca del resultado del término reseña. Invita a escribir la reseña del libro favorito que han determinado en la ficha. Media la elaboración del texto en cuanto a superestructura. Menciona que los borradores serán corregidos. Menciona que la reseña no es texto literario.
9	Responden las preguntas referidas al mito. Escuchan definiciones y narraciones. Escuchan instrucciones del Juego. Acuerdan en el grupo qué dioses corresponderá a su grupo.	Diferencia los distintos géneros literarios que han estudiado e introduce el género del mito. Indaga en significado del mito. Lee definición de mito. Diferencia mito de cuento. Narra mitos: de Calipso y de Perséfone. Propone juego de cartas referido a dioses de la mitología griega.
10	Participan del juego referido a identificar dioses . Escuchan instrucciones.	Relata un mito y los estudiantes deben atender a cuando sea nombrado para moverse en la sala . Luego del término del juego, pregunta qué fue lo realizado en la jornada e indica que se realizará una disertación sobre el libro favorito y de sus padres.

Tabla 66. Actividades Caso 2 Segunda Jornada de Grabación

De acuerdo a lo que se expresa en la tabla, se establece como la idea de trabajar con su libro favorito sigue siendo la línea que une una sesión con otra. Además, se avanza en el conocimiento de géneros literarios y en textos como el mito, ampliando la cultura de los niños y niñas.

Así también, la tabla 67 presenta información acerca de cómo se vincula a la familia en el desarrollo de los estudiantes, dando la oportunidad de dialogar en relación a lo que les reúne en esta secuencia de clases, la literatura y los libros favoritos.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
11	Cada estudiante indica el título de su libro favorito, su reseña y por qué le ha gustado. Lo mismo hace su apoderado. Así todas las parejas de padres e hijos, pasan por la actividad	Media las intervenciones de los estudiantes y solicita respeto a todos para escuchar y prestar atención a lo que dice tanto cada apoderado como cada compañero (a)

Tabla 67. Actividades Caso 2 Tercera Jornada de Grabación

Finalmente, la tabla 68 presenta la categorización de actividades en pos de analizar que caracteriza esta secuencia integradora. Ante ello, se puede afirmar que las actividades con carácter de aprendizaje sistemático son más frecuentes (5) que las de estructuración articulación (3) o de exploración (1); siendo estas últimas las que proveen mayor protagonismo y cercanía a los estudiantes y objetos de aprendizaje (ver tabla 68).

Categoría de la actividad (De Ketele, 1999)	Número de la actividad	Frecuencia de la actividad en la propuesta
Estructuración - Articulación	1-2-8	3
De aprendizaje Sistemático - De aprendizaje	3-4-6-9-10	5
De exploración - General	5-11	2
Evaluación - Evaluativa	7	1
Total		11

Tabla 68. Categorización de las actividades implementadas por P2

Con respecto al tipo de actividad, la tabla 68 presenta la frecuencia de este tipo de propuestas en la secuencia implementada por P2. De su análisis se puede apreciar un alto número de

actividades (5) pertenecientes al grupo de actividades sistemáticas de aprendizaje y, en segundo lugar, a las de carácter de estructuración y articulación (3). Por último, la actividad menos realizada del conjunto es la referida a la evaluación-evaluativa (1).

4.2.3. Caso 3

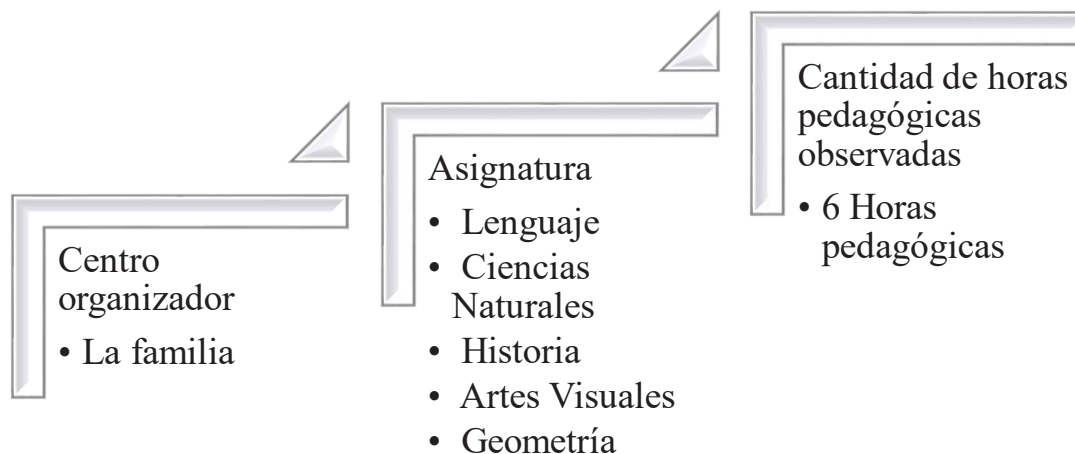


Figura 20. Propuesta El tesoro de mi familia

Se presenta la información sistematizada en torno a qué hacen los estudiantes y la docente en la primera jornada de grabación (ver tabla 69).

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
1	Indican que recuerdan frente a los tipos de familias. Responden preguntas de la docente apoyándose en el panel de ideas.	Menciona que el proyecto que van a hacer será dedicado a las familias. Recuerda lo realizado previamente en otra asignatura frente a los tipos de familias.
2	Presentan ideas para seleccionar qué comunicarán a sus padres: obras de artes, grabaciones mencionando el cariño que sienten por sus familias, una actividad con los sentidos, una carta o carteles, “una búsqueda del tesoro”.	Presenta una constelación de palabras a través del concepto base la <i>familia</i> . Registra, en conjunto con sus estudiantes, qué asignaturas y acciones contempla el proyecto La familia.
3	Dan ideas acerca de cómo y qué hacer para preparar el encuentro con las familias. Participan activamente en la selección de actividades.	Luego, de registrar, invita a estructurar el proyecto. Media ante ideas factibles de realizar y ordena la secuenciación junto a ellos. Sistematiza las ideas a través de diálogo con los estudiantes.
4	Denominan el proyecto con el nombre de “El tesoro de la familia”	Invita a dar nombre al proyecto. Menciona que en cada clase van a comenzar a construir cada parte del proyecto. Fotografía el esquema para diagramar y organizar lo que se realizará en las siguientes clases.

Tabla 69. Actividades Caso 3 Primera Jornada de Grabación

De la tabla 69 se considera de alto interés el inicio del proyecto. Como se observa, las cuatro acciones, intencionadas por la docente, pretenden asegurar el sentido y la participación del grupo ante lo que se realizará. Por otra parte, el que existan herramientas de sistematización como el panel de ideas, permite asegurar como el registro de nuevas ideas es una práctica habitual del grupo .

Por otra parte, la tabla 70 permite ver un ejercicio de abordaje a lo artístico de manera creativa (actividades 5 y 6) y cómo lo que se construye, en el contexto de la asignatura, tiene sentido

una vez más para el grupo; se diseña el móvil en la actividad 8 con un significado personal que se atribuye al proyecto de la familia. Finalmente, predominan los acuerdos, tal como se manifiesta en las actividades 7 y 9.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
5	Observan el video con el objeto de aprender acerca de esculturas móviles y diseño de objetos.	Presenta un video para que se conozca Alexander Calder. Media el mensaje del video, preguntando a los niños para verificar comprensión.
6	Responden las preguntas realizadas por la docente de manera oral.	Responden la pregunta ¿Qué se aprendió sobre el estilo de Calder?
7	Discuten cómo relacionar lo realizado por el artista con el proyecto de curso	Media la discusión y les permite llegar a consensos frente a qué relación existe entre lo aprendido y el querer hacer felices a las familias.
8	Diseñan el móvil al estilo Calder considerando un motivo cercano a su relación con las familias. Elaboran molde y pintan su móvil.	Da instrucciones para el diseño. Instruye acerca de técnicas de pintado. Les recuerda lo aprendido desde Dubuffet en relación a Calder.
9	Responden las preguntas de la docente. Acuerdan el lugar donde presentarán sus móviles el día de la presentación.	Pregunta qué artista han conocido. Solicita que establezcan relación de lo elaborado con el proyecto

Tabla 70. Actividades Caso 3 Segunda Jornada de Grabación

Finalmente, en la tabla 71 se muestran como las actividades de los estudiantes continúan en la lógica del hacer con sentido. Además, cabe destacar la actividad 12 con una clara intencionalidad de trabajo colaborativo, donde el grupo acuerda o construye un producto desde el apoyo mutuo de todas las partes.

ACTIVIDAD	¿Qué hacen los estudiantes?	Intervención docente
10	Manipulan y moldean arcilla . Responden preguntas acerca de los sentidos involucrados cuando masajean arcilla.	Instruye acerca de la actividad a realizar con arcilla. Indaga en qué sentidos se trabajan al moldear con arcilla.
11	Preparan escultura con motivo específico en torno a su familia.	Monitorea el trabajo de cada niño/a. Instruye a los estudiantes para que relacionen ante su familias la búsqueda del tesoro con lo elaborado en la clase.
12	Cada equipo realiza tareas diferentes previamente acordadas: a) De las invitaciones b) De mapas c) Del cartel de bienvenida d) De grabaciones e) De decoraciones Cada jefe de grupo va a buscar los materiales que requiere.	Recuerda todas las fases o tareas que han cumplido del proyecto. Instruye a los estudiantes acerca del trabajo diferenciado por equipos a) Modela como hacer la invitación: su portada y cómo doblarla b) Modela la realización de los 5 mapas y menciona que hay que hacer los sobres c) indica que fue avanzado por la docente y la asistente de aula en su escritura d) Plantea que hay que aprenderse el diálogo que hay que decir e) Deben repartirse las tareas. Monitorea las acciones realizadas por los grupos y estudiantes en particular.
13	Acuerdan el texto que deberá presentar la invitación Cada uno escribe su invitación.	Plantea la necesidad de acordar el mensaje de la invitación. Monitorea la escritura.

Tabla 71. Actividades Caso 3 Tercera Jornada de Grabación

La tabla 72 presenta la categorización de actividades que permite conocer la variedad de acciones de esta secuencia integradora. Ante ello, se puede afirmar que existe una alta concentración de actividades de estructuración y articulación (9) en relación a actividades de aprendizaje sistemático por ejemplo (1).

Categoría de la actividad (De Ketele, 1999)	Número de la actividad	Frecuencia de la actividad en la propuesta
Conocimiento previo	1-5	2
Estructuración - Articulación	2-3-4-6-7-8-9-10-11	9
De aprendizaje Sistemático - De aprendizaje	12	1
Total		12

Tabla 72. Categorización de las actividades implementadas por P3

Para concluir esta presentación de resultados, es importante constatar en esta presentación de resultados que las tres entrevistadas señalan haber utilizado la estrategia metodológica de pedagogía por proyectos para realizar integración curricular, comprendiendo que es parte del enfoque, no obstante, no realizan distinción entre las características y formas de trabajar estas, englobando todas en el concepto de proyecto (ver tabla 73) como lo demuestra su discurso.

P1	P2	P3
(28) <i>Genera los proyectos desde las características de los educandos</i>	(34) <i>La metodología por proyecto permite abarcar el movimiento, actividades al aire libre, inteligencias múltiples, neurociencias, etc.</i>	(75) <i>Sabe que está aplicando un proyecto que no es integración curricular pura como la teoría lo plantea</i>

Tabla 73. Discurso de las docentes respecto a la estrategia metodológica que ocupan

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Los datos ya recopilados y analizados, en el presente apartado, serán discutidos para contrastarlo con la teoría.

De acuerdo a la literatura, las docentes presentan en su discurso, un correcto saber respecto del enfoque integrador relacionado a las categorías interpretativas.

Los saberes pedagógicos en torno a la integración curricular que presentan las informantes, coinciden con el postulado de Beane (1997) que indica que el currículum integrado es un enfoque pedagógico que posibilita a los docentes y estudiantes la identificación e investigación de problemáticas o temas, sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo.

Lo anterior, se evidencia en las filmaciones de las docentes, las cuales vinculan las diferentes asignaturas para integrar el currículum.

En el caso de P1, se conectan las disciplinas de Ciencias Naturales, Tecnología, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación; todas relacionadas con el centro organizador “El agua”.

En la filmación de P2, se integra desde Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Artes Visuales, las que se unen bajo la problemática de saber los libros favoritos de los estudiantes y apoderados.

Las grabaciones del caso 3, muestran la relación de las asignaturas de Artes Visuales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación, para abordar el tópico “La familia”.

Además, se analiza que este saber pedagógico, tiene su origen en la formación inicial de las tres docentes, la cual contempla el primer acercamiento a la integración curricular y las diferentes estrategias metodológicas a utilizar.

De las entrevistas, también, se observa una conceptualización adecuada, señalando que la integración curricular es un enfoque, cuya base es la enseñanza situada Y que el aprendizaje es vivencial y experiencial (Díaz, 2005; Smith, Roland, Havens y Hoyt, 1992; Wichman,

1991) como se puede ver en la tabla 27. Además, es importante recordar que este tipo de enseñanza se caracteriza por aprender haciendo y por la participación activa, con el fin de construir experiencias significativas.

Según la literatura, existen diferentes formas de integrar el currículum a través de estrategias metodológicas, siendo definidas según Arguello y Sequeira (2015) como un conjunto de prácticas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias deben ser escogidas y aplicadas, en relación con los contenidos y las particularidades de los educandos, siendo flexible y respondiendo al contexto. Ante esto, encontramos una confusión conceptual en el saber de P2, en torno a las estrategias metodológicas utilizadas, ya que la nombra indistintamente de dos formas a lo largo de su discurso; esto puede ser evidenciado en la tabla 26.

Así mismo, bajo la perspectiva de una de las docentes, lo realizado no es un proyecto tal como la teoría lo dicta, evidenciando una confusión en su saber didáctico respecto a las características de las estrategias metodológicas, dado que como sabemos, estas pueden ser modificadas sin perder su esencia.

De acuerdo a las filmaciones realizadas, lo anterior se demuestra en el análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por las informantes, puesto que en su discurso, estas indican haber implementado un proyecto. Sin embargo, solo el caso n°2 concuerda con la organización de una pedagogía por proyecto. Si bien, esta no presenta todas las fases sistemáticamente, posee lo esencial, cumpliendo con el propósito fundamental de comunicar el resultado obtenido.

Su estrategia metodológica parte de la planificación del proyecto de acción, involucrando a los estudiantes en las tareas y roles a desempeñar, lo que facilita el proceso de aprendizaje, promoviendo la participación y responsabilidad de los alumnos (Jolibert, 2009).

Además, el diseño de sesiones de esta docente, cumple con la mayoría de las fases que debería incluir esta estrategia, las que se encuentran enunciadas en la tabla 6 (ver apartado 2.3.2.1) y apuntan a la construcción de competencias específicas en el área comunicativa y textual.

En el caso n°1, como se mencionó en los enunciados anteriores, la docente también identifica su estrategia como proyecto, no obstante, no concuerda con las características de este. Si bien, en las filmaciones se observa una secuencia didáctica de carácter integrador, no se identifica formalmente una estrategia metodológica, sino una secuencia integradora en torno al agua.

Este centro organizador, corresponde a la primera fuente propuesta por Beane (2005), puesto que es un tema que forma parte de las asignaturas aisladas, permitiendo tratar contenidos habituales del currículum; además es un tema transversal que afecta a la sociedad y que demanda una atención prioritaria y permanente a la educación. Esta se enfoca en lo que debería interesarle al alumno, globalizando los contenidos de las diferentes disciplinas en relación a un tema central.

Por esta razón, la informante no utiliza una estrategia metodológica específica, debido a que no presenta pasos a seguir ni estructura determinada. No obstante, presenta una situación de integración global (ver tabla 62, apartado 4.2.1), las que han sido establecidas por De Ketele (1999), caracterizándose por utilizar el potencial de las situaciones concretas y reales en los aprendizajes, propiciando el desarrollo de competencias en los alumnos. Su finalidad es movilizar variados conocimientos y darles sentido, por lo tanto, aquello solo se logra cuando la enseñanza está enfocada en desarrollar lo que conocemos como “saber-hacer”, tener conciencia del momento preciso para utilizar lo aprendido.

El caso n°3, las grabaciones muestran una implementación congruente con los principios fundamentales de la UDI, presentando las cuatro fases (ver tabla 8 del apartado 2.3.3.2) que consideran un contexto de escuela y familia. Para esto, la estrategia de la docente parte de la selección de un tópico, el cual es presentado a los estudiantes para preseleccionar los contenidos, analizando las posibilidades de integración. Durante el desarrollo de su unidad, busca potenciar las habilidades y destrezas, a través de situaciones de aprendizaje sistemático y de estructuración (De Ketele, 1999), utilizando un proceso dinámico constante junto con elementos regularizadores entre las actividades.

Según Illán y Molina (2011), esta estrategia posee ciertas características que se rescatan, tanto de su discurso, como de las filmaciones: la utilización de un tópico, su tiempo preestablecido, el desarrollo de competencias que favorecen un aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo entre la comunidad, entre otros.

Del testimonio de las profesoras, se evidencia un saber coherente con sus prácticas, ya que contemplan diseños de sesiones contextualizados. En base a aquello, la literatura señala que la integración curricular abarca las necesidades e intereses de los estudiantes (Torres, 1994), siendo estas consideradas en la implementación de sus diseños de clases.

Lo anterior, se observa en el trabajo que realiza P3, quien presenta una clase con un inicio bien intencionado pedagógicamente, vinculando las necesidades e intereses de los niños y niñas, además de considerar lo que ellos ya saben para desarrollar la estrategia metodológica. Mientras, P1, incluye en su planificación ejercicios de activación neurológica y emocional para motivar el interés de parte de los alumnos (ver anexo 7). Y, P2, señalando que incluye las ideas de los educandos, dentro de sus planificaciones.

De acuerdo a lo anterior, las informantes contextualizan la enseñanza, evidenciando un saber pedagógico que resalta la importancia de diseñar sesiones vinculados a resolver problemas de la vida cotidiana dentro de la estrategia metodológica, contemplando las ideas de los alumnos, sus inquietudes, sus necesidades, sus particularidad y las características de su desarrollo madurativo.

Desde la perspectiva de diseñar propuestas contextualizadas, autores como Illán y Molina (2011) mencionan que el profesorado presenta como reto intencionar la integración curricular, haciendo partícipes a todos dentro de la organización y el diseño, buscando un aprendizaje afectivo en concordancia con la psicología cognitiva y la social. Estos han concluido que para el logro de un aprendizaje efectivo y significativo es esencial construir las prácticas educativas, a través de las experiencias y observaciones a los estudiantes.

En relación a todo lo anterior, también, De Ketele en el año 1996, menciona que al planificar actividades, estas deben ser reales, orientadas desde los intereses y necesidades de los niños

con el propósito de desarrollar competencias y movilizar los conocimientos en diferentes situaciones. Además, que se destaca un mejor aprendizaje en las actividades o enseñanza desde un enfoque integrado, ya que, lo que se espera saber es dónde y cómo movilizar conocimientos para resolver una situación específica.

De acuerdo a este autor, también se observa en las filmaciones de las docentes, un saber que es coherente con la utilización de actividades de carácter integrador dentro de la planificación de la estrategia metodológica (ver tabla 64, 68, 72).

Estas situaciones integradoras favorecen el desarrollo del pensamiento complejo, dado que apuntan a establecer un aprendizaje que se vive y experimenta, conectando habilidades y conocimientos con en el fin de potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo (Andrade, 2001).

Para desarrollar el pensamiento complejo en los y las estudiantes, la integración curricular aboga por una educación contextualizada a los problemas que se presentan en la sociedad. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un camino que los conduce a desenvolverse en una comunidad determinada, siendo los andamios para el desarrollo de la cognición en los sistemas sociales y culturales (Villa y Domínguez, 2017).

En el discurso de P2 y P3, se evidencia una problematización directa o indirecta de la realidad. De esta forma, presentan situaciones problemáticas a resolver, relacionadas a su temática y al contexto.

Esto se observa en las filmaciones del caso n°1, planteándose una serie de preguntas a partir de las respuestas de los alumnos en relación al agua, su importancia y cuidado. Por su parte, la profesora 2 y 3, desafían a los estudiantes con situaciones problemáticas, movilizándolo sus saberes para dar solución a estas.

En relación a cómo integrar los diferentes objetivos, las docentes presentan un saber que es coherente con el currículum, señalando en su discurso que, existe un proceso para construir y abordar la estrategia metodológica, considerando este para orientar su trabajo en base a los

contenidos, las habilidades y las actitudes que quieren desarrollar. Lo anterior, con el objetivo de incluir las necesidades e intereses de sus alumnos en la toma de decisiones.

Esto resulta un apoyo para las docentes, orientando su quehacer en relación a la conexión de las asignaturas, independientemente de la estrategia metodológica. Ante esto, las Bases Curriculares (2013) posibilitan la interdisciplinariedad estableciendo objetivos de aprendizajes transversales, cuyas metas son referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes.

Torres e Illán y Molina (1994, 1998, 1999, 2001, 2004, 2011) indica que el aprendizaje experiencial es esencial y no se puede dejar fuera la programación escolar. El enfoque integrador, valora la experiencia que viven los estudiantes, respetando y teniendo en cuenta sus diferentes necesidades (Illán y Molina, 2011). Además, da prioridad a atender la diversidad, respetando la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas (Torres, 1994).

Alineado a estos principios, en el caso de P1, la metodología utilizada presenta como pilar el respeto a la infancia y al cuerpo humano, y en el caso de P2, las neurociencias trabajan con las inteligencias múltiples, respetando y potenciando sus diversas formas de aprender (ver tabla 32 y 33).

Se observa que, en los tres casos, las docentes conectan el saber pedagógico de su formación inicial y continua, para complementar su estrategia metodológica en directa relación con el enfoque integrado.

Por otra parte, las creencias recogidas y analizadas en las tres docentes muestran una visión positiva de la integración curricular, percibiendo beneficios en el estudiantado y en su quehacer pedagógico (ver tabla 34, 35, 36, 37 del apartado 4.2.2)

Entre los factores beneficiosos para los educandos, resaltan el protagonismo de los estudiantes que se relaciona con el postulado de Ausubel (1918-2008) quien menciona que mientras más involucrado o participativo esté el sujeto en su experiencia, más aprendizaje se construirá, integrándose a su estructura cognitiva de manera duradera.

Las docentes creen que esta forma de trabajo, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, al observar el desarrollo de habilidades sociales y analíticas en los alumnos. Además, ven una actitud favorable hacia el aprendizaje, percibiendo que los estudiantes son felices al trabajar de esta manera.

Piensan que sus prácticas brindan a los estudiantes situaciones contextualizadas y relevantes para desarrollar destrezas que puedan utilizar y relacionar en las áreas de conocimientos y en la vida. Las docentes presentan un rol mediador y facilitador para generar, en la institución, situaciones y contextos relacionados con la sociedad en la cual viven y no con situaciones artificiales (Beane, 1994; Ortiz, 2006; Torres, 1994,1999).

También, sostienen que existe un beneficio profesional porque concuerda con sus aspiraciones respecto a los objetivos de la educación, sintiendo que su trabajo es satisfactorio.

P2 afirma que este enfoque le ofrece a los estudiantes la posibilidad de autoconocerse en variados aspectos del aprendizaje, identificando la manera que más les acomoda para construir su conocimiento. Mientras P1, menciona que esta forma de trabajo, permite a los estudiantes salir de la rutina haciéndolos más proclive a la enseñanza. Esto va alineado con la creencias de las tres docentes al señalar que el mundo es global.

Desde otra perspectiva, las tres informantes señalan trabajar con la diversidad, ya que creen que es un beneficio para la implementación de la estrategia metodológica, pues cada estudiante aporta desde sus fortalezas. De esta forma, se respetan los ritmos y se enriquece el aprendizaje.

Según Illán y Molina (2011) para desarrollar una educación comprensiva y atenta a la diversidad, se debe contar con docentes capaces de idear oportunidades para cada uno de los educandos, con el fin de desarrollar en ellos habilidades personalizadas, siendo facilitadores del crecimiento personal.

La integración curricular considera estos aspectos relevantes para que no se produzca una división en el saber, ya que brindan las claves pertinentes para entender el mundo globalizado desde el desarrollo de las diferentes capacidades.

Del discurso de las tres profesoras, se observa una visión positiva de la estrategia metodológica, puesto que creen en los beneficios educativos que conlleva su implementación, considerándolas como una sumatoria de prácticas pedagógicas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando las palabras de Arguello y Sequeira (2015) las estrategias metodológicas son aplicadas según los contenidos y el contexto de los educandos, siendo flexibles a las particularidades de cada uno de ellos. Estas presentan determinados pasos a seguir, desarrollando habilidades y aprendizajes duraderos en cada educando.

Las docentes creen implementar una estrategia metodológica que cumple con aquellas características, siendo adaptada y contextualizada a su realidad.

También, estas afirman la existencia de una serie de obstaculizadores de la integración curricular que influyen a la hora de implementar la estrategia metodológica en su establecimiento.

Dos de las docentes mencionan que uno de los obstaculizadores es el factor tiempo, indicando que se encuentra ajustado por el establecimiento donde se desempeñan, ocasionando que los contenidos no sean profundizados.

A pesar de presentar esto como un desafío, la literatura señala que no es una barrera directa de la integración curricular, porque esta no se preocupa fundamentalmente por los contenidos, sino por las habilidades a desarrollar. Torres (1994), señala que este enfoque promueve destrezas, habilidades y actitudes que se requieren para desenvolverse en la vida.

Además, las estrategias metodológicas tienen un carácter flexible que responde al contexto (Arguello y Sequeira, 2015), por lo tanto, su tiempo es acomodado a las instancias en las cuales se desarrolla la planificación, siendo la docente quien adecua su quehacer a los tiempos requeridos y no establecidos.

Dentro de este mismo obstaculizador, P1 cree que también afecta la falta de trabajo colaborativo, ya que la institución no genera espacios suficientes para que los docentes puedan realizar co-docencia, aspecto relevante para generar integración curricular, puesto

que según Illán y Molina (1999, citado por Lozano y Molina, 2001) indican que la integración se fundamenta en un trabajo colaborativo para abordar la cultura escolar, a través de un modelo cooperativo entre profesores, el cual influye en la metodología, en la evaluación y en el clima del aula e institución.

Es de interés la creencia de P2, acerca de que los estudiantes no pueden planificar y desarrollar la estrategia metodológica por sí solos, limitando la oportunidad de realizar ciertas acciones de esta.

El subestimar a los estudiantes coarta el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes. Ante esto, Beane (2005) señala que existen varias formas de integrar a los estudiantes en el currículum, permitiendo que se construya de abajo hacia arriba, a partir de los propios educandos y, de esta forma, aumenta la probabilidad de que los conocimientos y habilidades se contextualizan de acuerdo a experiencias.

Este postulado se observa en las prácticas de P1, quien acoge y hace partícipe al estudiante en la realización de la estrategia metodológica, donde estos mencionan que sería una buena idea compartir sus poemas con los compañeros de cursos superiores e inferiores. Además, en el video de P3, se observa que la docente considera las ideas de los alumnos para buscar qué actividades pueden formar parte del proyecto.

Otra dificultad para la implementación de la estrategia metodológica es la creencia de ver el error como algo que puede perjudicar emocionalmente a los estudiantes, desvalorizando el carácter pedagógico de la retroalimentación, cuya función favorece la metacognición del proceso cognitivo.

Ante esto, Barrell (2007) indica que la retroalimentación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de manera regular y su propósito es generar una solución a los errores que los estudiantes puedan tener, centrándose en sus fortalezas y debilidades para identificar todas las áreas de mejora.

Además, P2 y P3 creen que socialmente se le otorga un valor importante a la calificación, señalando que los apoderados exigen una nota asociada al rendimiento, viéndose presionada en su labor docente por las concepciones de estos.

No obstante, la aplicación de un currículo integrador potencia una evaluación formativa (Illán y Molina, 2011; Jolibert, 2010), concibiendo la enseñanza, como un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo, siendo inexistentes las evaluaciones psicométricas.

Bajo este enfoque, los educandos son evaluados mediante rúbricas que hacen visible sus niveles de aprendizaje, permitiendo tener una valoración personal acerca de su propio desempeño con miras a mejorar.

Para P1, este tipo de evaluación resulta ser compleja, ya que debe evaluar por equipos, monitoreando que todos hayan aportado en la misma medida, por lo que cree que esta forma de evaluar, a través de rúbricas, requiere un mayor trabajo. Así como también, el organizar los equipos de acuerdo a las características y fortalezas de cada uno de los estudiantes.

Aspecto importante, debido a que la integración curricular se enfoca en un trabajo de comunidad, la conformación de equipos es esencial para que en el desarrollo de la estrategia metodológica, se vean potenciados todos los estudiantes.

Para desarrollar la estrategia metodológica, Schultz y Christensen (2004) plantean que para producir la interacción e intercambio de ideas, los roles de cada integrante deben ir en función de una meta de aprendizaje común. Aquí cada miembro del equipo es responsable no sólo de su aprendizaje, sino también de ayudar a sus compañeros a aprender.

También, P3 cree que el alto número de estudiantes es un obstaculizador, no obstante, se observa en su testimonio que no vivencia esta dificultad, pero posee la idea que si tuviera un mayor número de estudiantes, podría verse complicada.

Finalmente, de las entrevistas de las docentes, se vislumbra una creencia negativa acerca de la enseñanza tradicional, al señalar que esta se centra en generar conocimiento, priorizando

lo conceptual antes de lo procedimental y actitudinal, además de segmentar o parcelar la vida por asignaturas.

Una creencia que va en directa relación con los desafíos y objetivos del currículum integrado, permitiendo identificar e investigar problemas que provienen del análisis reflexivo de una determinada situación, sin que las fronteras de la asignatura sean un obstáculo (Beane, 1997).

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se comunican respuestas a la temática de investigación y sus interrogantes.

Este estudio, como se ha mencionado anteriormente, nace para dar respuesta a tres preguntas investigativas: *¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico? ¿Qué tipo de actividades implementan los profesores para integrar el currículum en cursos de primer ciclo básico en el aula? ¿Cuáles son los saberes y las creencias de los profesores respecto al enfoque para integrar el currículum?* A partir de estas, se genera el objetivo general el que permitió seguir los lineamientos para guiar este proceso: *Aportar conocimiento acerca del enfoque de la integración curricular desarrollado en aulas de primer ciclo básico, analizando las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes junto con sus creencias y saberes.*

Para ello, se elaboraron y aplicaron instrumentos que permitieran dar respuesta a las interrogantes. Las técnicas y procedimientos aplicados han permitido identificar de forma eficaz, válida y fiable las estrategias y actividades que usan los casos en estudio, al integrar el conocimiento en sus aulas, como también qué saberes y creencias poseen al respecto.

a. Objetivo específico 1:

Este apuntó a *“Describir las estrategias metodológicas y actividades que utilizan los profesores en sus prácticas pedagógicas para integrar el currículum en el primer ciclo básico”*. El objetivo fue desarrollado a través del análisis de las filmaciones de las clases, identificando las estrategias metodológicas que las docentes llevaban a cabo en su práctica docente junto con categorizar sus actividades.

En primer lugar, se evidencia que las docentes, si bien, implementan estrategias metodológicas, no ceden su protagonismo al momento de construir el trabajo. Esto difiere del carácter simétrico y colaborativo entre el grupo curso, el cual busca la integración curricular. Sin embargo, propician innatamente el trabajo por equipos entre los niños, evidenciándose la mayoría de las actividades de carácter colectivo, dado que consideran esencial el trabajo en comunidad.

En segundo lugar, las estrategias metodológicas identificadas son la pedagogía por proyectos y la Unidad Didáctica Integradora. También, se reconoce una secuencia integradora con un centro organizador, que recae en la clasificación de interdisciplinariedad, evidenciándose una intención de la docente por realizar conexión de asignaturas dentro de su planificación.

En tercer lugar, los tipos de actividades utilizadas son: activación de conocimiento previo, de exploración-general, de aprendizaje por resolución de problemas-general, de aprendizaje sistemático-puntual de aprendizaje, de estructuración-articulación, remedial-puntual de aprendizaje y evaluativa junto con la evaluación-evaluativa. De estas actividades, las utilizadas con más frecuencia por las docentes son las siguientes: de aprendizaje sistemático-puntual de aprendizaje, evaluación-evaluativa y de estructuración-articulación.

Se concluye que las profesoras pretenden fijar nociones, estructurar conocimientos junto con sistematizar diversas capacidades para desarrollar la competencia buscada. También, con esta forma de trabajar, ellas potencian un trabajo por proceso con el fin de evidenciar la manera en que los estudiantes movilizan lo realizado con determinados saberes. Y articulan su trabajo de manera individual o colectiva para formar la ruta de aprendizaje, la introducción a un nuevo conocimiento o actividad, además de sintetizar lo realizado.

Siguiendo con el enunciado anterior, existe una ausencia de acciones esencialmente integradoras que corresponden a las actividades de tipo general como lo es: la de exploración y la de resolución de problemas, ya que ellas involucran la conexión y la movilización de diversos saberes y competencias, complementando sus experiencias e ideas con variadas áreas de conocimiento, integrándose con un determinado fin.

Si bien, las docentes realizan integración del currículum dentro de sus prácticas pedagógicas, se evidencian actividades desvinculadas entre sí, sin la fluidez que demanda este enfoque dentro de la implementación. Se observa una dificultad al articular, tanto la estrategia metodológica como sus actividades, puesto que su diseño se encuentra focalizado a los tiempos determinados a cada asignaturas que pretenden vincular.

Por esta razón, se genera un quiebre entre los momentos de la estrategia metodológica utilizada y sus actividades, concluyendo que, estas aún no se encuentran institucionalizadas por las docentes.

Por otra parte, estas prácticas corresponden a las metodologías denominadas activas, las cuales están en la línea de la cognición situada, ya que en los tres casos utiliza experiencias contextualizadas, que transforman los diferentes entornos sociales y culturales de los estudiantes e involucra, además, la familia y su entorno más próximo, generando un sentido en el aprendizaje.

b) Objetivo específico 2:

Este objetivo corresponde a *“Reconocer y analizar los saberes y creencias de profesores respecto a las estrategias de la integración curricular en el primer ciclo básico a través de su discurso”*.

Respecto a este punto, particular de los saberes, los casos estudiados presentan una conceptualización correcta sobre el enfoque de integración curricular, apuntando directamente a sus principios, siendo trabajado y declarando creer en este, por lo que se distingue una visión positiva de la integración curricular que se evidencia tanto en su testimonio como en las prácticas, indicando diversos beneficios tanto profesionales como personales.

Por otra parte, los obstaculizadores que mencionan las docentes, concuerdan con aquellos que se encuentran identificados por Beane, como por ejemplo, para realizar un trabajo integrado es necesario el trabajo colaborativo entre los docentes, el que en variadas ocasiones no tiene lugar o no se da el tiempo que requiere dentro del establecimiento.

Sin embargo, estos no son barreras directas de la integración curricular, puesto que su carácter flexible permite soslayar estos en función de las decisiones acertadas que tomen las profesionales, vinculadas a sus prácticas pedagógicas.

Alineado a esto, las docentes no identifican como obstaculizador el no saber cómo integrar las diferentes áreas del saber, evidenciando un saber pedagógico sustancial respecto a los principios y prácticas integradoras del currículum, que resultan además, ser congruentes con sus creencias. No obstante, sus saberes en relación a las estrategias metodológicas y las actividades integradoras, se encuentran descendidos, comprometiendo su correcto desarrollo e implementación.

Así mismo, tanto las docentes del sistema tradicional como la profesora del sistema alternativo, utilizan el currículum para relacionar las asignaturas, señalando que es un apoyo o una ayuda para orientar las conexiones entre disciplinas, dado que cada programa señala los posibles contenidos a relacionar. Sin embargo, este no sugiere la forma de cómo implementarlo, requiriendo de una ideación y reflexión profesional del docente para llevarlo a cabo.

Todo aquel que realice integración curricular debe reflexionar no solo respecto al currículum vigente, sino que también, durante todo el proceso de diseño e implementación de sus prácticas para guiar y flexibilizar el quehacer docente, con el fin de lograr de forma idónea y fluida la estrategia metodológica.

Para este logro, las profesoras deben presentar un claro saber pedagógico en relación a la estrategia metodológica que desean implementar, no obstante, las tres creen que realizan proyecto o presentan su trabajo con más de una denominación, por lo que muestran un saber confuso en torno a ellas. Al solucionar aquella confusión las docente avanzarían a la institucionalización antes mencionada.

De esta investigación, se concluye que en la actualidad se hace cada vez más necesario una ruta de modelado para orientar a los docente en cómo desarrollar las estrategias metodológicas y su implementación en aula, es decir, orientaciones para abordar la integración del currículum desde las grandes identidades, apoyando la labor docente actual y futura.

CAPÍTULO 7
PROYECCIONES

Se vislumbran en estos casos y en especial en el caso 1, que existen docentes con la intención de integrar el currículum, siendo la secuencia didáctica el primer paso para realizar una estrategia metodológica formal. En palabras de Beane (2005) se proyecta aquella secuencia como el primer acercamiento o el punto inicial para realizar integración curricular.

En la actualidad son más docentes los que en pos de una educación de calidad, recurren a esta forma de trabajo, ya que le encuentran sentido y comienzan a sortear los obstaculizador de diferentes índoles que se pueden presentar. Se visualiza el enfoque integrador como la educación del futuro que trabajará con los innumerables estímulos externos que reciben los para involucrarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando sus intereses, necesidades e inquietudes.

Este paradigma educativo requiere de docentes que posean una capacidad reflexiva, utilizándola a lo largo de todo el diseño e implementación de su estrategia metodológica. Se espera que consideren las orientaciones del currículum para comenzar a conectar las asignaturas e idear situaciones integradoras bajo esta forma de enseñanza. Sin embargo, se hace necesario un documento oficial de parte del MINEDUC que oriente o sugiera prácticas integradoras a los docentes para relacionar y trabajar los OAT en su quehacer profesional y pedagógico.

De esta forma lograr que las futuras generaciones se eduquen bajo un enfoque de enseñanza que promueva el pensamiento complejo en su alta expresión, conformando a la sociedad de personas críticas y reflexivas.

Por lo tanto, dentro de la formación inicial para educadores se requiere un avance que considere como propósito construir pensamiento complejo, enseñando a generar las oportunidades necesarias y favorables para comprender la nueva realidad que se construye y piensa de manera integrada.

Por lo tanto, es fundamental cambiar las estructuras de conocimiento de la sociedad actual para atender a las nuevas generaciones y los emergentes fenómenos sociales.

Un punto de partida es complementar el ramo de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica en nuestra casa de estudio, con una asignatura orientada a conocer las diferentes estrategias metodológicas junto con situaciones integradoras para ser planificadas e implementadas, de esta manera institucionalizar las características y pasos de cada una de ellas sin olvidar lo esencial: se adapta al contexto y es flexible.

Se sugiere que nuestra carrera vele por la búsqueda de centros de prácticas que permitan a los docentes en formación implementar las estrategias metodológicas aprendidas y planificadas en estas asignaturas mencionadas.

Finalmente, cabe mencionar que en una futura investigación se buscaría ahondar profundamente en el estudio de las estrategias metodológicas, aportando conocimientos de ellas y de la variedad de actividades afines con la integración curricular.

Lo anterior, contribuye a entregar mayor formación continua en relación a este enfoque y sus componentes, implementando capacitaciones sobre los tipos de actividades específicas que logren orientar detalladamente en sus prácticas a los profesores y darles experiencias de integración en sus diferentes procesos de prácticas.

Considerando aún las limitaciones propias de la presente investigación, se ha logrado aportar conocimiento en relación al enfoque de integración curricular desarrollado en las aulas de 1ro a 4to básico, a través de entrevistas y la observación de las prácticas docentes de tres participantes en el estudio. Además, se conocieron qué actividades y estrategias metodológicas utilizan los profesores para integrar el conocimiento, considerando así mismo, qué saberes y creencias poseen al respecto.

Por último, es de destacar, que al menos en Chile, este es el inicio de nuevos campos de estudio donde se espera que los agentes de la educación se inmiscuyan para orientar su enseñanza a una pedagogía del futuro, abriendo nuevos caminos con sentido para el proceso de aprendizaje de presentes y próximas generaciones.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (s/f). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). PISA 2015 Programa para la evaluación internacional en estudiantes OCDE. junio 15, 2018, de OCDE Sitio web: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alonso, L. E.(2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. pp. 225-240. España: Editorial Síntesis.
- Andrade, R., Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L. y Torres, A. (2001). Construyendo paradigmas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. n°14. pp.1-50.
- Anguello, B. y Sequeira, M. (2015). Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica. Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Arellano, M. (2006). Proyecto de innovación, técnicas Freinet: aplicación del texto libre en la escuela primaria. México: Universidad Pedagógica Nacional .
- Barrell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: Un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Beane, J. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press.

- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: MORATA.
- Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Bisquera, R. (2014). *Educación emocional e interioridad*. Hacia una pedagogía de la interioridad. pp. 223-250. Madrid: Wolters Kluwer.
- Camacho, A. (2013). Escuela de Padres y rendimiento escolar. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Cisterna, F. (2005). “Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”. *Revista Theoria*, Vol. 14, Chile. p. 64, 68, 69. Recupera el 26 de abril de 2018 <https://es.scribd.com/doc/147063344/Categorizacion-y-triangulacion-como-procesos-de-validacion-del-conocimiento-en-investigacion-cualita>.
- Consejo Nacional de Educación. (2018). Acuerdo n° 054 presentado en abril.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 68. pp. 61-81.
- Cox, C. (2007). Educación en el bicentenario: dos agendas y calidad de la política. *Revista pensamiento educativo*. n°1. pp. 175-204.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1982). Reconstruction in Philosophy. *The Middle Works*. University of Southern Illinois Press. n° 12.
- De Ketele, J. (1996) L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pour qui? Pourquoi?, *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989) *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université.

- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista del currículum y formación del profesorado*. pp. 1-12.
- De Ketele, J. y Roegiers, X. (2000). Metodología para la recogida de información. Madrid:Editorial La Muralla.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2). Consultado el 12 de abril del 2018 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículum e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*. n°107. pp. 51-84.
- Díaz, F. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2da ed.). México: McGraw Hill.
- Domínguez, A. y Villa, A. (2017). *Relación entre práctica docente y cultura: aproximación desde la Teoría de la Cognición Situada*. Recuperado el 3 de febrero del 2018, Disponible en: <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/4781/1/DDMPSI111.pdf>
- Delors, J. (2009). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: Ediciones Unesco.
- Dubreucq, F., Choprix, F. (s/f). Ovide Decroly. *Revista de Pedagogía*. Madrid. pp. 1-4.
- Espinoza, C. y Sánchez, I. (2014). Aprendizaje basado en problemas para enseñar y aprender estadísticas y probabilidades. *Revista Paradigma*. 35 (1). pp. 103-128.

- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo veintiuno editores.
- González, J. (1996). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta*. n°68. pp. 63-85.
- Illán, N., Lozano, J. y Molina J. (2001). La construcción del proyecto curricular integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la E.S.O. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. pp. 347- 361.
- Illán, N. y Molina, J. (2008) *Educación para la diversidad en la escuela actual: una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD Eduforma, 2008.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Revista de educación*, n°41, pp.17- 40. Brasil: Editora UFPR.
- Illán, N. y Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. Opción integradora ante una sociedad intercultural. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, R. (1987). El modelo didáctico de las técnicas Freinet: Una síntesis práctica de los principios didáctico contemporáneos. *TAVIRA*. n°4. pp. 85-110.
- Jolibert, J. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen Estudio.
- Josette, J., Sraiki, C., Blanchard, M., Coué, I., Crépon, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*.n°7. pp. 1-18.

- Latorre, M. y Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: visionpcperu.
- Ley n° 20.370. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre del 2009.
- Lozano, J. & Illán N. (2002). Aprender con el euro en una escuela para todos. *Educación en el 2000*, pp. 103 -109.
- Martín, M. y Salamanca, A. (2016). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. n°27. pp. 1-5.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Ciencias Naturales de Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Lenguaje y Comunicación de Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Matemática de Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares de Educación Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. *Dialnet*. pp. 221- 252.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*. Francia, París: Santillana.

- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Dialnet. n°20, pp. 75-81.
- Morin, E. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este País*. n°202, pp. 4-6.
- Ortíz, E. (2006). Retos y perspectivas del currículum integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, n°21, 35-56.
- Pareja, J. (s/f). Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinares. Recuperado el 14 de marzo del 2018. Disponible en: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinares.pdf>
- Pring, R. (1977). Sentido común y educación. *Revista de Filosofía de la Educación* n°1. pp. 57-77.
- PROYECTO ATLÁNTIDA. (1998). *Proyecto curricular*. Escuela y valores democráticos. Madrid: F.E. CCOO.
- Rodríguez, S. (2013). Investigación sobre los orígenes y la aplicación de la pedagogía de Waldorf. Palencia: Escuela Universitaria de Educación.
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: *La secuencia didáctica*. n°3. pp. 445-456
- Romero, S. G. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*. n° 27. pp. 231- 250.
- Roegiers, X. (2010). Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Efe.
- Revista Digital para Profesionales de la enseñanza. (2013). *Temas para la educación: Los centros de interés en infantil*. n°23, pp.1-8.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar?: una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

- Santaella, L. (1996). *Imágenes: Cognición, semiótica, medios*. Sao Paulo: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Serrano, Solarte y Torrado. (2013). Escuela nueva para el fortalecimiento de los semilleros de investigación. *Innovación en investigación y educación en ingeniería: factores claves para la competencia global*. pp.22-6.
- Smith, T., Roland, C., Havens, M., & Hoyt, J. (1992). *The theory and practice of challenge education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Schmeck, R. (1988). *Estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje*. New York: Plenum Press.
- Schultz, N. y Christense, H. (2004). Aprendizaje basado en problemas: Método de los siete pasos. *Revista Europea de Ingeniería Educativa*. n°29. pp. 445-452.
- Schunk, D. (1991). *Teorías de aprendizaje: Una perspectiva educativa*. New York: McMillan.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. España, Madrid: MORATA.
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España, Madrid: Narcea.
- Tomayo y Tomayo, M. (2008). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Limusa.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. 1ra Ed. España: MORATA, S.L.
- Torres, J. (1996). Sin muros en las aulas: el Currículum Integrado. Kikiriki. *Cooperación Educativa*, n° 39, pp.39-45.
- Torres, J. (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. 3ra Ed. Madrid: Ediciones MORATA, S.L.

- Torres, J. (1998). Las razones del currículum integrado. *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. pp. 29-95. Madrid: MORATA, S.L.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico metodológico. *Revista de educación*, pp. 37-45.
- Valdés, Y. (2012). Integración curricular: Un concepto que tensiona a las disciplinas escolares. *XV Congreso Internacional de Humanidades*, pp. 146- 154.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vasilachis, G. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Wichmann, T. (1991). If wilderness and circles: Evaluating a therapeutic model for wildemess adventure programs. *Journal of Experiential Education*, 14(2), pp. 43-48.
- Yin, R. (1989). *Investigación sobre estudio de caso: Diseño y métodos*. London: SAGE.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *En: Cuadernos de pedagogía*. 168. pp. 17-22.
- Zabala, A. (1993). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº11.
- Zabala, A. (2014). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, España: GRÁO.
- Zimmerman (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Boekaerts: Handbook of self-regulation*. pp. 13-40.