

## INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE: UNA INNOVACIÓN MONTEGRANDE

Autoras: Caroll Schilling, Andrea Garrido y Donatila Ferrada \* Univ. Católica de la Santísima Concepción

### RESUMEN

El presente artículo<sup>1</sup> recoge una investigación que tiene como objeto de estudio la innovación curricular expresada como la integración de áreas de aprendizaje, a partir de un estudio de caso «de un liceo con Proyecto Montegrando caracterizado como tipo V.

La metodología usada se enmarca en un paradigma cualitativo-interpretativo, mediante el uso de categorías de análisis teóricas de carácter especializado.

Los hallazgos encontrados evidencian, por una parte, el dinamismo del proceso de la innovación curricular y, por otra, la pervivencia de la propuesta original de integración curricular.

### INTRODUCCIÓN

Los Proyectos Montegrando (PM) forman parte del programa MECE y fueron creados en 1996 con la intención de "adelantar la reforma educativa chilena", por esta razón también son conocidos como "Liceos de Anticipación". Estos proyectos se sustentan en la tesis de que existe capacidad en los profesores de los liceos para generar cambios de envergadura a partir de sus propias realidades locales, por lo mismo, estos cambios serán contextualizados y responderán a criterios de pertinencia necesarios para generar procesos de innovación capaces de sostenerse en el tiempo.

\* Caroll Schilling, es docente de la Facultad de Educación y alumna tesista del Programa de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Andrea Garrido, es alumna tesista del Programa de Magister en Ciencias de la Educación de la UCSC. Donatila Ferrada es Doctora en Filosofía con mención en Currículum por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica de los Programas de Postgrados en Educación de la Facultad de Educación de la UCSC.

1 complementa un estudio de caso que forma parte de una investigación mayor que tiene como objeto de estudio la innovación educativa, cuya unidad de análisis está conformada por cuatro liceos con Proyectos Montegrando. "Innovación educativa en los Proyectos Montegrando: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos" Esta investigación cuenta con financiamiento interno de la UCSC, a través del Proyecto DIN 07/2002.

Estos proyectos que apuntan a promover el desarrollo de la innovación creada y diseñada por los profesores de los liceos en contextos de autonomía y descentralización<sup>2</sup>, cuentan con otro elemento que los ha caracterizado y es la magnitud de las inversiones: US \$ 35 millones como inversión total, hecho que no tiene precedentes en el país en este tipo de proyectos.

El MINEDUC en marzo de 1997 -por intermedio de la Coordinación Nacional de los Proyectos Montegrando (CNM) - convocó a un concurso público de propuestas de innovación en la idea de otorgar la autonomía a los profesores chilenos para re-inventar<sup>3</sup> la educación media, y que respondieran al mismo tiempo a las necesidades y realidades locales desde las cuales emergen. En este concurso participaron 220 liceos del país.

Posteriormente una "Comisión de Personalidades"<sup>4</sup> seleccionó 51 propuestas de innova-

2 CNM (2000) Proyecto Montegrando de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC.

3 CNM (2000) Proyecto Montegrando de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC, p. 11.

4 La Comisión de Personalidades estuvo compuesta por: "1 profesor de aula, 1 director de establecimiento, 1 ex subsecretaría de educación, 1 director de educación municipal, 1 afamado experto internacional en educación, 1 rector universitario, 1 sacerdote Jesuita, 1 legendario dirigente del Partido Comunista, 1 alto miembro de la Masonería, 1 distinguida ex alta funcionaria del gobierno del General Pinochet" (Weinstein, J. "El

ción de las 220 que se presentaron, las cuales están distribuidas geográficamente en las 13 regiones del país. Estas 51 propuestas de innovación, más tarde, recibieron asesoría técnica externa al liceo, a partir de la cual se transformaron en los 51 PM, cuya duración fluctúa entre 4 a 5 años. De este conjunto de los 51 Liceos con PM, el presente trabajo, seleccionó intencionadamente un liceo definido como tipo V según la CNM<sup>5</sup> que constituye el caso de estudio de esta investigación. Los liceos tipo V se agrupan en torno a las siguientes variables: son establecimientos de tamaño mediano, antiguos, de dependencia municipal, con altos promedios SIMCE, situado en comunas grandes, con alta urbanidad, con una situación de pobreza de mediana a baja, con estudiantes en situación de vulnerabilidad social intermedia (entre 20 y 40%). Este estudio representa la profundización de dos trabajos anteriores que tienen como unidad de análisis este mismo liceo. En el primero de ellos (Ferrada y Villena, 2002) se abordó específicamente la concepción de innovación desde la que se gesta, consolida y ejecuta el PM; en el segundo<sup>6</sup>, se levanta la construcción curricular desde el punto de vista del enfoque y del plan de estudios desde los cuales se materializa la propuesta y el PM. Desde la concepción de la innovación, los hallazgos evidencian, a nivel del discurso oficial (CNM) la presencia de dos conceptos de innovación. El primero, es un concepto teórico que comprende la innovación como aquel cambio profundo que involucra a la totalidad del centro educativo; y el segundo,

es un concepto práctico de innovación que se centra en cambios a nivel de áreas específicas al interior del liceo, a saber, gestión y prácticas pedagógicas. Además, este concepto práctico, -la CNM- lo diferencia en dos ámbitos: uno dirigido a la optimización que involucra una mejora en una de las áreas específicas ya definidas, el otro, dirigido a la transformación, lo que involucra una modificación en ambas áreas. Por su parte, los hallazgos, a nivel del estudio de caso, el concepto de innovación que se maneja en los distintos momentos analizados se ubica al interior del concepto práctico, dirigido principalmente hacia la optimización (Ferrada y Villena, 2002).

Desde la construcción curricular, los resultados evidencian la presencia de un enfoque curricular racionalista académico en la propuesta -cuya responsabilidad es de los profesores del centro-; en cambio, en el PM cuya responsabilidad es compartida entre los profesores del centro y el equipo de asesores externos, se evidencia un enfoque cognitivo-tecnológico. Por su parte, el plan de estudios que construyen los profesores del centro en la propuesta, se organizan en torno a la integración de cuatro áreas del conocimiento, a saber, lenguaje y comunicación, razonamiento lógico, ciencia y tecnología, expresión artística y cultural; en cambio, cuando intervienen los asesores externos a nivel de PM, el plan de estudio mantiene la integración pero sin definir en qué áreas del aprendizaje de los OF-CMO se debe realizar, pero responsabiliza a los departamentos de asignaturas del centro de dicha integración (Ferrada, 2002).

En este contexto, donde ya se ha evidenciado la presencia de un concepto de innovación práctico y dirigido a la optimización, bajo un enfoque curricular que circula entre un racionalismo académico y uno cognitivo-tecnológico, constituyen el fundamento desde el cual se propone abordar la problemática central de innovación del liceo, cuyo eje central de ésta es la integración de áreas de aprendizajes. Esta integración de áreas, constituye el objeto de estudio de la presente investigación. El estudio de caso consideró tres momen-

Proyecto Montegrando un laboratorio para el cambio de la educación media, pp.161-176. En García-Huidobro y otros (1999) Madrid, Popular).

5 Esta tipología que construye la CNM representa un intento por agruparlos de acuerdo a algunas variables que en algunos aspectos son comunes, dado que lo que caracteriza la totalidad de los liceos Montegrando es que cada uno representa una realidad en sí mismo, hecho que se reconoce desde la propia CNM.

6 Ferrada, D. (2002) La construcción curricular en los proyectos Montegrando: Trabas en la innovación. Seminario Internacional "Construcción Curricular y Equidad :Una identidad posible". Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile Y Universidad Católica de la Santísima Concepción, 23-25 de Octubre del 2002.

tos del proceso de innovación Montegrando. B primero de ellos se denominó génesis, el segundo consolidación y el tercero ejecución. El primer momento, (génesis) expresado en la propuesta concursada y seleccionada, la cual es de autoría de los profesores del liceo. El segundo momento (consolidación), materializado a través del proyecto aprobado por MINEDUC, el cual, es de autoría tanto de los profesores del centro como del equipo de asesores externos. Y el tercer momento (ejecución), expresado en las numerosas acciones necesarias para desarrollar el proyecto, de éstas, se estudió el desarrollo didáctico, el cual, es de responsabilidad de los profesores del centro, pero con la supervisión de tutores que dependen de la CNM. En términos metodológicos, el análisis de contenido se centró en la propuesta y el proyecto, mientras que de las acciones referidas se consideraron 14 guías de aprendizaje por sectores y 2 guías de integración de áreas. Para este análisis se usaron categorías teóricas de carácter especializado (Ruiz, 1996).

## 1.LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE

1.1. La integración de las cuatro áreas de aprendizaje contenidas en la propuesta de PM.

La propuesta de PM representa la génesis de la innovación, dado que es en ella, donde se encuentra contenida la innovación original que emerge de los profesores del centro, sin asesoría externa.

En este estudio de caso, la innovación curricular tiene como eje central la integración de áreas definidas de saberes, lo que se expresa muy claramente en el objetivo general:

-Generar un cambio curricular centrado en cuatro áreas de aprendizaje: lenguaje y comunicación; razonamiento lógico; ciencia y tecnología; y expresión artística y cultural, con objetivos integrales, apoyadas por todo el currículum escolar, que transforme el co-

nocimiento en comprensión y permita al alumno desarrollar las competencias humanas e intelectuales acorde a los valores del Proyecto Educativo Institucional que lo sitúen adecuadamente en su entorno social, humano y cultural" (Profesores del centro, 1996, p. 18)

Un primer aspecto significativo de esta propuesta -generada por los profesores- es la centralidad de cuatro áreas clásicas de la cultura occidental, hecho que viene a refrendar la proximidad de esta propuesta de cambio curricular con el enfoque racionalista académico que ya se identificara en un estudio anterior (Ferrada y Villena, 2002). Un segundo aspecto a considerar es que la integración se propone realizar a partir de la construcción de objetivos integrales, desde lo cual se apunta hacia la formación de un sujeto competente humana e intelectualmente y plenamente integrado a la sociedad. En este último aspecto, los profesores del centro se proponen:

"Detectar fortalezas y carencias de Lenguaje y Razonamiento Lógico." (Ibid, p. 5). "Talleres de apoyo pedagógicos orientados a reforzar áreas de lenguaje y cálculo"...Reforzar habilidades básicas en las áreas de Lenguaje y Cálculo mediante el trabajo personal del alumno.." (Ibid, p. 10).

El desarrollo de la integración pasa también por la superación de carencias en dos de las cuatro áreas consideradas en el cambio curricular, como son el lenguaje y comunicación y el razonamiento lógico, cuyos aspectos resultan fundamentales al momento de proponerse formar un sujeto competente intelectualmente. En esta misma idea se proponen, también que:

"Los alumnos se expresan en forma oral y escrita utilizando un lenguaje correcto y pertinente...aplican las matemáticas...asumen la matemática como una actividad concreta e inherente al quehacer humano...lenguaje científico y técnico es asequible a la mayoría a los alumnos...aplica métodos científicos...desarrollan su apreciación estética, valorando y criticando las dis-

tintas actividades artísticas...conoce y valora la actividad productiva".

Estos antecedentes permiten afirmar que efectivamente se *avanza hacia* una construcción curricular que apunta al desarrollo del intelecto del estudiante, a través de la adquisición de los saberes provenientes de la ciencia y la técnica, el desarrollo del lenguaje docto y la matemática como herramienta para el desarrollo productivo; y de la formación de un hombre culto capaz de vivenciar y disfrutar de las expresiones artísticas. Lo anterior se sigue reforzando cuando se analiza el concepto de aprendizaje sobre el que se asienta la propuesta:

"Reforzar habilidades básicas ... mediante el trabajo personal del alumno, con guías de trabajo"... (Ibid, p. 10). "Lograr que los alumnos asuman el aprendizaje como un proceso personal e individual...se autodisciplina convirtiéndose en gestor de su aprendizaje, valorando sus diferencias individuales y elevando la autoestima... "Los alumnos se convierten en gestores de su aprendizaje..." (Ibid, p. 25)....aprenden de acuerdo a su ritmo y tiempo de aprendizaje...manifiesta capacidad crítica que le permite una mayor comprensión del mundo" (Ibid, p. 19).

De estas afirmaciones se desprende que el aprendizaje se asume al interior de una corriente cognitiva, donde el sujeto desarrolla una serie de procesos internos que en última instancia le permiten desarrollar nuevas habilidades y destrezas cognitivas, con lo cual, la innovación propuesta evidencia una ruptura del mecanicismo de la corriente conductista en la que se encuentra una buena parte de la educación chilena.

Estos antecedentes permiten afirmar que el cambio curricular que proponen los profesores del centro permiten levantar la categoría del tipo de persona que se proponen formar, la cual se centra en el cultivo del intelecto, en el desarrollo de capacidades cognitivas, que le permitan valorar, criticar y tomar decisiones para insertarse exitosamente en el medio social.

Desde una perspectiva complementaria a la anterior, emerge otro elemento de la propuesta de los profesores que resulta fundamental al momento de caracterizar la modificación curricular, y es la vinculación del liceo con el medio externo en torno a diversas redes que actuarían como apoyo para el desarrollo de la innovación. Esto se expresa en:

"Compartir e intercambiar experiencias con instituciones de Educación Superior, empresas, organismos comunales que permitan al liceo mantener vigente su pertinencia, intercambiando experiencias con otros liceos e instituciones "(Ibid, p. 21)...."El liceo se vincula con organismos externos a través de un trabajo en red"... "Comunicación periódica con liceos afines, organizaciones comunitarias, centros culturales e instituciones de Educación Superior a través de boletines, correo electrónico..." (Ibid, p. 22). La experiencia en los cambios curriculares, metodológicas y evaluativas serán compartidas con otros establecimientos de la comuna y la región (Ibid, p. 18)."... "El liceo participa y organiza eventos culturales, deportivos y sociales" (Ibid, p. 21)....£! desarrollo cultural y valórico de esta comunidad nos permitirá aportar al crecimiento económico, cultural y social del país" (Ibid, p. 18).

De lo anterior se desprende una vinculación sistémica que establece un intercambio de experiencias entre el liceo y las distintas organizaciones que le permiten difundir sus experiencias de tal forma de proyectar la cultura institucional, para situarse como referentes socio-culturales frente a otras instituciones. Al mismo tiempo esta vinculación a redes permite retroalimentar el proceso de innovación., esta situación se puede observar en la siguiente cita:

"Comunicación a través de la "red de ayuda".(Ibid, p. 2)... "internalizar valores y establecer contactos con organismos que les permitan suplir sus carencias culturales"(Ibid, p. 15).... "El intercambio de experiencias con liceos integrados al proyecto Montegrande retroalimenta la comunidad escolar" (Ibid, p. 18).

Este tipo de vinculación viene a contribuir al centro en la superación de carencias culturales que arroja el diagnóstico realizado por los profesores, es decir, que la vinculación a recompensación de déficit del que son portadores los estudiantes. Lo mismo ocurre con su vinculación con otros proyectos Montegrando en vistas a nutrirse de otras experiencias que potencien el proyecto interno.

Por otra parte, llama la atención el fuerte contexto normativo a imponer en el liceo, tal que se pretende:

"Elaborar un manual de funciones que oriente el trabajo en equipo, definiendo roles en el personal docente y no docente"(Ibid, p. 22)...Fortalecimiento de roles y funciones...y responsabilidades claramente establecidas"(Ibid, p. 21-23).

Estos aspectos vienen a evidenciar una fuerte relación jerárquica en la distribución del poder al interior del centro, dado que la mayoría de las acciones son reguladas por normas. Del análisis precedente se puede afirmar que la innovación curricular que proponen los profesores del centro permite levantar la categoría del tipo de sociedad que se proponen construir, la cual se puede caracterizar como una sociedad vinculada a redes externas, a la superación de carencias o compensación, fuertemente estratificada, con roles sociales claramente establecidos, por lo que se puede concluir que se apunta hacia el fortalecimiento de la concepción sistémica de la sociedad.

Avanzando en la profundización del análisis y adentrándose en la organización curricular se encuentra que los profesores proponen, las siguientes acciones:

Habilitación de salas por asignatura"(Ibid p. 10)... "Organizar grupos de trabajo por áreas de aprendizaje"... "Formulación de contenidos por área" (Ibid, p. 23)... "Metas y criterios comunes por área"... "Los profesores confeccionan guías de apoyo y trabajos por áreas de

aprendizaje y asignatura"(Ibid, p.25).

Estos aspectos, evidencian, por una parte, la integración de contenidos al interior de la relación entre ellas. Este hecho, permite levantar una nueva categoría de análisis, a saber, la clasificación (Bernstein, 1989), la que se manifiesta a través de la mantención de un curriculum organizado en torno a saberes cerrados entre si.

En directa relación con lo anterior se encuentra el tipo de relación pedagógica que se propicia en la innovación curricular, lo que se expresa en la siguiente cita:

"Los profesores recogen la información y retroalimentan el proceso...Fortalecer la relación profesor - alumno para la interacción a través del diálogo que conducen al estudiante a interiorizar contenidos y procedimientos que podrán ser usados más tarde independientemente" (Ibid, p. 20)...Claridad en los deberes y derechos de los alumnos" (Ibid, p. 26)...Puesta en práctica de metodologías activas para mejorar la relación profesor-alumno"(Ibid, p. 19).

Tres elementos permiten caracterizar el tipo de relación pedagógica. El primero, es que *ios profesores son quienes seleccionan ios* contenidos escolares y quienes realizan los procesos de refuerzo de los mismos, esto indica que no hay participación de los estudiantes en este proceso, lo mismo indica la mantención de las relaciones de poder en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo reforzar esos saberes. El segundo, es la mejora en la relación profesor-alumno sobre la base del diálogo desde quien enseña a quien aprende, es decir, es un diálogo de carácter unidireccional. El tercero, es la explicitación del contexto normativo en el cual se deben desenvolver los estudiantes.

Ahora bien, el proceso de transmisión de los conocimientos involucra una particular forma de enfrentar metodológicamente esta acción, que emerge desde el diagnóstico que realizan los profesores del centro, hecho que se recoge en la siguiente cita:

"La carencia de hábitos fundamentales y bajo rendimiento escolar ...requiere la incorporación de metodologías centradas en el alumno y apoyados con recursos tecnológicos modernos" (Ibid, p. 15). Apoyo computacional a las asignaturas de castellano y matemáticas a través de software elaborados por profesores del establecimiento...El alumno maneja adecuadamente instrumentos de laboratorio y aplica métodos científicos...maneja a nivel usuario el computador y la calculadora científica como instrumentos que facilitan el aprendizaje(Ibid, p. 11- 20)..."apoyo del aprendizaje con tecnología de punta" (Ibid, p. 26).

Dos elementos diferenciadores se observan en estos planteamientos. El primero es el cambio metodológico de un modelo centrado en el profesor se propone pasar a uno centrado en el estudiante, con lo cual se estaría rompiendo la verticalidad en las relaciones profesor-alumno; y el segundo, es la importancia que adquieren los recursos tecnológicos en la producción del aprendizaje en los alumnos, en este caso, la relación pedagógica estaría mediatizada por los recursos tecnológicos. Estos aspectos estarían indicando que se rompería la verticalidad en el plano metodológico.

Otro aspecto significativo que permite caracterizar la relación pedagógica es la evaluación, donde los profesores proponen lo siguiente:

"Comprender que la evaluación es un proceso para la toma de decisiones que involucre afectivamente al alumno...la renovación de un concepto de evaluación considerando la gestión del alumno en el proceso" (Ibid, p. 19).

"Realizar pruebas estandarizadas por nivel...elaboración de estrategias comunes

7 Enmarcamiento, entendido como el tipo de relaciones pedagógicas que se producen en el encuentro entre profesores y estudiantes, evidenciado a través de la distribución de poderes al interior del proceso de transmisión de la cultura escolar. Bersntein B. (1989) Clase, códigos y control . Madrid, Akal.

para traducir el aprendizaje en calificación...confección de instrumentos de evaluación para detectar el avance del proceso de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos por área"(Ibid, p. 25-26)... "creación de un manual de procedimientos de evaluación" (Ibid, p. 20).

Varios elementos resultan interesantes aquí. Uno es la participación del alumno en el proceso de evaluativo, sin embargo en contraposición a esto, otro, es la estandarización de pruebas que junto con las estrategias comunes para acordar la calificación, pudieran apuntara la homogeneización del alumnado, lo que estaría contradiciendo la idea de desarrollar un modelo centrado en la persona, sobre la base del respeto del ritmo y tiempo de aprendizaje en forma diferenciada, arriba ya analizado. Esta homogeneización del estudiantado se apoya también en esta idea de normar los criterios de evaluación para alcanzar objetivos y normar los procedimientos de evaluación. Por consiguiente, se observa una contradicción entre lo que se propone como intención y lo que se propone como práctica, con lo cual se recupera la relación pedagógica de carácter vertical perdida a nivel metodológico.

De los análisis que preceden se puede afirmar que la relación pedagógica contenida en el cambio curricular que proponen los profesores del centro permite levantar una nueva categoría de análisis, la de enmarcamiento<sup>7</sup>. Éste, se puede caracterizar como la mantención de las estructuras de poder tradicionales al interior del aula, el profesor es quién dirige prácticamente toda la acción pedagógica.

En consecuencia, si probamos la propuesta de innovación curricular realizada sobre la base de la integración de cuatro áreas de aprendizaje -a la luz de las categorías que emergen- que si bien los profesores manifiestan una clara intención de avanzar hacia una verdadera integración, a nivel de construcción práctica fracasan y se entranpan en la propia práctica del racionalismo académico.

### 1.3 La integración del conjunto de áreas de aprendizaje contenidas en el PM.

El documento que recoge el PM de responsabilidad conjunta entre los profesores del centro y los asesores externo, es tremendamente acotado en contraposición a la amplitud de desarrollo contenido en la propuesta recién analizada. Esta última, cuenta con un profundo diagnóstico de la realidad del centro y de la comunidad en que está inserto, se contextualiza históricamente el liceo, se presenta el PEÍ, la construcción curricular misma es ampliamente detallada, así también sus experiencias de innovación anteriores y sus redes de relaciones, además, contiene todos los aspectos formales de un proyecto; sin embargo, el primero, carece de toda esta información y sólo contiene los aspectos formales de un proyecto de forma muy sucinta (escasas líneas), a saber, la relevancia, el problema, el objetivo general, los objetivos y sus correspondientes metas, a lo que se suman los subproyectos.

En este contexto, el análisis de contenido de texto realizado, permite señalar en términos generales que el PM mantiene la integración de áreas como eje central de la innovación curricular, pero sin fijar explícitamente entorno a cuales de ellas se producirá la integración, esto se observa claramente en el objetivo general:

"Generar un modelo de desarrollo curricular y metodológico centrado en la integración de áreas de aprendizaje con objetivos compartidos que apoyados por una gestión descentralizada mejore la calidad de los aprendizajes y desarrolle en los alumnos habilidades que promuevan su desarrollo social, humano y cultural"<sup>8</sup>

Un primer aspecto significativo, es que el PM mantiene la idea original de realizar la integración a través de la construcción de objetivos comunes en las distintas áreas de apren-

dizaje, pero obviando la preponderancia de alguna de ellas. Un segundo aspecto, es la desaparición del predominio en la selección de la cultura escolar de conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología. Un tercer aspecto es que el aprendizaje se direcciona hacia el desarrollo de habilidades para insertarse socialmente, al mismo tiempo que se pierde la centralidad en el desarrollo de las competencias humanas e intelectuales. Un cuarto aspecto es la desvinculación -en este objetivo general- del contexto del PEÍ que estaba presente en la propuesta. Todos estos aspectos indican una ruptura con el enfoque curricular racionalista académico que fuera evidenciado en la propuesta de proyecto Montegrande. En esta perspectiva:

"Consolida una educación de buena calidad en la que los alumnos desarrollan habilidades que les permiten insertarse en la sociedad"<sup>9</sup>... "La integración de áreas tiene como objetivo fortalecer las habilidades básicas necesarias para un aprendizaje más relevante. Se realizará a través de unidades temáticas comunes y de acuerdo a las necesidades diagnosticadas en los alumnos"<sup>10</sup>... "Optimizar estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos"<sup>11</sup>... "El mayor número de horas está orientado principalmente al desarrollo de habilidades de los alumnos a través de talleres que fortalecen las destrezas y desarrollan competencias".<sup>12</sup>

Se observa una clara dirección hacia un enfoque curricular en el que resulta fundamental el desarrollo de destrezas y habilidades por medio de la optimización de estrategias metodológicas que mejoren la calidad de los aprendizajes, con lo cual se mantiene el modelo de aprendizaje cognitivo encontrado en la propuesta, sin embargo, se reafirma un cambio curricular sobre la base de la formación de un sujeto altamente capacitado para desenvolverse frente a las cambiantes vicisitudes de la sociedad actual, esto estaría

9 PM, Relevancia.

10 PM, Objetivos Específicos y metas.

11 PM, Objetivos Específicos.

12 PM, Articulación del proyecto con otras iniciativas del MINEDUC, Jornada escolar completa diurna.

8 PM, Objetivo General.

caracterizando junto con los hallazgos encontrados desde el análisis semántico (Ferrada y Villena, 2002), un enfoque curricular cognitivo, en contraposición al que apuntaba al desarrollo del intelecto bajo un modelo de hombre culto, encontrado en la propuesta realizada por los profesores.

En relación a lo anterior, emerge otro elemento del proyecto que resulta fundamental al caracterizar la modificación curricular, y es el cambio en el modelo de gestión y en el trabajo que se desarrolla conjuntamente al interior del liceo. Esto se observa en las siguientes citas:

"La internalización de valores y los cambios en estilo de gestión facilitaran las relaciones interpersonales cohesionando el trabajo en equipo"<sup>13</sup>... "Mejorar la organización interna creando un ambiente grato de convivencia que logre una gestión participativa que facilite los canales de comunicación y permita un trabajo en equipo de los diversos Estamentos de la Comunidad".<sup>14</sup>.. "Crear un diseño de redes de comunicación fluido para facilitar la participación de todos los estamentos"<sup>15</sup> Se puede evidenciar que el énfasis está puesto en el trabajo en equipo, desde una perspectiva de mayor integración, lo que permite disminuir la relación jerárquica en la distribución del poder al interior del liceo, dado que se apunta a facilitar canales de comunicación a través de redes que vinculan a toda la comunidad educativa.

Por su parte, la vinculación a redes externas, presenta dos direcciones que permiten diferenciarla de lo encontrado a nivel de propuesta, esto se manifiesta en:

"El intercambio de experiencias con otros liceos retroalimentará los cambios propuestos por la comunidad y será una contribución al esfuerzo nacional por mejorar la educación"<sup>16</sup>... "Establecer redes de comunicación

externa que permitan irradiar la experiencia, fortalecer las innovaciones del quehacer institucional y asegurar la continuidad del proyecto Montegrande".<sup>17</sup> Conectarse con otros liceos del Montegrande de la comuna y de la región por ENLACES, página web, vía Internet y visitas".<sup>18</sup>

Una dirección apunta al fortalecimiento e intercambio de experiencias que contribuyan a *reforzar* y a reorientar este proceso de modificación curricular. Otra dirección es la dependencia que tiene la innovación de estas redes para asegurar su continuidad y su desarrollo. Esto estaría evidenciando nuevamente una concepción sistémica de la sociedad, lo que se corresponde con la propuesta inicial.

En consecuencia, el PM se propone formar un sujeto preparado para el cambio, ya no centrado en la adquisición de saberes clásicos, sino en el desarrollo de diferentes habilidades que lo adapten rápidamente al cambio social. En correspondencia con ello, se apunta a la construcción de una sociedad en la cual las acciones de los sujetos son dependientes de su relación con las redes del sistema y sin ella, sucumben.

En este escenario, se avanza en la comprensión de la integración de áreas entendida como la innovación curricular del PM, lo cual se expresa en:

"Seleccionar unidades temáticas de integración por los departamentos de asignaturas... Los departamentos de asignatura planificarán la integración de sectores y subsectores"<sup>19</sup>.. "Formar equipos de trabajo interdisciplinarios...:elaborar proyectos para desarrollar la investigación científica, desarrollar plan para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita, diseñar proyectos para desarrollar el pensamiento lógico y analítico, la capacidad creativa y crítica,

<sup>13</sup> PM, Relevancia.

<sup>14</sup> PM, Objetivos Específicos.

<sup>15</sup> PM, Actividades subproyecto 3, "Diseñando un nuevo estilo de gestión".

<sup>16</sup> PM, Relevancia.

<sup>17</sup> PM, Objetivos específicos.

<sup>18</sup> PM, Actividades subproyecto 3, II Redes de apoyo y relaciones con la comunidad. <sup>19</sup> PM, Información complementaria a los objetivos específicos.



implementar proyectos para introducir la tecnología de punta como apoyo en la gestión de aula.. El liceo funciona con salas de clase con asignatura, la bibliotecas de aula están constituidas por textos, mapas, etc. Específicos para la asignatura que atiende al profesor...<sup>20</sup>.

Tres aspectos resultan llamativos de la propuesta de integración. El primero es la selección de temáticas a integrar, su planificación por sectores y subsectores, de responsabilidad de los Departamentos de asignaturas, es decir, que la integración se origina desde la disciplina y desde los contenidos. El segundo, es el desarrollo de trabajo interdisciplinario en vistas al desarrollo de capacidades cognitivas, es decir, la integración ya no desde los contenidos. El tercero es la realización de la integración por asignaturas, lo cual podría indicar que se realiza desde los contenidos, tal cual se origina. Asimismo, emerge el uso de los recursos tecnológicos como parte de la integración dada por habilitación de salas específicas para cada disciplina, esto se refuerza, a partir de: "El cambio curricular propuesto requiere prácticas pedagógicas que hagan posible su instrumentalización en el aula y se traduzcan en aprendizajes más relevantes, para ello es necesario un equipamiento tecnológico moderno que apoye el trabajo en la sala de clases"<sup>21</sup> ..."Implementar proyectos para introducir la tecnología de punta como apoyo a una gestión del aula"<sup>22</sup> El cambio en las prácticas pedagógicas -que requiere en última instancia la integración- depende de la incorporación de tecnología de punta al interior del aula. Es decir, el éxito de la integración está en directa relación con los recursos, con lo cual, es posible vincular, a este nivel de operatividad, además del enfoque cognitivo contenido en el proyecto, con el enfoque curricular tecnológico.

Siguiendo en la profundización del análisis

del PM y en directa relación con lo anterior, aparece el tipo de relación pedagógica que se establece en la modificación curricular, lo que se expresa en la siguiente cita:

"Significará un nuevo enfoque de la educación, incorporando real y efectivamente a los alumnos al proceso de enseñanza aprendizaje, apoyados por sus padres y conducidos por un profesor, que facilita el proceso, que está abierto al mundo y en una renovación pedagógica permanente"<sup>23</sup>

En primer lugar, aparece la intención de incorporar protagónicamente a los estudiantes al proceso de enseñanza aprendizaje y a los padres como un elemento importante en éste. En segundo lugar, se desprende la caracterización del rol del profesor que actúa al mismo tiempo como conductor y como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos hechos dinamizan la relación pedagógica y rompen de alguna forma la distribución jerárquica del poder en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, la modificación curricular incorpora la evaluación de la siguiente forma:

"Diseñar un sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos acordes a los objetivos curriculares"<sup>24</sup>... "Análisis de resultados de rendimientos"... caracterizar instrumentos"<sup>25</sup>

La concepción de la evaluación por objetivos, por resultados, por homogeneizar instrumentos, viene a refrendar el apareamiento del enfoque tecnológico que ya emergiera a nivel del predominio en el uso de los recursos tecnológicos para producir los aprendizajes. Esta situación es altamente significativa, ya que aparece tanto a nivel de prácticas pedagógicas, como a nivel de evaluación, hecho que estaría indicando a nivel operativo la presencia del enfoque tecnológico por sobre el cognitivo.

<sup>20</sup>M, subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>21</sup>PM, Información complementaria al subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>22</sup>PM, Subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>23</sup>PM, Relevancia.

<sup>24</sup>PM, Objetivos Específicos.

<sup>25</sup>PM, subproyecto 2 prácticas pedagógicas, "Definir criterios para la evaluación de los aprendizajes".

En consecuencia, la integración de áreas de aprendizaje propuesta como modificación curricular contenida en el proyecto, se levanta desde el punto de vista teórico y desde un enfoque cognitivo; pero, a medida que se avanza en su operacionalización, se sostiene en un enfoque tecnológico. Además, la integración se recoge sólo a nivel teórico en un solo ámbito de éste, no así a nivel operativo, que sigue expresándose a nivel de contenidos disciplinares.

#### **1.4 LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE EN LA EJECUCIÓN DE PM.**

El tercer momento abordado en este análisis, corresponde a la fase de ejecución, es decir, a la operacionalización de la construcción curricular propuesta en el PM, a través de las guías de aprendizaje por sectores y las guías de integración de áreas.

Un primer nivel de análisis es la integración entre las áreas de aprendizaje propiamente tales, expresados en las guías de integración de áreas desarrolladas por los profesores del centro, el que arrojó los siguientes hallazgos:

Los Departamentos Disciplinarios seleccionan una temática de carácter vertical que proponen abordar de forma transversal. Ejemplo, Contenido: la comunicación oral (Lenguaje y Comunicación) y escrita a integrar en todos los sectores; contenido: los contextos sociales, naturales, políticos, económicos y artísticos (Historia) a integrar en todos los sectores.

La integración aumenta en la medida en que hay relación entre los sectores y la temática, con un claro predominio de la temática del cual emerge.

La integración nunca está presente en la totalidad de los sectores de aprendizaje.

La integración se presenta con mayor fuerza en los sectores Humanista-Científico y escasamente en los sectores Artístico-Expresivo.

La integración se realiza en torno a las siguientes áreas: lenguaje y comunicación, razonamiento lógico, ciencia y tecnología y expresión artística y cultural.

La integración a nivel de actividades se presenta disgregada en relación a lo teórico y práctico.

Un primer aspecto significativo es que la integración se origina desde los Departamentos de Asignatura, tal cual se propone en el PM, lo que permite sostener la coherencia entre lo que se declara como intención y lo que se realiza en la operatoria, a este nivel de puesta en marcha. Un segundo aspecto, es la fuerza de las disciplinas al momento de operativizar la integración, ya que giran entorno a la temática de origen, tal como la fuerza del estatus disciplinar expresado en lo Humanístico-científico sobre lo Artístico-Expresivo, lo cual va de la mano con la separación entre lo teórico y lo práctico. Un tercer aspecto es que la integración se realiza a partir de las cuatro áreas de aprendizaje, tal cual lo plantearan los profesores del centro a nivel de propuesta. Finalmente, se devela la imposibilidad práctica para integrar la totalidad de los sectores de aprendizaje, declarado como intención en la planificación de las guías de integración de áreas y en el PM. Estos antecedentes permiten concluir que existen algunos elementos para sostener una integración a nivel de las cuatro áreas propuestas originalmente, no así una integración de todos los sectores como fuera la pretensión del PM.

Un segundo nivel de análisis es la integración de contenidos transversales que cruzan los subsectores, expresados en las guías de integración de áreas desarrolladas por los profesores del centro, el que arrojó los siguientes hallazgos:

Se propone una unidad temática en la que se integran las distintas áreas a través de "La música y el amor a través de los tiempos" como contenidos transversales.

Esta unidad se realiza fuera del horario ofi-

cial en las horas de libre disposición, la cual se Desarrollará en una sola semana.

Las actividades se desarrollan por subsectores, existiendo una diferencia en la distribución horaria de los distintos Sbbsectores: Lenguaje y Comunicación y Matemática, siete horas; Biología, Inglés e Historia, cuatro horas; Química, Física, Artes visuales y Artes Musicales, dos horas. La integración de la transversalidad curricular se realiza incorporando una de las dos temáticas seleccionadas: o la música o el amor, pero nunca juntas al interior de un mismo subsector.

Estos hallazgos, evidencian la intención de trabajar la temática transversal, pero, sin embargo, este trabajo se realiza fuera del curriculum mínimo y durante un periodo de tiempo muy corto. Además, los subsectores tienen una dedicación horaria de acuerdo al estatus de las disciplinas que participan, donde se trabaja separadamente el tema de la *música o del amor*. Finalmente, se observa la relación entre el subsector y las proximidades temática escogida, tal cual se viera en la integración de contenidos verticales, a saber, física y artes musicales, matemáticas con amor mediante encuesta sobre alumnos que pololean, lenguaje y comunicación a través de lecturas comprensivas de mitos y leyenda, por ejemplo. Por consiguiente, las temáticas transversales seleccionadas para *cruzar* el curriculum lo hacen escasamente sólo en algunos subsectores y sin sostenerse en el tiempo. Este hecho, estaría indicando la poca relevancia de la transversalidad en esta propuesta de integración curricular.

Un tercer y último nivel de análisis de contenido a nivel de la integración de contenidos verticales entre subsectores, expresados en las guías de aprendizajes desarrolladas por los profesores del centro, arrojó los siguientes hallazgos:

Las guías de historia, matemática, química, geometría, biología sólo abordan contenidos propios del subsector, sin integrar contenidos de otros sectores, ni entre ellos.

Las guías de lenguaje y comunicación incorporan contenidos de historia y ciencias sociales.

La guía de física integra contenidos de artes musicales.

La evaluación que se presenta al final de todas y cada una de las guías analizadas se centra sólo en los contenidos del subsector.

Las guías de aprendizaje no consideran al estudiante como constructor de su propio aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior es posible observar las siguientes situaciones. La primera, es que la mayoría de los subsectores no integra contenidos verticales de otros. La segunda, es que la escasa integración se realiza mediante la vinculación entre temáticas afines, a saber, física con artes musicales a través de la temática "composición del sonido; lenguaje y comunicación con historia y ciencias sociales a través de la temática "lenguas americanas" y visión general de la literatura europea". La tercera, es que la evaluación realizada al finalizar cada guía de aprendizaje analizada, se centra sólo en los contenidos propios de cada subsector, incluidos los subsectores que consideraban una integración menor. La cuarta, es la pérdida del protagonismo del estudiante en la construcción del aprendizaje encontrado en el PM. Por lo tanto, es posible sostener que no existe integración entre los subsectores analizados, con lo cual se estaría manteniendo la fragmentación de saberes al interior del curriculum vertical, por lo mismo, se refrenda la vuelta al racionalismo académico contenida en la propuesta, sobre la base del predominio de la disciplina que se observa al momento de liderar el proceso de integración y el estudiante sigue siendo un sujeto pasivo en la construcción de los aprendizajes.

En consecuencia, la integración de áreas de aprendizaje sólo se sostiene a nivel de planificación, pero a medida que se avanza hacia la práctica de aula se pierde y se continúa trabajando por disciplina.

**2. Las categorías emergentes en los distintos momentos del proceso de innovación curricular.**

Categorías emergentes	Propuesta	Proyecto Montegrande	Ejecución
Objetivo	La integración en los sujetos en función de áreas tradicionales del saber y con predominio de la ciencia y la tecnología.	La integración en áreas de aprendizaje sin especificar.	Se retoma la idea de integración que surge de la propuesta centrada en las cuatro áreas clásicas.
Modelo de aprendizaje	Modelo cognitivo del aprendizaje en función de la optimización del racionalismo académico.	Modelo cognitivo de aprendizaje en función de la formación de un sujeto capaz de adaptarse a una sociedad cambiante.	Se retoma el modelo cognitivo de aprendizaje en función del racionalismo académico.
Tipo de persona que se quiere formar	El tipo de persona centrado en la formación de un sujeto ilustrado.	El tipo de persona centrado en la formación del individuo preparado para las vicisitudes de una sociedad cambiante.	Se retoma la idea de formación de un sujeto ilustrado.
Tipo de sociedad que se quiere constituir	Sociedad como sistema en función de la superación de carencias y fuertemente estratificada.	Sociedad como sistema cuya participación en ella depende de la vinculación de roles. Baja jerarquización.	Se retoma la idea de una sociedad como sistema en función de la superación de carencias y estratificada.
Enfoque Curricular	Racionalismo Académico.	Enfoque cognitivo desde lo técnico. Enfoque tecnológico en su operacionalización.	Racionalismo Académico.
Clasificación	Integración de los contenidos por asignaturas.	Planificación por Departamentos de asignaturas. Trabajo interdisciplinario en función del desarrollo de capacidades. Integración desde la disciplina y los contenidos.	La integración de áreas de aprendizaje, se sostiene sólo a nivel de planificación, perdiéndose en la práctica de aula, donde se continúa trabajando por asignatura.
Emasamiento	Mantención de las estructuras de poder tradicional al interior del aula, el profesor es quien dirige la acción pedagógica.	Incorporación protagónica del alumno en el aprendizaje. El rol del profesor se caracteriza como conductor y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se retoma la idea de que es el profesor es quien conduce la acción pedagógica.
Evaluación	Participación del alumno en el proceso evaluativo y en contraposición la estandarización de pruebas. Contradicción entre lo que se propone como intención y lo que se propone como práctica.	Evaluación en base a objetivos, en función de los resultados.	Evaluación centrada en los contenidos de cada subsector.

**3. Caracterización de la integración de áreas de aprendizaje concebida como innovación curricular.**

- La integración de áreas se mantiene en el plano de la intención y a medida que avanza en su operacionalización se pierde.
- Es posible diferenciar una integración de contenidos disciplinares y una integración de capacidades en torno a temas interdisciplinares, donde ambas se materializan a nivel prescriptivo, no así a nivel operativo.
- La integración de contenidos disciplinares alcanza niveles de operatividad mayor que la integración de capacidades.
- La integración de contenidos se observa escasamente en la acción práctica.
- La génesis de la integración de áreas desarrollada por los profesores del centro pervive implícitamente a la consolidación de la integración producto de las intervenciones externas.
- La innovación curricular expresada como integración de áreas de aprendizaje se mantiene aún en el plano de la intención y requiere pasar a la acción.

**BIBLIOGRAFÍA**

1. Bernstein B. (1989): **"Clase, códigos y control"**. Editorial Akal, Madrid.
2. Ferrada, D. y Villena, A. (2002): **"La innovación educativa en los proyectos Montegrande: un estudio de caso"**. REXE, Vol.(1), N<sup>o</sup>2, pp.11-22.
3. Ferrada, D. (2002): **"La construcción curricular en los proyectos Montegrande: Trabas en la innovación"**. Seminario Internacional "Construcción Curricular y Equidad :Una identidad posible". Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica de la Santísima Concepción, 23-25.
4. Ministerio de Educación Proyecto Montegrande (2000): **"Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño..."**. MINEDUC, Santiago.
5. Profesores del centro (1996): **"Propuesta de proyecto Montegrande"**. Santiago. Profesores del centro y Asesores Externos (1997): "Proyecto Montegrande del centro". Santiago.
5. Ruiz, I. (1996): **"Metodología de la investigación cualitativa"**. Universidad de Deusto, Bilbao.
6. Weinstein, J.(1999): **"El Proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media"**. En: García-Huidobro J.E. y otros, "La Reforma Educacional Chilena". Editorial Popular, Madrid.