Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos pedagógicos y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela.

Estudio de caso: Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón

Tesis presentada para obtener el título de
Magister en Educación
Universidad Pedagógica Nacional.

Dirigido Por:
Diana Peñuela
Grupo de investigación: Conética
Conocimiento y ética en la escuela contemporánea

Jenni Vásquez Figueroa
2022

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1 11
INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN 11
PRIMER EJE DE DISCUSIÓN: EL CURRÍCULO Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR 11
SEGUNDO EJE DE DISCUSIÓN: LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR 15
PROBLEMATIZACIÓN INICIAL. MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI: PROPUESTA DE FORMACIÓN ÉTICA QUE VINCULA PROYECTOS PEDAGÓGICOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR EN LA ESCUELA. 20
OBJETIVO GENERAL 23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 23
CAPÍTULO 2 24
ESTADO DEL ARTE 25
EJE 1. PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR Y MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA. 25
EJE 2. PROYECTO DEL BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR EN LA ESCUELA. 41
EJE 3. PROPUESTAS DE DESARROLLO DE FORMACIÓN ÉTICA Y/O DESARROLLO DE PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA ESCUELA. 51
CAPÍTULO 3 64
MARCO CONCEPTUAL 64
PRIMER EJE. CURRÍCULO INTEGRADO, MODELO PEDAGÓGICO E INTEGRACIÓN CURRICULAR: CONCEPTUALIZACIONES Y ALCANCES 64
3.1.1 Currículo: aproximaciones a su conceptualización 64
3.1.2 Teorías curriculares y fuentes del currículo 68
Fuente sociocultural 69
Fuente psicopedagógica 70
Fuente epistemológica – profesional 71
3.1.3 Críticas a la conceptualización del currículo 71
3.1.4 Los tipos de modelos pedagógicos asociados al currículo. 77

☐ Acercamientos a la definición del Modelo Pedagógico.....78
☐ Diferencias entre un modelo pedagógico integrado MPI y un modelo pedagógico agregado MPA. 79
☐ El modelo pedagógico agregado (MPA).....80
☐ El modelo pedagógico integrado (MPI).....81
3.1.5 Formas y modalidades de integración pedagógica del conocimiento en la escuela.....82
SEGUNDO EJE. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS: FORMAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR. 86
3.2.1 Aportes en la construcción de conocimiento no disciplinar en la escuela: el proyecto pedagógico de uso del tiempo libre. 87
3.2.1.1 La recreación: potencializadora de la acción participativa en comunidad 87
☐ Conceptualizaciones sobre la recreación.....87
☐ Aspectos de la teoría asociada a la recreación que aportan a los procesos formativos en la escuela.....90
☐ La recreación como elemento de bienestar social: autoconocimiento, interacción y comunicación.....91
☐ La recreación dinamiza la comprensión de la vida desde una vivencia adecuada de la libertad y la producción de una racionalidad en dicha comprensión.....92
☐ La recreación potencia el desarrollo de voluntad y la disposición en el acto formativo 93
3.2.1.2 El ocio y el desarrollo integral del ser humano en perspectiva psicopedagógica y sociocultural.....94
☐ Conceptualizaciones alrededor del ocio 94
☐ Nuevas manifestaciones del ocio 98
☐ Aspectos de la teoría asociada al ocio que aportan a los procesos formativos en la escuela.....100
3.2.1.3 Tiempo libre: sociabilidad, intercomunicación y vida. 102

☐ Conceptualizaciones alrededor del tiempo libre 102
☐ Aspectos de la teoría asociada al tiempo libre que aportan a los procesos formativos en la escuela. 105
3.2.2 Ética: implicaciones formativas para la vida. 107
☐ Conceptualizaciones sobre la ética 107
☐ Aspectos de la teoría asociados a la ética que aportan a los procesos formativos en la escuela. 110
3.2.3 Relación entre los conceptos estructurantes de ocio, tiempo libre y recreación con la formación ética y desarrollo de principios éticos en la escuela. 112
☐ Diálogo entre conceptos estructurantes y la formación ética en la escuela desde los ciclos 3, 4 y 5 113
3.2.4 El proyecto pedagógico del uso del tiempo libre en las políticas..... 114
CAPÍTULO 4 116
PERSPECTIVA METODOLÓGICA 116
4.1 ELEMENTOS DE MÉTODO DEL ESTUDIO DE CASO 117
☐ Definición del estudio de caso 118
☐ Selección del caso 118
☐ Formulación de particularizaciones 119
☐ Énfasis en la interpretación 119
☐ Triangulación 120
☐ Objetivos de la triangulación 121
☐ Estrategias de la triangulación 121
4.2 RUTA METODOLÓGICA 123
☐ Fase de organización conceptual de la información 123
☐ Fase de implementación 123
1. Realización de encuesta diagnóstica inicial 124
2. Sistematización de las encuestas aplicadas. 124
3. Realización del grupo focal y aplicación de encuestas. 124

4. Sistematización de los resultados del grupo focal y las entrevistas a profundidad. 125
☐ Fase de elaboración de la propuesta de integración curricular (triangulación de la información) 125
4.3 CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA INSTITUCIÓN 126
4.3.1 Tipo de modelo pedagógico existente en la institución. (PEI) 127
4.3.2 Reflexiones alrededor del ocio, el tiempo libre, la recreación y de manera somera en aspectos de ética. (Plan de área de educación física). 130
4.3.3 Con relación al proyecto formativo en moral y ética de la institución (Plan de área de ética). 131
4.3.4 Elementos del currículo de la institución en clave de lectura del modelo pedagógico (MPA-MPI). 132
☐ Modelo pedagógico institucional y los planes de área (currículo)... 133
☐ Proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre y planes de área "edu. física-ética y tecnología". 134
☐ Proceso de trasmisión del conocimiento (enseñanza - aprendizaje) (área educación física – ética y tecnología) 137
☐ Las áreas y las asignaturas están definidas de manera rígida (educación física-ética – tecnología) y se encuentran jerarquizadas con la organización del conocimiento. 139
☐ El sistema de evaluación se centra en medir los resultados o procesos alcanzados durante la etapa de aprendizaje. 140
☐ Tipo de construcción del conocimiento y metodologías en el aula. 142
☐ Elementos que configuran la formación ética 144
CAPÍTULO 5 147
MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI: ACERCAMIENTO A UNA INTEGRACIÓN DE TIPO MACROCURRICULAR. 147
5.1 SUSTENTO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA MPI Y FUNDAMENTACIÓN DE UN DISEÑO MACROCURRICULAR. 147

5.1.1 Lógica de modelización del currículo: La modularización como estrategia de integración curricular. 149
☐ Tipos de modularización según Young. 150
5.2 EL MODELO PEDAGÓGICO COMO SISTEMA LÓGICO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EL CONSTRUCTIVISMO. 152
☐ Conceptos estructurantes: entre la enseñanza y el aprendizaje. 152
☐ Ambientes de aprendizaje: comunicación, interacción y construcción de conocimiento de manera dinámica y planificada. 155
5.2.1 Sistema de evaluación del modelo. 158
☐ Modelo contexto, input, proceso y producto. Modelo CIPP propuesto por Stufflebeam. 159
☐ Modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton. 161
5.2.2 Integración de conocimiento no disciplinar en una MPI de tipo macrocurricular. 162
5.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI DE TIPO MACROCURRICULAR. 163
5.3.1 Relación entre la apropiación de la MPI y la gestión pedagógico-administrativa. 164
5.3.2 Relación entre la MPI y la gestión curricular del conocimiento. 165
5.3.3 Creación de ambientes de aprendizaje. 166
5.3.4 Secuencialidad de los ambientes de aprendizaje entre ciclos (3, 4 y 5). 167
5.4 EVALUACIÓN DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA: EJES FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y OPERACIONALIZACIÓN. 172
Según áreas del plan de estudios (Tecnología y Educación física). 172
Según conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología). 174
Según percepción modelos de evaluación que orientan la MPI. 174
Según la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa. 175

Según la construcción de los ambientes de aprendizaje por áreas. 176
Según enseñanza aprendizaje de los conceptos estructurantes por ciclos. .. 176
Según el desarrollo de habilidades y capacidades con criterio ético para el buen uso del tiempo libre. 177
5.5 La Modularización Pedagógica Integrativa MPI: narrativa de su construcción conceptual y pedagógica. 177
CAPÍTULO 6 182
CONCLUSIONES Y APORTES DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICO INTEGRATIVA 182
Aportes de la Modularización Pedagógico Integrativa MPI al fortalecimiento pedagógico de la Institución Educativa. 187
ANEXOS 190
Anexo No 1. Matrices de caracterización pedagógica de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón usando la clasificación propuesta (Díaz Villa, 1986). 190
Anexo No 2: Encuesta a directivos docentes para la caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través de la percepción de los directivos docentes. 197
Anexo N· 3: Encuesta de caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través del análisis de las prácticas de los maestros por áreas (educación física y ética). 199
Anexo N·4: Formato diligenciado de la encuesta diagnostica 1 por el coordinador académico de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón con la autorización de manejo de datos. 201
Anexo N°5. Formato diligenciado de la encuesta diagnóstica 1 por el docente de educación física de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón con la autorización de manejo de datos. 204
Anexo No 6: Matriz de sistematización de las encuestas diagnósticas para la caracterización pedagógica de la Institución. 207

ANEXO NO 7: FORMATO DE EVALUACIÓN DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI. 213
ANEXO NO 8: ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE INTEGRAR ÁREAS DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR (EDUCACIÓN ÉTICA, EDUCACIÓN FÍSICA Y TECNOLOGÍA) CON EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE A TRAVÉS DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI. 215
ANEXO NO 9: FORMATO DILIGENCIADO DE LA ENCUESTA 2 GRUPO FOCAL POR EL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICO AGROPECUARIA SAN RAMÓN. 217
ANEXO NO 10: FORMATO DILIGENCIADO DE LA ENCUESTA 2 GRUPO FOCAL POR EL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICO AGROPECUARIA SAN RAMÓN. 220
ANEXO NO 11: MATRIZ ANALÍTICA DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL FORMATO DE EVALUACIÓN DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI. 222
ANEXO NO 12: MATRIZ ANALÍTICA ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE INTEGRAR ÁREAS DE CONOCIMIENTO NO DISCIPLINAR (EDUCACIÓN ÉTICA, EDUCACIÓN FÍSICA Y TECNOLOGÍA) CON EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE A TRAVÉS DE LA MODULARIZACIÓN PEDAGÓGICA INTEGRATIVA MPI. 225
ANEXO NO 13: ESQUEMA 1. ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA Y ADMINISTRATIVA DE LA IEDTASR 228
ANEXO NO 14: ESQUEMA 2. CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA IEDTASR DE ACUERDO CON EL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y LAS ENCUESTAS DIAGNÓSTICAS APLICADAS A LOS DIRECTIVOS DOCENTES Y PROFESORES. 229
ANEXO NO 15: ESQUEMA 3. PROPUESTA DE MODULARIZACIÓN INTEGRATIVA MPI. ESTUDIO DE CASO IEDTASR 230
ANEXO NO 16: MATRIZ DE ANÁLISIS AMBIENTES DE APRENDIZAJE 1 CICLO 3 CONCEPTO ESTRUCTURANTE RECREACIÓN 231
ANEXO NO 17: MATRIZ DE ANÁLISIS AMBIENTE DE APRENDIZAJE 2 CICLO 4 CONCEPTO ESTRUCTURANTE OCIO 240
ANEXO NO 18: MATRIZ DE ANÁLISIS AMBIENTE DE APRENDIZAJE 3 CICLO 5 CONCEPTO ESTRUCTURANTE TIEMPO LIBRE 242
ANEXO NO 19: ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LA TESIS. 246

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 247

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Relación entre conceptos estructurantes y criterios éticos aportados a la formación. 114
TABLA 2. Relación entre los ambientes de aprendizaje por ciclos según el concepto estructurante que se debe desarrollar y las formas de evaluación en función de los módulos de conocimientos genéricos y aplicados..... 168

Capítulo 1

Introducción y problematización

La presente investigación moviliza discusiones en el marco de dos grandes ejes de problematización en la escuela: de un lado, las dinámicas asociadas a los estudios curriculares en diálogo con la integración y de otro, la producción de conocimiento no disciplinar y el énfasis ético-formativo de los proyectos pedagógicos. A continuación, se presenta argumentación relacionada con cada uno de los dos ejes, buscando confluyan en la configuración de la problematización analítica de esta investigación.

Primer eje de discusión: el currículo y la integración curricular

Con el pasar de los años el currículo se ha configurado como campo vigente de análisis y discusión; es así como, diversos autores han posicionado a su alrededor una serie de debates sobre si es un concepto o una disciplina (Díaz Barriga, 2003) y en torno a sus límites diferenciales con la didáctica (Picco, 2017; Escudero, 1981). Otros autores como Amadio, Opertti y Tedesco (2014) han situado el análisis en la necesidad de que el currículo dialogue con discursos propios del siglo XXI como la educación para toda la vida y los aprendizajes fundamentales, preguntándose entre otros asuntos ¿Qué tipo de currículo se requiere para el siglo XXI?; finalmente, otras perspectivas han puesto el énfasis en dilucidar aspectos sociológicos de las nuevas tendencias curriculares como la modularización conectivista (Young, 1998).

También es posible ubicar tendencias de comprensión del currículo, que se pueden situar como pedagogicistas, para las cuales es necesario construir currículos comprometidos con la formación docente, la renovación y la calidad de la práctica educativa desde la acción misma, según Sacristán (1991) citado por Ibáñez (2015) existen enormes diferencias entre unos y otros, por la sencilla razón de que son una

síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas en general (p. 48). No obstante, estas perspectivas no desconocen que es evidente encontrar una brecha entre el currículo oficial y el currículo que se vivencia en las escuelas, entre otros asuntos debido a que, siguiendo a Stenhouse los tres elementos básicos asociados a los modelos curriculares, son, la naturaleza del conocimiento y sus metodologías, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza, los cuales influyen en la manera en que el maestro produce conocimiento en el marco de una práctica real y la forma en que se agencian determinados procesos formativos desde las distintas dimensiones de formación incluida la ética.

Dentro de las movilizaciones del campo curricular en Colombia, emergente desde la década de los años 70 y que se ha ido configurando contemporáneamente vinculado a nociones como evaluación, interdisciplinariedad y aprendizaje, es posible observar la emergencia de la integración curricular en tanto dinámica posicionada por las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional MEN y la Secretaría de Educación Distrital SED en las últimas décadas; de manera particulardesde el año 2000 en adelante con relación a la producción de conocimiento interdisciplinar en las escuelas del país. Esta integración curricular emerge, al menos en teoría, con el fin de pensar y reorientar el funcionamiento del currículo intraescolarmente, y uno de sus objetivos es movilizar nuevas dinámicas en la forma como se vinculan los elementos del currículo, en sus tres diferentes modos, formal, real y oculto (Cassarini, 1999).

El currículum formal se enfoca en la planeación del proceso de enseñanza – aprendizaje, que a su vez, constituye microestructuras que indican: objetivos, organización, actividades y evaluación, esto quiere decir que el plan de estudios se plasma en guías para su desarrollo; el currículum real, se enruta hacia la puesta en práctica del currículum formal, con todas las adaptaciones necesarias para ejecutarlo y el currículum oculto, permite precisar la tensión existente entre las dos categorías

anteriores, ubicando la discusión desde una visión socio-antropológica de la pedagogía y la educación. Es posible argumentar que, en cada una de estas tres configuraciones del currículo y su funcionamiento en la escuela, la integración curricular del conocimiento y las dinámicas de formación se configuran de manera diferencial y con una intencionalidad específica formativa.

En el currículum real y formal, las dinámicas de implementación del plan de estudios permiten visibilizar el impacto de las nuevas configuraciones de lo interdisciplinar como forma de producción de conocimiento social en la escuela contemporánea en donde se debería problematizar con mayor grado de profundidad el impacto de estas nuevas configuraciones en los procesos de formación.

Sumado a lo anterior, es posible generalizar que en la escuela colombiana existen más experiencias de currículo fragmentado o, en términos de Díaz Villa "agregado" que experiencias curriculares integrativas, sobre todo, en la relación entre áreas del plan de estudios y proyectos pedagógicos. Díaz Villa (1986) señala que es importante ubicar las características de los modelos pedagógicos de acuerdo con la lógica de construcción de conocimiento que posibilitan: modelo pedagógico agregado MPA y modelo pedagógico integrado MPI (p. 46). Este autor precisa que, en términos generales, la diferencia entre los dos modelos reside en las relaciones sociales que se establecen entre las formas de conocimiento y la división del trabajo que crean para su transmisión/reproducción (p. 46).

El modelo pedagógico agregado MPA, tiene según Díaz Villa las siguientes características: 1. Las relaciones pedagógicas y comunicativas entre los actores (profesores-alumnos, profesores- profesores, alumnos-alumnos, alumnos-comunidad escolar) se encuentran aisladas. 2. Las áreas y asignaturas son definidas rígidamente y expresan entre ellas un tipo de asociación fundamentado en las jerarquías disciplinares. 3. Los agentes transmisores perciben las asignaturas en términos de propiedad privada, donde el proceso de transmisión de conocimiento

está estrictamente enmarcado. 4. El sistema de evaluación se enfoca en medir los resultados alcanzados durante la etapa de aprendizaje y verificar la información acumulada, observando las actuaciones de los alumnos, es decir, se centra más en el análisis de los resultados. 5. No se involucra con especificidad en el plan de estudios el proyecto formativo de la institución.

Por su parte, el modelo pedagógico integrado MPI, se caracteriza según Díaz Villa por: 1. Integración en la lógica de producción de conocimiento en la escuela que promueve nuevas formas de organizar, seleccionar, transmitir, distribuir y evaluar el conocimiento articulando el conocimiento disciplinar y no disciplinar (áreas del plan de estudios) con otras formas de conocimiento no disciplinar (proyectos pedagógicos). 2. Participación de los diversos actores de la comunidad escolar (estudiantes, maestros y directivos) en la producción de conocimiento integrado y la construcción de propuestas para generar cambios curriculares, buscado promover la investigación de contenidos escolares. 3. Comprensión de la práctica pedagógica vinculándola con elementos importantes tales como: valores, resolución de problemas y toma de decisiones, que son necesarios durante el proceso educativo, lo cual lleva a la comunidad escolar a concientizarse de la necesidad de integrar contenidos que se relacionen entre sí y con los procesos de formación. 4. Disminución del distanciamiento que se presenta entre materias, contenidos y conocimientos de la vida cotidiana, situando la importancia del desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es posible indicar que, en pasado, presente y futuro, el currículo es una noción que es necesario seguir conceptualizando y analizando pedagógicamente con el fin de posicionar formas curriculares más contextualizadas que le permitan a la escuela dialogar con los nuevos modos de construcción de conocimiento social según Gibbons (1997): tipo 1 y tipo 2. El primero un tipo de conocimiento altamente disciplinar producto de metodologías tradicionales abstractas y poco situadas; que plantean y solucionan

los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. En contraste, el conocimiento tipo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación. Este se constituye en un tipo de conocimiento interdisciplinar producto de metodologías más situadas y contextualizadas, es socialmente responsable y reflexivo.

Esta investigación considera que los análisis sobre la integración curricular reactivan esta serie de discusiones al indagar sobre cómo se produce contemporáneamente el conocimiento, pero en el ámbito escolar. ¿Qué tipo de conocimiento se produce en nuestras escuelas? ¿Cuáles son las lógicas de producción de ese conocimiento (agregativas o integrativas)? ¿Cuáles son las formas de apropiación metodológica de ese conocimiento en la escuela (relaciones entre lo disciplinar y lo interdisciplinar)?

Se considera importante, entonces, en el marco del estudio de estas nuevas formas de producción de conocimiento movilizar su producción en las distintas áreas estipuladas según la Ley 115 de 1994, con el fin de generar modelos pedagógicos de tipo integrativo que articulen áreas y proyectos pedagógicos escolares, aspecto que se profundiza a continuación.

Segundo eje de discusión: los proyectos pedagógicos y la producción de conocimiento no disciplinar[1]

[1] Los conocimientos no disciplinares, en esta tesis, involucran los constructos resultantes de la interacción entre los conocimientos que no se corresponden con las áreas básicas disciplinares escolares del plan de estudios, sino que se ubican en función de objetos no disciplinares y metodologías que no se enmarcan en la producción de conocimiento disciplinar en la escuela de tipo moderno. Se trata de conocimientos que al ser recontextualizados en la escuela permiten la dinamización integrativa de los procesos educativos mediante la creación de distintos ambientes de aprendizaje, por ejemplo, a través de las áreas de educación física, ética y tecnología, entre otras y todos los proyectos pedagógicos que cada institución educativa construye respondiendo a la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860 del mismo año. Estos conocimientos no disciplinares también dialogan con la formación inicial del profesor. En contraste, los conocimientos disciplinares se comprenden como una conjunción entre los planteamientos originados al interior de las áreas

Teniendo en cuenta la posibilidad de generar modelos pedagógicos de carácter integrado en la escuela, que movilicen experiencias curriculares integrativas, se considera que los proyectos pedagógicos, constituyen una estrategia productora de conocimiento no disciplinar que agencian dinámicas integrativas de formación en perspectiva ética en el ámbito escolar.

Los proyectos pedagógicos son creados por el decreto 1743 de 1994 y estipulados también en la Ley 115 de 1994, de manera específica, en su decreto reglamentario 1860 de 1994. Se institucionaliza la idea de proyectos pedagógicos, como una actividad dentro del plan de estudios que cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, orientadas, entre otros asuntos, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general al desarrollo de los intereses de los educandos, esto se especifica en el artículo 36, el cual manifiesta que los proyectos pedagógicos pueden ser orientados hacia el aprovechamiento de herramientas tecnológicas, uso de recursos, resolución de problemas y elaboración de un producto que promueva su espíritu investigativo para así cumplir con los objetivos programados en el PEI.

En este marco de discusión, el proyecto para el aprovechamiento y buen uso del tiempo libre que, surge mediante la Ley 181/1995, en su artículo 3º garantiza el acceso del individuo y de la comunidad al conocimiento y la práctica del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, teniendo como objetivos integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general en todos sus niveles y contribuir al desarrollo de la educación familiar, escolar y extraescolar de la niñez y de la juventud para que utilicen el tiempo libre, el deporte y la recreación como elementos fundamentales en su proceso de formación integral tanto en lo personal como en lo comunitario. De igual forma, el

disciplinares en la escuela en diálogo con la formación inicial del profesor, los esquemas previos de los estudiantes respecto al tema del grado anterior y la progresión temática establecida para el grado en los lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje y mallas curriculares del área respectiva realizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre tiene como principio básico la universalidad, es decir, todos deberían tener acceso a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre en función de sus dinámicas vitales.

Lo enunciado implica en esta investigación que, el proyecto de uso del tiempo libre deje de ser considerado únicamente como anexo al área de educación física o de ética, en tanto proyecto de "segundo orden", siendo necesario estudiarlo desde su potencialidad en la producción de conocimiento no disciplinar, entre otras formas, a partir de los conceptos estructurantes de: recreación, ocio y tiempo libre. A seguir se presentan de manera sucinta algunas tendencias teóricas sobre los conceptos estructurantes mencionados y sus aportes formativos a la escuela.

Es posible situar tres tendencias vinculadas al concepto estructurante de recreación. La primera, asocia recreación con actividad, participación voluntaria y elección (Medeiros (1969), Ramírez (2007) y Cutrera, (1979) citados por Orobajo (2015)). La segunda, plantea la recreación como el tiempo dedicado a cambiar la realidad habitual del trabajo y a re-enfocar la energía y el cuerpo en una vía distinta (Morris (1978) y Lopategui (2000) citados por Orobajo (2015)). La tercera, considera que la recreación aporta a la constitución del ser humano, en un re-encuentro consigo mismo, con la particularidad de que este re-encuentro es de carácter temporal, es decir, tiene una temporalidad delimitada. (Guardia (1991) citado por Orobajo (2015)).

En cuanto a los aportes del concepto estructurante recreación a los procesos formativos en la escuela se tienen: 1. La recreación, es un factor de bienestar social que contribuye a mejorar la calidad de vida mediante el autoconocimiento, interacción y comunicación en su contexto social. 2. La recreación dinamiza la comprensión de la vida desde una vivencia adecuada de la libertad y la producción de una racionalidad en dicha comprensión. 3. La recreación potencia el desarrollo de voluntad y la disposición en el acto formativo. 4. La recreación genera

experiencias individuales de formación que se requieren para potencializar la participación activa en comunidad.

Respecto al concepto estructurante de ocio, se sitúan preliminarmente tres perspectivas analíticas. En la primera se ubican autores como Higuita y Osorio (2008), Thesaurus (1987) citado por López (1993) y, López (1993), para quienes el ocio se asume como aquella actividad que permite a los individuos realizar actividades libres y autónomas, que promueven el descanso físico – mental – espiritual. En la segunda, se encuentran autores como Puig y Trillas (1996) citados por Higuita y Osorio (2008), Bernet (1991) y Dumazedier (1974) quienes consideran al ocio como una actividad desarrollada para satisfacer, disfrutar y divertir a cada individuo. La tercera perspectiva de conceptualización asocia el ocio con su vivencia subjetiva expresado en la realización de actividades que permiten su categorización en: ocio tecnológico, ecológico y como actitud-vital.

En cuanto a los aportes del concepto estructurante ocio a los procesos formativos en la escuela se tienen: 1. La relación ocio y educación pone en crisis la contradicción ocio-trabajo desde la concepción de integralidad; 2. El ocio en función de la perspectiva psicopedagógica y sociocultural aporta a los procesos formativos en la escuela; 3. El ocio en tanto factor de desarrollo humano posibilita generar una lectura compleja y multidimensionalidad sobre el sujeto que se forma desde aspectos vinculados con su personalidad.

Es posible situar tres tendencias de conceptualización vinculadas al concepto estructurante de tiempo libre. Primero, aquella que diferencia el tiempo libre entre "disponible y no disponible" (Bernet, 1991) situando la discusión entre tiempo condicionado y potencialidad relativa. Segunda, el tiempo libre se vincula con las funciones de descanso, diversión y desarrollo a las que Weber llama "regeneración" (Dumazedier (1964) citado por Mendia (1991), p. 1).

Respecto a los aportes del concepto estructurante tiempo libre a los procesos formativos en la escuela se puede situar, en principio, que el tiempo libre permite desarrollar conocimientos, intereses, destrezas y conductas que propendan por la consolidación del proyecto de vida.

Por otro lado, se presentan aspectos teóricos asociados a la ética, que aportan a los procesos formativos en la escuela. Entre otros se cuentan: 1. La función de la ética para la vida como dinamizadora de los procesos formativos en la escuela (Dewey (2012), Gómez (2018), Gallego (2012) y Lúquez y Liendo (2008). 2. El papel de la ética en clave de los procesos de producción y organización del conocimiento en la escuela a través del currículo. 3. La relación entre ética y moral con el carácter democrático de la escuela (Dewey (2012) y Nussbaum citada por Gil (2018)).

En el marco de lo señalado anteriormente, esta investigación considera que existe una estrecha relación entre el buen uso del tiempo libre, la recreación, el ocio y la formación ética de los sujetos, por lo menos, en dos sentidos: primero, en un nivel epistemológico, estos conceptos posibilitan una ubicación conceptual y teórica asociada al buen uso del tiempo libre; y segundo, en un nivel de reflexividad pedagógica, promueven dinámicas de formación en la escuela orientadas hacia la creación de criterios éticos que regulen su accionar por parte de los sujetos en formación. De allí que el concepto estructurante apunta a: 1. La integración en los modos de producción de conocimiento no disciplinar en la escuela entre áreas y proyectos pedagógicos, como ya se mencionó y 2. la constitución de un tipo de formación que integre la escuela con la vida, a través de una perspectiva ética sobre la comprensión del uso del tiempo libre y el manejo adecuado de la libertad en dinámicas de ocio y recreación socio-cultural.

En este orden de ideas, se considera que el uso del tiempo libre, en la escuela se ha limitado únicamente a la realización de actividades lúdico-recreativas que fomenten la actividad física y el deporte descuidando el carácter formativo y las implicaciones

éticas del buen uso del tiempo libre en la constitución de proyectos formativos que dialoguen con los ambientes de aprendizaje de las áreas del plan de estudio en la escuela con el clima socio-cultural que se configura en función de un código educativo particular para cada institución educativa (Díaz Villa, 1993). Este tiene algunas funciones básicas, entre otras, el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación en el trabajo y la recuperación psicobiológica. En ese sentido la mirada restrictiva del proyecto de buen uso del tiempo libre a actividades recreativas constituye un asunto que debe ser abordado y problematizado como se señala a continuación.

Problematización inicial. Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos pedagógicos y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela.

Teniendo como punto de partida los ejes de discusión anteriormente presentados: las dinámicas asociadas a los estudios curriculares en diálogo con la integración y la producción de conocimiento no disciplinar y el énfasis ético-formativo de los proyectos pedagógicos, a continuación, se esboza la problematización de la investigación, situando en primer lugar los componentes del proyecto formativo de la institución.

El proyecto formativo del PEI de la institución San Ramón se ubica en la perspectiva de entender la educación como un derecho y se apoya en los artículos de la Constitución Política de Colombia 1991 y la Ley 115 entre otros documentos, además introduce algunas funciones formativas asociadas con el buen uso del tiempo libre y la recreación en lo que denomina la dimensión humana (PEI, 2021, p. 11) entendida como "faceta de la estructura del individuo: espiritual, ética, cognitiva, comunicativo, socioafectiva, corporal y estética".

Además, los asuntos relativos a la formación expuestos en el PEI permiten ver un primer intento de vincular las anteriores dimensiones humanas con las áreas de conocimiento por niveles (preescolar, básica y media) (PEI, 2021, p. 11) y con la prevención y promoción de la salud de los sujetos mediante la utilización adecuada del tiempo libre, aspectos que confluyen en la formación integral de la persona.

De manera similar el documento del proyecto del buen uso del tiempo libre de la institución, al igual que el PEI, muestra algunas características del proyecto formativo de la institución que se asocian con los artículos 44, 52, 67 de la constitución política de Colombia y de los artículos 5, 14, 21, de la ley 115 de 1994, ley 181 de 1995 del deporte los artículos 1, 3 y 9 (Proyecto tiempo libre, 2003, p. 11). Además, asume aspectos asociados al buen uso del tiempo libre en la promoción y prevención de la salud, el aprovechamiento del tiempo libre y la importancia de pensar un proyecto formativo adaptado a las necesidades y características del entorno educativo propio de la IED San Ramón.

Teniendo en cuenta estos elementos del proyecto formativo de la institución, a seguir, se presentan los componentes claves que constituyen la problematización.

Primero, la investigación abre la discusión acerca de lo curricular situándolo en tanto debate inacabado que definitivamente impacta de manera directa en las formas de producción de conocimiento en la escuela contemporánea.

Segundo, agencia estrategias de integración curricular situadas en función de lo que Díaz Villa (1986) sitúa como modelos pedagógicos integradores, los cuales movilizan formas de producción de conocimiento disciplinar y no disciplinar en la escuela. La estrategia de integración elegida por la tesis es la modularización, definida por Young (1998) como una forma de organizar un currículo flexible en pequeños bloques de aprendizaje que se pueden combinar de diferentes maneras (p. 80), además, sugiere "tres formas de adoptar la modularización: interna, externa y conectiva. (p. 83)

inicialmente la interna no tiene mayor relevancia ya que se notaba como un proceso agregado, la externa se direcciona hacia los módulos y la conectiva permite generar lazos entre la comunidad educativa, contenidos, áreas.

Tercero, re-considera la importancia de los proyectos pedagógicos, en especial el del buen uso del tiempo libre, por lo menos en dos sentidos: en la producción de conocimiento no disciplinar y en las dinámicas de formación ética en la escuela. Así, respecto a la producción de conocimiento no disciplinar[2], no se pretende desdibujar la importancia de las disciplinas y su enseñanza en la escuela, lo cual se considera de vital importancia, sino promover pedagógicamente el uso de modelos pedagógicos de tipo integrado que permitan conectar las áreas del plan de estudios con los proyectos pedagógicos. Con relación a las dinámicas de formación ética en la escuela, se considera que los proyectos son "pedagógicos" como lo estipula la Ley 115 de 1994 en tanto permiten abordar aspectos de formación que complementan la producción de conocimiento y la formación asociadas al plan de estudios de las distintas áreas.

Finalmente, busca mostrar que la integración del conocimiento no es sinónimo de interdisciplinariedad, precisión necesaria en tanto la integración respeta los campos disciplinares existentes por áreas en la escuela y lo que busca, entre otros asuntos, es potenciar otras dinámicas de integración del conocimiento, por ejemplo, entre lo disciplinar y lo no disciplinar, asociando áreas que no tienen un fundamento disciplinar como la educación física, la ética y la tecnología con los proyectos

[2] Los conocimientos no disciplinares, como ya se mencionó, involucran los constructos resultantes de la interacción entre los conocimientos que no se corresponden con las áreas básicas disciplinares escolares del plan de estudios, sino que se ubican en función de objetos no disciplinares y metodologías que no se enmarcan en la producción de conocimiento disciplinar en la escuela de tipo moderno. Se trata de conocimientos que al ser recontextualizados en la escuela permiten la dinamización de manera integrativa los procesos educativos mediante la creación de distintos ambientes de aprendizaje, por ejemplo, a través de las áreas de educación física, ética y tecnología, entre otras y todos los proyectos pedagógicos que cada institución educativa construye respondiendo a la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860. Estos conocimientos no disciplinares también dialogan con la formación inicial del profesor.

pedagógicos, en este caso específico con el proyecto pedagógico de uso del tiempo libre.

Acogiendo los anteriores presupuestos se considera que es posible generar una integración entre el proyecto del uso del tiempo libre y las áreas de educación física, ética y tecnología que promuevan procesos no agregados de producción de conocimiento a partir de la comprensión de las implicaciones formativas que tiene la integración curricular para la vida de la comunidad escolar. La anterior problematización se argumenta desde tres asuntos: 1. La fundamentación conceptual y teórica del proyecto del buen uso del tiempo libre[3] a través de los conceptos estructurantes ocio, recreación y tiempo libre; 2. La integración entre el proyecto pedagógico y las áreas (ética, educación física y tecnología) lo cual requiere una tematización documental del PEI, el proyecto pedagógico y los planes de áreas; 3. La potenciación de la formación ética y/o desarrollo de principios éticos en la escuela.

Objetivo general

Construir una integración curricular tipo modularización pedagógica integrativa MPI fundamentada en una estrategia de generación de ambientes de aprendizaje de tipo constructivista asociados con la modularización (módulos de conocimiento genérico y aplicado) que dinamicen una lógica integrada de conocimientos de tipo no disciplinar con énfasis en el desarrollo de criterios éticos en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón.

Objetivos específicos

[3] Esta conceptualización se desarrolla en el marco conceptual de la tesis, que se presenta más adelante.

- Comprender los proyectos pedagógicos, de manera particular el de uso del tiempo libre en tanto formas de producción de conocimiento no disciplinar que se integran a los contenidos no disciplinares curriculares (área educación física – ética y tecnología) de la institución mediante la creación de ambientes de aprendizaje dinamizados por los conceptos estructurantes de ocio, recreación y tiempo libre.

- Promover procesos de formación ética en la institución educativa reconociendo su importancia en las diferentes áreas del plan de estudios y en el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre mediante el desarrollo de criterios éticos en cada uno de los ambientes de aprendizaje propuestos.

- Evaluar la propuesta de integración curricular MPI luego de su diseño con la comunidad educativa de la IEDSTAR en los niveles de fundamentación teórico-conceptual y de viabilidad en su apropiación.

Capítulo 2

Estado del arte

El estado del arte se encuentra dividido en tres ejes que posibilitan dar cuenta de una primera aproximación al campo problémico en el que se inscribe la investigación. El primero se enfoca en dar cuenta de las tesis que evidencian propuestas de integración curricular y modelos pedagógicos en la escuela; el segundo eje está direccionado hacia ubicar tesis que trabajen en torno al proyecto de buen uso del tiempo libre y la producción de conocimiento no disciplinar en la escuela, y el último eje refiere las propuestas de desarrollo de formación ética y/o desarrollo de principios éticos en el ámbito escolar.

Los tres ejes fueron construidos y analizados a través del rastreo de 18 tesis de maestría y doctorado, por búsqueda en bases de datos, siguiendo, entre otros, los siguientes criterios: tesis aprobadas de nivel posgradual maestría y doctorado, tesis enfocadas al análisis de las dinámicas pedagógicas de la escuela en función de los procesos de integración del conocimiento y tesis elaboradas en el periodo comprendido entre 2015 y 2021.

Eje 1. Propuestas de integración curricular y modelos pedagógicos en la escuela.

Para lograr el análisis de este eje se identifican los siguientes autores Caicedo y Zapata (2015), Torres (2017), Londoño (2019), Medellín (2015), Plazas (2021), López (2021) y Mesa (2021) cada uno desde propuestas de integración curricular las cuales aportan elementos orientadores en la comprensión de cuáles son las discusiones en torno al eje de integración curricular y modelos pedagógicos en la escuela.

Caicedo y Zapata (2015) sitúan como objetivo general "Incrementar, desarrollar y mantener las competencias ciudadanas en los estudiantes, desde el saber-saber (conocimientos), a través del Saber-hacer (Proceder y vivenciar) para alcanzar el Saber-ser (actitudes y aptitudes que favorecen las acciones como ciudadano)". Los autores se guían por un modelo pedagógico socio-cognitivo teniendo en cuenta referentes como De Zubiríaa, Piaget, Ausubel, Vygotsky, Pedraza y Hernández, con el fin de construir desde cada perspectiva un modelo que abarque diversas características que sumen experiencias, aprendizajes, conocimientos, desarrollo del individuo apoyándose en un modelo didáctico que permita vivenciar experiencias positivas, estrategias, medios de integración y socialización.

Todo esto se logra mediante la enseñanza activa, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, posibilitando la creación de un macrodiseño que se divide en tres aspectos a saber: la puesta en práctica de las competencias, el uso de los contenidos de la educación física y su respectiva articulación, arrojando como resultado la articulación con cuatro estándares de las competencias ciudadanas (Cognitivas, Emocionales, Comunicativas, Integradoras) los cuales se constituyen en los ejes temáticos de cada unidad.

Esta investigación da cuenta del análisis específicamente realizado a un grupo de niños de grado tercero que permite identificar y relacionar los contenidos dentro del área de educación física con el resto de áreas que pueden complementarla. De allí que, Caicedo y Zapata (2015) se basan en el estilo de enseñanza por descubrimiento guiado, según el cual el maestro propone una secuencia de tareas a los estudiantes que operan como "semi- definidas", conociendo previamente lo que quiere enseñar, para que estos busquen las respuestas correctas.

De esta manera la investigación logra que los estudiantes se pongan en el lugar de los demás, reconociendo la importancia del trabajo en equipo, generando espacios

y ambientes donde se trabaje la formación de ciudadanos, la integración y participación, entre sí y con el contexto.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

Teniendo en cuenta las características antes señaladas, es posible identificar diferencias con la propuesta de la MPI puesto que Caicedo y Zapata (2015) se enfocan en el desarrollo de un programa de tipo microcurricular, mientras que la MPI es de orden macrocurricular (aspectos que se profundizan en el capítulo 5 sobre Modularización Pedagógica Integrativa de esta tesis); sin embargo, en algunos apartes se asocia con esta, puesto que se comparte el interés por analizar procesos éticos y generar desarrollos curriculares fomentando algunos criterios desde el área de educación física.

Por otro lado, Torres (2017) sitúa como objetivo "llevar a cabo una integración curricular en el colegio italiano Gimnasio Alessandro Volta desde la educación musical con los ejes académicos de lenguaje y matemáticas para contribuir al desarrollo de los niños de 3 a 4 años de edad" (p. 15). Según Torres (2017) es frecuente que las asignaturas de un plan curricular funcionen de manera aislada donde el conocimiento aparece dividido (p. 13) lo cual comúnmente sucede en la mayoría de los colegios por ello, se busca que las diversas ciencias se apoyen y complementen, enriqueciéndose mutuamente. Este trabajo busca ofrecer líneas de integración desde el área de música con las áreas de lenguaje y matemáticas siguiendo los enfoques de la ciencia contemporánea y de la pedagogía musical.

El propósito de esta investigación es conocer de qué manera desde la música se aporta al desarrollo integral en los niños de 3 a 4 años de edad. La investigación asume un enfoque metodológico de carácter cualitativo ya que es de naturaleza flexible, recursiva y no busca realizar un análisis estadístico ni comprobar hipótesis, pero sí pretende observar el entorno natural e interpretativo, es decir, busca dar un

significado a los procesos de desarrollo de los estudiantes en observación. Esta investigación posee un enfoque de carácter constructivista dado que se basa en las teorías de Piaget, Vygotsky y Brunner. Se busca que desde la intervención en el currículo con énfasis en el área de música yel área de matemáticas y lenguaje, se trabaje por el desarrollo integral del niño teniendo en cuenta los ejes académicos y necesidades inmediatas del estudiante al momento de la planeación (p. 29).

Torres (2017) se apoya teóricamente en los lineamientos curriculares del MEN, en la exploración de las siguientes dimensiones: Dimensión Ética, Dimensión Estética, Dimensión Corporal, Dimensión Cognitiva, Dimensión Comunicativa, Dimensión Socio-afectiva y Dimensión Espiritual (pp. 16-17), lo expuesto indica que la etapa inicial de la educación formal es importante debido a la necesidad de asegurar la calidad de la educación teniendo en cuenta lineamientos básicos; por otro lado, cita a Calderón (2009) el cual se refiere al constructivismo como un enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 18). Lo anterior indica que se trata de una construcción diaria que el individuo realiza dentro de su entorno con el fin de adaptarse a este.

Por otro lado, se apoya en Piaget, refiriendo que la formación del niño debe desarrollar su adaptación al mundo real, acompañado por Vygotsky, quien manifiesta que el nivel de aprendizaje se halla imbricado a la interacción con el medio donde interactúa. Desde la perspectiva de estos autores se hace necesario apoyar al estudiante en la búsqueda autónoma de soluciones lo que implica fomentar su creatividad, además, Brunner, indica que es necesario que el individuo descubra por sí solo, poniendo a prueba sus saberes previos.

Torres (2017) se guía por el modelo pedagógico de Volta, teniendo en cuenta el PEI, donde se referencian algunos autores como Skinner, Bloom, Brunner, Novak y Ausubel quienes hablan del aprendizaje autónomo y guiado, Meirieu, que se refiere a la pedagogía diferenciada reinterpretando el principio de individualización de la enseñanza, y R.T. Johnson y J. Hopkins, quienes comentan sobre el cooperative learning que se pone en práctica gracias a que los estudiantes socializan sus experiencias significativas en grupos grandes y en grupos pequeños. Asimismo, Volta, se refiere a la pedagogía de la complejidad y de la multimedialidad, y por último a la pedagogía personalista y comunitarista.

La integración curricular de la investigación propuesta por Torres (2017) se basa en los estudios del lingüista funcionalista inglés Michael Halliday. Según este autor todo aprendizaje debe realizarse de manera contextualizada y significativa (p. 24) es necesario tener en cuenta las relaciones y procesos para la adquisición de conocimiento de los diversos campos del saber, basados en los ejes temáticos de Volta, que tienen en cuenta las dimensiones del ser, a saber: dimensión espiritual (creer en valores), dimensión social (interacción), dimensión psicoafectiva (emociones), dimensión intelectual (superación personal - cognitiva) y dimensión interpersonal (adaptarse a su entorno). No obstante, Torres (2017) las simplifica en tres: dimensión socio-afectiva (afianzamiento de la personalidad), dimensión cognitiva (comprensión y expansión intelectual) y dimensión psico-motriz (madurez y crecimiento físico).

Al concluir la investigación Torres (2017) expone algunas reflexiones a través del trabajo realizado sobre la lectura de diversos autores que trabajan desde lo biológico, psicológico, neurológico y lingüístico y a partir de diversas teorías basadas en la experiencia musical, la interacción en el medio social, y la integración entre el lenguaje y la música.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

Teniendo en cuenta las características de la tesis analizada se evidencia un mayor grado de acercamiento con lo que se propone en la MPI, debido a que propone una integración de tipo curricular en función del plan de estudios. No obstante, la MPI plantea un tipo de integración desde las áreas e interáreas y, además, desarrolla un trabajo de integración curricular entre un área no disciplinar y un campo de conocimiento no disciplinar. La diferencia radica en que ese campo de conocimiento no es un proyecto pedagógico sino el área de música.

Londoño (2019) sitúa como objetivo general "elaborar el diseño de una propuesta curricular para integrar la enseñanza de las matemáticas con el énfasis técnico agropecuario en el grado séptimo de la Institución Educativa Agrícola de Paratebueno", esto asociado a la necesidad de resolver los imaginarios de que la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas se asocia solo con el nivel de coeficiente intelectual relativo al conocimiento matemático en pro de evitar el "fracaso escolar".

El proceso metodológico desarrollado por Londoño (2019) es, inicialmente realizar una caracterización del contexto de la Institución Educativa y definir las finalidades educativas planteadas a partir dicha caracterización, con el propósito de delimitar los contenidos que permiten expresar las finalidades de la educación en el currículo, establecer la forma de organizar, articular y secuenciar los contenidos delimitados, caracterizar las estrategias metodológicas que corresponden a la triada didáctica objeto de investigación: estudiantes, docente y contenido (secuencia), establecer los fines de la evaluación, delimitar los criterios de comparación y formas de recolectar evidencia, con el objeto de lograr una evaluación que dé cuenta de las tres dimensiones humanas previamente mencionadas (afectiva, cognitiva y práxica) realizar el análisis de resultados y conclusiones extraídas y, por último, efectuar la divulgación de resultados obtenidos.

Londoño (2019) considera que un modelo pedagógico es una representación teórica de la orientación general del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de una institución educativa, en correspondencia con sus lineamientos misionales y las características y necesidades de la comunidad educativa, es decir, según las orientaciones plasmadas en el PEI (p. 30). De allí que, el proceso configurativo del modelo esté relacionado directamente con la teoría educativa y las nociones de aprendizaje. Por otro lado, en Londoño (2019) puede inferirse, la implementación exitosa de un modelo pedagógico a partir de las intenciones subjetivas de un docente o grupo de docentes que se orientan bajo un enfoque pedagógico particular, el cual requiere del trabajo colectivo y continuado de los distintos miembros de la comunidad educativa. De igual forma, la implementación de un modelo puede asumir diferentes formas, estrategias, metodologías, alternativas didácticas y programas de intervención educativa, las cuales se concretan en el currículo educativo (p. 31).

Por otro lado, Londoño (2019) apunta a abordar la formación académica de los estudiantes desde la integración de conocimientos y su uso mediante: 1. Resolución de problemas de índole práctica contextual, teniendo como metas: promover el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, ofreciéndoles experiencias curriculares que los induzcan al aprendizaje significativo, a la formación de esquemas conceptuales coherentes y flexibles, a aumentar su capacidad de resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar. 2. Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, autorreflexivo y creativo, en tanto manifestación de una visión del mundo madura, comprensiva y científica. 3. Desarrollar habilidades favorables hacia el estudio y el conocimiento, que permitan al estudiante formarse una cosmovisión amplia de su realidad y lo induzcan a intervenir en ella. 4. Acentuar el énfasis en el cómo se aprende y en la formación más que, en la información, para dar cabida a las diferencias individuales y estilos de aprendizaje de los alumnos.

El grado séptimo se divide en grupos (701, 702, 703), cada uno de los cuales debe diseñar y poner en marcha una huerta productiva en las instalaciones de la IEDAP, cuyo objetivo es la comercialización de los productos obtenidos en ella, al interior de cada grupo se conforman equipos de cuatro estudiantes, que están a cargo de los cultivos individuales, para lo cual deben desarrollar las actividades orientadas al desarrollo de una serie de competencias por medio de la resolución de los problemas planteados y la planeación de secuencias de aprendizaje requeridas para el desarrollo de dichas competencias. No obstante, no se presentan detalles de contenidos específicos para evitar el esquematismo característico de la estructuración de los planes de área y de aula. De esta forma, la propuesta curricular apunta al desarrollo de un proyecto, conservando la flexibilidad que permite al docente apropiarse del proceso de enseñanza-aprendizaje y, al tiempo, y ser partícipe en la construcción del mismo.

Finalmente, Londoño (2019) como conclusión manifiesta que la revisión bibliográfica adelantada, teniendo en cuenta la complejidad de los factores indagados origina múltiples interpretaciones, entre otras, la necesidad de abordar la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas con enfoques situados y contextuales que permitan al estudiante dar un sentido real al cuerpo de conocimiento que, por lo general, les es presentado como algo ajeno a sus experiencias cotidianas o que podrán ser reproducidas a través de múltiples herramientas.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

De esta manera y teniendo en cuenta las características expuestas, la investigación de Londoño (2019) se acerca a la construcción de la MPI puesto que refiere la integración de áreas, contenidos, en un modelo pedagógico con el fin de crear estrategias y metodologías para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de la comunidad educativa.

Por otro lado, Medellín (2015) sitúa como objetivo general "Diseñar una propuesta curricular en el área de tecnología e informática del colegio Ciudad Montes, basada en competencias que fomenten la innovación y la creatividad", apoyado en la caracterización de la población, el diseño de ambientes de aprendizaje y la construcción de la propuesta.

Teniendo en cuenta el objetivo y las necesidades propias de la investigación se hace necesario identificar cuáles son las características para la apropiación del conocimiento en tecnología e informática a partir de la construcción de un currículo innovador desde dichas áreas para los grados de ciclo 3, 4 y 5 del colegio Ciudad Montes.

Con el fin de lograr la realización de dicha propuesta de investigación se recurre a una metodología de carácter mixto puesto que abarca aspectos cualitativos y cuantitativos que ofrecen una descripción interpretativa de la población educativa del colegio. Asimismo, la propuesta se apoya en la investigación acción que "permite al docente realizar un ejercicio investigativo en el aula en la medida que va no solo realizando su labor pedagógica, sino que el docente va objetivando su práctica y de allí en adelante sus aportes no solo teórico prácticos en el ejercicio de enseñanza aprendizaje" (Latorre, 2003, p. 23). Además, se categoriza, clasifica y sintetiza la realidad de la comunidad. En el desarrollo de la investigación se realiza una encuesta de manera personal, con preguntas directas a la población objeto, posterior a ello se realiza el análisis de resultados y con ello se procede a la construcción de la propuesta.

Por otro lado, Medellín (2015) citando a Thurler (2004) afirma que la innovación manifiesta es una nueva propuesta con la expectativa de dar respuestas a las necesidades reales y vivas de ese entorno que, dada esta cualidad, transforma con frecuencia y requiere de readaptaciones permanentes (p. 16). La creatividad para Perkins (1993) es la búsqueda de generar gran cantidad de ideas y flexibilidad para

cambiarlas, con lo cual no se haría una labor esquemática y establecida de manera unilateral y unidimensional, sino que sería un constante proceso de transformación que se debe acoplar a las necesidades contextuales particulares (p. 17) es por ello que la informática y la creatividad se complementan.

A su vez, Medellín (2015) se apoya en la educación que fomenta las competencias, las cuales resultan del proceso de conocer que se convierte en saber y desde los postulados del MEN se plantea como saber hacer en contexto (saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás) (p. 17).

El currículo basado en estándares es otro elemento importante en la investigación "Los estándares buscan marcar el derrotero que las instituciones educativas deben seguir para que los procesos educativos apunten al mejoramiento de la calidad. Los estándares permiten o pretenden que los estudiantes aprendan, pero sobre todo que le encuentren significado y utilidad a los conocimientos que adquirieron" (p. 18). "El currículo en tecnología e informática es importante para desarrollar investigación e innovación, dado que pretende el fomento del interés no solo de utilizar la tecnología sino también de reconstruirla en diferentes espacios, donde le dé una proyección hacia lo humano" (p. 19).

Para concluir con la investigación el rediseño del currículum del área de tecnología e informática del colegio Ciudad Montes posibilita que los estudiantes de la institución adquieran nuevos conocimientos, bajo la premisa de analizar, innovar, transformar, mejorar y optimizar su experiencia escolar, pero ante todo que pusieran en práctica en la sociedad sus habilidades, destrezas, virtudes y conocimientos tecnológicos e informáticos "que deben ser exteriorizados, porque la transformación de la realidad se hace con y para los otros" (p. 47).

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La MPI y la tesis de Medellín (2015) tienen en común algunos aspectos metodológicos puesto que se basan en encuestasy además, se emplea el análisis de algunas características cuantitativas y cualitativas, en la síntesis, categorización y clasificación de información.

Plazas (2021) sitúa en tanto objetivo general "Analizar cómo una estrategia didáctica en el área de educación física favorece al rendimiento académico en los estudiantes de octavo grado del Colegio Alexander Fleming I.E.D. de la sede A de la jornada mañana", con el fin de caracterizar el rendimiento académico, describir el proceso e implementación del área de educación física, determinar la incidencia de la estrategia, y así generar recomendaciones para el mejoramiento en el rendimiento académico de las estudiantes. Esta investigación se proyecta con el fin de disminuir el bajo rendimiento académico en los estudiantes, basándose en metodologías que superen el problema.

La metodología utilizada por Plazas (2021) es en primer lugar de enfoque cualitativo. "Patton (1980, 1990) citado por (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) describen los datos cualitativos como explicaciones detalladas de las situaciones, acontecimientos, interrelaciones, comportamientos y reuniones de las personas involucradas", lo cual implica un trabajo de campo, con la previa construcción del diseño, las fases, la selección de población, los instrumentos, las entrevistas y el analisis de la información. Asimismo, el desarrollo del diseño metodológico se enmarca desde el paradigma interpretativo "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo" (Miranda y Ortiz, 2020, p. 53, citado por Plazas, 2021, p. 82) que se hace posible desde el enfoque cualitativo.

Por otro lado, el tipo de investigación es aplicada, su metodología es tipo estudio de caso, puesto que permite medir y registrar los comportamientos de los

involucrados (según Chetty, 1996 citado por (Martínez, 2006); es por esto que, en el presente estudio se busca dar ayuda hacia los alumnos con el fin identificar las problemáticas y encontrar resultados, desarrollando espacios en donde el alumno encuentre mejoras en su rendimiento académico logrando alcanzar los objetivos en cada una de las áreas (p. 55).

La investigación se desarrolla con los estudiantes del Colegio Alexander Fleming que corresponde a 1700 estudiantes matriculados, se escogie un grupo de 35 alumnos del grado 801, que por su nivel académico deben aprobar la clase de Educación Física, se divide en 5 fases, la primera es la delimitación temática, la segunda es la construcción del marco referencial, la tercera es el análisis y discusión de resultados, la cuarta es la construcción del marco metodológico (paradigma, enfoque metodológico, diseño de la investigación, fases, población y muestra, categorización, instrumentos (cuestionario, entrevista semiestructurada, análisis documental, grupo focal, validación de instrumentos), juicio de expertos, pilotaje y trabajo de campo (permisos, aplicación de instrumentos, muro virtual), análisis de datos, criterios éticos y por último conclusiones y cierre.

Plazas (2021) se basa teóricamente en autores como Burgueño (2017) quien refiere que cuando los resultados en las evaluaciones son contradictorios a lo esperado, también se producen momentos de desmotivación por parte de los alumnos conduciendo así a un rendimiento académico más bajo, incluso puede llevar al abandono escolar (p. 34). De otro lado, según Osorio, Villalobos y Salazar (2018) la falta de actividad física y el sedentarismo siguen siendo una problemática asociada con el bajo rendimiento académico de los estudiantes, lo que ha llevado a pensar sobre las relaciones que se tienen acerca de este tema (p. 34). Además, Pacheco y Morales (2016) consideran que participar en actividades deportivas desde el área de Educación Física tiene amplios beneficios tanto físicos como psicológicos, aportando al bienestar aumentado la expectativa de vida, disminuyendo desde las

enfermedades cardiacas, diabetes, y cáncer debido a los malos hábitos alimenticios (p. 35).

En el contexto escolar, la motivación para un estudiante está directamente relacionada cuando complace sus necesidades de cariño, afecto, estima y cuando satisface sus necesidades de amor, estima y autorrealización que lo llevan a desempeñarse de un modo agradable alcanzando aprendizajes significativos (Tinajero, 2008 citado por Criollo, Ramón, Moreno y Cango, 2019).

Diálogo con la Modularización Pedagógico Integrativa MPI.

Esta investigación se acerca mucho más a la MPI, puesto que las herramientas utilizadas para su construcción son en gran parte símiles, en busca de una mejora a nivel académico desde el aprendizaje de saberes en el aula que permitan la interacción e integración de contenidos.

López (2021) sitúa como objetivo general "Dinamizar el uso de las herramientas tecnológicas en ambientes de enseñanza y aprendizaje en el Centro Educativo Rural Villaflor, de Puerto Caicedo, Putumayo" con el fin de identificar el uso de herramientas tecnológicas en el centro educativo, asimismo, pretende diseñar ambientes para el uso de las tecnologías y su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La problematización de la investigación se enfoca en cómo dinamizar el uso de las herramientas tecnológicas en ambientes de enseñanza y aprendizaje en el Centro Educativo Rural Villaflor, de Puerto Caicedo, Putumayo. En la propuesta se aborda la solución del problema relacionado con la formación de las habilidades en el uso de la tecnología, recibiendo un tratamiento desde posiciones teóricas y metodológicas, la que puede ser utilizada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases de informática (p. 14).

López (2021) se apoya en la teoría de Brito (1987) la función reguladora de la personalidad se integra en dos esferas, la regulación inductora o motivacional-afectiva, es la que abarca el por qué y el para qué el ser humano actúa y se comunica y, por otra parte, la regulación ejecutora o cognitivo instrumental comprende el cómo y el con qué la persona realiza su actuación (p. 22). Leontiev (1982) considera que "La actividad humana no existe de otro modo que en forma de acción o cadena de acciones" (p. 22), mientras que Venguer (1975) dice que "El niño asimila distintas formas de actividad y conjuntamente con estas formas de actividad, se asimilan todos los procesos psíquicos y cualidades que son necesarias para su realización" (p. 23). Finalmente Silvestre (2001) en una de sus exigencias didácticas plantea que para una enseñanza desarrolladora se debe "Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este y en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad" (p. 30).

La metodología utilizada por López (2021) es de enfoque cualitativo con elementos cuantitativos, puesto que se realiza un tratamiento de datos, donde su análisis se basa en los principios teóricos de la pedagogía. La población a trabajar es un grupo de 8 estudiantes de grado tercero y cinco docentes que conforman la primaria, se categorizan los temas a realizar, haciendo uso de instrumentos como la entrevista y la encuesta, a su vez, se realiza la validación de los instrumentos y la respectiva prueba piloto, dando así inicio a las fases, al diagnóstico, acompañamiento, análisis de datos, trabajo de campo, estrategia de análisis de datos y análisis de resultados.

La propuesta de investigación una vez finalizada señala que, los hallazgos principales son: el desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, el fortalecimiento de los trabajos teóricos, el mejoramiento del uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes y profesores, el desarrollo de interés por la jornada académica en

el área de tecnología, y la medición de las potencialidades y debilidades del desarrollo de competencias asociadas.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se acerca a la MPI puesto que su evaluación es de tipo cualitativo, se realiza el manejo de datos y resultados, con el trabajo desarrollado a través de un grupo focal, aspectos que se profundizan en el capítulo 4 sobre perspectiva metodológica.

De otra parte, Mesa (2021) sitúa como objetivo general "Construir el Modelo de Integración Triádico Visual-Analógico como propuesta didáctica crítico-constructiva que permita desarrollar investigación pedagógica y formativa en el aula con el fin de posibilitar una comprensión compleja de la noción vida" asociado con la necesidad de plantear un modelo pedagógico, propiciar sistemas de comprensión y definir rutas de formación integrando conocimiento disciplinar (p. 6).

Mesa (2021) crea la propuesta que comprende la integración imagen/analogía en tanto configuración compleja del pensamiento que permite no solamente reconocer, describir, informar y comprender los acontecimientos y fenómenos que hacen parte del conocimiento biológico, posibilitando lecturas y diálogos en torno a los distintos ambientes de aprendizaje creados (p. 8).

La metodología utilizada se incorpora en la dinámica escolar de los estudiantes de grado octavo del Colegio Bravo Páez, Institución Educativa Distrital que orienta su actividad formativa en el marco del modelo sociocrítico. El trabajo en aula se desarrolla a partir de la planeación de 18 encuentros que se llevan a cabo teniendo en cuenta la conformación de grupos de trabajo que responden a las dinámicas planteadas para cada una de las rutas de formación. Adicionalmente, se realizan grabaciones de las clases, transcripciones y categorización de la información en

matrices diseñadas para facilitar la organización, análisis y comprensión de las situaciones formativas que se construyen en el ámbito escolar (p. 9). La investigación corresponde a un estudio que se desarrolla en perspectiva cualitativa, enfoque hermenéutico interpretativo y se estructura didácticamente en el marco de la tendencia crítico-constructiva propuesta por Klafki (1996) quien comprende la didáctica como un método de planeación que posibilita identificar y proponer temáticas para relacionar conocimiento disciplinar y no disciplinar (p. 106).

Por otro lado, Mesa (2021) se apoya teóricamente en Ausubel citado por Escudero (1981) donde el modelo de propuesta conceptualiza modelo como un espacio definido por la confluencia de datos provenientes de la ciencia básica y los imperativos normativos provenientes de la ciencia aplicada" (p. 33). Van Dalen y Meyer en Escudero (1981) afirman que los modelos corresponden a "estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar" (p. 10) (p. 37). Mientras que, Joyce y Weil (1985) afirman que "los modelos constituyen el arte de los profesores, una especie de sabiduría colectiva sobre la que se construye el arte personal" (p. 30) (p. 37)

Las consideraciones finales se encuentran estructuradas en cuatro momentos de valoración de los alcances del Modelo Triádico Visual-Analógico apropiado en la propuesta didáctico crítico-constructiva a saber: valoración a los criterios de integración del conocimiento que caracterizan el modelo y la propuesta didáctica; valoración de la construcción integrada de conocimiento en la escuela a partir de los sistemas complejos de comprensión SCC; valoración de las rutas de formación RF y valoración de las dinámicas de evaluación pedagógico-formativa en función de los sistemas complejos de comprensión SCC y las rutas de formación RF e identificación de posibles rutas de indagación y profundización.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se acerca a la MPI puesto que su evaluación es de tipo cualitativo, se realiza el manejo de datos y resultados, con el trabajo desarrollado a través de un grupo focal.

Eje 2. Proyecto del buen uso del tiempo libre y producción de conocimiento no disciplinar en la escuela.

El análisis de este eje se realiza siguiendo las investigaciones de Abello (2007), Restrepo (2015), Rodríguez (2021), Ángel (2017) y Alarcón (2019) cada uno desde propuestas de producción de conocimiento que aportan elementos orientadores en la comprensión de cuáles son las discusiones en torno al eje de proyecto del buen uso del tiempo libre y la producción de conocimiento no disciplinar en la escuela.

Abello (2007) sitúa como objetivo general "Elaborar una propuesta de orientación vocacional de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y las posibilidades de gestión de la Institución Distrital El Salitre". Esto debido a los cambios físicos, emocionales y relacionales de los jóvenes entre 16 y 18 años que serán egresados. En este marco analítico surgen preguntas sobre su futuro que determinan su nueva vida, no obstante, el tomar la decisión del camino a seguir al graduarse no es tan fácil puesto que en la mente de los jóvenes se agolpan múltiples posibilidades como limitantes que buscan responder ¿A dónde quiero llegar? ¿Cómo puedo lograrlo?

La metodología utilizada por Abello (2007) inicia con un rastreo sobre la hermenéutica, entendida como la intención del comprender pues el lenguaje es emitido por el individuo y al mismo tiempo lo determina, a su vez, selecciona cuatro principios claves a saber: Lingüisticidad del ser, el ser es temporal e histórico, precomprensión, círculo hermenéutico y la interpretación como ejercicio de la sospecha o restauración del sentido.

Se trata de una investigación de tipo documental definida según González (1991) como "el proceso que mediante la aplicación de métodos científicos, procura obtener información relevante, fidedigna e imparcial, para extender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento". Dentro de la investigación documental es necesario aclarar que se trata de una variante de orden monográfico, la cual traza una hoja de ruta, iniciando con un diagnóstico de campo, a través de una matriz inductiva, recolección de información, análisis del contenido de las entrevistas, categorización de la información, recopilación documental, recolección de información y análisis de textos.

Abello (2007) se guía por el Modelo integrador de Blustein (1950) que se deriva de la inclusión del aprendizaje social y de las teorías del procesamiento de la información a los planteamientos teóricos, además, realiza el acercamiento a la orientación vocacional y se basa en la teoría de Llull (1275) quien analiza las diferentes profesiones de su época y hace notar que la escogencia de una de estas debe estar relacionada con su disposición natural de temperamento y aptitudes. Por otro lado, Sánchez escribe "Speculum vitae humanae" (1468) dividido en dos partes: la primera para estudiar la vida temporal y la segunda dedicada a la espiritual. En esta obra el autor realiza el análisis de las características propias de cada profesión y brinda al lector sugerencias acerca de cómo realizar la escogencia con énfasis en la importancia de la información en el momento propio de la decisión.

Además, Abello (2007) concluye situando la necesidad de incluir la orientación vocacional y laboral dentro del currículo institucional del ciclo de educación media para asegurar una adecuada integración de este proceso con cada una de las asignaturas que ve el joven ampliando así su marco de acción. Por otro lado, resulta conveniente resaltar el concepto de autonomía y empoderamiento del propio proceso como las bases para un programa de orientación vocacional y laboral de tal

forma que sea el estudiante quien forje la línea de exploración e información necesaria para una adecuada toma de decisiones.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se acerca a la MPI, sin embargo, la metodología utilizada para su realización es un poco más científica, hace uso de elementos teóricos, tratamiento de datos, categoriza la información y recoge los resultados.

Por otro lado, Restrepo (2015) sitúa el objetivo general "Plantear la pertinencia de considerar el juego como fundamento pedagógico en la construcción de propuestas para el desarrollo humano", basado en la pregunta orientadora ¿Por qué considerar el juego como fundamento pedagógico en la construcción de propuestas para el desarrollo humano?

Para llevar a cabo la investigación Restrepo (2015) recurre a la perspectiva cualitativa, la cual posibilita la comprensión, interpretación y entendimiento de hechos, interacciones, experiencias, acontecimientos, creencias, fenómenos sociales, -entre otros-, de determinada realidad social, además, la investigación se desarrolla desde el enfoque de la teoría crítica, pues asume la estrategia metodológica de la revisión documental que permite abordar la temática principal con mayor profundidad, siendo su finalidad obtener datos e información a partir de documentos escritos.

La propuesta de la investigación se basa en crear y reproducir posibilidades del pensamiento divergente y el pensamiento abstracto, interacciones solidarias y competitivas en el ser humano, libertad, placer y subordinación del ser humano, posicionando la importancia del juego en tanto fundamento pedagógico de propuestas para el desarrollo humano.

Restrepo (2015) considera pertinente indagar, identificar y proponer posibilidades y/o alternativas, que opten por repensar y replantear la práctica pedagógica. De esta manera, propone posicionar reflexiones y teorizaciones sobre el juego considerándolo como una de las posibilidades en las que el desarrollo humano lograría materializarse desde el ámbito de la pedagogía. Por otro lado, concluye que la acción–intelectual, corporal y social- de jugar es consecuente con el desarrollo humano al existir coincidencias desde aspectos tales como: la creatividad, la solidaridad y la libertad.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación poco se relaciona con la MPI, puesto que para esta se tienen en cuenta algunos fenómenos sociales alrededor de la IE, además, profundiza en los contenidos e información escrita para así realizar un seguimiento teórico- crítico.

Por otra parte, Rodríguez (2021) sitúa como objetivo general "Evaluar el uso de prácticas lúdicas desde las TIC, como herramientas para incentivar la motivación en los niños y niñas de grado cuarto del Colegio Castilla IED", con el fin de indagar cla manera en que el uso de las TIC influye en el nivel de rendimiento académico, aplicando el uso de forma lúdica de las TIC y el análisis del uso de las TIC en las prácticas educativas.

Rodríguez (2021) se apoya en algunos autores como, Lev Vygotsky y Jean Piaget, teorías constructivistas de la psicología y la educación, ambos autores permiten abordar el valor del lenguaje, la motivación, el juego y la imaginación para el desarrollo de las estructuras psíquicas y cognitivas que permiten comprender el importante papel que juega la asimilación de los medios de expresión y comunicación tecnológicos en los procesos de aprendizaje (p. 18).

Además, el juego y la motivación se consideran importantes en el desarrollo general de la estructura cognitiva, dado que el juego se constituye como motivación para el desarrollo de las particularidades psicológicas y cognitivas de la segunda infancia en Piaget. Por otro lado, juego y motivación se asumen en la perspectiva constructivista, la motivación y el desarrollo general de la estructura psíquica y cognitiva en Vygotsky, y la práctica docente usando tecnologías.

El desarrollo metodológico de la investigación de Rodríguez (2021) es de tipo cualitativo, mediante el uso de pruebas y resultados, enfocados en una investigación acción en educación "un estudio de una situación social". Elliott (2000) citado por Rodríguez (2021), basado en sus 4 fases, aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, implantación y evaluación de las estrategias de acción y la aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (p. 45). La población elegida fueron 34 estudiantes del curso 402, quienes son 16 niñas y 18 niños en edades entre los 8 y los 10 años a los cuales se les aplican los instrumentos (cuestionarios) entre otros, el formato de observación de clases, un cuestionario a padres de familia y la validación de instrumentos, análisis de datos y análisis de resultados.

En el proceso se abordan diferentes estrategias de uso de las TIC en forma lúdica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se encuentra que el acceso a las TIC para todas las familias no es el mismo, que existen nuevas formas de usar tecnologías de comunicación diferentes a las correspondientes con el ocio y el entretenimiento, las cuales permiten afianzar lazos de comunicación y que las TIC permiten crear nuevas opciones para realizar actividades en clase.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

Esta investigación se asocia a la MPI, puesto que es de tipo cualitativa, se desarrolla en un contexto educativo, se trabaja con un grupo específico, y se acude al uso de instrumentos que le permiten realizar recolección y análisis de datos.

Ángel (2017) sitúa como objetivo general "Desarrollar a través de un proyecto de convivencia escolar destinado a Educación Infantil una propuesta de intervención para la prevención de la violencia" (p. 22), y como objetivos específicos señala elaborar una propuesta, implementarla y evaluar su impacto. La estrategia nace debido al problema que se presenta en el colegio frente a la convivencia escolar y de allí surge la pregunta ¿Cómo los ambientes recreativos y pre deportivos aportan al aprovechamiento del recreo escolar, para disminuir la violencia en los estudiantes del colegio Instituto Técnico? (p. 11).

La metodología utilizada por Ángel (2017) está enfocada al paradigma socio-crítico, el cual parte de un proceso de autorreflexión sobre las condiciones sociales y educativas que lo afectan y plantear posibles acciones que permitan una transformación de las problemáticas circundantes, su línea de investigación es recreación, ocio y desarrollo humano. Para ello se implementa una estrategia asociada con actividades recreativas y pre-deportivas que hace uso de instrumentos de recolección de datos, observación de los participantes, diarios de campo, encuestas, entrevistas semiestructurada y cuestionarios, selección de un grupo focal (docentes pertenecientes al proyecto de tiempo libre del plantel educativo, diez estudiantes de décimo grado jornada tarde pertenecientes al servicio social en horas de la mañana, estudiantes de sexto a once del Colegio Instituto Técnico Industrial de Fusagasugá, jornada mañana), triangulación, análisis de datos, implementación y evaluación de la propuesta.

Con el propósito de lograr la fundamentación conceptual de la investigación, Ángel (2017) se basó teóricamente en Quijano (2012) para quien "la violencia es una conducta que proviene de las íntimas relaciones familiares, ya que el niño entra en contacto con las manifestaciones agresivas de su núcleo familiar" (Quijano, 2012,p. 13). La escuela cumple con una función social educativa donde niños, niñas y jóvenes deben adquirir conocimientos y habilidades que les sirvan para desarrollarse a posteriori en la sociedad (p. 14). Además, Rey (2003) "parte de un análisis del centro educativo como un ecosistema complejo en el cual acontece un amplio conjunto de problemas sociales, desde la desmotivación a la disciplina y desde esta hasta los conflictos que cursan con agresividad injustificada o violencia, las autoras Rosario Del Rey y Rosario Ortega, proponen un acercamiento comprensivo que permite afrontar dichos problemas en sus distintas dimensiones" (p. 14).

Por otro lado, al referirse de tiempo libre, Martínez (1995) expresa que el tiempo libre es el tiempo de la libre elección, de hacer o no hacer, es un asunto estrictamente personal (p. 17). Respecto a los ambientes recreativos, Domenech (1997) afirma que los espacios recreativos también han de cumplir una función educadora, refiriéndose fundamentalmente a los patios, aunque algunas escuelas tienen organizados otros espacios como ludotecas, que se constituyen en alternativas o complementos a las instalaciones al aire libre. Su importancia se observa en tanto son espacios donde los alumnos se manifiestan y actúan de forma libre y espontánea (p. 18). Por último, trata el receso escolar, Villegas (2016) afirma que el recreo o descanso se convierte en un mundo dinámico y vital dentro de la escuela, aunque para algunos miembros de la propia escuela solo representa un periodo de "tiempo" anexo a las horas efectivas de clase durante la jornada escolar (p. 20).

Como conclusión final este proyecto se busca impactar por medio de la promoción de espacios que brindan al estudiante un beneficio en cuanto al tiempo libre en las horas del descanso, ya que se encuentra una relación más amplia en cuanto a la

convivencia, integrando patrones de comunicación para el desarrollo de las actividades propuestas orientadas al estudiante. De esta manera las actividades están encaminadas a que se conozcan de antemano los ambientes o falencias que se presentan durante estos espacios y se tome conciencia, ya que existen alternativas para afrontar estas conductas por medio de las actividades recreativas y pre-deportivas.

En este sentido, se demuestra que la recreación en oposición a las prácticas agresivas, atribuye resultados positivos, ya que el estudiante al encontrar diferentes opciones de participación y de organización de los espacios y materiales en cada una de ellas, logra contribuir a la disminución de la violencia en los diferentes campos de la institución. Durante la integración y participación de los grupos en cada estación de actividades se evidencia una inclusión al espacio, es decir que el estudiante comprendie a través de las jornadas, que las estaciones no son una competencia en particular sino una integración con los demás grados e integración de género de esta manera se busca con la integración respeto por el compañero que practica y el que no lo hace, tolerancia a la hora de esperar el turno de ejecución, compañerismo durante la práctica ya que la mayoría de estaciones involucra a cuatro o más estudiantes a compartir el espacio, determinando que el estudiante comprenda que los valores o la formación axiológica debe primar en cada estación y en cada uno de los estudiantes (pp. 60 - 61).

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se relaciona con la MPI, puesto que se evidencian conceptos como Recreación y Ocio, a su vez la metodología utilizada es similar a la propuesta.

Alarcón (2019) sitúa como objetivo general "Fomentar hábitos saludables para el cuidado de sí mismo desde la Educación Física para estudiantes de grado séptimo en la Institución Educativa Departamental Complejo Educativo Integral de Sopó –

Cundinamarca" (p. 16). Entre los objetivos específicos se tienen: identificar los hábitos saludables, sensibilizar a los estudiantes, diseñar la guía de autocuidado, implementar las prácticas de autocuidado; esto con el fin de dar solución a la pregunta de la investigación, ¿Cómo fomentar hábitos saludables para el cuidado de sí mismo desde el área de Educación Física en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Departamental Complejo Educativo Integral de Sopó? (p. 13).

Para lograr el desarrollo de la investigación Alarcón (2019) recurre a un enfoque cualitativo "los autores Blasco y Pérez (2007) señalan que: "La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas" (p 25) (p. 38), y sistémico. Este enfoque se desarrolla en la I.E.D Complejo Educativo Integral Sopó, grado 702 con 30 estudiantes. Se aplica una encuesta diagnóstica y a partir de la información recolectada se orienta el trabajo pedagógico el cual se divide en 3 fases: la diagnóstica, relativa a conocer los hábitos que los estudiantes practican en relación al cuidado de sí mismos; la sensibilización de acuerdo con el ideal de cuidado de sí mismos en la práctica deportiva; y por último la implantación de la guía de autocuidado (p. 45). Posterior al análisis de los documentos se da la observación de los participantes y categorización de la información.

Por otro lado, Alarcón (2019) se apoya en la pedagogía del cuidado de sí mismo, para ello, siguiendo a Lanz (2012) propone el cuidado de sí, el cual puede traducirse como formación de sí, conocimiento de sí, y práctica de sí, que resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que éste se escuche y se mire a sí mismo, se interpele como persona, para poder formarse y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectar durante toda la vida (p. 24).

Además, en las competencias ciudadanas, el desarrollo de las competencias específicas del Área de Educación Física, Recreación y Deportes, por su naturaleza práctica y vivencial, facilita la construcción de ambientes de aprendizaje, experiencias y proyectos personales y grupales en los que se reconocen las propias capacidades y limitaciones. (Rodríguez, 2010, p.41). En dicho sentido, Rodríguez (2010) afirma que las competencias comunicativas reconocen "El valor comunicativo del movimiento corporal como primera manifestación de la comunicación humana, abre espacios para la producción de lenguajes corporales en las diferentes prácticas motrices, expresivas y lúdicas" (p 42) al igual que desde la competencia axiológica corporal - cuidado del sí.

Se concluye que quien se dedica a la docencia debe atreverse a indagar, buscar, cuestionar y conocer lo desconocido, transformar conceptos desde lo que cree obvio y sin importancia, hasta aquello que cuesta mirar porque no está contemplado en el currículum, preocuparse por generar espacios de reflexión sus estudiantes y su práctica pedagógica, dicha reflexión en el marco del área de educación física donde la práctica deportiva adquiere una visión más amplia superando el aspecto físico. La investigación es una herramienta que contribuye en la formación continua del docente enriqueciendo su dimensión personal y profesional, donde los interrogantes, cuestionamientos y deseos por conocer e innovar, lleva a que la realidad educativa esté presente en su práctica pedagógica, la cual se convierte en el espacio para identificar características en el actuar de los estudiantes (p. 99).

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se asocia a la MPI, puesto que se realiza una encuesta diagnóstica, recolección e interpretación de datos, en un grupo específico.

Eje 3. Propuestas de desarrollo de formación ética y/o desarrollo de principios éticos en la escuela.

Para lograr el análisis de este eje se identifican los siguientes autores Hernández, León y otros (2016), Rangel (2020), Cortés, Hernández y Niño (2016), Daza (2021), Fernández (2021), Cortés (2021), cada uno desde propuestas de desarrollo de formación ética y/o desarrollo de principios éticos en la escuela que aportan elementos orientadores en la comprensión de cuáles son las discusiones en torno al eje de formación ética y el desarrollo de principios.

Hernández, León y otros (2016) sitúan como objetivo general "Fortalecer los procesos lecto- escriturales de los niños de grado primero del IPN, a través del diseño de una unidad didáctica interdisciplinar, con la tecnología como lúdica en la formación ética". La idea de esta investigación surge de la pregunta orientadora ¿Cómo se fortalecen los procesos lecto -escriturales de los niños y niñas de grado primero del IPN, a través del diseño de una unidad didáctica Interdisciplinar que utiliza la tecnología como lúdica en la formación ética?

Luego del diálogo de las investigadoras sobre las experiencias en el aula, en los grados inferiores de básica primaria del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), y su trabajo en pro a la articulación con el proyecto de aula se decide analizar el grado primero, ya que es dónde se cimientan los hábitos de estudio formales y sociales. En el IPN desde preescolar y hasta tercero de primaria se ha intentado trabajar en pro de la interdisciplinariedad a partir de la articulación de las áreas con una temática que se constituye en un proyecto de aula donde desde cada disciplina y/o asignaturas realizan una serie de actividades que se muestran mediante la socialización del proyecto, sin que esto conlleve a un proceso interdisciplinar donde se realice una reflexión pedagógica por parte de los profesores y donde no se evidencia ruptura con los contenidos.

La metodología utilizada por Hernández, León y otros (2016) comprende tres partes empezando por la tematización donde se abordan experiencias propias y externas, referentes bibliográficos, y se llegan a crear tres categorías que son el punto de encuentro de las disciplinas (comunicación, estrategia didáctica e interdisciplinariedad), seguida de la interpretación, la cual se hizo a partir del diseño de la unidad didáctica donde se atiende la relación de saberes (del maestro y estudiantes), contexto desde la institución y del entorno donde están inmersos, y finalmente, se realiza la reflexión a partir de los aprendizajes de los estudiantes y del grupo investigador donde se evidencia dicho proceso. La población que se tuvo en cuenta para esta investigación como muestra en la aplicación de la unidad es el grupo 102 compuesto por 32 estudiantes del grado primero básica primaria del Instituto Pedagógico Nacional (p. 32).

Teniendo en cuenta las teorías asociadas a la investigación se proponen trabajar 4 ejes centrales a saber: 1. la unidad didáctica interdisciplinar, desde la perspectiva de Gordon (2011) que pretende hacer familiar lo que parece extraño, a partir del reconocimiento del entorno con el fin de buscar soluciones a un problema, por medio de la construcción de objetos de forma creativa aplicando técnicas específicas. 2. la tecnología como lúdica, según Montoya "la clase lúdica se propone como ambiente de aprendizaje y cambio, se profundiza la teoría y se relaciona con la práctica, para llegar a una reflexión profunda, pues está cargada de significados". 3. la formación ética, relacionada con los valores, o la enseñanza de normas, reglas o pactos de comportamiento, la cual debe aportar en el buen trato, al desarrollar habilidades sociales que permitan formar a las personas como seres que viven y se realizan con otras personas. Finalmente, los procesos lecto- escriturales, que retoman los conceptos de lectura y escritura de forma individual para luego dar un significado más amplio.

A modo de conclusión Hernández, León y otros (2016) crearon una unidad didáctica interdisciplinar a manera de cartilla con el título de Las señales nos comunican algo; que está compuesta por tres guías didácticas una por cada asignatura (lengua castellana, ética y tecnología), donde se encuentran descritos los contenidos teóricos y las actividades a realizar en el aula. El tema central que se aborda son las normas y señales, que se explican desde la sinéctica utilizando la tecnología como lúdica donde a partir de lo conocido se pretende enseñar lo desconocido, buscando fortalecer los procesos lecto-escriturales y la formación ética de los niños (as) de grado primero del IPN, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, sus saberes.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se relaciona con la MPI puesto que se realizan tres pasos fundamentales: la tematización, la interpretación y la reflexión que permiten la construcción y análisis de los procesos internos y la propuesta a desarrollarse en la I.E.D.

Por otro lado, Rangel (2020) sitúa como objetivo general "ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos" esto con el fin de mejorar la capacidad de razonar, desarrollar la creatividad, generar crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética y desarrollo de la capacidad para encontrar sentido a la experiencia.

Rangel (2020) apoyado en Lipman, et al. (1992) justifica cinco componentes del Programa de FpN, a saber: por qué de un programa de filosofía para niños, porqué pensar por sí mismo es el objetivo principal de Programa de FpN, la importancia de las novelas y manuales en dicho programa, por qué la metodología del Programa es el diálogo y, aunque no lo hace explícito, la relevancia de las comunidades de investigación en esta metodología (p. 23).

La metodología utilizada luego de exponer los fundamentos del Programa de FpN de la IAPC, se centra en el texto de Sharp y Splitter (1996) La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación. Debido a que este texto, publicado años después, presenta la metodología del programa, es decir, la comunidad de indagación, y su justificación (p. 27). Donde se identifica el paso a paso del programa FpN, inicia con el aprendizaje en la niñez, Sharp y Splitter (1996), objetivos de la educación por Sharp y Splitter (1996), la comunidad de indagación como metodología Sharp y Splitter (1996), dinámica de la comunidad de indagación, expresión oral, el cuestionamiento como estímulo para la indagación, habilidades, procedimientos y estrategias de la indagación filosófica, el cierre, la intervención del docente, la evaluación y la estimación.

Por otra parte, los autores no nombran propiamente estrategias pedagógicas, pero si se habla de un ambiente de aprendizaje que debe ser creado por el docente, de manera que los estudiantes estén en un ambiente para el buen pensar. Para lograr esto, afirman que, aunque niñas y niños tienen diferentes experiencias, estilos de pensamientos, etc. y por tanto variedad de perspectivas filosóficas, en "la filosofía se tiene en común los medios más que los fines. Esto es, la filosofía insiste en el diálogo razonado, pero solo como un medio a través del cual los estudiantes pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones" (Lipman, et al., 1992, p. 178) (p. 20). De allí la importancia de mantener la pertinencia, hacer preguntas, dar respuestas, escuchar, mantener comunicación no verbal entre profesores y alumnos y mantener el profesor como modelo del niño. (Lipman et al, 1992).

Rangel (2020) concluye que se encuentra una relación entre el Programa de FpN de la IAPC y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, ya que ambos postulados consideran fundamental a la filosofía a la hora de comprender los conceptos de la relevancia de la ética. Además, ambos aseguran que el desarrollar habilidades para

que se piense de forma lógica conduce a una reflexión y a la creación de buenos juicios, influyendo, a su vez, en la realización de acciones buenas, la enseñanza de la filosofía en niñas y niños promueve el desarrollo de la dimensión ética, pues como lo postula y argumenta el Programa de FpN de la IAPC la filosofía permite el desarrollo de las habilidades de razonamiento como la indagación, la formación de conceptos y la construcción de sentidos y esto genera la reflexión de contenidos éticos, a través de la imaginación y representación de diferentes posiciones creando juicios bien fundados.

La investigación se enfoca en la importancia de la enseñanza de la filosofía en la infancia, partiendo de diversos proyectos pedagógicos que implementados en Colombia señalan resultados favorables en el desarrollo intelectual, afectivo y ético de las y los estudiantes, similar a la propuesta MPI que busca desde los tres conceptos estructurantes integrar áreas no disciplinares entre ellas la ética a través de la generación de ambientes de aprendizaje aspectos que se profundizan en el capítulo 5 sobre Modularización Pedagógica Integrativa de esta tesis.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La MPI se desarrolla de manera similar a la investigación puesto que se refiere a ambientes de aprendizaje, con el fin de asociar conceptos dentro de las áreas teniendo en cuenta la ética desde la reflexión y los buenos juicios.

Por otra parte, Cortés, Hernández y Niño (2016) sitúan su objetivo general "Posibilitar el desarrollo en los niños y niñas, de un pensamiento ético y reflexivo que les permita resolver, y proponer alternativas de solución a situaciones problemicas tanto en lo escolar como en su vida diaria, a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento que se favorecen con el uso de algunas estrategias propuestas en el programa de FPNN (p. 8)", con el fin de evidenciar estrategias en el aula e identificar y fortalecer la razonabilidad, la deliberación, esto debido a que

en el contexto escolar, se han evidenciado dificultades, en cuanto al análisis y resolución de conflictos que hacen los niños y niñas.

Al analizar las posturas que los niños manifiestan, se ven tipos de roles diferenciados en la solución de problemas unos a partir de la fuerza, otros mediante la agresión verbal, la descalificación, la burla y comportamientos pasivos sin toma de posición. Lo anterior se convierte en un pretexto para implementar una propuesta de intervención, que permita comprender la manera cómo se desarrolla de su pensamiento ético; a su vez se apoya en estrategias de aula, que faciliten el trabajo utilizando las categorías del programa FPNN de Mathew Lipman (2004).

En la propuesta metodológica de Cortés, Hernández y Niño (2016) se estructuran tres momentos, en el primero se recoge una mirada crítica sobre el entorno escolar, en este convergen múltiples factores de orden económico, social, familiar y pedagógico con las políticas oficiales establecidas en los parámetros de la educación pública; por otra parte, se hace una distinción conceptual entre la ética y lo moral de la cual emergen inquietudes colectivas frente a la manera cómo se desarrolla en el colegio la formación del pensamiento ético en los niños, teniendo en cuenta que la mayor preocupación del colegio ha sido apostarle al favorecimiento de los desempeños y destrezas cognitivas; en segundo momento, se utilizan 4 herramientas o instrumentos que permiten recoger información a través del registro escrito, grafico, oral y audiovisual: reconstrucción contextual, socio drama, entrevistas grupales (no estructuradas), eticogramas y en tercer momento, una vez desarrolladas las estrategias planteadas en el segundo momento, se recogen: expresiones, gráficas, textos y audios, a fin de hacer el análisis a la luz de las categorías de pensamiento planteadas por FPNN y que favorecen el pensar éticamente.

Por otro lado, se basan en Cortina (1986) quien ve la ética es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, a diferencia de los saberes preferentemente teóricos, contemplativos que, en principio, no buscan orientar la acción, la ética es esencialmente un saber para actuar de un modo racional, además, para (Gutiérrez, 1971) la vida cotidiana debería ser un espacio ético si actuamos preocupados por las consecuencias de nuestras acciones en los demás (Gutiérrez, 1971, p.18). Por otra parte, pensar éticamente es hacerlo a partir de ver al otro como legítimo, para Maturana (1992) cuando uno ve al otro, cuando se fija en lo que le pasa y empieza a importarle

La implementación de la propuesta se basa en la reconstrucción contextual, basados en Mariño (2004) la cual se estructura en cuatro fases, la definición de tópicos, como los niños perciben la resolución del conflicto en casa, la recolección de la información, a través de narraciones escritas y dibujos, la consolidación, se recogen los diversos puntos de vista, la categorización, consiste en el análisis de los registros.

De manera que la conclusión de la investigación arroja diversas características, algunas de ellas, es que los niños sí son capaces de dar y pedir buenas razones, formular ideas, abordar situaciones problémicas, mostrar una capacidad deliberativa, implementar estrategias que favorecen la razonabilidad con base de un pensamiento crítico, se evidencian en diálogos y escritos que se pueden convenir en el diálogo y la comunicación con los niños y niñas.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se asocia con la MPI, puesto que se realiza la caracterización de conceptos, tales como el entorno, haciendo uso de instrumentos con el fin de recolectar datos para realizar análisis de los mismos.

Daza (2021) sitúa como objetivo general "Analizar la inclusión de los valores humanos como estrategia didáctica para fortalecer la lectura y escritura con el fin de mejorar la comunicación e interacción entre los estudiantes de tercer grado del Centro Educativo María Auxiliadora de Villa Mónaco". Los objetivos específicos, son entre otros, identificar los valores humanos que inciden en las prácticas comunicativas con el fin de integrarlos al proceso de aprendizaje como estrategia didáctica, integrar las estrategias didácticas como herramientas para mejorar la comprensión lectora para fortalecer el diálogo y la comunicación entre la comunidad educativa, evaluar la pertinencia de fortalecer la lectura y escritura en estudiantes de tercer grado (p. 22).

Dicha investigación se plantea puesto que los estudiantes muestran apatía por la lectura, poco interés y gusto ante ese ejercicio, lo consideran "aburrido" y como una actividad en la cual deben participar por "obligación" por esa razón surge la idea de fortalecer la lectura y escritura a través de una estrategia metodológica que sea del gusto de los educandos y de esa manera mejorar también la comprensión, interpretación y producción textual, que sin lugar a dudas beneficiará en gran medida los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 19). De allí surge la pregunta de investigación ¿Cómo influye la integración de los valores humanos como estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura, en los estudiantes del grado tercero del Centro Educativo María Auxiliadora de Villa Mónaco? (p. 20).

Daza (2021) en su base teórica, se apoya en autores que hablan de estrategias didácticas siguiendo a Navarro (2008), para quien "las estrategias se identifican con los contenidos procedimentales considerados como aprendizajes funcionales que apuntan a la acción, al saber hacer" (p. 25), retoman también los planteos de Mansilla y Beltrán (2013) quienes consideran que "La estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos" (pp. 25-26). Finalmente, asumen a Díaz (1998) quien las define como: "procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes

significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente" (p. 26).

Por otro lado, se refieren a la autorregulación del aprendizaje, allí se encuentra a Zimmerman (2001, 2002), quien considera que aquello que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (p. 28). Además, hace referencia a los valores humanos, desde la teoría de Frondizi (1995) "los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan un depositario en quien descansar" (p. 34) y los postulados de Hernando (1999) para quien "las normas de conducta y valores están estrechamente relacionados, pero en ningún caso, debemos confundirlos. Los comportamientos están dirigidos por normas y estas tienen como punto de referencia los valores" (p. 34).

Por otro lado, Daza (2021) en su metodología, hace uso de la investigación cualitativa de alcance descriptivo, es un estudio inductivo, en donde se realiza la caracterización de la población (conformado por 12 niños, de los cuales 5 son niñas y 7 son niños entre los 7 y 8 años de edad), luego se realiza el diseño y elaboración de instrumentos, el cual se compone de una entrevista estructurada, a un grupo focal, de allí se realiza la validación de instrumentos, se procede al juicio de expertos, todo esto organizado en un cronograma, y por último el debido análisis de datos.

Las conclusiones del trabajo se asocian a hallazgos principales como la importancia y necesidad de fortalecer los procesos lectoescritores, además del interés que los docentes deben tener desde su asignatura con el fin de crear espacios propicios, se nota el interés de los padres por colaborar a la resolución de las actividades planteadas.

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación es similar a la MPI puesto que es una investigación de carácter cualitativo, se realiza una caracterización, se desarrolla con un grupo especifico, y se analiza a través de instrumentos y recolección de datos.

Fernández (2021) sitúa como objetivo general "Identificar y analizar cómo incide la mediación del docente de la media de la jornada mañana en la I.E.D. Saludcoop Norte, en términos de orientación vocacional, en la formulación de un proyecto de vida por parte del estudiante que le permita pensar en la posibilidad de acceder a la educación superior" con el fin de realizar un diagnóstico con estudiantes de grados 10 y 11, identificar prácticas y estrategias educativas utilizadas por los docentes, identificar y analizar los factores incidentes y criterios de elección vocacional.

La investigación identifica que la I.E.D. no cuenta con un programa exclusivo de orientación vocacional que apoye al estudiante de la media para encauzar su proyecto de vida a la educación superior y consiga disminuir la cantidad de bachilleres que no accede a ésta, pues, si bien se trabaja en alguna medida la orientación vocacional, está más enfocado en la contención y abordaje de situaciones de convivencia, la organización del servicio social entre otros aspectos.

El apoyo teórico que Fernández (2021) utiliza se configura desde nociones como proyecto de vida, mediación y orientación vocacional. D'Angelo (2003) postula que el proyecto de vida es "la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales" (pp. 33-34) que a su vez hacen referencia a dimensiones humanas, de tipo emocional, social, y que se basan en el desarrollo integral humano.

La mediación por su parte, es asumida desde el planteamiento de Rodríguez, Rojas y Sánchez (2008) quienes exponen que esta supone una interacción social entre sujetos que realizan conjuntamente una actividad, y que esa cooperación tiene el fin de producir conocimiento (p. 43), acompañada de la mediación social, escolar, y

por último, la orientación vocacional, que Rascovan (2016) sitúa en tanto experiencia subjetivante que debe centrarse en reconocer las potencialidades individuales, respetar sus singularidades y entender los enigmas de la vida y las vicisitudes al elegir, como algo sobre lo cual no hay una absoluta certeza (p. 49).

Desde el desarrollo metodológico Fernández (2021) expone de manera ordenada el enfoque, con el fin de identificar y analizar la incidencia que tiene la mediación docente, en términos de orientación vocacional. La investigación es de tipo cualitativo, la población a ser intervenida son 13 estudiantes de sexo femenino y 6 de sexo masculino; 8 de grado 10 y 11 de grado 11, con edades entre los 15 y los 18 años; que pertenecen a los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4 y su tiempo de estudio en la institución está entre 3 y 11 años, 2 maestras y 1 maestro, su tiempo de trabajo en la institución está entre 5 y 8 años, han dado clases entre 3 y 4 años a los estudiantes que se encuentran en la media, se hace uso del instrumento (cuestionario) a estudiantes (entrevista), y a docentes (entrevista), se realiza la validación de los instrumentos, validación de expertos, análisis de datos y consideraciones éticas.

Los principales hallazgos en el estudio realizado se sitúan en la comprensión e interpretación de las diversas realidades, percepciones, expectativas, significados, perspectivas y acciones de los participantes, en torno al problema propuesto. No formulan un proyecto de vida y no tienen claro el panorama posterior a su egreso escolar para poder enfrentar los retos venideros; esta falta de determinación intencional hacia unas metas afecta su desarrollo integral humano. Por otra parte, la gran mayoría de alumnos considera que, para su futuro, el aspecto económico no es un factor prioritario, pero se contradicen al expresar dentro de sus principales aspiraciones futuras ayudar económicamente a sus familias, lo que obedece a lo que ellos mismos expresan respecto a que sus decisiones tienen una base más emocional que racional.

En cuanto a los factores que inciden negativamente y ocasionan que no se conciba posible la posibilidad de acceder a la educación superior, se concluye que existen algunos de tipo sociocultural, pues la mayoría de las personas de su entorno social piensan más en términos de emplearse y producir ingresos al terminar la educación media que en realizar un estudio superior. De otro lado, el desconocimiento y la falta de indagación constituyen otro factor incidente, pues los estudiantes no exploran de manera apropiada los aspectos asociados a la educación superior y, por tanto, desconocen muchos programas que las instituciones ofrecen, así como los requisitos, el perfil del aspirante y las oportunidades para acceder a éstos y sufragarlos. Los docentes dicen no tener un rol como orientadores vocacionales sino como mediadores que orientan a los alumnos desde sus disciplinas y experiencia para que se proyecten a futuro y se sientan felices y seguros con sus elecciones (pp. 96-99).

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación es de carácter cualitativo, se realiza la intervención a un grupo específico, apoyado en instrumentos con el fin de generar análisis de los mismos, por esta razón se asocia de manera cercana a la MPI.

Cortés (2021) sitúa como objetivo general "comprender la experiencia emocional del miedo como una estrategia interdisciplinar en el análisis de las narrativas de aprendientes escolares para la prevención y afrontamiento de dinámicas de conflictividad convivencial en la perspectiva de aportar algunos elementos al desarrollo de regulación y autonomía ética emocional en la escuela" (p. 18). Los objetivos específicos van dirigidos hacia la identificación de la experiencia del miedo, el análisis y las implicaciones pedagógicas de hacer "formable" las emociones, adecuar una ruta teórico – metodológica, y la construcción a un abordaje pedagógico.

El desarrollo metodológico de la tesis se encuentra dividido en dos momentos, el primero describe los elementos teóricos de la perspectiva hermenéutica Ricoeriana, y el segundo muestra la forma como se construye la ruta metodológica de la investigación, ubicando el paradigma interpretativo hermenéutico, desde cuatro dimensiones, lingüística, pragmática, narrativa y moral/ética. Se realizan encuentros pedagógicos, se ponen en práctica los instrumentos, se recolecta la información, se analiza, desde una mirada introspectiva y exteroceptiva, finalmente se analizan los resultados luego de la construcción de matrices de correlación.

Cortés (2021) propone un abordaje interdisciplinario de las emociones para ello, cita entre otros autores a Darwin (1984) y a Ledoux (1999). El primero, muestra una clara relación entre la evolución y la conducta del ser, refiriendo al miedo como emoción primaria. Darwin (1982), reconoce algunas emociones primarias, entre totras, la tristeza, la alegría, el asco, la ira, la sorpresa y el miedo mientras que Ledoux (1999) y Martínez (2007) abordan el estudio de la emoción del miedo desde la neurociencia.

El análisis de resultados, presenta el estudio de las narrativas en torno al miedo y al manejo de las emociones en la resolución de conflictos desde la perspectiva Ricoeriana de la hermenéutica de sí, mostrando la importancia del empoderamiento narrativo del sujeto en la generación de los primeros esbozos (p. 226). Se evidencia que a través de los encuentros de tipo pedagógico es posible potenciar la producción de valores mediante el desarrollo de conciencia en torno a las emociones, sus efectos e implicaciones, y, de manera particular, respecto al manejo y re-encauzamiento del miedo en tanto regulador de procesos de afrontamiento del conflicto en la escuela (p. 227).

Diálogo con la Modularización Pedagógica Integrativa MPI

La investigación se asocia a la MPI puesto que se realiza recolección de datos, análisis y se trabajó con un grupo específico, teniendo en cuenta una perspectiva de la ética y su desarrollo a través de los criterios éticos que tienen la población.

Capítulo 3

Marco conceptual

Primer eje. Currículo integrado, modelo pedagógico e integración curricular: conceptualizaciones y alcances.

3.1.1 Currículo: aproximaciones a su conceptualización

Para iniciar es necesario identificar de donde viene la palabra currículum, Casarini (2000) identifica el termino currículo y esta deriva del verbo curro y quiere decir carrera, en el latín clásico se utiliza como currículum vitae o currículum vivendi "carrera de vida" (p. 4), para Aebli (1991) citado por Casarini (2000) significa dirigir a los estudiantes a su objetivo (p. 4). Los jesuitas consideran el término ratio studiorum en tanto esquema de estudios y de esta forma, el término currículum asimila estructura y secuencia, de tal manera que se identifica como ciclo completo y secuencia ordenada de estudios (Casarini, 2000).

Así mismo, el currículo cambia y se transforma en respuesta a lo político, económico y social, como también a la motivación de personas y sectores que los elaboran, lo cual permite dejar claro que estas mismas han condicionado tanto el campo curricular como su enseñanza. Casarini (2000) considera que las dificultades de conceptualización de currículum no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que han condicionado tanto el campo curricular como el de su enseñanza (p. 5).

De igual forma señala que hay varias tendencias conceptualizadoras alrededor del currículum. Se tiene, de una parte, desde la perspectiva de los fines, el currículum como proyecto, según el cual la educación es un medio para alcanzar un fin (resultado de aprendizaje) y el currículum es la planeación necesaria de los fines – resultados de aprendizaje – como de los medios educativos para obtenerlos (p. 6). A su vez se plantea una serie de interrogantes como, por ejemplo: ¿Qué tan abierto o cerrado puede ser el plan curricular? ¿el currículum formula necesidades como conductas terminales? ¿existen otras alternativas al modelo medios - fines?

En segundo lugar, a partir del análisis a su diseño, Casarini (2000) introduce otra definición de currículum, el diseño curricular base, que se encarga de los aspectos del desarrollo y la incorporación de la cultura, por lo tanto, tiene dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica (p. 11).

En tercer lugar, en función de la relación entre cultura-currículum, Casarini (2000) evidencia la asociación del currículum a la realidad escolar desde las acepciones: intención y realidad que permiten cuestionar la relación teoría – práctica. La cultura es percibida como conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan intercambios entre miembros de una comunidad, por tal razón se arriba el concepto de currículum, puesto que permite triangular cultura, educación y currículum a fin de registrar sus relaciones mutuas.

En este orden de ideas, Casarini (2000) sitúa que el currículum es de naturaleza prescriptiva, busca definir la intensión de la realidad (p. 5) y siguiendo a Stenhouse (1987) plantea que es posible analizar el currículum desde tres posturas diferentes; la primera, es la de Neagley y Evans, quienes manifiestan que es el conjunto de experiencias planificadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades; la segunda es la de Inlow, para quien el currículo es el esfuerzo conjunto y planificado

de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados y finalmente Jhonson, afirma que es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Así el currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción (p. 6).

Picco (2017) sitúa que el currículum es un término polisémico, es decir, que se hallan asociados a él diversos sentidos (p. 15). También Díaz Villa (1991, 1994) citado en Picco (2017) sostiene que el término currículum emergió de la mano de la pedagogía pragmática en la sociedad industrial estadounidense y si bien aparecieron algunas ideas a principios del siglo XX, el campo se desarrolla y especializa al finalizar la II Guerra Mundial (p.16).

Desde estas concepciones el currículum tradicional se asocia al plan de estudios o a los contenidos que deben ser transmitidos por la escuela, pero al considerar toda práctica educativa como currículum se puede disolver el término mismo. El currículum está enfocado a pensar el contenido, lo que se debe enseñar.

A su vez, Ibañez (2015) señala más autores que identifican el currículum y lo reconocen, como, por ejemplo, Bobbit (1918), para quien el currículum comprende el rango total de experiencias que dirigien la escuela con el fin de desarrollar ciertas habilidades, un entrenamiento consciente que busca completar y perfeccionar los procesos. En términos de Tyler (1949) el currículum son todas las experiencias planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar las metas educacionales. Plantea además como tareas básicas del currículum la selección de los contenidos, la definición de principios psicológicos y la planeación adecuada de métodos de evaluación.

Por otro lado, Taba (1962) plantea que el currículum está constituido esencialmente por metas y objetivos específicos, contenidos seleccionados, patrones de enseñanza y aprendizaje y finalmente programas de evaluación de los resultados, mientras que

Gagné (1967) considera que el currículum está compuesto por una secuencia de unidades de contenido donde el aprendizaje de cada una de estas unidades se realiza en un acto simple, siempre y cuando las unidades específicas de cada unidad en secuencia hayan sido ya dominadas por el alumno (pp. 36-37).

De esta manera se puede decir que el currículum adopta un poder regulador y decisivo al darle un orden a los contenidos y organiza la práctica de la enseñanza con clasificaciones y subdivisiones, a su vez, con los tiempos de ejecución de la formación en las instituciones educativas.

Otro punto es la definición de currículum en tanto elemento complejo y de gran importancia en el ámbito educativo. Stenhouse (1975) citado por Ibañez (2015) define al currículum como un proyecto global, integrado y flexible que muestra gran susceptibilidad para ser traducido en la práctica. En este sentido presenta bases y principios generales en todos los procesos como planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo en tanto marco orientador de los actores educativos en la solución de problemas. Alicia de Alba (1991) cree que el currículum comprende una síntesis de elementos culturales entre los cuales se encuentran creencias, valores, costumbres, conocimientos, entre otros; que constituyen una propuesta político-educativa agendada por diversos sectores y actores sociales que muchas veces son contradictores (p. 38).

Ahora bien, el currículum se organiza en algunas categorías de análisis, cada una de las cuales posibilita una lectura particular en torno a la dinámica pedagógica escolar; para Casarini (2000) una de ellas es el currículum formal, que se centra en la planeación del proceso de enseñanza – aprendizaje, que, a su vez, constituye microestructuras que indican: objetivos, organización, actividades y evaluación, esto quiere decir que el plan de estudios se plasma en guías para su desarrollo.

La segunda categoría es el currículum real, que se enfoca a la puesta en práctica del currículum formal, con todas las adaptaciones necesarias para ejecutarlo. Y, por último, el currículum oculto, que permite precisar la tensión existente entre las dos categorías anteriores, el cual se convierte en una categoría polémica, dependiendo de la visión socio antropológica que se tiene de la escuela y la educación (pp. 7-8). Debido a esto se presentan algunas consideraciones, críticas, donde se cuestiona el enfoque adaptativo, puesto que se considera como una visión conservadora del conocimiento, que debe ser aprendido y del cual se derivan tres enfoques: tradicional, liberal y radical (Giroux, 1990 citado por Casarini, 2000).

En resumen, la distinción entre currículum formal, real y oculto se orienta hacia reafirmar el análisis sobre las intenciones curriculares (currículum formal y oculto) y el desarrollo curricular (currículum real y oculto) como tal.

3.1.2 Teorías curriculares y fuentes del currículo

Según Casarini (2000) las teorías curriculares permiten determinar el papel de la teoría en un área normativa, definir un concepto general de teoría y diferenciar entre distintos planteamientos teóricos subrayando lo idiosincrático de cada uno en relación con el currículum. Desarrolla para ello, cuatro líneas de pensamiento y acción de las teorías curriculares, a saber:

El currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos, la cual busca el énfasis en lo académico en tanto eje de la organización curricular, esta es la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo; el currículum como base de experiencias de aprendizaje, que surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos, con el fin de enfocarse en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social desde los primeros años de escolaridad; el currículum en tanto sistema tecnológico de producción el cual concibe a la escuela como un sistema de producción en donde la

eficiencia y calidad de los resultados son visibles en el comportamiento de los alumnos, constituyéndose en el mejor parámetro para evaluar un currículum; y por último, el currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: puente entre teoría y práctica, que busca que las intenciones curriculares, el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimenten mutuamente.

Además, Casarini (2000) identifica algunos objetivos particulares, entre otros: la comprensión de que el estudio de las fuentes del currículum proporciona las bases para responder ciertas preguntas básicas que surgen durante su diseño y desarrollo: ¿Qué enseñar - aprender? la cual se responde a través de la selección y organización de contenidos, considerados cultural y socialmente válidos y necesarios, ¿Por qué y para qué enseñar - aprender? referida a la formulación de las macro finalidades o propósitos generales que encabezan un proyecto curricular y orientan su desarrollo, ¿Cuándo enseñar - aprender? enfocada a la jerarquización y secuenciación de los objetivos y contenidos curriculares y por último ¿Cómo enseñar - aprender? dirigida a la selección, organización y secuencia de actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Ahora bien, las fuentes del currículum según Casarini (2000) sirven al diseñador para articular posiciones sobre tres aspectos ineludibles de la realidad educativa.

Fuente sociocultural

En esta se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela, así mismo la formación e información recibida en diversas áreas provoca la producción de ciertos contenidos, la recreación de significados y la creación de otros.

Fuente psicopedagógica

En esta fuente se denota importante la presencia de la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de analizar el papel de los alumnos y los maestros. El aspecto psicológico se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, considerando que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades a partir de los cuales se incorporan nuevas maneras de pensar, sentir y abordar situaciones del mundo interno y de relación con otros. La variedad de los aprendizajes está vinculada a la variedad de los contenidos educativos y cada teoría de aprendizaje apoyada en la escuela se enfoca en algún tipo de aprendizaje.

Pérez citado por Casarini (2000) considera la existencia de distintas teorías relevantes, entre otras: las asociacionistas, que centran la relación estímulo respuesta, con dos corrientes condicionamiento clásico y condicionamiento instrumental y las mediacionales que se ubican asociadas con el aprendizaje social y las teorías cognitivas. A partir de su diferenciación el diseño educativo destaca cada vez más la necesidad de contar con modelos de enseñanza, que incorporen fundamentos, procesos y estrategias para procesar la información y resolver problemas (pp. 50-51).

Finalmente, se encuentran las teorías cognoscitivistas y constructivistas, que parten del reconocimiento de las condiciones necesarias para el desarrollo del sujeto en formación. Estas parten del nivel de desarrollo del alumno con el objetivo de deconstruir aprendizajes significativos, promover la adquisición del contenido curricular, determinar la selección y estructura de los contenidos en la estructura lógica de las disciplinas y áreas, al igual que, la estructura psicológica del alumno propiciando la reflexión sobre los aprendizajes a medida que se van adquiriendo y concretando en diversos productos o resultados y fomentando el desarrollo de

contenidos y propuestas que vinculen el alumno con el medio social, cultural, científico y laboral (pp. 55-57).

Fuente epistemológica – profesional

Esta fuente es importante para la creación del diseño de un currículum. Una de ellas corresponde a la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el plan curricular de un nivel educativo específico y, la otra, indica la dimensión profesional del currículum. En este contexto, las disciplinas generan un aspecto necesario del problema por resolver y algunas de las formas para definir las actividades propias de una profesión son las siguientes: las necesidades sociales, los resultados de la investigación y su énfasis disciplinar. De igual forma, se ubica el aspecto epistemológico que trata el problema del conocimiento humano y los criterios para clasificar los contenidos que el individuo construye en las diferentes áreas.

Ahora bien, Casarini (2000) sitúa la importancia de la clasificación de contenidos, entendidos como aquellos conocimientos, habilidades, creencias, emociones y rasgos de carácter del sujeto en formación (p. 63) y los divide en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, a su vez identifica tres componentes: cognitivo (conocimientos y creencias) afectivo (sentimientos) y conductual (acciones manifiestas).

3.1.3 Críticas a la conceptualización del currículo

Teniendo en cuenta la perspectiva de abordaje crítico del currículo se encuentran distintas formas de leer su influencia social tanto en la producción, selección y ordenamiento del conocimiento hacia adentro de la escuela (críticas al currículo oculto, por ejemplo) y en tanto dispositivo de regulación vinculado a los modelos de producción económica, política y cultural mediante su incidencia en las políticas

sectoriales, al igual que, en la proyección de la función social de la escuela respecto a su entorno. Así las cosas, en la primera perspectiva se ubican autores como Apple (1986) y Niño Zafra (2017) y en la segunda tendencia se pueden destacar autores como Bobbit (1971) y Díaz (1986, 2014).

En el marco de la primera perspectiva Apple (1986) señala, entre otras, el siguiente conjunto de críticas:

1. "Los trabajadores del currículo no son neutrales y son influenciados por los intereses sociales y económicos de la época" (p. 87). Así la escuela a través del currículo legitima que conocimiento es válido para ser enseñado (Apple, 1986). En este orden de ideas, cualquier iniciativa para entender el conocimiento que ingresa a la escuela resulta ser histórico, a su vez, la justificación sobre currículo, pedagogía y control institucional, han jugado un papel importante en el entorno social. Por esta razón es necesario empezar a entender los fines ideológicos y económicos por los que ha pasado en la escuela.

2. El control social y económico dentro de la escuela se genera a partir de la disciplina, las normas y rutinas del nivel jerárquico con el fin de mantener el orden de un currículo, a su vez el currículo oculto refuerza la obediencia, puntualidad y normas de trabajo (Apple, 1986, p. 88). Sin desdeñar la importancia de la autoridad y la disciplina en la escuela es evidente que el currículo en tanto dispositivo tiene esa función implícita, pues organiza, planifica y regula los comportamientos necesarios para que los sujetos se inserten en las formas de producción laboral. Apple (1986) distingue que el control social tiene tres dimensiones: a) Formas de disciplina b) Disposiciones de enseñanza: Normas y rutinas reforzadas en el currículo oculto c) Formas de significado que distribuye (Cuerpo formal del conocimiento) y sus incidencias en lo económico y político.

3. La escuela existe por su relación con otras instituciones más poderosas qué generan desigualdades y limitaciones al acceso de los recursos, además, permite identificar que dichas desigualdades son producidas por la escuela, debido a sus actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas (Apple, 1986, p. 88). En efecto, la escuela puede producir y reproducir desigualdades sociales a menos que se construyan currículos que eviten lo anterior, es decir currículos "inclusivos" que incluyan políticas interculturales y de respeto por la diferencia cultural y socio-política.

4. Cualquier iniciativa para entender el conocimiento que ingresa a la escuela resulta ser histórico, de allí que la justificación sobre currículo, pedagogía y control institucional, ha jugado un papel importante en el entorno social. Por esta razón es necesario empezar a entender los fines ideológicos y económicos por los que ha pasado en la escuela y así identificar por qué razón los movimientos apuntaron a realizar reformas escolares. (Apple, 1986, p. 88). En efecto, el currículo no debe olvidar que el conocimiento que se apropia en la escuela es histórico y ha sido coadyuvante de la producción del entorno social.

5. Se debe evitar "aculturizar desde la burocratización y la estandarización de los procesos y currículos que promoverían la economía y la eficacia" (Apple, 1986, p. 92). Así, se destaca el lugar de la cultura y de evitar su homogenización y, de manera particular, cuestionar las comprensiones de conocimiento y cultura en términos de la economización y la eficacia.

6. El currículo se concibe como un puente entre la escuela y la comunidad; pero esta relación no solo puede estar dada con la comunidad, el currículo puede fortalecer la relación escuela – instituciones sociales, pero ¿Cuál es el significado de la comunidad para los educadores e intelectuales del currículo? ¿Cuáles son los intereses ideológicos que orientan dicho proceso de construcción del currículo? (Apple, 1986). Desde allí, el autor abre la discusión sobre uno de los sentidos del currículo oculto.

7. Los diversos materiales educativos - materiales de clase- pueden ser cuestionados a fin de encontrar evidencia de algunos elementos tácitos de denominación, propuesto por los grupos ideológicamente dominantes (Apple, 1986, p. 114).

8. Finalmente, Apple enfatiza en analizar la forma en que el currículo oculto opera en la escuela y "sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos" (p. 117). En su concepto, es posible determinar algunas relaciones que pueden visibilizarse entre el currículo oculto y las suposiciones –normas- básicas y dominantes de una sociedad. De esta manera, Apple manifiesta que se pueden enseñar algunas normas tácitas –propias del orden social- mediante las situaciones contingentes propias de la vida en el aula. Señala, además, que "es importante destacar como tales normas aprendidas penetran otras esferas de la vida, de forma posterior, permitiendo documentar como la enseñanza contribuye al ajuste de individuos sobre diversos campos –políticos, éticos, sociales y económicos-"(p. 118).

Ahora bien, Niño Zafra (2017) sitúa las críticas al currículo asociadas con las de la evaluación, en el marco histórico de los cambios que se dan después de la mitad del siglo XX, donde el progreso se reemplaza por el desarrollo y se une el principio de eficacia y rentabilidad (Martínez Boom y otros (2003) citados por Niño Zafra (2017) p. 11). De esta manera es evidente, señala autora, que "la influencia en la selección de los contenidos, la organización de las instituciones educativas, y en la evaluación define lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje: en esencia, alteró radicalmente el terreno mismo de la educación" (Apple (2002) citado por Niño Zafra (2017) p. 12).

En Colombia, el currículo se trabaja a través de estándares básicos dónde se desarrollan las competencias, direccionando la comunidad escolar desde el PEI, además los administrativos de las instituciones dirigen, organizan y escogen el

rumbo que va a seguir la institución, enfocándose en los estándares de las distintas áreas y las metas a las que hay que llegar evitando un diálogo con los contextos socio-culturales y políticos en los cuales se constituye y funciona la escuela. Es necesario entonces tener en cuenta que todas aquellas propuestas pedagógicas deben apuntar hacia las necesidades que se presentan en los contextos donde se encuentran los individuos con el fin de disminuir las problemáticas en sus entornos, integrando a la comunidad con el fin de entablar diálogos, acuerdos y generar soluciones.

Posterior a la década de los años 40, considera Niño Zafra (2017) que se establece la evaluación como parte importante del currículo la cual aporta en la identificación de los logros alcanzados, de allí que, ahora se estaría hablando de currículo y evaluación de forma relacionada y dependiente "la primera orienta sobre el propósito de lo que se va enseñar y la segunda examina como se ha realizado dicha tarea" (Tyler citado por Niño Zafra (2017), p. 14).

Respecto a la segunda perspectiva, es decir, el currículo en tanto dispositivo de regulación vinculado a los modelos de producción económica, política y cultural mediante su incidencia en las políticas sectoriales al igual que, en la proyección de la función social de la escuela respecto a su entorno, Bobbitt y Charles (1924) citados por Apple (1986) señalan que este responde "a la nueva necesidad económica de la formación especializada (lo cual se configura en función de las dinámicas de la industrialización y la división social del trabajo que, a su vez, varía de acuerdo a los cambios en el modelo económico" (p. 94) por ejemplo, en el paso de producción material a producción inmaterial y a sus efectos en las necesidades del mercado laboral (configuración oferta-demanda).

Por su parte, Díaz Villa (2016) afirma que en América Latina no existe un campo curricular consolidado, por lo amplio y heterogéneo de su accionar, el cual "se

multiplica por las nociones, enfoques, modelos, procesos, métodos y estrategias curriculares, que se difunden a través los diversos medios de comunicación" (p. 37).

Además, señala que el currículo se utiliza como herramienta estratégica y no conceptual, puesto que permite tomar decisiones desde la formación profesional, aprendizaje, y la creación de programas con sus respectivos planes de estudio, lo cual lo convierte en el medio necesario para ordenar las tareas educativas en concordancia con las políticas que están dispuestas en la actualidad; pero que definitivamente, no aportan a la configuración de teoría conceptual sobre el campo curricular. De allí que, su accionar este en función de la inmediatez en la producción de conocimiento a partir de las necesidades del mercado laboral.

Por otro lado, en el nivel de formación profesional el eje articulador que se considera es el currículum, el cual actúa de manera epistemológica y práctica, dejando de lado el conocimiento, sin embargo, se privilegia el principio de la flexibilidad puesto que permite realizar el uso del conocimiento desde lo práctico.

Señala Díaz Villa (2014) siguiendo a Moore y Young (2001) que las presiones por el cambio ejercen demandas sobre los modelos de producción de conocimiento y sobre las formas de organización del currículum y se apunta hacia dinámicas de integración que incluyen articulación de disciplinas y entre el conocimiento y su aplicación, emergiendo el concepto de las competencias como tendencia (p. 39). Bernstein (1993) citado por Díaz Villa (2014) expone que la teoría de los códigos puede ser importante para describir, explicar y analizar, la cual permite el posicionamiento cultural determinado (p. 40). Dicha teoría describe la forma de ser de un currículum, si es débil presupone una mínima especialización y si es fuerte mantiene los límites entre asignaturas, seguimiento, coherencia y especialización.

Finalmente, Díaz Villa (2014) considera que son varias las consecuencias de este nuevo modo de producción de conocimiento:

- La universidad ha perdido el monopolio del conocimiento. Esto ha conducido según Sousa Santos (2005) a una crisis de legitimidad.
- El saber performativo cómo lo denomina Lyotard y el saber local, práctico, o saber hacer ocupan ahora un creciente papel en las prácticas formativas.
- De la transformación de conocimiento se ha pasado a la formación en competencias genéricas.
- La flexibilidad se ha convertido en el principio regulativo del currículo y ha dado lugar a nuevas realizaciones curriculares mediadas por la ley de la oferta y la demanda.
- La evaluación y sus indicadores de todo tipo se ha convertido en el paradigma de la calidad (p. 43).

3.1.4 Los tipos de modelos pedagógicos asociados al currículo.

Para entender la diferencia entre currículo y PEI es necesario acercarse a la Ley 115 de 1994, donde se identifican las características de cada uno. En el art. 73, se considera que cada establecimiento educativo debe elaborar un Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta la formación integral, los principios y fines de dicha formación, los recursos didácticos y la estrategia pedagógica. Señala además que "el PEI debe responder a las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país y debe ser concreto, factible y evaluable".

Asimismo, en el art. 76 refiere el PEI al conjunto de criterios enfocados a los planes de estudio, programas, metodología y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en prácticas las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional". De esta forma, se asume que el PEI es operacionalizado en la escuela a través del currículo, los planes de estudio (áreas, asignaturas) pero también mediante su incidencia en los asuntos relativos a la formación y el proyecto formativo al que le apunta la escuela.

Todo lo anterior, en el marco de la autonomía escolar regulada por el art. 77 en tanto "capacidad autónoma para organizar las áreas fundamentales del conocimiento, introducir asignaturas optativas de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas dentro de los lineamientos que establezca el MEN".

Desde la línea de argumentación, en esta investigación se diferencia normativamente PEI y currículo, plan de área y proyectos pedagógicos y se asume la posibilidad de pensar el PEI y, por ende, el currículum en función de integraciones curriculares asociadas, en este caso a un tipo de modelo pedagógico integrado, como se profundiza teóricamente a continuación.

- **Acercamientos a la definición del Modelo Pedagógico**

Ahora bien, antes de conceptualizar que es un modelo pedagógico de tipo integrado, es necesario aclarar que es un modelo pedagógico. Díaz Villa (1986) considera que el modelo pedagógico es el "código educativo" en el cual se evidencian las prácticas pedagógicas, variaciones y transformaciones, es un elemento descriptivo de cada institución, el cual permite especificar contenidos teóricos y hacer reconocimientos empíricos. Así "el concepto de modelo pedagógico no intenta representar categorías sustanciales, ni rasgos estáticos, intenta capturar o establecer los rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se producen formas particulares de relación social" (Díaz Villa, 1986, p. 64). De esta forma permite seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar y permite organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela (p. 60).

Además, Díaz Villa (1986) plantea cuatro aspectos fundamentales:

- Noción del modelo pedagógico. El modelo pedagógico se considera como dispositivo de transmisión cultural e instruccional, dentro del cual se ven inmersos el currículum, la pedagogía y la evaluación.
- El código educativo y el modelo pedagógico. Son dos principios intrínsecos al código, que lo estructuran y regulan al seleccionar y organizar el conocimiento. Este código educativo, se refiere a la distribución del poder y el control en la escuela. Así, la gramática profunda se constituye en la clasificación (límites) ya sea fuerte (rígido) y genera aislamientos y delimitaciones entre la comunidad educativa o débil (flexible) reduciendo la separación entre las categorías escolares, y la enmarcación se refiere al manejo y control de las relaciones comunicativas y del proceso de transmisión.
- Relaciones entre modelo pedagógico y el discurso pedagógico oficial. El modelo pedagógico puede estudiarse con referencia al discurso pedagógico oficial, el cual cuenta con dos niveles, un primer nivel es de transformación de políticas, programas, proyectos del gobierno y el segundo nivel da cuenta de la transformación del discurso pedagógico oficial.
- Rasgos distintivos que caracterizan los modelos de relación social y de organización en la escuela: Modelo Pedagógico Agregado (MPA) y Modelo Pedagógico Integrado (MPI), los cuáles se diferencian por el tipo de relaciones que se establecen entre las formas del conocimiento y la división social del trabajo creada para su reproducción (pp. 63-66).

- **Diferencias entre un modelo pedagógico integrado MPI y un modelo pedagógico agregado MPA.**

De acuerdo con Díaz Villa (1986) es importante establecer las características de dos modelos pedagógicos que tienen relevancia en las diferencias de sus estructuras sociales y que resultan ser opuestos, por un lado, el modelo pedagógico MPA, y, por el otro, el modelo pedagógico integrado MPI (p. 46). El autor señala en términos

generales que la diferencia entre los modelos reside en las relaciones sociales que establecen entre las formas de conocimiento y la división del trabajo que crean para su transmisión/reproducción (p. 46). A continuación, se aclaran a profundidad los dos tipos de modelos pedagógicos.

- **El modelo pedagógico agregado (MPA)**

Este modelo, según Díaz Villa (1986) se identifica por ser un modelo donde las relaciones entre los actores (profesores-alumno, profesores- profesores, alumnos-alumnos, alumnos-comunidad escolar, escuela-autoridades) se encuentran aisladas, en función de lo cual, define, que las áreas y asignaturas se conectan rígidamente y se expresa un mayor nivel de jerarquía entre ellas, los agentes transmisores perciben las asignaturas en términos de propiedad privada, donde el proceso de transmisión de conocimiento está estrictamente enmarcado, lo que significa que se permite hacer uso de la teoría a través de la didáctica dentro de un marco específico en el cual el alumno tiene que aceptar la organización y secuencia asignada por el maestro; por otro lado, el sistema de evaluación se centra en medir los resultados alcanzados durante la etapa de aprendizaje, verificar la información acumulada, observando las actuaciones de los alumnos.

A su vez dicha evaluación desconoce el proceso de entendimiento, interpretación y resolución de problemas a las situaciones que se le pueden presentar a los alumnos, y, por último, se identifica directamente el conocimiento que se encuentra en el nivel escolar y en el nivel no escolar. Por tal razón permite delimitar los conceptos y experiencias que los alumnos traen de su contexto natural y que no se ajustan a las condiciones del conocimiento escolar, es por ello que, los conocimientos y prácticas aprendidas en la escuela no coinciden con su realidad cotidiana razón por la cual el MPA establece un nivel jerárquico donde las relaciones de los maestros y los alumnos son ritualizadas lo cual no permite tener innovación o cambio.

- **El modelo pedagógico integrado (MPI)**

La delimitación del modelo pedagógico integrado intenta promover nuevas formas de organizar, seleccionar, transmitir, distribuir y evaluar el conocimiento, teniendo en cuenta los diversos actores de la comunidad escolar (estudiantes, maestros, directivos, entorno social), indicando que se genera de esta forma un código educativo diferente al orientado por el MPA.

El MPI intenta generar la participación colectiva en la construcción de propuestas para generar cambios curriculares, cambios en las relaciones de los actores que se encuentran dentro de la comunidad escolar, llevando así a fortalecer el trabajo común y a compartirlo entre ellos mismos, asimismo se busca promover la investigación de contenidos escolares los cuales pueden ser resueltos directa o indirectamente con la escuela. Este modelo permite a la comunidad escolar reflexionar sobre las orientaciones que tienen las escuelas y las perspectivas de cambio.

Por otro lado, el MPI se inclina por la práctica pedagógica donde se clasifiquen como elementos importantes los valores, la resolución de problemas, la participación y la toma de decisiones, que son necesarios durante el proceso educativo, lo cual promueve que la comunidad escolar se conscientice de la necesidad de integrar contenidos que se relacionen entre sí, el entorno y la cultura.

El MPI busca entonces reducir el distanciamiento que se presenta entre materias, contenidos y conocimientos de la vida cotidiana y le da importancia al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo; por otro lado, el currículum debe constituirse sobre una realidad y trabajar en función a ella, el aprendizaje debe ser el medio de concientización, acercamiento, y búsqueda de nuevas perspectivas, para construir análisis, formular interrogantes, generar asociaciones, recolectar información, e interpretar y aplicar conclusiones.

3.1.5 Formas y modalidades de integración pedagógica del conocimiento en la escuela.

Es posible ubicar varias formas de clasificación de las modalidades para la integración curricular, entre otras las propuestas elaboradas por Torres (2006) citado en Ibañez (2015) y la de Vasco (2006). El primero las asocia correlacionando diversas disciplinas, a través de temas, tópicos o ideas, en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria, y desde temas o investigaciones. Señala dos modalidades: los centros de interés decrolyanos y el método de proyectos. El alcance de estas dos modalidades se sitúa en la escuela, a nivel de aula fundamentalmente. Vasco (2006) por su parte, plantea seis formas de integración pedagógica a saber: integración en torno a un tema, integración en torno a un proyecto productivo, integración en torno a un problema práctico, integración en torno a una actividad, integración en torno a un relato e integración a un tópico generador. A continuación, se describen las modalidades enunciadas anteriormente.

Torres (2006) señala los centros de interés decrolyanos como una propuesta que se consolida a partir de diversos estudios sobre la educación infantil y primaria. Según Torres Jurjo (2006) citado por Ibañez (2015), estos cuentan con algunos elementos primordiales: 1. el programa debe tender a una unidad de sentido y un centro de interés; 2. el niño debe alcanzar un provecho máximo de la enseñanza, con tareas cercanas a la realidad; 3. se debe tener un mínimo de conocimientos que le permite comprender las exigencias de la sociedad, y, 4. todas las fases de la individualidad infantil deben desarrollarse en la escuela y esta debe propender por este objetivo (p. 56). Los centros de interés se convierten en las ideas eje alrededor de las que convergen las necesidades psicológicas, fisiológicas y sociales de la persona. En dichos centros deben estar dispuestos a los cambios y necesidades de los estudiantes a su vez que la flexibilidad del docente y para ello se pasa por tres etapas: la observación, la asociación y la expresión.

Por su parte, los métodos de proyectos son una propuesta de Kilpatrick (1918), quien considera que un proyecto "es una entusiasta propuesta de acción para desarrollarse en un ambiente social" (Ibañez, 2015 citado por Torres, 2006, p. 201).

Según Vasco (2000) la integración en torno a un tema es una forma de integración débil puesto que el tema, entendido como un tipo particular de enunciado, compuesto por sustantivo común o propio, precedido por un artículo más un complemento y un saber, permite un tipo de integración limitado y delimitado por los roles donde el maestro dicta el tema y el estudiante lo repite. En sus palabras se trata de una modalidad de integración débil, debido a que el tema

> es un pretexto común que no busca articulación real. Integración de tipo multidisciplinar: un mismo tema es competencia de múltiples disciplinas y su abordaje no implica integración de sistemas conceptuales, teóricos y metodológicos. Aunque el tema se muestra como integrador, es fragmentado por áreas y las disciplinas no logran participar en la construcción de problemáticas compartidas. Como los temas son planteados por los maestros, no concuerdan muchas veces con los intereses de los estudiantes (p. 78-79).

La integración en torno a un proyecto productivo, según Vasco (2000), se constituye en la forma para desarrollar un currículum escolar, que permite desarrollar varias unidades temáticas integradas con la participación de los estudiantes y la comunidad. Aquí se entiende el proyecto productivo como una secuencia planificada, unidad compleja con intencionalidad pedagógica, práctica y productiva, se logra mediante el trabajo operativo, facilita la producción de algo concreto, la solución de algún problema y la adquisición de técnicas, este tipo de proyectos requieren de mayor tiempo, de planificación detallada de las fases. Se diferencia de la integración por problema ya que mientras en la integración por proyecto se pueden lograr soluciones desde la práctica, la integración por problema se puede quedar en un análisis más teórico (p. 81-83).

En cuanto a la integración en torno a un problema práctico, el autor, señala que puede comprenderse desde la insuficiencia o incongruencia y se relaciona con

problemas de la vida cotidiana: transporte a la escuela rural, exceso de basuras, hurtos, "desde esos escenarios se busca dar solución a las problemáticas desde la aplicación del conocimiento" (p. 83). Es entonces, la intención de la integración en torno a un proyecto práctico, que los problemas de la cotidianidad sean la fuente para la generación de actividades curriculares. Este tipo de integración se caracteriza por hacer uso de los contenidos de las áreas, para realizar análisis de las problemáticas cotidianas. Es una integración de tipo práctico en la que, el eje articulador es la realidad, la cotidianidad y sus problemáticas que se manifiestan urgentes.

En relación con las dificultades de este tipo de integración, se tienen que: 1. no todos los contenidos de las áreas se articulan en los mismos niveles con la problemática y 2. "existe dificultad cuando el problema sobrepasa las posibilidades de los establecimientos educativos" (p. 84-85). Además, exige investigación previa y maestros con liderazgo comunitario.

La integración en torno a una actividad tiene como objetivo, siguiendo a Vasco (2000) "aprovechar las acciones para aglutinar alrededor de la planeación y el desarrollo de la actividad" (p. 85). Se trata de una integración práctica, cuyo objetivo no es profundizar en los temas, no produce bienes y no requiere de planeación por fases que termina prontamente. El diseño de la unidad integrada se centra en concluir con una actividad que puede ser conseguir fondos y se caracteriza por desarrollar la responsabilidad grupal. Asimismo, permite "desarrollar objetivos y logros socio afectivos y psicomotores, crear solidaridad y unión en los grupos" (p. 85).

De otra parte, se tiene la integración en torno a un relato, Vasco (2000) define este último en tanto concepto polisémico, que funciona como eje articulador entre áreas, posee poder contextualizador, poder estructurante, cuenta con personajes y esto facilita escenarios de identificación frente a las posiciones que son relatadas en el problema, poder sintetizador o hilador. La integración en torno a un relato permite

superar las articulaciones débiles que pueden presentarse en la integración en torno a un tema "aporta un hilo narrativo que conecta los temas y preguntas antes débilmente articulados" (p. 87). Se caracteriza por tener como epicentro una historia que facilita que las personas puedan llegar a conocer. El relato debe permitir el trabajo colaborativo a partir de las historias, estas deben ser de carácter abierto para que la integración de las disciplinas sea efectiva. En sus palabras,

> El ejercicio consiste en tener un hilo conector entre áreas, donde cada área a su vez tiene sub-temas que le permiten anclarse a ese hilo, esto permite la articulación en dos vías: la primera con el hilo conductor que funciona como interlocutor entre las disciplinas y en un segundo momento, con las disciplinas, las cuales no son del todo desdibujadas. La integración por relatos apunta a que el trabajo de las áreas contribuya al esclarecimiento de la pregunta o del problema global planteado, y permita comprender mejor los aspectos problemáticos presentes en el relato (p. 89).

Finalmente, se encuentra la integración en torno a un tópico generador, donde se parte de la formulación conjunta de un problema teórico fuerte, común a varias disciplinas (p. 91). El problema teórico asociado con esa forma de integración curricular es que plantea desequilibrio cognitivo, porque las estructuras mentales entran en contradicción al enfrentarse a la situación, así se "genera tensión entre dos polaridades" (p. 92). El tópico, por su parte, posee poder desequilibrador, poder movilizador (permite la identificación con la situación tanto a estudiantes como a maestros) y poder relacional (involucra distintas áreas).

Las condiciones para realizar las preguntas que permiten hacer efectivo el poder relacional del tópico son: "que se deriven del tópico, que puedan ser abordadas desde las áreas disciplinarias y otros saberes culturales, que contribuyan a resolver el problema teórico formulado en el tópico" (p. 93)

La integración en torno a un tópico generador es un ejercicio que agrupa algunas características de las anteriores formas de integración y busca un hilo conductor que involucre un tópico que genere tensión entre opuestos para el abordaje de preguntas generadoras que tengan relación con el contexto y que para que su resolución sea

indispensable precisa la aplicación de los conocimientos disciplinares de manera integrada.

Segundo eje. Los proyectos pedagógicos: formas de producción de conocimiento no disciplinar.

Este aparte se divide en dos ejes escriturales. En el primero se realiza una teorización de cada uno de los conceptos estructurantes que, esta investigación considera, se asocian al proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre: ocio, tiempo libre y recreación con el fin de aportar en la construcción de un campo conceptual relacionado con las formas de configuración de conocimiento no disciplinar en la escuela. Se busca que los proyectos pedagógicos dejen de ser concebidos únicamente como actividades prácticas aisladas (partes "fracturadas" de un modelo pedagógico agregado), que no se relacionan con el proyecto formativo, ni con la producción de conocimiento no disciplinar en la institución.

En atención a lo anterior, se considera importante aportar a la comprensión del proyecto pedagógico posicionándolo como la integración de teoría y práctica. La primera, es decir, la teoría, configurada con los aportes propios del campo no disciplinar del conocimiento mediante conceptos como ocio, recreación y tiempo libre configurando luego la relación con el proyecto de formación ética de la institución, lo cual requiere teorizar y ubicar una perspectiva de comprensión de lo ético.

De manera simultánea, se propone la necesidad de vincular aspectos asociados a la práctica, de forma que, se pueda leer lo que la institución viene realizando con relación al uso del tiempo libre y la formación en ética desde las áreas de educación física, ética y tecnología con el fin de aportar a una mirada integradora del funcionamiento de este proyecto pedagógico en la escuela.

En el segundo eje escritural se muestra la ubicación normativa del proyecto pedagógico en las políticas que sobre recreación y deporte existen en el país. La intencionalidad de este eje es situar los aspectos normativos básicos mediante los cuales se rigen las comprensiones sobre deporte, recreación y su apropiación en la escuela.

3.2.1 Aportes en la construcción de conocimiento no disciplinar en la escuela: el proyecto pedagógico de uso del tiempo libre.

3.2.1.1 La recreación: potencializadora de la acción participativa en comunidad

A continuación, se señalan en un primer momento, algunas conceptualizaciones sobre la recreación, retomando las discusiones planteadas por Higuita y Osorio (2008), Orobajo (2015), Jiménez (2009), Ramos (1986), Medeiros (1969) Ley (181 de 1995, art. 5) y otros. En un segundo momento, se indican aspectos de la teoría asociada a la recreación que aportan a los procesos formativos en la escuela.

- **Conceptualizaciones sobre la recreación**

Es posible situar tres tendencias de teorización vinculadas al concepto estructurante de recreación. La primera, asocia recreación con actividad, participación voluntaria y elección (Medeiros (1969), Ramírez (2007) y Cutrera, (1979) citados por Orobajo (2015)). La segunda, plantea la recreación como el tiempo dedicado a cambiar la realidad habitual del trabajo y a re-enfocar la energía y el cuerpo en una vía distinta (Morris (1978) y Lopategui (2000) citados por Orobajo (2015)). La tercera, considera que la recreación aporta a la constitución del ser humano, en un re-encuentro consigo mismo, con la particularidad de que este re-encuentro es de carácter

temporal, es decir, tiene una temporalidad delimitada (Guardia (1991) citado por Orobajo (2015)).

Jiménez (2009) citado por Orobajo (2015) señala que el significado de recreación proviene del latín (Recreatio) que significa "crear, innovar restaurar, refrescar (la persona) lo considera como una parte esencial para mantener una buena salud, el autor manifiesta que recrearse le permite al cuerpo y a la mente una restauración o renovación necesaria para tener una vida más prolongada y de mejor calidad" (p. 21).

Sumado a lo anterior, Ramos (1986) citado por Higuita y Osorio (2008) muestra que "cuando se habla de recreación es necesario referirse al origen etimológico de la palabra, el cual viene dado por una raíz latina de la palabra recreatio, que significa renovar, recuperar y restaurar una situación vivida o vivenciada, que generalmente produce una conducta satisfactoria en el ser humano" (p. 48).

Ahora bien, si se consideran los asuntos relativos a la conceptualización, son múltiples las definiciones y enfoques asociados a esta. De un lado, se encuentran las tendencias que la asocian con actividad, participación voluntaria y elección. En esta línea de análisis se ubican autores como Medeiros (1969) citado por Orobajo (2015) para quien se trata de "una actividad (o conjunto de ellas); que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores; que el sujeto elige (opta, decide) y que le provoca placer (diversión, entretenimiento, alegría)" (p. 32).

También Cutrera, (1979) citado por Orobajo (2015) acentúa el énfasis en la participación, pero desde el carácter eminentemente social de esta participación. Es decir, al recrearse el ser humano enfoca su energía creadora hacia como aportar voluntariamente en su contexto, asociando participación con creación en lo social, de esta forma, se constituye en "la realización o práctica de actividades durante el tiempo libre que proporciona descanso, diversión y participación social voluntaria,

permitiendo el desarrollo de la personalidad y la capacidad creadora, a través de actividades deportivas, socioculturales, y al aire libre. Recreación significa creación, es decir, una segunda creación, cuando la fatiga ha agotado la energía" (p. 23)

Ramírez (2007) citado por Higuita y Osorio (2008), reafirma la conceptualización de la recreación como actividad y voluntariedad, en tanto se trata de "todo tipo de actividades que se realizan en el tiempo libre de manera voluntaria y de carácter aficionado y que no están sujetas a normas o intereses laborales. Estas actividades, son capaces de desarrollar la personalidad y compensar carencias originadas en otros momentos de la vida." (p. 50). Es importante notar que en esta última definición la recreación, no está sujeta al desarrollo o cumplimiento de normas o intereses laborales, allí radica su carácter de voluntariedad.

Montero citado por Higuita y Osorio (2008) expresan que la recreación ofrece nuevas perspectivas de integración voluntaria en la vida de los grupos recreativos, culturales y sociales. De esta forma, "permite expandir libremente los conocimientos intelectuales y afectivos, consolidando y promoviendo las actitudes adquiridas en la vida, pero superadas sin cesar por la compleja dinámica social contemporánea" (p. 48). Se puede decir que la recreación, en esta perspectiva, se asume como aquella práctica que se realiza durante el tiempo libre que tienen los individuos con el fin de realizar actividades que no están en un principio sometidas a reglas y que se realizan bajo libre elección e interés.

Una segunda tendencia de conceptualización alrededor de la recreación es aquella que la reafirma en contraposición a no estar vinculado al trabajo, a sus normas y reglas, aunque sea necesario el establecimiento de reglas y límites de carácter consensuado aún en dinámicas asociadas a recrearse. Se trata de la definición que posiciona la recreación como el tiempo dedicado a cambiar la realidad habitual del trabajo y a re-enfocar la energía y el cuerpo en una vía distinta. Asociados a esta segunda tendencia se localizan autores como Morris (1978) citado por Orobajo

(2015) quien afirma que la recreación busca "refrescar la mente y o el cuerpo después del trabajo, divertirse, deleitar, disfrutar, haciendo algo con una actividad divertida" (p. 22). Es decir, cambiar la realidad habitual laboral por un tiempo de goce, diversión y actividad ya que nos brindara nuevas energías y así un cuerpo libre del agotamiento.

Lopategui (2000) citado por Orobajo (2015), considera que la recreación se puede comprender como un "proceso o una manera de ser, cuando el sujeto se involucra en actividades que no son laborales y que descargan ese estrés, que tienen expectativas a la espera de que suceda algo de esa actividad" (pp. 33-34).

Finalmente, se puede considerar una tercera tendencia, que ubica la forma en que la recreación aporta a la constitución del ser humano, en un re-encuentro consigo mismo, con la particularidad de que este re-encuentro es de carácter temporal, es decir, tiene una temporalidad delimitada, aspecto que luego cuando se considere la implicación formativa de la recreación debe ser asumido como algo a ser reconfigurado en el largo plazo, para matizar su carácter de inmediatez en el tiempo. Al respecto se encuentra la definición propuesta por Vera Guardia (1991) citado por Orobajo (2015) para quien "toda experiencia o actividad que le proporciona al hombre satisfacción en libertad, permitiendo el olvido momentáneo de su problemática diaria favoreciendo el reencuentro consigo mismo como ser humano y con los demás, sin presiones ajenas o externas" (p. 23). Varios de los aspectos mencionados deben recibir un tratamiento pedagógico cuando se piensan en clave de la formación ética en la escuela, por nombrar algunos de manera preliminar: el uso de la libertad, el respeto por los límites y las reglas al igual que, la importancia del respeto por la autoridad.

- **Aspectos de la teoría asociada a la recreación que aportan a los procesos formativos en la escuela.**

En este aparte, se presentan aspectos teóricos asociados con la recreación, que contribuyen a los procesos formativos en la escuela. De manera preliminar se pueden situar: 1. La recreación, es un factor de bienestar social que contribuye a mejorar la calidad de vida mediante el autoconocimiento, interacción y comunicación en su contexto social; 2. La recreación dinamiza la comprensión de la vida desde una vivencia adecuada de la libertad y la producción de una racionalidad en dicha comprensión; 3. La recreación potencia el desarrollo de voluntad y la disposición en el acto formativo; 4. La recreación genera experiencias individuales de formación que se requieren para potencializar la participación activa en comunidad.

- **La recreación como elemento de bienestar social: autoconocimiento, interacción y comunicación.**

La recreación aporta elementos de bienestar social, pues parte de garantizar el derecho al bienestar personal e individual. Los aspectos relacionados con lo mencionado son entre otros, el autoconocimiento y la necesidad de una interacción sana y regulada, mientras que aquellas características asociadas al plano de expresión colectiva del bienestar social y cultural se vinculan a aspectos como la interacción y la comunicación en contextos sociales específicos. De esta forma, aspectos como el autoconocimiento individual fortalecen y dinamizan lógicas de participación social y cultural mediadas por la interacción y la comunicación con sus entornos de socialización incluidos la familia, la escuela, la sociedad, etc.

Siguiendo a Bolaño (1996) citado por Higuita y Osorio (2008) es posible situar que la recreación permite el autoconocimiento personal asociado a campos de la música, el drama, la artesanía, la ciencia, la literatura y el estudio de la naturaleza, actividades que pueden estar mediadas a través del juego o los deportes. Este autoconocimiento como ya se indicó, incluye el bien-estar individual y permite generar un bienestar social. (Espitia (2009) citado por Orobajo (2015).

Pachón y otros (2007) citados por Higuita y Osorio (2008) entienden la recreación como una actitud permanente de la vida, en la búsqueda de la felicidad humana, de salud y de educación fomentando la participación, organización y desarrollo cultural (p. 49).

Ahora bien, en el artículo 5°de la ley 181 de 1995, se define en tanto proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento.

Desde estas concepciones sobre la influencia que genera la recreación en los entornos grupales y sociales se busca satisfacer las necesidades humanas generando armonía y participación.

- **La recreación dinamiza la comprensión de la vida desde una vivencia adecuada de la libertad y la producción de una racionalidad en dicha comprensión.**

La recreación, como se mencionó en el aparte anterior, contribuye a la satisfacción del derecho al bienestar individual y social, pero además posibilita comprender la importancia de asumir la libertad vinculada al acto de voluntariedad y de asumir formativa y pedagógicamente el alcance de hacer consciente ese ejercicio de la libertad en los diferentes escenarios de socialización (familia, escuela y sociedad) generando una emocionalidad racionalizada sobre el ejercicio de esa libertad a través del desarrollo de una perspectiva ética asociada a que cada quien construya su propia escala de valores que le permitan interactuar socialmente.

Higuita y Osorio (2008) destacan que la recreación es una herramienta de vida que tiene como "propósito alcanzar un descanso interior o bien sea un gasto energético

que le aporte desarrollo, libertad y esparcimiento en el contexto social" (p. 49). Esta libertad se relaciona con la producción de valores de carácter individual que permiten de manera voluntaria desarrollar el valor espiritual hacia la vida y el respeto por la naturaleza.

Guerrero (2006) citado por Orobajo (2015) señala que la recreación se vincula con la vida en planos y dimensiones que superan la formación cognitivista en la escuela "se enfoca en la fe, espíritu, moral, armonía, paz, respeto, admiración y conservación de la naturaleza" (pp. 25-26).

De esta manera se puede decir que la recreación es un eje integrador, donde se empiezan a conformar grupos de estudio que analizan el interés de fomentar la participación, a su vez, se empiezan a tener en cuenta algunos valores que se relacionan con los valores del hombre en su multidimensionalidad. Es desde esta comprensión que la recreación puede aportar a construir una racionalidad emocional de la vida que asuma los alcances de una vivencia adecuada de la libertad. En la escuela es posible entender la importancia de la recreación a partir de una comprensión de la importancia de enseñar un adecuado manejo del ejercicio de la libertad en la realización de proyectos ético-formativos.

- **La recreación potencia el desarrollo de voluntad y la disposición en el acto formativo**

Bonilla citado por Higuita y Osorio (2008) expresa, que, si los profesores desean mejorar significativamente los ambientes de educación, deben empezar por intentar un cambio de lógica en la organización y funcionamiento de la escuela y un cambio de actitud frente a la vida misma, tratando de ponerse en el lugar del otro, de ver y sentir como el otro, ese niño o joven en desarrollo (p. 61), manteniendo la diferencia de roles y estableciendo una perspectiva de formación que medie entre el desarrollo de heteronomía y de autonomía, de manera simultánea.

Higuita y Osorio (2008) plantean que es necesario entender que la recreación no puede quedar dentro de la educación formal como una mera actividad compensadora, canalizadora de energías, ni tampoco como instancias para el descanso de la tarea ardua y rígida que el sistema educativo propone diariamente, la recreación es un hecho innato de todos nosotros, es por ello que se hace necesario brindarle el lugar que debe tener en todo dispositivo educativo, un dispositivo que no se base solamente en la reproducción de un saber que viene de otro, sino en tanto dispositivo posibilitador de procesos formativos en diálogo con otros (comunidad escolar) y con el entorno.

De igual forma, es importante destacar que al "extraer" la recreación de su énfasis como actividad compensadora se permite el desarrollo de capacidades del sujeto como la voluntad y la disposición al acto formativo, asuntos que se complementan posteriormente cuando se conceptualice las nociones de ocio y buen uso del tiempo libre.

3.2.1.2 El ocio y el desarrollo integral del ser humano en perspectiva psicopedagógica y sociocultural.

A continuación, se señalan en un primer momento, algunas conceptualizaciones sobre el ocio retomando autores como Higuita y Osorio (2008), López (1993), Dumazedier (1974), Bernet (1991), Munné y Codina (1996) y a Puig y Trillas (1996). En un segundo momento, se sitúan aspectos de la teoría asociada al ocio que aportan a los procesos formativos en la escuela.

- **Conceptualizaciones alrededor del ocio**

Respecto al concepto estructurante de ocio, se sitúan preliminarmente tres perspectivas de conceptualización. En la primera se ubican autores como Higuita y

Osorio (2008), Thesaurus (1987) citado por López (1993) y, López (1993), para quienes el ocio se asume como aquella actividad que permite a los individuos realizar actividades libres y autónomas, que promueven el descanso físico – mental – espiritual. En la segunda, se encuentran autores como Puig y Trillas (1996) citados por Higuita y Osorio (2008), Bernet (1991) y Dumazedier (1974) quienes consideran al ocio como una actividad desarrollada para satisfacer, disfrutar y divertir a cada individuo. La tercera perspectiva de conceptualización asocia el ocio con su vivencia subjetiva expresado en la realización de actividades que permiten su categorización en: ocio tecnológico, ecológico y como actitud-vital.

En la primera perspectiva se ubican autores como Higuita y Osorio (2008) para quienes es un estado del alma donde se desarrollan actividades libres, de no trabajo, convirtiéndose en una experiencia de libertad y un estado mental, de libre elección en el tiempo propio, y es un espacio creativo, de expansión de la personalidad, de contenido lúdico, formativo, auto expresivo y de salud en sus acepciones de bienestar, físico, psíquico y social (p. 52).

Thesaurus (1987) citado por López (1993) "toma el término ocio referido a la educación, Leisure education y lo describe como actividades organizadas con el objetivo de ayudar a los individuos o grupos a usar el tiempo de no trabajo de un modo que conduzca al bienestar físico y mental" (p. 71).

A su vez López (1993) considera que el ocio es un término polifacético, puesto que se puede referir a cierto tipo de grupo (infantil, juvenil, tercera edad, alumnos especiales, etc.) o una sociedad en general, en este último, el ocio se ha visto como problema social y sigue presente en toda una línea de investigación empírica (p. 70). Además, se puede concebir desde una perspectiva temporal como un tiempo, como un conjunto de actividades o como un estado del espíritu (p. 70).

Por eso, para López (1993) se trata de una condición esencial de la libertad y se apoya en la gratitud (p. 80) a su vez es "tiempo de libertad para la libertad y para el disfrute personal hondo" (García, 1990, p.78) esto quiere decir que es ese tiempo que se dedica el individuo a sí mismo para contemplarse, restaurarse y autorrealizarse.

Se puede decir, que el ocio, en esta perspectiva, se asume como aquella actividad que permite a los individuos realizar actividades libres y autónomas, que promueven el descanso físico – mental – espiritual.

Para Puig y Trillas (1996) citados por Higuita y Osorio (2008) "el ocio es el tiempo libre en el cual, sea cual sea la actividad desarrollada, las actitudes que predominan son las de satisfacer las necesidades personales que están relacionadas con la elección autónoma, el desarrollo libre, el disfrute, el descanso y el divertimento" (p. 53).

Por otro lado, Bernet (1991) citado por López (1993) sitúa que "el ocio consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada cuyo desarrollo resulta satisfactorio o placentero al individuo" (p. 71).

A su vez para Dumazedier (1974) citado por López (1993) el ocio "conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales" (p.71).

De manera similar en estos autores, el ocio es considerado como una actividad desarrollada para satisfacer, disfrutar y divertir a cada individuo.

Friedmann, citado por Munné y Codina (1996) considera que el ocio no se toma como actividad libre sino como actividad necesaria, liberadora, al emplearlo de un modo no valioso por sí mismo sino como un medio para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana (p. 432).

Ahora bien, el ocio pasa a ser liberado cuando de manera natural se expresa la libertad del ser humano, esto quiere decir que el tiempo libre es el sentido profundo del ocio. Por otro lado, en la tradición anglosajona, Neulinger (1981) citado por Munné y Codina (1996) ha destacado el componente psicológico de la libertad del ocio, al tratar esta como la percepción de la libertad (p. 433) esto quiere decir que el ocio se empieza a asumir como un estado de la mente más no como una actividad.

Puig y Trillas citados por Higuita y Osorio (2008), clasifican el ocio en función de tres dimensiones:

1) el tiempo de ocio: El ocio exige, antes que nada, un tiempo que no esté ocupado por el trabajo u otro tipo de tareas. Por eso mismo, por intuición, se considera como enemigo principal del ocio al trabajo o al tiempo de trabajo: el ocio es un tiempo que está libre de las obligaciones del trabajo, y que queda a disposición de uno mismo. En muchas ocasiones, aunque se consideran sinónimos, el ocio y el tiempo libre no tienen por qué ser sinónimos; es necesario disponer de tiempo libre, pero no es suficiente condición para el ocio.
2) La vivencia subjetiva del ocio: Se habla de ocio cuando el individuo decide llevar a cabo con total autonomía ciertas actividades con una actitud subjetiva que está relacionada con gozar, divertirse, descansar y desarrollarse personalmente. El ocio equivale a tiempo libre más libertad personal: vivir con libertad el tiempo libre. El ocio exige decidir de un modo autónomo en qué ocupará cada uno su tiempo libre, y que el desarrollo de tal actividad

esté en manos del sujeto (manifestación libre y creadora de la subjetividad), es decir, si la actividad no le produce suficiente disfrute, descanso o divertimento pueda abandonarla.

3) Tipos de actividades de ocio: En opinión de Puig y Trillas, "las actividades son elementos definitorios de segundo orden del ocio, ya que cualquier actividad puede ser actividad de ocio, en función del tiempo social que ocupe y de la actitud subjetiva que predomine en ella. Sin embargo, aún siendo elemento definitorio de segundo orden, las actividades de ocio hay que tomarlas en consideración, pues la vivencia del ocio se materializa a través de actividades concretas" (pp. 55-56).

- **Nuevas manifestaciones del ocio**

El ocio es un comportamiento que se encarga de ocupar una parte del tiempo del que disponen los individuos, tanto de manera personal como el sistema social, "Grosso modo y considerado en su conjunto, este tiempo se estructura al menos en cuatro áreas de actividad: 1) el tiempo psicobiológico, básicamente destinado a las necesidades fisiológicas y psíquicas. 2) el tiempo socioeconómico, fundamentalmente referido al trabajo. 3) El tiempo sociocultural, en el que nos dedicamos especialmente a la vida en sociedad, y 4) el tiempo de ocio, destinado a actividades de disfrute personal y colectivo" (Munné y Codina, 1996, p. 430).

Es necesario considerar la evolución y el estado del ocio en la sociedad actual, debido a la constante evolución con referencia a la tecnología, la moda y diversas ideologías que inciden en el comportamiento individual y social, para el mejoramiento de la calidad de vida.

De acuerdo con Munné y Codina (1996) y López (1993), es posible ubicar algunas tendencias sobre el ocio, las cuales permiten identificar áreas de actividad enfocadas a un contexto, tiempo, comunidad, condiciones económicas y sociales. La primera

es con relación al ocio-tecnológico, la segunda el ocio-ecológico y la tercera, el ocio actitud vital.

El ocio tecnológico es una manifestación relevante en la sociedad, debido al uso de herramientas tecnológicas que se encuentran a la mano de cada individuo, ya sean de carácter formativo, social, cultural, etc., teniendo en cuenta el tiempo utilizado dentro de dichas herramientas. Para Martí y Solé (1994) citado por Munné y Codina (1996) en el rendimiento escolar un volumen de más de dos horas diarias parece tener efectos negativos (p. 438) esto indica que no hay que caer en los excesos y lograr un buen uso de los medios.

Ahora bien, Munné (1993) considera el uso de las nuevas tecnologías ha transformado la realidad natural en realidad artificial (p. 438) lo que supone que los individuos pasan de estar en un mundo real a un mundo detrás de una pantalla que genera atracción a los diversos programas cibernéticos perdiendo así la noción del tiempo real.

Por otro lado, el ocio ecológico para Plessner, Klafki, Naville, citados por Munné y Codina (1996) la actividad deportiva es un juego con reglas que se manifiesta con actividades relacionadas con el descanso, la diversión desde la práctica el espectáculo de cualquier deporte (p. 439) se interpreta que este tipo de ocio está enfocado hacia el desarrollo de disciplinas deportivas en un ambiente específico y el aprovechamiento del mismo. Por otro lado, Brohm (1982) citado por Munné y Codina (1996) considera que el sistema institucional deportivo se halla en la encrucijada o en el núcleo de tres subsistemas: el del tiempo libre y el ocio, el de la institución del cuerpo, y el de la institución del rendimiento social (p. 440) esto quiere decir que la evolución de cualquiera de ellos puede generar el detrimento de otro, ahora bien en la actualidad el tiempo libre deportivo se encuentra amenazado por tres características: "la competitividad, el laboralismo y la cuantificación" (Munné, 1989, citado por Munné y Codina, 1996, p. 440).

- **Aspectos de la teoría asociada al ocio que aportan a los procesos formativos en la escuela.**

En este aparte, se presentan aspectos teóricos asociados al concepto de ocio, que además aportan a los procesos formativos en la escuela. De manera preliminar se puede situar: la relación ocio y educación intenta poner en crisis la contradicción ocio-trabajo desde la concepción de integralidad; el ocio en función de la perspectiva psicopedagógica y sociocultural formativa en la escuela; el ocio en tanto factor de desarrollo humano y el ocio como posibilidad de desarrollo de la personalidad.

Waichman citado por Higuita y Osorio (2008), ubicando una relación entre el ocio y la educación, considera que la recreación educativa intenta poner en crisis la contradicción ocio-trabajo entendiendo al ser humano como un sujeto único e íntegro y al tiempo libre como una unidad de lo objetivo (la temporalidad) y lo subjetivo (la libertad) (p. 63).

Por otro lado, López (1993) comprende que el ocio tiene implicaciones sociales, económicas y en las últimas décadas se enfocó en una perspectiva psicopedagógica y sociocultural (p. 70). Se busca desde la educación del ocio el desarrollo de valores y actividades que potencien los conocimientos y habilidades que les permitan encontrar seguridad, disfrute y satisfacción en la vida de los individuos, esto quiere decir que la educación es importante no solo para el trabajo, economía, sino también para el mejoramiento de la calidad de vida.

Posteriormente en los años ochenta se empieza a transformar el concepto "aire libre" para re-direccionarse hacia el ocio, donde se empiezan a abarcar contenidos pedagógicos que los individuos encontraban en sus contextos, a su vez, con el pasar del tiempo se empiezan a emprender investigaciones y formaciones que llegaran a capacitar a los individuos en sobre el ocio, debido a la demanda se crean titulaciones de tiempo libre como "monitores de centro de vacaciones, directores de

Campamentos y animadores juveniles" (p. 82) esto quiere decir que se profesionalizan para ejercer sobre la demanda que se presenta en los entornos y de esta manera empiezan a crecer las ofertas y aumentar la demanda en el estudio de dicha especialización.

Zuzanek (1980) citado por Munné y Codina (1996) señala que el ocio es un factor de desarrollo humano, a través del deporte o el juego y fomenta la pasividad, privacidad, alineación etc., además es instrumento de terapia y de formación (p. 430) y como segunda instancia el ocio se ajusta según la época, debido a los cambios socioculturales.

Stebbins (1992) citado por Munné y Codina (1996) conceptualiza el ocio/trabajo como ocio serio (p. 433) el cual se refiere a todas aquellas actividades que permiten a los individuos desarrollar sus capacidades creativas y perfeccionistas, enfocándose a la calidad profesional. Identifica tres tipos principales de ocio serio: el amateurism, que se refiere la combinación del auto interés, interés público que proporciona satisfacción y contribuye en lo cultural, social y económico; el hobbyst, que se caracteriza por los mismos componentes del anterior más enfocado hacia un rol de no trabajo y el voluntariado, motivado por el altruismo y el auto interés que proporciona satisfacción y ayuda.

Los individuos comúnmente hacen uso de actividades deportivas, culturales, sociales, familiares que lo llevan a satisfacer sus necesidades dentro de los tiempos libres o tal vez en los tiempos destinados para realizar actividades de su interés. Asimismo, el descanso, la diversión y el desarrollo de la personalidad permiten a cada uno fortalecer su autoestima, carácter y disciplina, apoyándose en las diversas ofertas que se presentan en su entorno.

La educación del ocio puede alcanzar un reconocimiento desde el valor educativo y socializante a través de los medios de comunicación que los gobiernos y agencias

públicas empleen. Ruskin (2002) considera que los contenidos que se transmitan a través de los medios de comunicación deberían ser valores familiares y sociales (p.22) pretendiendo restringir y reducir ciertos contenidos que promueven conductas antisociales.

El ocio se enfoca en las diversas habilidades y cualidades que tienen los individuos buscando suplir sus necesidades ya sea dentro de un tiempo libre o un tiempo específicamente destinado para dicha actividad, asimismo, permite la identificación de las características del ocio en la educación, en las diversas entidades a las que se encuentra vinculado el individuo, a los individuos con capacidades excepcionales y a sus intereses.

3.2.1.3 Tiempo libre: sociabilidad, intercomunicación y vida.

A seguir, se señalan en un primer momento, algunas conceptualizaciones sobre el tiempo libre para Bernet (1991) citado por López (1993), Mendia (1991), Salazar (1995), Weber (1969), Dumazedier (1964) y O´Dell y Taylor (1996). En un segundo momento, se sitúan aspectos de la teoría asociada al tiempo libre que aportan a los procesos formativos en la escuela.

- **Conceptualizaciones alrededor del tiempo libre**

Es posible situar algunas tendencias de conceptualización vinculadas al concepto estructurante de tiempo libre. Primera, aquella que diferencia el tiempo libre entre "disponible y no disponible" (Bernet, 1991) situando la discusión entre tiempo condicionado y potencialidad relativa. Segunda, el tiempo libre se vincula con las funciones de descanso, diversión y desarrollo a las que Weber llama "regeneración" (Dumazedier (1964) citado por Mendia (1991), p. 1).

Bernet (1991) citado por López (1993) divide el tiempo entre "no disponible y disponible" (p. 75). El primero es aquel en el que se cumple con el trabajo en el que se genera una remuneración, trabajo doméstico u ocupaciones laborales y también se asumen las obligaciones no laborales, qué son aquellas que cumplen las necesidades biológicas básicas, obligaciones familiares y sociales, y el tiempo disponible lo divide en ocupaciones autoimpuestas, que son aquellas actividades voluntarias, formativas o religiosas y el tiempo libre resulta ser entonces, aquella ocupación personal no auténtica, tiempo libre desocupado y ocio.

Continuando con la anterior clasificación es posible señalar que, el tiempo libre disponible, es aquel que se corresponde con la porción de tiempo no dedicada al trabajo, a responsabilidades relacionadas con el trabajo a formas de cuido personal o a obligaciones familiares y sociales (Salazar, 1995).

Weber (1969) citado por Mendia (1991) considera que el tiempo libre es el conjunto de aquellos periodos de la vida de un individuo en los que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas, sobre todo en la forma de trabajo asalariado, quedando con ello libre para emplear con sentido tales momentos, de tal manera que resulte posible llevar una vida verdaderamente humana (p. 1).

A su vez, para Mendía (1991) el tiempo libre se toma como el conjunto de actividades que realiza el sujeto durante un tiempo disponible, una vez deducido el empleo en sus necesidades vitales, y sociofamiliares. Asimismo, puede ser considerado como un período libre de necesidades, obligaciones, actividades condicionadas, una serie de actividades dirigidas al descanso, diversión, desarrollo con carácter liberatorio, gratuito, hedonístico, personal, con una actitud activa, participación social, participación cultural, desarrollo personal, partiendo de los condicionantes y sociales (p. 1).

Por otro lado, Dumazedier (1964) citado por Mendía (1991) considera que «El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales o sociales, para este se identifican unas funciones: descanso, diversión y desarrollo (las tres D), muy en paralelo a las que Weber llama regeneración (p. 1).

Para Fantova (1990) citado por Mendía (1991) dibujamos, pues, una imagen del tiempo libre como tiempo liberador, como tiempo generador de procesos de personalización y transformación social. Reconociéndolo como tiempo condicionado y de potencialidad relativa, pero apostando por explotar todo lo que tenga (p. 2).

De esta forma queda en evidencia que el trabajo y el tiempo libre constantemente se relacionan y han originado diferentes concepciones, para algunos pueden ser conceptos opuestos y otros consideran su carácter de interacción. O´Dell y Taylor (1996) citados por Salazar (1997) sitúan que la posición de analizar el trabajo y el tiempo libre como extremos es la que predomina en la sociedad actual por la relevancia que se le da al éxito financiero, cuando en realidad debería haber un balance entre ambos (p. 53) en la actualidad han ocurrido cambios considerables donde el tiempo libre ha aumentado y el tiempo laboral ha disminuido, incitando a los individuos a descubrir sus actitudes y sentimientos, llevando a mejorar la calidad de vida de los mismos.

En el marco de las anteriores definiciones, es posible ubicar la importancia de la educación para el uso del tiempo libre a partir del cual la persona es consciente de la necesidad de utilizar su tiempo libre de manera provechosa con el fin de elegir y participar en actividades que sean útiles en sus procesos de formación.

- **Aspectos de la teoría asociada al tiempo libre que aportan a los procesos formativos en la escuela.**

En este aparte, se presentan aspectos teóricos asociados al tiempo libre, que aportan a los procesos formativos en la escuela. De manera preliminar se puede situar que el tiempo libre permite desarrollar conocimientos, intereses, destrezas y conductas que contribuyen a la consolidación del proyecto de vida.

Salazar (1997) considera que la educación para el uso del tiempo libre es un proceso mediante el que los individuos pueden desarrollar y fortalecer sus conocimientos, intereses, destrezas, y conductas en un nivel en el que la recreación puede contribuir significativamente en sus vidas (p. 53) ya que los individuos tienen la capacidad de decidir las actividades a las que quieren involucrarse y participar. Se expone aquí el vínculo entre recreación y desarrollo de comportamientos e intereses que aportan de manera significativa a la consolidación del proyecto de vida de los sujetos.

Mendia (1991) señala que, para identificar el tiempo libre como espacio educativo, es necesario aproximarse al proceso educativo como proceso de acompañamiento en el crecimiento personal. Así mismo Rogers enmarca el enfoque personalizado de la educación, dirigiéndose fundamentalmente a la vida profesional, ayudando a los individuos a la auto comprensión, manejo y alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta dirigida. Por otro lado, el análisis, la autocrítica, el desarrollo de distintos intereses y la función del educador como facilitador, promotor, indica que, en el tiempo libre, el currículum es la vida y los procesos de autonomía de los propios educandos (p. 6).

Ahora bien, aunque es posible que la recreación genere procesos de autonomía, se requiere en la configuración de un proyecto de vida, un equilibrio dinámico entre autonomía y heteronomía, es decir, no se trata de recrearme para "dar satisfacción a mis propios intereses" sino de emplear formativamente la recreación para da r un

sentido al tiempo libre o disponible" en el marco de un proyecto de vida razonado y razonable.

En este punto es posible situar dos perspectivas y alcances analíticos en torno a la noción de "uso del tiempo libre". En la primera perspectiva se identifican las diversas variables que hacen indispensable educar para el buen uso del tiempo libre, para su beneficio, el cual va a direccionar hacia el desarrollo de habilidades y destrezas, desarrollo humano, mejoramiento de la calidad de vida, aprendizaje y satisfacción. En este orden de ideas es posible preguntar: "¿qué sucede, pues, con el tiempo libre que no puede ser utilizado con el fin para el que fue creado? La respuesta simple: se pierde" (p. 51); lo anterior conlleva a que sea posible cuestionar si el tiempo con el que cuentan los individuos hace parte de la recreación la cual es una manifestación propia del ser humano y la cual proporciona equilibrio psicológico.

Así Weissinger (1994) citado por Salazar (1997) indica que para muchas personas es difícil identificar una actividad recreativa que sea interesante, retadora o emocionante durante su tiempo libre (p. 53) esto indica que el tiempo libre puede resultar aburrido, debido a la falta de comprensión en su uso, a su vez, la edad, la condición económica, la educación, falta de transporte y de la compañía con la que se encuentre. Es por ello necesario que las personas entiendan que el tiempo libre a través de las actividades que elijan pueden adquirir aprendizajes y riquezas a su vida. Por lo anterior, "se podría decir que los individuos que se aburren son el producto de la falta de preparación para usar significativamente su tiempo libre" (Weissinger, 1994, p. 54).

En la segunda perspectiva se hace necesario que las personas sean expuestas desde temprana edad a actividades que les permitan tener experiencias, desarrollar destrezas, autonomía y a realizar actividades para lograr un apropiado uso del tiempo libre, que no sientan aburrimiento, desinterés, pérdida de tiempo, y que elijan alternativas que los beneficien. Mendía (1991) considera que la educación en

el tiempo libre, es simplemente un marco de trabajo, un marco con unas características distintivas (voluntariedad, etc), pero que no es en sí el objetivo. Es el ser humano el que ha de ser libre, no el tiempo (p. 2). Por tal razón es necesario considerar el tiempo libre no como un lugar espacio-temporal que exige el desarrollo de unas actividades, sino, sencillamente, como marco, una ocasión que permite una recuperación de lo humano.

3.2.2 Ética: implicaciones formativas para la vida.

A seguir, se señalan en un primer momento, algunas conceptualizaciones sobre la ética. En un segundo momento, se sitúan aspectos de la teoría asociada a la ética que aportan a los procesos formativos en la escuela.

- **Conceptualizaciones sobre la ética**

En este aparte, se presentan algunas tendencias conceptuales relativas a la ética, que además aportan a los procesos formativos en la escuela. Varios autores sitúan el papel de la escuela en la formación ética, donde la familia tiene un papel integrador y funcional, entre otros, Dewey (2012) en educación para la vida, Gómez (2018), Gallego (2012), Lúquez y Liendo (2008), Espinoza y Rodríguez (2017) entre otros. De igual forma, es posible situar el papel de la ética en el currículo escolar y asociada al concerniente al valor de la vida misma en la escuela y desde la relación con el carácter democrático de la escuela, a través de autores como Dewey (2012) y Nussbaum citado por Gil (2018).

Rodríguez (2009) citado por Montes (2020) considera que "la ética es el estudio filosófico de la conducta humana. La voz ética procede del vocablo ēthos que significa carácter, modo de ser, que se deriva a su vez de éthos, que se traduce por hábito, costumbre." Y agrega que el modo de ser o carácter aludido "...no es el temperamento o la constitución psicobiológica que se tiene por nacimiento, sino la

forma de ser que se adquiere a lo largo de la vida, emparentada con el hábito, que es bueno (virtud) o malo (vicio).” En cuanto a la moral, explica Rodríguez (2009) que “la traducción latina de éthos es mos (costumbre), de donde deriva la palabra castellana moral, tradicionalmente empleada como sinónimo de ética. Por eso a la ética filosófica se la llama también filosofía moral.” (p. 12).

Ricoeur (2006) ubica que la ética viene del griego y la moral del latín, juntos se remiten desde la intuitiva de costumbre (p. 174) la ética se refiere a lo bueno y la moral remite hacia lo que se impone como obligatorio; por otro lado, el término ética será representado como intencionalidad de una vida realizada y el de la moral constituye la articulación intencionada dentro de unas normas establecidas.

Se puede decir que la ética es un concepto que se construye a través del tiempo por las costumbres heredadas por cada uno de los individuos, permitiendo cuestionarse si su actuar es bueno o malo “la ética deriva como una reflexión del individuo sobre el carácter moral o no de las acciones, mientras que la moral vienen siendo las costumbres o hábitos que como regla se deben obedecer en una determinada sociedad para el vivir en armonía o buen vivir” (Montes, 2020, p. 12).

La ética “intencionalidad” se limita a establecer su primacía sobre la moral, dejando a esta sin derecho a dar la última palabra. Ricoeur (2006) llama «intencionalidad ética» a la intencionalidad de la «vida buena» con y para otro en instituciones justas (p. 176), esto se refiere a que cada individuo se haga una imagen de vida realizada. Desde la perspectiva de la ética es necesario aspirar a la verdadera vida con y para el otro. Ricoeur (2006) considera que no es una casualidad si se ha hablado constantemente de estima de sí y no de estima de mí. Decir sí no es decir yo (p. 187) teniendo en cuenta esta aclaración al hablar del sí, se podría atribuir a un contexto y a las experiencias con otras personas, todos los sujetos tienen derechos antes de entrar en una sociedad, resultante a que se participe en la vida común, además, para Aristóteles citado por Ricoeur (2006) la amistad sirve de transición

entre el objetivo de la "vida buena" (p. 188) la amistad resulta a ser una virtud, "el hombre feliz necesita amigos" (Ibid., IX, 9 p. 188).

Aristóteles citado por Ricoeur (2006) distingue tres clases de amistad según: lo «bueno», lo «útil» y lo «agradable» (p. 189) estos resultan a ser aspectos importantes para lograr mantener un equilibrio con las necesidades y la reciprocidad de cada sujeto. De esta manera se puede identificar a la ética como el elemento necesario para lograr tener una buena vida, estima de sí y la convivencia con el otro.

En este orden de ideas, Ricoeur (2006) reconoce la distinción entre objetivo y norma desde la oposición entre dos herencias: una herencia aristotélica, en la que la ética se caracteriza por su perspectiva teleológica, y otra kantiana, en la que la moral se define por el carácter de obligación de la norma, por tanto, por un punto de vista deontológico (p. 174). Sin embargo, es necesario recurrir a las tradiciones con las que estas mismas cuentan, llegando tal vez a concluir que las dos establecen una relación de subordinación a su vez se complementan y que la moral se encuentra contenida dentro de la ética.

Por otro lado, la praxis (práctica) resulta ser eje integrador desde la ética, puesto que no se enfoca solamente en relaciones de coordinación, cooperación, ni reglas constitutivas sino en el sentido y teoría de la práctica.

Por último, es necesario identificar el género particular entre el objetivo teleológico y el momento deontológico, éstos a su vez permiten identificar un predicado bueno y un predicado obligatorio; de esta forma, al momento de hablar desde la perspectiva teleológica se refiere a la estima de sí y la perspectiva deontológica al respeto de sí, dejando claro que este último va direccionado hacia la norma, conservación y control del respeto del mismo, su prójimo y el contexto.

- **Aspectos de la teoría asociados a la ética que aportan a los procesos formativos en la escuela.**

A continuación, se presentan aspectos teóricos asociados a la ética, que aportan a los procesos formativos en la escuela. Entre otros se cuentan: 1. La función de la ética para la vida como dinamizadora de los procesos formativos en la escuela. (Dewey (2012), Gómez (2018), Gallego (2012), Lúquez y Liendo (2008), Espinoza y Rodríguez (2017)). 2. El papel de la ética en clave de los procesos de producción y organización del conocimiento en la escuela a través del currículo. 3. La relación entre ética y moral con el carácter democrático de la escuela (Dewey (2012) y Nussbaum citada por Gil (2018)).

Para Nussbaum citada por Gil (2018), las escuelas son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas (p. 2) es ahí donde se empiezan a interrogar sobre el tipo de ciudadanos que se forman en la escuela, el papel que juegan las humanidades como la historia, filosofía y otras y que podrían ser tratados desde currículos incluyentes.

Por otro lado, Nussbaum citada por Gil (2018), "los profesores de hoy en día están formando a los futuros ciudadanos en una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización" (p. 2) esto quiere decir que todo aquello que se vea en la escuela se ve reflejado en la sociedad y afecta a toda la comunidad, aún más en la actualidad tecnológica abriendo así caminos de conectividad con el mundo.

Además, Nussbaum citada por Gil (2018), manifiesta que al hablar de la relación entre educación liberal y condición del ciudadano se plantea una pregunta de larga historia en la tradición filosófica occidental, recurriendo así al concepto de Sócrates de la "vida en examen", a las ideas de Aristóteles sobre ciudadanía reflexiva y sobre todo a las ideas estoicas de griegos y romanos sobre educación que es "liberal" en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando

personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo (p. 2). De esta manera Nussbaum propone una educación liberal clásica estoica.

El primero es el examen crítico de sí mismo (Sócrates) donde se debe tener la capacidad de razonar y poner a prueba sus juicios desde la ética, el segundo es la importancia que se le da al primero sin apresurarse, tener la capacidad de interactuar y reconocer al otro, siendo ciudadanos democráticos, y por último el cultivo de la imaginación narrativa, se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender y razonar. Por ello es importante crear ciudadanos con capacidad de razonamiento lógico, de amar, imaginar, ser un ser humano que piensa por sí mismo.

Por último, Nussbaum citada por Gil (2018), considera que la idea de educación universal se encuentra en la antigüedad y se basa en los gestores de una ciudadanía mundial, que dejaron escritos marcando con huellas profundas a sus discípulos, con el fin de enfrentar la pasividad del alumno. Otro punto es el fortalecimiento de la educación por medio del ejemplo Socrático, para Nussbaum citada por Gil, la educación es para todos los seres humanos, buscando en la escuela una universalidad (p. 4). De acuerdo con Gil (2018) citando a Nussbaum

> "es necesario que los sujetos antes de recibir educación se examinen a sí mismos y así logren administrar su vida. Desde el currículo la autora refiere que es necesario ser reflexivos, siguiendo el modelo socrático es necesario que lean y escriban, que tengan capacidad lógica, algo de matemáticas básicas y alguna cantidad de conocimiento general y global es por esto que la educación resulta ser importante en el desarrollo del ser humano. Es por ello, que en la actualidad es necesario que se reconozca e interactúe con el otro, sin ser excluyentes, otro aspecto importante es que la educación se adapte a las situaciones de los estudiantes "psicagogía" (p. 4).

Así resulta importante, en el marco de los efectos que se espera potenciar en el proyecto formativo del PEI situar en tanto efectos del proceso formativo que se espera fomentar en la institución los siguientes:

- Sujetos con capacidad de razonar por sí mismo (hermenéutica) pero con la precisión de que ese razonamiento debe siempre enmarcarse por los principios autorregulados individuales tanto como por la visión normativa de la ética (la moral) en una perspectiva kantiana.

- Sujetos con capacidad de argumentar correctamente (ética). El fomentar la capacidad de argumentación es vital en un proyecto de formación ética.

- Sujetos con capacidad de entender las diferencias entre un razonamiento lógico fuerte y uno débil.

- Sujetos con capacidad de distinguir la estructura lógica de un discurso y la verdad de las premisas.

3.2.3 Relación entre los conceptos estructurantes de ocio, tiempo libre y recreación con la formación ética y desarrollo de principios éticos en la escuela.

El diálogo entre los conceptos estructurantes que se trabajaron previamente y la formación ética en la escuela precisa la comprensión de varios asuntos: 1. Reconocer la existencia de una conexión entre el tipo de educación que se sitúa por ejemplo reflexiva y universal (Nussbaum) y la perspectiva dialógica entre moral y ética (Ricoeur)[4] promoviendo complejizar el proyecto formativo de la institución expresado en el PEI mediante el análisis de aspectos éticos que dialoguen con las normas y las pautas morales propias del entorno educativo en donde se desarrolle la formación. 2. Identificar las implicaciones formativas de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre) en el ámbito escolar asociados al desarrollo de principios éticos en la escuela. 3. Promover los procesos de formación ética a través de los ambientes de aprendizaje generados en la propuesta de integración curricular que recojan los elementos formativos de cada uno de los conceptos estructurantes (ocio- tiempo libre- recreación). Los dos primeros aspectos se desarrollaron previamente en el aparte anterior. Enseguida se da cuenta de los

[4] Es posible situar que la ética desde una perspectiva teleológica requiere de la moral y en específico de la moral kantiana para entender la parte normativa que debe acompañar las lecturas éticas. Así los criterios de regulación deben dialogar y enmarcarse en su visión normativa, es decir, la moral (Ricoeur). Esto se ve reflejado en la escuela cuando se enseña a percibir la importancia del manual de convivencia y de la existencia de normas y leyes que sean productos de consensos por parte de los actores involucrados.

principios y criterios éticos que se desarrollan posteriormente en los ambientes de aprendizaje de la propuesta de integración curricular.

- **Diálogo entre conceptos estructurantes y la formación ética en la escuela desde los ciclos 3, 4 y 5**

La tabla que se presenta a continuación relaciona los conceptos estructurantes con los aportes formativos de cada uno a la formación ética en el marco de la integración curricular.

Conceptos estructurantes	**Aspectos que contribuyen a la formación ética**	**Criterios éticos asociados**
Recreación	La recreación, es un factor de bienestar social que contribuye a mejorar la calidad de vida mediante el autoconocimiento, interacción y comunicación en su contexto social. La recreación dinamiza la comprensión de la vida desde una vivencia adecuada de la libertad y la producción de una racionalidad en dicha comprensión. La recreación potencia el desarrollo de voluntad y la disposición en el acto formativo. La recreación genera experiencias individuales de formación que se requieren para potencializar la participación activa en comunidad.	Primer criterio ético de regulación del buen uso del tiempo libre aportado por el concepto estructurante de recreación a la formación: autoconocimiento, interacción y comunicación. Segundo criterio ético de regulación del buen uso del tiempo libre aportado por el concepto estructurante de recreación a la formación: desarrollo de voluntad y fomento de la disposición a la acción ética orientada hacia la felicidad.
Ocio	El ocio en función de la perspectiva psicopedagógica y sociocultural aporta a los procesos formativos en la escuela. El ocio en tanto factor de desarrollo humano posibilita generar una lectura compleja y multidimensionalidad sobre el sujeto que se forma desde aspectos vinculados con su personalidad.	Primer criterio ético de regulación del buen uso del tiempo libre aportado por el concepto estructurante ocio: desarrollo de equilibrio emocional, carácter y disciplina social. Segundo criterio ético de regulación del buen uso del tiempo libre aportado por el concepto estructurante de ocio: autoestima, seguridad, disfrute y satisfacción en la vida.

Tiempo Libre	El uso del tiempo libre permite desarrollar conocimientos, intereses, destrezas y conductas que aporten a la consolidación del proyecto de vida.	Primer criterio ético de regulación del buen uso del tiempo libre aportado por el concepto estructurante de tiempo libre: interrelación e interacción.

Tabla No 1. Relación entre conceptos estructurantes y criterios éticos aportados a la formación.

3.2.4 El proyecto pedagógico del uso del tiempo libre en las políticas.

La recreación es definida por la Ley 181 de 1995 sobre Deporte como "un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano, para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento." (Art. 5). Es necesario que las personas entiendan las dimensiones que tiene la recreación puesto que no es solo divertir, sino replantear los estados negativos para convertirlos en potenciales de bienestar propio.

En la ley 181 de 1995, el ocio se define como un momento que promueve la libertad, la expansión de la personalidad dentro de un tiempo propio y posibilita un espacio lleno de oportunidades positivas para vivir en forma activa, saludable y productiva (p. 65).

En la ley 115 de 1994 en el artículo 5, numeral 12, se caracteriza la formación en función de la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. El artículo 14, en su numeral sobre aprovechamiento del tiempo libre, indica el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo.

Finalmente, el decreto 1860 de 1994, reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En el artículo 14, numeral 6 señala el contenido del proyecto educativo institucional, según el cual, todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, la educación sexual, el uso del tiempo libre, el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.

Capítulo 4

Perspectiva metodológica

La presente investigación acoge los elementos de la investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, es decir, se trata de una investigación que se centra en una interpretación con un énfasis cualitativo de la realidad, además, propone una participación activa de los sujetos (docentes y directivos docentes) en el estudio de caso en cuanto a la realización de la implementación de la ruta metodológica en la institución educativa tanto en la recavación y tratamiento analítico de la información documental como en la reconstrucción de la caracterización pedagógica que se realiza vinculando distintos actores de la comunidad educativa (directivos, maestros de área de educación física y ética al igual que estudiantes).

Stake (1995) hace referencia a tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y cuantitativa: 1. La distinción entre explicación y comprensión como objetivo de investigación; 2. La distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3. Una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido (p. 42).

En esta línea de análisis la investigación destaca la importancia de la comprensión mediante la experiencia. De acuerdo con el autor la investigación cuantitativa y cualitativa se diferencian entre sí, con respecto al tipo de conocimiento que se pretende encontrar; dicha diferencia se enfoca en el estudio de las causas frente a la búsqueda de acontecimientos, así los investigadores cuantitativos se destacan por el control y la explicación, a diferencia de los investigadores cualitativos quienes destacan las relaciones complejas entre todo lo que existe; de allí que "la epistemología del investigador cualitativo (sea) existencial (no determinista) y constructivista" (Stake, 1995, p. 47); dicha comprensión debe hacer referencia al

tiempo, espacio, cultura, contexto e historia, en este caso en la institución educativa en la que se va a desarrollar la investigación.

Desde este punto de vista la investigación que es de orden cualitativo propende por análisis comprensivos y no solamente explicativos de la información documental, las encuestas y el grupo focal, en los cuales se busca una función más personal del investigador con una tendencia a la construcción del conocimiento no solamente a su descubrimiento.

El enfoque de la investigación al ser hermenéutico es altamente subjetivo, razón por la cual se asume la triangulación de la información en tanto estrategia analítica que busca disminuir el sesgo subjetivo al cruzar diferentes fuentes de la información (encuestas, matrices analíticas documentales, grupo focal).

El capítulo metodológico se divide en tres momentos:

1. Elementos de método del estudio de caso que incluye una descripción teórica del enfoque propuesto por Robert Stake.
2. Configuración de la ruta metodológica de la investigación.
3. Caracterización pedagógica de la institución educativa (propósitos éticos de formación, lógica que subyace la construcción del currículo (agregada o integrada) articulación entre las áreas y el proyecto pedagógico).

4.1 Elementos de método del estudio de caso

El método es un estudio de caso de tipo intrínseco, aunque siguiendo a Stake (1995) no se analiza de manera profunda y pormenorizada la práctica de un solo actor. La investigación se centra en el interés de identificar las condiciones asociadas a la práctica pedagógica en las áreas de educación física, ética y tecnología, mostrando sus vínculos con el análisis del proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre en un marco de lectura de la lógica que subyace la construcción curricular de la

institución (currículo formal, currículo real y currículo oculto) y en función del proyecto formativo.

De otra parte, el estudio de caso que se utiliza en esta investigación pretende analizar un caso particular y no general razón por la cual se denomina estudio intrínseco de casos (Stake, 1995).

- **Definición del estudio de caso**

Stake (1995) considera que el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p. 11). Por otro lado, Smith (1988) citado por Stake (1995) define el caso como un "sistema acotado", con lo que insistía en su condición de análisis del objeto más que del proceso (p. 16). Stake (1995) considera que el caso tiene unos límites y unas partes constituyentes, en sus palabras "es posible encontrar cuando se trabaja en ciencias sociales y en servicios humanos un caso que se constituya como un objetivo y que se establezca una personalidad" (p. 16). Esto quiere decir que el caso funciona de forma integrada, por eso es sistemático, sin embargo, no siempre funciona de manera racional. A seguir se presentan algunas de las características referenciadas por el autor.

- Selección del caso

En un primer momento se debe enfocar, de acuerdo con Stake la selección del estudio de caso "a la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos" (p.17). Una vez escogido se deben establecer los objetivos, luego se procede a tener en cuenta el tiempo con el que se dispone para realizar el trabajo de campo, por esta razón es necesario abordar casos fáciles y que permitan que las indagaciones sean acogidas para encontrar un informador y unos actores que pueden dar sus aportes sobre el

proceso realizado. Esta investigación en el marco de la selección del caso establece los objetivos a nivel conceptual y en el proceso de implementación.

- Formulación de particularizaciones

Stake (1995) comprende que el cometido real del estudio de casos es la particularización y no la generalización (p. 20); esto quiere decir que se toma un caso en particular, un reconocimiento a profundidad con el fin de ver qué es y que hace, destacando la unicidad, la diferencia y la finalidad del mismo. En el marco de esta investigación se escoge analizar las características particulares de la caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón.

Las generalizaciones menores son aquellas que se hacen sobre uno o pocos casos, asimismo surgen las generalizaciones mayores que permiten analizar de manera jerárquica la responsabilidad y la complejidad de los problemas que se presentan en un entorno específico redireccionando hacia el responsable directo de la situación.

- Énfasis en la interpretación

La interpretación se asocia con la responsabilidad de la interpretación, un buen estudio de caso se diferencia por la paciencia, la reflexión y la consideración de otras versiones del caso, "la ética de la preocupación no está reñida con la ética de la interpretación" (Stake, 1995, p. 23).

Según Erickson (1986) citado por Stake (1995) la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación (p. 20) esto quiere decir que se hace necesario tener dentro del campo trabajado un observador que de manera objetiva recoja lo que está ocurriendo y que, a la vez, examine su significado y reoriente la observación para precisar esos significados. A su vez, el investigador de casos a mitad del estudio puede modificar o sustituir sus preguntas iniciales, lo

importante es entender el caso en su totalidad, así sea necesario replantear, organizar los cuestionamientos debido a la aparición de nuevos temas "enfoque progresivo" (Parlett y Hamilton, 1976). Esta característica en el estudio de casos desarrollado ha posibilitado replantear los objetivos y propósitos específicos de la investigación en varias ocasiones, en función tanto del marco teórico como del trabajo realizado con las encuestas y el grupo focal realizado.

De esta manera, Stake (1995) señala que el estudio de caso es empático y no intervencionista (p. 23). Esto quiere decir que no se intenta estorbar en la actividad diaria de los individuos sino más bien recolectar información por medio de observación discreta y revisión de lo recogido con el fin de comprender la forma en que los actores ven las cosas, sin embargo, las interpretaciones del investigador van a ser consideradas, a su vez, de esta forma, el investigador cualitativo intenta preservar las realidades múltiples, esto se refiere a las diferentes visiones de lo que sucede.

- Triangulación

El investigador constantemente está evaluando el proceso realizado, con el fin de encaminar su investigación hacía unos resultados favorables acompañados de disciplina, estrategias y experiencia, a las que Stake (1995) denomina "triangulación" (p. 94).

Hay que tener en cuenta que para lograr una triangulación es necesario contar con los datos que se requieran para hacer dicho proceso, además muchos investigadores cualitativos comparten una epistemología llamada "constructivismo" (Stake, 1995, p. 94) la cual hace referencia además de interpretar y recolectar datos a construir conocimientos a partir de la experiencia de las situaciones que se le presentan. Esta perspectiva constructivista del modelo evaluativo de Stake presenta consonancia con el enfoque constructivista del modelo pedagógico que se propone unificar en la

Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón (conceptos estructurantes y ambientes de aprendizaje con las respectivas formas de evaluación del aprendizaje y de la MPI).

Además, en el marco de esta triangulación se realiza un proceso simultáneo de validación. Cronbach (1971) citado por Stake (1995) considera que las técnicas de pruebas educativas y psicológicas han acertado especialmente al exigir mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrables (pp. 94-95) por lo que se hace necesario contar con mediciones con el fin de generar mayor validez de los resultados.

- Objetivos de la triangulación

Es necesario presentar una descripción clara del caso con el fin de que cualquier persona pueda y tenga la oportunidad de señalar el análisis e interpretación desarrollados dentro de la investigación, a su vez, es necesario registrar información que el lector pueda asumir y reconocer con el fin de demostrar la capacidad investigativa, en el inicio del informe se ofrecen interpretaciones, cuando la descripción no parece controvertida se dirige automáticamente a la conclusión.

Si algún tema importante genera controversia se le permite profundizar, dirigiendo al lector a generar visiones alternativas sobre los supuestos que dentro de la investigación se están manejando, la importancia depende de la intención que se ofrezca al lector y del grado en que la afirmación ayude a aclarar o diferenciar significados opuestos, por ello es importante estar seguros de qué se está en lo cierto.

- Estrategias de la triangulación

Para aumentar la validez de la interpretación el investigador puede usar cualquier estrategia, Denzin (1984) citado por Stake (1995) sugiere algunas como,

triangulación de las fuentes de datos, triangulación del investigador, triangulación de la teoría y la triangulación de la metodología (p. 98-99).

La triangulación de las fuentes de datos se debe observar si el caso es el mismo en diferentes momentos, espacios o cuando los actores interactúan de manera diferente, se trata del esfuerzo por identificar aquello que se observa y lo que se informa si tiene el mismo significado cuando se encuentra en otros espacios o circunstancias.

La triangulación del investigador es necesaria para que otros investigadores observen el mismo fenómeno y escena con el fin de interpretar lo que sucede. La triangulación de la teoría hace referencia a los diversos puntos de vista teóricos, puesto que no todos los investigadores se refieren de manera igual al mismo tema y esto permite generar la triangulación de la teoría.

Y la triangulación metodológica, permite afianzar la interpretación que el investigador realiza basado en registros anteriores.

Finalmente, Stake (1995) indica que cuándo se habla de métodos de los estudios de casos, se refiere una vez más sobre todo a la observación, entrevista y la revisión de documentos (p. 99) esto indica que son las herramientas que el investigador utiliza para validar su investigación. En el desarrollo de la investigación se acoge la triangulación de datos para la caracterización pedagógica diagnóstica realizada y la triangulación de la teoría para el cruce entre los aspectos teórico-prácticos en la elaboración de la MPI.

4.2 Ruta metodológica

- **Fase de organización conceptual de la información**

Al momento de diseñar una investigación es necesario tener una organización conceptual, unas ideas que expresen lo que se necesita y generen puentes teóricos a partir de lo que ya se conoce, ubicando estructuras cognitivas que orienten la recogida de datos y que faciliten la construcción de esquemas para presentar las interpretaciones a otros.

Stake (1995) intenta a través del estudio cualitativo lograr una mayor comprensión del caso, apreciando su singularidad y complejidad (p. 26). Con ello se indica que es necesario generar objetivos que delimiten el enfoque reduciéndose al interés por la situación y la circunstancia. Asimismo, sugiere el uso de temas y preguntas temáticas enfocadas a temas básicos de la investigación para dirigirse a lo específico.

- **Fase de implementación**

Stake (1995) señala que los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez, que se dan cuenta de su propia conciencia (p. 45) para ello, es necesario analizar la información de manera responsable y directa en el campo de acción con el fin de analizar los hechos de manera oportuna.

El trabajo de campo no consiste simplemente en observar situaciones sino en la atención, disciplina y receptividad para realizar un buen estudio de caso, asimismo, es necesario prever situaciones que se pueden presentar durante el proceso y estar dispuestos a diseñar buenas preguntas que dirijan la atención sin excederse.

1. Realización de encuesta diagnóstica inicial

Esta fase de implementación comienza con la aplicación de encuestas a dos tipos de actores (docentes y directivos docentes – rector, coordinadores de disciplina y académico y psicorientadora) (ver Anexo N· 2 y Anexo N· 3) y la respectiva matriz de sistematización (ver Anexo N· 6). Pretende contribuir al reconocimiento de las percepciones de los directivos docentes y docentes en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo asociado al modelo pedagógico y el reconocimiento del proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre de la institución educativa. Los ejes analíticos de las encuestas son:

- Dinámica de construcción del currículo en la institución educativa.
- Sentido del modelo pedagógico de la institución en función del proceso formativo.
- Articulación entre currículo y proyectos pedagógicos (buen uso del tiempo libre).
- Vínculo entre PEI y el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre.
- Dinámica de construcción del proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución.
- Articulación de producción de conocimiento desde las áreas (educación física y ética) con el proyecto ético formativo de la institución.
- Vínculo entre los conceptos de recreación, ocio y tiempo libre con la producción de conocimiento de su área.
- Grado de participación en la construcción en el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución.

2. Sistematización de las encuestas aplicadas.

Luego de su diligenciamiento las encuestas son sistematizadas y vinculadas a los resultados de la caracterización inicial generando un diálogo entre el análisis documental y la percepción de los actores el cual se evidencia en el capítulo metodológico de la tesis. (matriz analítica de sistematización de encuestas diagnósticas) (ver Anexo N. 6).

3. Realización del grupo focal y aplicación de encuestas.

Validación conceptual y metodológica (ver Anexo N. 7) y operacionalización de la MPI (ver Anexo N. 8) con actores (docentes áreas ética, educación física y tecnología). El grupo focal y las encuestas de validación de la MPI fueron realizados el 28 de abril 2022 (ver Anexo N. 9 – Anexo N. 10).

4. Sistematización de los resultados del grupo focal y las entrevistas a profundidad.

Matrices analíticas de sistematización de encuestas de validación de la MPI. (ver Anexos N. 11 y ver Anexo N. 12).

- **Fase de elaboración de la propuesta de integración curricular (triangulación de la información)**

La elaboración de la MPI incluye entre otros aspectos metodológicos: 1. El cruce teórico-metodológico de los aspectos relativos al currículo (tipos, dimensiones) trabajados en el marco conceptual de la tesis, los cuales se cruzan con la fase de sistematización documental institucional y permiten la escritura del aparte de caracterización pedagógica de la institución educativa (Primer y segundo esquemas de la modularización MPI) (Ver Anexos N· 13 y 14). 2. El cruce teórico-metodológico de los conceptos estructurantes trabajados en el marco conceptual de la tesis (recreación, ocio y tiempo libre) y de la explicitación de los criterios éticos para el buen uso del tiempo libre y su puesta en funcionamiento en los tres ambientes de aprendizaje diseñados en la MPI por ciclos. (Ver anexo N· 15). 3. El cruce teórico-metodológico de los aspectos relativos a la lógica de integración curricular (modularización (Young, 1986) y la diferenciación entre MPI y MPA (Díaz, 1993))

Luego del diseño de la MPI, de la estipulación de su relación con los tipos de gestiones escolares (administrativa y curricular del conocimiento) y de planificación de su posible operacionalización, se realiza un grupo focal con los directivos docentes

y los profesores de las distintas áreas, con el fin de socializar la propuesta de la MPI para obtener valoraciones sobre la misma.

En función de lo anterior se aplican dos instrumentos: Instrumento de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI (ver anexo N· 9) cuyos objetivos son: dar cuenta de las percepciones y sugerencias de los directivos docentes y profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología en torno a la evaluación del diseño de la Modelización Pedagógica Integrativa MPI luego de su presentación y sustentación y evaluar la operatividad asociada con su posible implementación.

El segundo instrumento aborda aspectos relativos a la percepción sobre la posibilidad de integrar áreas de conocimiento no disciplinar (educación ética, educación física y tecnología) con el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre a través de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI, y sus objetivos son: Analizar la posible integración entre la MPI y el área de conocimiento no disciplinar específica (educación física, educación ética y tecnología) y situar la posibilidad de crear ambientes de aprendizaje (ciclos 3, 4 y 5) a través de módulos de conocimiento genérico y aplicado mediante un diálogo con la práctica educativa de los profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología (ver anexo N· 10).

Finalmente, se realiza la sistematización de resultados mediante las matrices analíticas indicadas en el aparte anterior. Los resultados que se obtienen luego de la realización del grupo focal y las encuestas de validación conceptual y de operacionalización de la MPI se integran en la escritura de la versión final de la propuesta MPI (ver capítulo 4).

4.3 Caracterización pedagógica de la institución

Análisis del modelo pedagógico y del proyecto formativo expresados en el PEI y en el proyecto de buen uso del tiempo libre. (Documentos y encuestas).

El proyecto formativo del PEI de la institución San Ramón se apoya en los artículos de la Constitución Política de Colombia 1991 y la Ley 115 entre otros documentos, además introduce algunas funciones formativas asociadas con el buen uso del tiempo libre y la recreación en lo que denomina la dimensión humana (PEI, 2021, p. 11) entendida como faceta de la estructura del individuo: espiritual, ética, cognitiva, comunicativa, socioafectiva, corporal y estética.

Además, los asuntos relativos a la formación expuestos en el PEI, permiten ver un primer intento de vincular las anteriores dimensiones humanas con las áreas de conocimiento por niveles (preescolar, básica y media) "Área del conocimiento para la educación preescolar, básica y media. Referente básico y fundamental del conocimiento acorde con las dimensiones humanas.**"** (PEI, 2021, p. 11) y con la prevención y promoción de la salud de los sujetos mediante la utilización adecuada del tiempo libre, aspectos que confluyen en la formación integral de la persona.

4.3.1 Tipo de modelo pedagógico existente en la institución. (PEI)

La institución educativa IED San Ramón presenta en su documento del PEI múltiples elementos asociados al tipo de modelo pedagógico que la caracteriza, entre otros señalan que el eje es la pedagogía activa, no obstante, de manera simultánea indican que se retoman aspectos o componentes de los siguientes modelos pedagógicos: autoestructurante (Not, De Zubiría), conceptual y salesiano con mayor énfasis. Asimismo, retoman elementos del conductismo, cognitivismo, constructivismo y del modelo pedagógico social, lo cual de manera inicial da cuenta de una amalgama variopinta que no permite ver cuáles son los elementos principales relativos al modelo pedagógico del plan de estudios que se expresan de igual forma en cada una de las áreas.

Con relación al modelo de la pedagogía activa (PEI, 2021, p. 42) es posible sistematizar los siguientes puntos señalados en el documento:

1. El modelo pedagógico se caracteriza por una renovación metodológica constante que desarrolla la actividad intelectual y multidimensional del sujeto que aprende.
2. Busca desarrollar la personalidad y formar el carácter a través de procesos sanos de socialización individual y grupal.
3. Centra su búsqueda en procesos de aprendizaje asociados con la observación y la experimentación, en ese sentido, preconiza el aprender haciendo.

En concordancia con lo anterior, en el marco de las encuestas diagnósticas realizadas, es posible identificar que los directivos docentes están de acuerdo con la identificación de dicho modelo como el referente principal que sigue la institución. Lo anterior es reafirmado por los actores:

> "El modelo pedagógico institucional, pedagogía activa en el que se busca establecer la sana convivencia y el estudiante es el centro del proceso" (EDDD-Ca).
>
> "En la Institución se maneja el modelo pedagógico de "pedagogía activa" el cual busca fortalecer las relaciones interpersonales y el respeto por sí mismo en el manejo de una sana convivencia y el buen comportamiento social como elementos esenciales del proyecto de vida acompañado de un programa psicosocial" (EDDD-Cd)
>
> "La I.E enfoca su modelo pedagógico en la pedagogía activa, este modelo está dirigido a fortalecer las buenas relaciones interpersonales, el respeto por sí mismo y la convivencia" (EDDD-p)

Además, en el documento del PEI se presentan otros tipos de pedagogías asociadas con la pedagogía activa antes señalada, entre otras:

La pedagogía autoestructurante se sitúa en el marco del funcionamiento institucional del modelo en las distintas áreas y a nivel de aula "la pedagogía autoestructurante es la base de la estrategia metodológica, no obstante, la presentación de los temas los realizará el docente sobre la base de la lectura parte de los estudiantes complementas con discusión en grupo. Con el propósito de evaluar lo aprendido se deberán elaborar talleres". (PEI, 2021, p. 181)

Ahora bien, en función de aspectos propios de la producción de conocimiento asociados con el tipo de modelo pedagógico en las distintas áreas, el documento del PEI sitúa elementos de la pedagogía conceptual "conociendo cuáles procesos o habilidades no están presentes en el educando para adquirir el pensamiento matemático, se puede partir a diseñar estrategias didácticas para obtenerlos, con base en teorías psicológicas educativas, especialmente cognitivas e interpretaciones hechas por la pedagogía conceptual" ubican referentes como Piaget, Gardner, Ausubel, entre otros. (PEI, 2021, p. 300).

En un nivel distinto, es posible ubicar en el PEI elementos relativos al modelo pedagógico en función de las dinámicas formativas éticas de los sujetos en formación. Así es posible reconocer componentes propios de la pedagogía salesiana de San Juan Bosco. Se trata de una pedagogía caracterizada por: "la fusión íntima entre desarrollo humano y anuncio evangélico, la sencillez e informalidad de la convivencia educativa la centralidad del ambiente humano en clave pedagógica, la corresponsabilidad dada al educando, el aprecio por el estudio, por la capacitación laboral y profesional, por la formación en valores y el interés por las actividades lúdicas, teatrales y recreativas". (PEI, 2021, p. 17-20)

En esta línea de análisis, es posible ubicar en el PEI, la pedagogía del afecto y la pedagogía preventiva, la cual no se conceptualiza, pero se asocia a la pedagogía salesiana. Otros elementos que se logran identificar son:

- Del modelo pedagógico tradicional se puede rescatar lo relacionado con el control estricto del comportamiento de los estudiantes en la institución con miras a una convivencia sana a través del respeto del otro, el aprendizaje y cumplimiento de normas claras que propenden por el orden en todos los ámbitos y el respaldo a la figura del docente como representante y facilitador del aprendizaje.
- Del modelo conductista se retoma lo relacionado con el establecimiento de objetivos medibles e instruccionales, aprendizajes transferibles y evaluación cuantitativa a partir de experiencias educativas, elementos todos necesarios especialmente en el área técnico-agropecuaria.
- Del modelo cognitivista se ha aprovechado el énfasis dado al desarrollo intelectual posterior a las experiencias educativas tan necesario en el aprendizaje de las ciencias sociales y

naturales y de las habilidades matemáticas. La contribución positiva del estudiante puede frecuentemente generar aprendizajes significativos.

- Del modelo pedagógico social se ha tomado elementos que se evidencian en el accionar pedagógico de las diversas asignaturas: trabajo cooperativo, conciencia de los problemas que aquejan a la comunidad y al entorno, la autoevaluación y la coevaluación, el trabajo grupal y a través de talleres.
- Del modelo constructivista se han adoptado el énfasis dado a la capacidad de tomar decisiones autónomas y conscientes, así como el emitir juicios de valor sustentados fruto de una reflexión creativa. Este aspecto ha llegado a ser uno de los objetivos más perseguidos puesto que decidir y juzgar apropiadamente son facultades que los estudiantes necesitarán para toda la vida. El "aprender a aprender" también ha llegado a ser una de las premisas" (PEI, 2021, pp. 40-41).

4.3.2 Reflexiones alrededor del ocio, el tiempo libre, la recreación y de manera somera en aspectos de ética. (Plan de área de educación física).

La institución presenta en su documento del Proyecto de Tiempo Libre elementos asociados al tiempo libre, recreación y ética, en dos sentidos: 1. Nominación conceptual de las nociones[5] y 2. Articulación con lo establecido por la Constitución Política (artículo 52), la Ley General de Educación (art. 5, 12 y 14, 21, 22 y 204, entre otros) y la Ley del Deporte (ley 181 de 1995) art. 1, 3, 17 y 41).

> "El tiempo libre es un área de gran necesidad del siglo XXI; las actividades deportivas, sociales y artísticas pueden cambiar de rutina absorbente por esparcimiento creativo o recreador del contexto socio cultural del ser humano" (Plan de Área de Educación Física, Recreación y Deporte, 1995, p. 33).

[5] "El aprovechamiento del tiempo libre es el uso constructivo que el ser humano hace de su tiempo no comprometido, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida, en forma individual o colectiva. Tiene como funciones básicas el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación en el trabajo y la recuperación psicológica y biológica" (PEI, 2021, p. 5). La recreación "Es un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento" (PEI, 2021, p. 14).
El Aprovechamiento del Tiempo Libre "Es el uso constructivo que el ser humano hace de él en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida en forma individual y colectiva. Tiene como funciones básicas el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación del trabajo y la recuperación psico-biológica" (PEI, 2021, p. 14).

Por otro lado, desde el marco teórico del documento y sus niveles de aprendizaje es posible observar un vínculo entre el proyecto de buen uso del tiempo libre y las dimensiones asociadas, incluida la ética

> "la Iniciación Deportiva: Proceso formativo, pedagógico y pre-deportivo mediante el cual se efectúa una extensa estimulación y enseñanza de las habilidades motrices; tiene por objeto mejorar las habilidades básicas de movimiento logrando una formación motriz de base. Este nivel debe estar unido a un proyecto pedagógico y potencializar las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal y lúdica; siendo un instrumento propio para el desarrollo y complementación de la Educación Física Extraescolar" (p. 13).

En concordancia con lo anterior, en el marco de las encuestas diagnósticas realizadas, es posible identificar que los directivos docentes evidencian algunos grados de articulación entre el PEI y los proyectos pedagógicos aspecto reafirmado por los actores:

> El proyecto pedagógico del tiempo libre va de la mano con el PEI desde que se establece la visión y la misión institucional y se busca generar en los estudiantes la responsabilidad y la disciplina para la buena utilización de todos sus espacios y tiempos" (EDDD-Ca).
>
> "El programa de tiempo libre está articulado al PEI desde su inicio y hace parte de los objetivos del respeto por el sí mismo y con los demás" (EDDD-Cd).
>
> "El proyecto pedagógico de tiempo libre va asociado al PEI ya que están construidos desde la premisa de "generar responsabilidad y disciplina para el uso apropiado del tiempo libre dentro del marco del respeto por sí mismo y el otro" (EDDD-p).

4.3.3 Con relación al proyecto formativo en moral y ética de la institución (Plan de área de ética).

La institución educativa presenta en el documento del PEI múltiples elementos asociados con el proyecto ético que caracteriza su institución. De un lado, se educa en la adquisición de una escala de valores correlativa con la corresponsabilidad y la creatividad. De otra parte, se educa para el desarrollo integral de los sujetos en pro de una ciudadanía responsable.

> "Educa a la profundidad hecha de razones y convicciones que permitan hacer síntesis personales, forjarse una escala de valores suficiente para tomar posición ente múltiples propuestas de la sociedad. Aprecia y utiliza las ciencias del hombre en búsqueda de la competencia y la profesionalidad; favorece estructuras educativas de participación sencillas y flexibles, creando espacios de corresponsabilidad y de creatividad" (PEI, 2021, p. 25).

> "Principio de Desarrollo Ético: Se busca educar en los estudiantes una serie de valores humanos -la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad, el compañerismo, la deportividad, el optimismo, el respeto, la coherencia, la lealtad, la laboriosidad, la alegría, entre otros, que los capacite para convertirse en seres íntegros" (PEI, 2021, pp. 32-33).

En concordancia con lo anterior, en el marco de las encuestas diagnósticas realizadas, es posible identificar que los docentes perciben alguna articulación entre el proyecto formativo y la ética de la institución, lo anterior es reafirmado así:

> "Todos los temas que vemos en once se encaminan a su proyecto de vida en las diferentes esferas: personal, laboral, académica, deportiva, etc. Por lo cual cada una de las temáticas es una especie de pieza de rompecabezas que le permite ir aclarando a lo largo del año, ciertos aspectos del proyecto de vida del estudiante a corto, mediano y largo plazo" (EDP-E1)

> "Trabajar en el desarrollo ético del joven, implica tomar la decisión de formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común, capaces de abrir espacios de participación ciudadana al desarrollo del criterio y la personalidad en un ámbito rural y urbano. Aspiramos a lograr en los estudiantes la toma de conciencia que permita la preferencia por el acuerdo y el pacto civilizado en las relaciones interpersonales y con el entorno socio natural para resolver los conflictos y problemática derivadas del desempeño de roles en la sociedad que nos corresponde vivir" (EDP- E2)

4.3.4 Elementos del currículo de la institución en clave de lectura del modelo pedagógico (MPA-MPI).

Enseguida, se presentan los elementos del PEI, el proyecto de buen uso del tiempo libre y las áreas de educación física y ética, pero esta vez, en función de la lectura propuesta por Díaz Villa (1986) en cuanto al análisis de las lógicas que subyacen al modelo pedagógico de la institución, las cuales se conceptualizan brevemente a seguir, pero son profundizadas en el capítulo del marco conceptual. Las dos lógicas son de tipo agregativo MPA o integrativo MPI.

- Modelo pedagógico institucional y los planes de área (currículo).

El modelo pedagógico predominante es de tipo heterogéneo pues recoge características de distintos modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje las cuales se presentaron previamente. Los objetivos y propósitos del área han de ser también especificados al igual que los contenidos curriculares. Los recursos y la bibliografía vienen al final del documento (PEI, 2021, p. 46).

La Educación Física ejerce influencia sobre las diferentes dimensiones del desarrollo humano: cognitiva, comunicativa, ético valorativa y estética. Teniendo en cuenta que estas dimensiones se integran a partir del desarrollo de las dimensiones corporal y lúdica, los logros integran diferentes procesos, pero en determinado momento pueden referirse a aspectos específicos, de acuerdo con la intención pedagógica (PEI, 2021, p. 189).

En el caso del área de ética se menciona de manera explícita la pedagogía autoestructurante (PEI, 2021, p. 249).

La ética humanística es una ética antropocéntrica que lleva implícita una fe enorme en las potencialidades de autorrealización humana. Desde esta perspectiva, francamente optimista, el modelo de trasmisión de valores y la necesidad de instrucción pierde su sentido (Plan de área de ética, 2021, p. 11).

El Modelo Pedagógico Implementado en la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, donde el profesor juega un rol de apoyo, facilitador, orientador y guía utilizando diversas y variadas estrategias metodológicas que logren una participación activa de los alumnos en sus aprendizajes (Plan de área de Tecnología, 2022, p. 9).

Caracterización diagnóstica inicial: Siguiendo a Díaz Villa (1986) es importante recordar que cada institución debe contar con un "código educativo" específico ojalá de tipo integrativo, que permita evidenciar y organizar todas aquellas relaciones sociales que se construyen en la escuela, de allí la importancia de caracterizar el tipo de modelo que es correlativo al código educativo (MPA y/o MPI). En el Modelo Pedagógico Agregado MPA se identifican relaciones aisladas entre la comunidad educativa y las áreas son definidas rígidamente, por otro lado, el Modelo Pedagógico Integrado MPI integra los diversos actores de la comunidad educativa, el conocimiento, nuevas perspectivas pedagógicas, relaciona contenidos entre sí, el entorno y la cultura. Teniendo en cuenta esta aclaración y el análisis realizado de manera preliminar en la institución se observa que la conexión entre el área de educación física, el área de ética y los presupuestos formativos del PEI son de tipo agregativo y por ello, sería importante promover lógicas integrativas que permitan caracterizar de forma explícita el tipo de código educativo de la institución San Ramón.

- Proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre y planes de área "edu. física-ética y tecnología".

El proyecto pedagógico de utilización y aprovechamiento del tiempo libre aparece como el proyecto 6.5 vinculado al área de gestión académica de los proyectos pedagógicos de la institución.

Se encuentra constituido por una introducción, objetivos, justificación, propósitos y una serie de actividades que deben ser cumplidas dentro de la lógica del calendario académico escolar. No se enuncia de manera explícita y tampoco es posible inferir la articulación del proyecto del buen uso del tiempo libre específicamente con los planes de área de educación física, ética y tecnología, aunque hacen referencia al tiempo libre y su importancia.

El colegio da cuenta de las áreas obligatorias y fundamentales, cumpliendo con lo estipulado en la ley 115. El área es involucrada con el proyecto pedagógico cuando se cita el decreto reglamentario Artículo 36 Decreto 1860 de 1994.

En lo que respecta al área de ética se evidencia que está articulada a la gestión académica vinculada al plan de estudios y la evaluación (capítulo 5 documento PEI)

El Modelo Pedagógico Implementado en la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón indica la importancia del aprendizaje de los estudiantes, donde el profesor juega un rol de apoyo, facilitador, orientador y guía utilizando diversas y variadas estrategias metodológicas que logren una participación activa de los alumnos en sus aprendizajes. La metodología del aprender haciendo en contextos reales es la característica del trabajo de los docentes y de los estudiantes. La evaluación en este modelo es variada y apunta a valorar la dinámica proceso-producto para lo cual los docentes utilizan variados instrumentos de evaluación entre los que se destacan los proyectos, la producción agroindustrial y el calendario matemático. La coevaluación y autoevaluación forman parte del continuo evaluativo (PEI, 2021, pp. 246-247).

Por otro lado, desde el plan de área de educación física, los proyectos en los que participa el área, el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre se sitúa como un área de gran necesidad del siglo XXI debido a que las actividades deportivas, sociales y artísticas pueden cambiar la rutina absorbente por el esparcimiento creativo o recreador del contexto socio cultural del ser humano.

Se indica asimismo, que los deportes, los juegos tradicionales, las actividades lúdicas contribuyen en gran medida al desarrollo de los organismos vitales de la persona, la recreación que se efectúa al aire libre, donde se hace uso de las capacidad física; es el medio más notable para llevar una vida sana y la diversión se ha convertido, conscientemente, en una industria rentable dentro del contexto actual, pero dicha

rentabilidad no debe entenderse como algo carente de validez para quienes disfrutan de ella, pues, el esparcimiento, entendido como una necesidad, diferente del ocio es sin duda valioso (Plan de área de educación física, 2021, p. 33).

Por otra parte, el uso del tiempo libre tiene conceptos para la comunidad donde no se evidencia su claridad y se percibe como un espacio en el que no hay nada que hacer, también resulta una actitud extrema, ya que las actividades que se desarrollan pueden contribuir de forma positiva o negativa al crecimiento personal y comunitario; de allí que su manejo, bien entendido, incluye desarrollo de hábitos y costumbres que cada persona puede realizar para lograr un bienestar que no atente contra su propio equilibrio y su relación con el ambiente natural, social y laboral. Es necesario situar que actividades se realizan en el tiempo libre, con quienes y dónde se despliegan, aspectos que son claves en la prevención y alineación integral de la comunidad, dado que para entender como ocupar el tiempo libre no basta con tener una colección de actividades para desarrollar ni un espacio disponible, es necesario entender que la capacidad de pensar bien tiene hoy más importancia, por esto, el uso de infraestructuras deportivas, aulas múltiples y salones sociales es propicio para fomentar una cultura deportiva, artística y recreativa (Plan de área de educación física, 2021, p. 33).

El aprovechamiento y buen uso del tiempo libre es la actitud positiva del individuo hacia la vida en el desarrollo de sus actividades, que le permiten trascender los límites de la conciencia y el logro del equilibrio biológico, psicológico y social, aspectos que dan como resultado una buena salud y una mejor calidad de vida. Lo mencionado refiere el reconocimiento del buen uso del tiempo libre en tanto factor esencial en la vida moderna, un medio para reducir los índices de delincuencia, mejorar la salud física y mental, desarrollar el carácter de las personas y mejorar su equilibrio individual. El individuo que participa de programas de recreación y buen uso de tiempo libre goza de una vida plena de actividades (Plan de área de educación física, 2021, p. 33).

Toda persona goza de espacio del tiempo libre, de las obligaciones cotidianas de estudio o de trabajo, dicho tiempo libre sirve idealmente para el descanso, el alejamiento de la rutina y la realización de las actividades diferentes pero relajantes y muy seguro formadoras, sin embargo, es notorio como a medida que la técnica, la ciencia y la tecnología facilitan el desempeño humano y este dispone de más espacios de tiempo libre, lo emplean con frecuencia en actividades poco edificantes que no contribuyen a su crecimiento integral (Plan de área de educación física, 2021, p. 33).

Teniendo en cuenta la importancia de este tiempo en la vida del ser humano se hace necesario la implementación de proyectos que permitan orientar a las comunidades para que usen de manera adecuada su tiempo libre, lo que el futuro se ve reflejado en su desarrollo integral, generando actitudes y habilidades que le permitan visionar su proyecto de vida (Plan de área de educación física, 2021, p. 34).

Caracterización diagnóstica inicial: Se considera siguiendo los planteos de Díaz Villa (1986) sobre la posibilidad de diferenciación del MPA y MPI en cada institución educativa que en el rastreo realizado a la documentación pedagógica de la institución (proyecto pedagógico del uso del tiempo libre – planes de área) encuentra en este tópico unas características más cercanas al MPA dado que los contenidos relativos al buen uso del tiempo libre no se integran entre áreas de conocimiento no disciplinar ni el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre de una manera explícita.

- Proceso de trasmisión del conocimiento (enseñanza - aprendizaje) (área educación física – ética y tecnología)

En su lugar, se propone facilitar el camino hacia la autorrealización a través de aprendizajes significativos. El alumno puede y debe descubrir los valores mediante un aprendizaje significativo (Plan de área de ética, 2021, p. 11).

El enfoque de educación que prioriza el aprendizaje, el cual orienta la estrategia didáctica sugerida, parte de la actividad permanente del estudiante como eje de la acción pedagógica, con el propósito de desarrollar los contenidos declarativos (lo que el alumno debe saber); los procedimentales (lo que el alumno debe hacer y resolver); y los actitudinales (la forma en cómo el alumno debe ser). La función del estudiante en esta asignatura es muy importante, ya que se parte de una serie de principios y valores personales, que deben hacerlo capaz de orientar su aprendizaje objetiva y abiertamente, sin imponer sus puntos de vista, por muy válidos y sólidos que le parezcan, mostrando la coherencia interna de los valores y principios que guían los más altos ideales de la humanidad y de la sociedad (Plan de área de ética, 2021, p. 15).

Por otro lado, la perspectiva interpretativa busca que el estudiante desarrolle los siguientes dominios del aprendizaje relacionados con esta competencia: observación, comparación, clasificación, relación, conceptualización, formulación de problemas, experimentación, experiencia, interpretación, actuación moral (Plan de área de ética, 2021, p. 15).

De igual se plantea el desarrollarlo de competencias praxeológicas y/o físico motrices, socio y perceptivo motrices que propendan por favorecer la práctica recreativa, deportiva y del aprovechamiento del tiempo libre en los educandos como medio propicio para fortalecer la autonomía, solidaridad, creatividad, la salud preventiva y la interrelación en su cuerpo y mente; de igual manera, se busca mejorar por medio de la práctica de actividades físicas, la capacidad motora básica para el desarrollo de procesos de crecimiento físico, conocimiento, personalidad e interacciones sociales, transferir las experiencias adquiridas en la educación física al

respecto por personas, normas, uso apropiado de medios, utilización del tiempo libre y hábitos de salud e higiene (Plan de área de educación física, 2021, p. 9).

Caracterización diagnóstica inicial: En este orden de ideas el proceso de transmisión del conocimiento (enseñanza- aprendizaje) asociado con el análisis de los planes de área respectivos evidencia elementos diferenciales de MPI y MPA. En cuanto al plan de área de educación física se observa un proceso de transmisión del conocimiento con algunos elementos de flexibilidad es posible evidenciar la posibilidad de diálogo con otros contenidos de otras áreas, aunque esto no se mencione explícitamente. Respecto al plan de área de ética la forma de transmisión del conocimiento es menos visible lo cual no quiere decir que esas dinámicas no se estén llevando en el aula, pues se trata únicamente de una lectura documental[6].

- Las áreas y las asignaturas están definidas de manera rígida (educación física- ética – tecnología) y se encuentran jerarquizadas con la organización del conocimiento.

Teniendo en cuenta los planteos de Díaz Villa (1986) desde el área de ética se pueden identificar inicialmente algunas características acordes al MPA, puesto que los contenidos están expuestos de manera rígida e individualizada. Se presentan las metas de formación del área de educación física, recreación y deporte, las cuales se sitúan a seguir, pero no se logran evidenciar los mecanismos de evaluación y seguimiento de estas metas en el desarrollo de competencias ciudadanas y pensamiento crítico-reflexivo..

- Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano.
- Aportar a la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad.
- Contribuir a la construcción de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas.
- Apoyar la formación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz.

[6] Estos análisis se deben confirmar mediante la realización de las entrevistas a profundidad y el grupo focal.

- Apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente.
- Desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de la Educación Física, Recreación y Deporte (Plan de área de educación física, 2021, p. 8).

En el área de ética se muestra la importancia de la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber (Plan de área de ética, 2021, p. 7). De igual forma, se señalan las competencias ciudadanas definidas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articuladas entre si hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Plan de área de ética, 2021, p. 15). Y finalmente, se da cuenta del desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, entendido como la capacidad que adquieren los estudiantes para iniciar una búsqueda intelectual que pueda llegar de forma decidida, deliberada y autorregulada a establecer juicios razonables acerca del objeto de conocimiento (Plan de área de ética, 2021, p. 16).

Caracterización diagnóstica inicial: Pese a que se presentan las metas de formación del área de educación física, recreación y deporte, tal y como se indicó previamente no es posible evidenciar los mecanismos de evaluación y seguimiento de estas metas en el desarrollo de competencias ciudadanas y pensamiento crítico-reflexivo.. Se observa un énfasis hacia un modelo agregado en este ítem.

- El sistema de evaluación se centra en medir los resultados o procesos alcanzados durante la etapa de aprendizaje.

Se encuentran múltiples enunciaciones relativas a las formas de evaluación en los distintos documentos institucionales estudiados, no obstante, los enunciados se encuentran más en un orden descriptivo y del deber ser, que en muchos casos no se corresponde con un modelo evaluativo específico que permita identificar criterios

de valoración y seguimiento de las competencias que se pretenden desarrollar, las cuales son enunciadas en otros apartes ya analizados.

La forma de evaluación que se presenta en el PEI es variada y apunta a evaluar proceso y producto para lo cual los docentes utilizan variados instrumentos de evaluación entre los que se destacan los proyectos, la producción agroindustrial y el calendario matemático. La coevaluación y autoevaluación forman parte del continuo evaluativo (PEI, 2021, pp. 246-247).

La evaluación del rendimiento escolar en la institución educativa departamental técnico agropecuaria San Ramón, se concibe como un proceso integral que ofrece la información suficiente y necesaria para tomar decisiones respecto de la promoción de un estudiante teniendo en cuenta las políticas de calidad consideradas en los Planes de Estudios (PEI, 2021, p. 298).

La evaluación es un proceso de permanente valoración y reconocimiento a la forma como el educando adquiere el saber, se desempeña en el saber hacer para ser integralmente, haciendo uso de los conocimientos, habilidades y desempeños en su crecimiento personal, desde las distintas áreas y asignaturas fundamentales y obligatorias en los niveles de preescolar y básica y las múltiples dimensiones del desarrollo humano (PEI, 2021, p. 298). Otras enunciaciones que se encuentran al respecto son:

> La evaluación debe ser continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, cualitativa y cuantitativa (PEI, 2021, p. 299).
>
> Con base en el concepto de "integralidad", la evaluación será abierta y flexible; debe cubrir todos los aspectos del desarrollo integral humano en todas sus dimensiones, atribuibles al proceso pedagógico; los(as) educadores evalúan los avances logrados por el estudiante en estándares curriculares, logros y competencias fundamentales institucionales establecidos en los planes de estudio (PEI, 2021, p. 303).
>
> La evaluación se debe realizar a todas las actividades en las que participa el (la) estudiante, su permanencia, asistencia y puntualidad, su participación connotada en las demostraciones de voluntad de superación personal, social y laboral, el interés por superar y mejorar actitudes;

igualmente, ejercicios, tareas, lecciones, exposiciones, ensayos y demás actividades pedagógicas programadas por el (la) educador(a). La evaluación se centra en los desempeños, dominios y competencias fundamentales en las diferentes áreas, campos y factores de formación (PEI, 2021, p. 304).

La evaluación en el ámbito de la educación ética y moral requiere de una mirada y un tratamiento especial, pues los contenidos y las dimensiones que abarca, en él se pone de presente el ser humano como totalidad en sus aspectos cognitivos, emotivos, afectivos, sociales, etc., y en donde por lo tanto también, se interrelacionan todas las prácticas y dimensiones de la vida escolar. Conociendo que la evaluación debe ser un proceso continuo y permanente, apoyado por el decreto 1290 y el sistema evaluativo de la Institución Educativa San Ramón.

La evaluación como tal debe ser un seguimiento que permita observar y analizar procesos, fortalezas y dificultades, aplicándolas de manera oral, escrita, lúdica, de observación directa, trabajos en grupo, seguimientos, actividades, tareas y compromisos, participación en clase y todas aquellas formas de cada docente de acuerdo a su didáctica está dispuesto(a) a ofrecer en el aula de clase. (Plan de área de ética, 2021, p. 23).

La evaluación es un componente del proceso educativo mediante el cual se hacen apreciaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, a través de evidencias referidas, desempeño y logros. El objetivo de la evaluación es observar, comparar y reunir la formación necesaria para corregir el proceso de enseñanza, valorar el logro del estudiante. La evaluación en el área de educación física se entiende como el proceso permanente, a través del cual se obtiene información confiable para valorar el estado en que se desarrollan los diferentes aspectos componentes del currículo de área y se toman decisiones para superar la dificultad encontrada (Plan de área de educación física, 2021, p. 14).

Las características de la evaluación son de manera participativa, permanente y objetiva, así mismo se tendrá en cuenta una autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación (Plan de área de educación física, 2021, p. 14).

La evaluación desde una perspectiva documental se puede asociar al MPI, teniendo en cuenta que Díaz Villa (1986) manifiesta que esta se realiza mediante la participación de los diversos actores y un acompañamiento constante al proceso de aprendizaje con un énfasis en la integralidad.

Caracterización diagnóstica inicial: En el estudio documental realizado no se indican posibilidades de integración evaluativa entre áreas de conocimiento no disciplinar. Se observa un énfasis hacia un modelo agregado en este ítem.

- Tipo de construcción del conocimiento y metodologías en el aula.

La metodología del aprender haciendo en contextos reales es la característica del trabajo de los docentes y de los estudiantes (PEI, 2021, p. 178).

La metodología general utilizada inicia con:

- Un proceso de motivación y promoción para la realización de estas actividades, inscripción, participación y evaluación.
- Experiencia y participación en las diferentes actividades.
- Creación de espacios de acuerdo con las habilidades, capacidades e intereses de los estudiantes (Proyecto tiempo libre, 2021, p. 16).

Desde el proyecto de tiempo libre se cita la ley 115 en su artículo 21; literal i, se refiere al conocimiento y ejercitación del cuerpo mediante la práctica para el logro de un desarrollo físico armónico, a su vez el artículo 77, brinda autonomía a la institución con el fin de organizar las áreas fundamentales de conocimiento (Proyecto tiempo libre, 2021, pp. 9-10).

Además, la ley 181 en su artículo 3, numeral 7, que ordena y difunde el conocimiento y la enseñanza del deporte y la recreación (Proyecto tiempo libre, 2021, p. 11).

Las metodologías del área de educación física se realizan por medio de estrategias metodológicas para el buen funcionamiento del área serán implementadas por cada educador dependiendo de sus necesidades.

Las clases son de carácter teórico-práctico dándole más prioridad a la práctica.

Aprendizaje en equipo: esta propuesta implica un trabajo colectivo de discusión permanente, requiere de una apropiación seria de herramientas teóricas que se discuten en un grupo determinado de estudiantes, quienes desempeñan diferentes roles siguiendo el patrón indicado, esto implica un proceso continuo de retroalimentación entre teoría y práctica, lo que garantiza que estos dos aspectos tengan sentido.

Aprendizaje significativo: permite adquirir nuevos significados mediante exploración de conocimientos previos, haciendo un diagnóstico de saberes, habilidades y necesidades del estudiante (Plan de área de educación física, 2021, pp. 13-14).

El área de tecnología e informática, a través de sus competencias y contenidos, contribuye al proceso de aprendizaje básico en el desarrollo intelectual, emocional, social y comunicativo del estudiante, mediante la aplicación de los avances tecnológicos que desarrollan la capacidad crítica, reflexiva y analítica para facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y demás bienes y valores de la humanidad (Plan de área de Tecnología, 2022, p. 9).

Caracterización diagnóstica inicial: El análisis realizado a la metodología y la construcción del conocimiento permite evidenciar que no se articula lo metodológico con un enfoque o modelo evaluativo particular, sino que se presenta de manera desarticulada y desagregada. Esta afirmación es coincidente con lo expresado en el ítem de evaluación. Sumado a lo anterior, es preciso que los aspectos metodológicos y evaluativos posibiliten la integración entre áreas, lo cual no se evidencia en el rastreo documental realizado. Se observa un énfasis hacia un modelo agregado en este ítem.

- Elementos que configuran la formación ética

Los apartes extraídos de los documentos indagados muestran que es posible visibilizar algunos elementos que propenden por una formación orientada hacia la educación ética en tanto posibilidad de perfeccionamiento de la personalidad humana a través de un desarrollo integral y armónico del ser humano mediante habilidades, capacidades y competencias asociados al cumplimiento con responsabilidad, al ejercicio de los valores. Algunas enunciaciones relativas a este ítem de análisis son:

La educación ética debe ser un propósito orgánico y sistemático en orden al perfeccionamiento de la persona humana en ella misma en su triple dimensión:

En la relación del hombre y la mujer con sus creencias.

En la relación de la mujer y el hombre con el mundo.
En la relación de la mujer y el hombre consigo mismo.

Para la contribución de estos propósitos es necesario:

Crear conciencia que todo ser humano tiene una ideología y creencias y forma parte activa de una familia y sociedad.
Estimular en cada persona la conciencia de su vocación de ser hombre nuevo.
Promover el desarrollo integral y armónico del ser humano en orden de su humanización y a su personalización.
Responsabilizar al hombre acerca del uso de la naturaleza, a fin de conservar, cultivar y desarrollar los recursos naturales.

En síntesis, la educación ética se propone

El desarrollo completo de la persona humana.
Su plena integración de la sociedad.
Su responsabilidad al cuidado de la naturaleza (PEI, 2021, p. 247).
Fomentar en los estudiantes valores, como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, convivencia, trabajo en equipo entre otros, por medio de actividades de expresión corporal (Proyecto tiempo libre, 2021, p. 16).

> Fortalecer en el estudiante criterios de liderazgo y compromiso social donde vivencie la autonomía y libertad, equidad y justicia, que respondan en su quehacer en el contexto en que le corresponda actuar (Plan de área de ética, 2021, p. 17).
>
> Valorar en el estudiante el pensar por sí mismos, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico y de asumir responsabilidades (Plan de área de ética, 2021, p. 17).
>
> Inculcar valores humanos de fortaleza y optimismo frente a las contingencias sociales y naturales que se puedan dar (Plan de área de ética, 2021, p. 17).
>
> Reforzar valores de solidaridad y responsabilidad en la familia y la comunidad frente al momento de pandemia que se está viviendo (Plan de área de ética, 2021, p. 17).
>
> Desde el eje transversal de educación ética y valores –religiosa, se interesa por el manejo adecuado de las herramientas TIC, autocuidado en la red, buen manejo de la información, respeto a derechos de autor (Plan de área de Tecnología, 2022, p. 22).

Caracterización diagnóstica inicial: Este es uno de los ítems de la caracterización pedagógica realizada de mayor fortaleza en la institución tanto a nivel documental como de percepción. No obstante, no se evidencia la forma en que se integra la intencionalidad del carácter formativo expresada en el PEI con respecto a la formación moral en otros planes de área distintos al plan de estudios de ética como por ejemplo el área de educación física y el de tecnología. Pese a lo anterior,

en una lectura general documental y teniendo en cuenta los instrumentos de percepción aplicados es posible evidenciar un énfasis hacia un modelo integrado en este ítem.

Capítulo 5

Modularización Pedagógica Integrativa MPI: acercamiento a una integración de tipo macrocurricular.

5.1 Sustento teórico conceptual de la MPI y fundamentación de un diseño macrocurricular.

La modularización pedagógica integrativa MPI, se considera una integración de tipo macro curricular, que involucra los niveles de organización y producción de conocimiento micro y meso curricular[7], vinculando, también elementos particulares del PEI de la institución. Los componentes de un modelo integrativo de tipo macro curricular son:

- Estructura y procesos del modelo: incluyen elementos relativos a la forma organizativa de la escuela (elementos y componentes-organigrama); los tipos de gestiones en diálogo con las variantes del currículo (dimensiones y fuentes). La información sobre la estructura y el análisis a la lógica de los procesos curriculares de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón IEDTASR, se trabaja previamente en el capítulo metodológico[8] específicamente en el análisis documental y la caracterización pedagógica y curricular de la misma.

- Fundamentos conceptuales y operativos de los procesos relacionados con la

[7] Una integración micro curricular consiste en el diseño e implementación de modelizaciones que propenden por la construcción de conocimiento integrado en la escuela a nivel intrárea e interáreas, que incluye áreas de conocimiento disciplinar y no disciplinar; por su parte, una integración de tipo meso curricular, trabaja en torno a modelizaciones que propenden por la construcción de conocimiento integrado en la escuela entre áreas del plan de estudios y proyectos pedagógicos, cátedras, seminarios, etc que se realicen en la institución. Una integración de tipo meso curricular requiere realizar de manera simultánea una integración de tipo micro curricular en las áreas involucradas.

[8] Luego de la sustentación de la tesis se hará llegar a la Institución la versión final de la misma.

organización y la producción de conocimiento en la integración de tipo macrocurricular.

- Lógica de construcción de conocimiento: se corresponde con el modelo pedagógico y la teoría psicológica del aprendizaje que sustenta dicho modelo. Para el diseño de la modularización pedagógica integrativa MPI de la IEDTASR se acoge la perspectiva constructivista. Es importante notar que la institución asume el constructivismo como uno de sus múltiples modelos pedagógicos. No obstante, en aras de una integración más compleja en cuanto a la producción de conocimiento se sugiere posicionar en tanto referente predominante el modelo pedagógico constructivista.

- Lógica de modelización del currículo: se corresponde con el constructo teórico que subyace a la organización de la estructura del currículum. En la MPI propuesta para la IEDTASR se asume la lógica de la modularización cuyos fundamentos se explican más adelante con más detalle.

- Lógica de organización del conocimiento: se relaciona con la forma en que se produce conocimiento interrogando la disciplinariedad mediante estrategias de tipo multidisciplinar e interdisciplinar. La lógica de organización de conocimiento en la MPI de tipo macrocurricular se fundamenta en la construcción de conocimiento no disciplinar en la escuela por esta razón no aborda los tópicos de la multi e interdisciplinariedad. Las áreas trabajadas en la MPI son ética, educación física y tecnología, que se constituyen en áreas de conocimiento no disciplinar en el plan de estudios formal, de igual manera, el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre que incluye los conceptos estructurantes[9] que se explicaron en el marco conceptual, se

[9] Los conceptos estructurantes que se trabajaron fueron: Ocio, Tiempo libre, Recreación y el desarrollo de criterios éticos asociados al buen uso del tiempo libre.

puede categorizar como componentes no obligatorios productores de conocimiento no disciplinar en la escuela.

- Evaluación del modelo: involucra los tipos de evaluación que se requieren para evaluar el modelo de integración, sus componentes asociados con procesos de aprendizaje en la realización de los distintos ambientes de aprendizaje. La perspectiva de evaluación de la MPI contiene elementos del modelo evaluativo de Stufflebeam el cual analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (los cuales se explican más adelante).

5.1.1 Lógica de modelización del currículo: La modularización como estrategia de integración curricular.

La modularización es un sistema de integración curricular flexible que se constituye en una posible estrategia para realizar integraciones de tipo macro, meso y microcurricular en la escuela. Algunas de sus características son:

1. Es una estrategia de integración curricular basada en la flexibilidad que intenta complejizar la mirada clásica de articulación del plan de estudios por asignaturas y áreas.
2. Impacta los tres tipos de currículum (formal, real, oculto) que funcionan en la escuela y permite su interrelación. Parte entonces del reconocimiento del currículum formal de tipo prescriptivo que existe en la institución educativa y permite dialogar con el currículum real y el currículum oculto que caracterizan el código educativo y curricular propio de la institución, esto debido entre otras razones a que la modularización moviliza y flexibiliza las formas de producción de conocimiento de orden disciplinar y abre posibilidades al agenciamiento de distintos procesos de organización del conocimiento de tipo multi e interdisciplinar, por ejemplo, a través de la creación de bancos de

proyectos comunes que permitan la interacción entre grados y áreas y posibiliten el encuentro de estudiantes con distintos rangos de edad y desarrollo psico-pedagógico.

3. No se centra únicamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino que reconoce la importancia de la responsabilidad de los maestros en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, al igual que modos de evaluación que fomenten la toma de decisiones con criterios pedagógicos y éticos. En ese sentido, no se trata del "paso" de un plan de estudios con énfasis en el profesor a un plan de estudios centrado en el alumno, o del "paso" de un plan de estudios centrado en el contenido (libros de texto) a una especificación enfocada únicamente en los objetivos de aprendizaje, por el contrario, la modularización debería sugerir de qué forma se pueden lograr puntos intermedios entre las disyunciones antes mencionadas.

4. Es una estrategia de tipo desagregante en el sentido de que disminuye la amplitud relativa al tiempo de enseñanza y aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de habilidades. No obstante, no implica que no tenga reglas o criterios de formulación y combinación de los módulos (ambientes de aprendizaje).

5. Permite el desarrollo creativo y lógico del modelo curricular buscando mostrar los niveles de interdependencia del currículo, en este caso, a nivel básica secundaria (ciclo 3, 4 y 5).

- **Tipos de modularización según Young.**

Desde un enfoque de sociología crítica del currículum Young (1998) define la modularización en tanto forma de organizar un currículo flexible en pequeños

bloques de aprendizaje que se pueden combinar de diferentes maneras (p. 80). Esto quiere decir que, aunque se presente la opción de elección y flexibilidad en la modularización es necesario incentivar desde el quehacer pedagógico estos procesos, con nuevas propuestas que involucren las necesidades, expectativas y hasta los mismos ritmos de aprendizaje de quien está en formación. Asimismo, se requiere que el profesor cualifique sus actividades y orientaciones mejorando la motivación y el interés mediante estrategias específicas, como por ejemplo la generación de bancos comunes de conocimiento.

Existen en su concepto, tres formas de modularización (interna, externa y conectiva) (p.83). Inicialmente, la interna no tiene mayor relevancia ya que se nota como un proceso agregado, la externa se direcciona hacia los módulos y la conectiva permite generar lazos entre la comunidad educativa, los contenidos y las áreas respecto a la forma de organizar el conocimiento escolar. En esta investigación se considera que las tres formas de integración del conocimiento basadas en la modularización se corresponden con los modelos pedagógicos de tipo agregado e integrado (Díaz Villa, 1993), los cuales se presentaron en el marco conceptual. Es decir, una modularización de tipo interno se corresponde con un modelo pedagógico de tipo agregado del conocimiento, mientras que una modularización de tipo conectivo, vincula lo interno con lo externo y se corresponde con una modularización de tipo integrativo (conectivo) del conocimiento según lo planteado por Young (1998).

De esta forma, la Modularización Pedagógica Integrativa MPI de tipo macrocurricular se constituye en una modularización de tipo conectivo que reconoce las formas agregadas de organización y construcción del conocimiento en la escuela (el plan de estudios formal organizado por asignaturas, áreas y ciclos) pero las dinamiza hacia formas de modularización de tipo integrativo siguiendo el modelo pedagógico integrado (Díaz Villa, 1993) y conectivo (ambientes de aprendizaje modulares de tipo genérico y aplicado. (Young, 1998).

5.2 El modelo pedagógico como sistema lógico de construcción de conocimiento: el constructivismo.

Schunk (2012) señala que el constructivismo recomienda un currículo integrado donde los profesores utilicen los materiales de manera que los aprendices participen de forma activa (p. 235). Por su parte, Casarini (2000) señala algunos principios fundamentados en las posiciones cognoscitivistas y constructivistas, que favorecen las condiciones necesarias para el desarrollo cognoscitivo y multidimensional de quien aprende a partir del reconocimiento de sus esquemas mentales previos (lo que conoce previamente). Estos principios caracterizan la relación entre aprendizaje, contenido y diseño curricular desde una perspectiva constructivista.

1. El aprendizaje debe ser de tipo significativo.
2. La adquisición del contenido curricular debe ser mediada por un proceso personal.
3. La selección y estructura de los contenidos debe basarse en la estructura lógica de las disciplinas y áreas, y en la estructura del psicológica del alumno.
4. El diseño del currículum y su desarrollo en el aula deben posibilitar que los alumnos utilicen diversos contenidos escolares.
5. Los conocimientos previos del alumno son importantes y debe ser modificados con conocimientos nuevos.
6. Se debe propiciar la reflexión sobre los aprendizajes a medida que se van adquiriendo y concretando en diversos productos o resultados vinculando el desarrollo de contenidos y propuestas que vinculen el alumno con el medio social, cultural, científico y laboral (pp. 55-56-57).

A seguir, se explican los elementos de orden constructivista que se van a trabajar en la Modularización Pedagógica Integrativa MPI a saber: conceptos estructurantes y ambientes de aprendizaje.

- **Conceptos estructurantes: entre la enseñanza y el aprendizaje.**

Los conceptos estructurantes que también pueden ser denominados integrativos se constituyen en estrategias neurales de construcción del conocimiento y agenciadores de dinámicas significativas en los procesos formativos ligados a la enseñanza y el

aprendizaje en la escuela. Se trata de conceptos que articulan contenidos de orden disciplinar y no disciplinar asociando conceptos de orden secundario.

De manera general, es posible situar siguiendo a Howard (1987) citado por Schunk (2012) que los conceptos son conjuntos rotulados de objetos, símbolos o acontecimientos que tienen características comunes o atributos críticos. Un concepto es un constructo mental o representación de una categoría que nos permite identificar ejemplos y no ejemplos de la categoría.

El aprendizaje de conceptos[10] se refiere a la formación de representaciones para identificar atributos, generalizarlos a nuevos ejemplos y discriminar ejemplos de no ejemplos (p. 293). Por otro lado, existe, un concepto conjuntivo que es representado por dos o más características, por ejemplo, dos círculos rojos. Otras características, como el número de bordes, no son relevantes. Un concepto disyuntivo es representado por una de dos o más características; por ejemplo, dos círculos de cualquier color o un círculo rojo. Un concepto relacional especifica una relación entre características que deben estar presentes, por ejemplo, el número de objetos en la figura debe superar al número de bordes (el tipo de objeto y el color no son importantes) (Schunk, 2012, p. 293).

La teoría del análisis de las características deriva del trabajo de Bruner y sus colaboradores, y plantea que los conceptos implican reglas que definen las características críticas con los atributos intrínsecos (necesarios) del concepto (Gagné, 1985; Smith y Medin, 1981) yla teoría del prototipo (Rosch, 1973, 1975, 1978). Un prototipo es una imagen generalizada del concepto, que puede incluir solamente algunos de los atributos que lo definen. En la psicología cognoscitiva a menudo los prototipos se consideran esquemas (Andre, 1986) o formas organizadas

[10] Schunk (2012) indica que los aprendices adquieren mejor los conceptos cuando identifican ejemplos positivos, es decir, ejemplos del concepto. El aprendizaje es mucho más lento cuando se utilizan ejemplos negativos (no ejemplos). Al tratar de confirmar la regla que subyace al concepto, las personas prefieren recibir ejemplos positivos que negativos (p. 293).

de los conocimientos que se tienen acerca de un concepto en particular (p. 293). Bruner y sus colaboradores (1956) citados por Schunk (2012) encontraron que los aprendices formulan una hipótesis acerca de la regla que subyace al concepto, la generalización de la regla se da cuando la regla es aplicable a una gran variedad de conceptos. (p. 293).

La generación de las reglas y la selección de los conceptos cuenta con teorías analíticas relativas a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Klausmeier (1990, 1992) citado por Schunk (2012) desarrolló y probó un modelo de adquisición de conceptos, el cual plantea una secuencia de cuatro etapas: 1. nivel concreto según el cual el aprendiz puede reconocer que un objeto es el mismo que observó antes cuando el contexto o la orientación espacial en la que este se presentó originalmente sigue siendo el mismo. 2. nivel de identidad dónde el estudiante reconoce que un objeto es igual al que observó antes cuando lo visualiza desde una perspectiva diferente o en una modalidad distinta. 3. nivel de clasificación el cual requiere que el aprendiz reconozca que al menos dos objetos son equivalentes. Por último, en cuarto lugar, se encuentra el nivel formal que requiere que el aprendiz identifique ejemplos y no ejemplos del concepto, nombre el concepto y sus atributos definitorios, proporcione una definición del concepto y especifique los atributos que lo distinguen de otros que están estrechamente relacionados con él, es decir, tiene tres lados iguales y ángulos iguales (pp. 294 -295).

También Tennyson y Park (1980) desarrollaron un modelo para la enseñanza de conceptos basados en estudios empíricos, la mayoría de los conceptos se pueden representar en una jerarquía con conceptos superiores (más elevados) y subordinados (más bajos) (pp. 295 - 296). Además, los conceptos cuentan con atributos críticos, atributos variables, puesto que no todos comprenden ejemplos del concepto, sin embargo, las características de los conceptos se relacionan, para ello

se hace uso de diversas herramientas, un posible ejemplo son los mapas conceptuales.

- **Ambientes de aprendizaje: comunicación, interacción y construcción de conocimiento de manera dinámica y planificada.**

La educación del siglo XXI se enfoca a lograr procesos educativos de transformación en las practicas formativas, por esta razón se considera que los ambientes de aprendizaje constructivistas (Jonassen, 1994, p. 76), permiten crear procesos de enseñanza – aprendizaje donde el estudiante construya conocimiento (aprender haciendo). Islas (2016) considera que el término de ambientes de aprendizaje se ha asociado con la perspectiva de la educación, la ecología, psicología y la teoría sistémica, debido a la necesidad de explicar cómo se encuentran distintos ambientes con características y especificaciones propias (p. 78).

Cheung y Song (2013) citados por Islas (2016) precisan que un ambiente de aprendizaje constructivista permite desarrollar progresivamente en los estudiantes conocimientos profundos a través del acceso a los recursos y el intercambio de información útil (p. 80). Jonassen (2000) citado por Islas (2016) añade que en un ambiente de aprendizaje debidamente diseñado los alumnos se comprometen con la elaboración de significados desde sus interpretaciones y experiencias sobre el mundo (p. 80).

Sumado a lo anterior, Honebein (1996) y Osorio (2009) citados por Islas (2016) presentan algunas características o elementos propios de los ambientes de aprendizaje constructivista, entre otras que: 1. facilitan los procesos de construcción del conocimiento (p. 80) esto se direcciona hacia el apoyo que se realiza del docente al estudiante teniendo en cuenta temas, métodos y estrategias a aplicar. 2. proveen múltiples representaciones de la realidad (p. 80) planteando problemas reales para que sean resueltos a través de múltiples acciones. 3. Fomentan la apropiación del

proceso de aprendizaje (p. 90) donde es primordial que el estudiante apropie los conceptos desarrollados en el aula. 4. Facilitan el aprender socializando (p. 81) lo cual va asociado con la interacción entre el estudiante y todos aquellos actores que se encuentran en su entorno de aprendizaje. 5. Fomentan el uso de múltiples formas de representación (p. 81) con las cuales se hace necesario mantener una comunicación oral y escrita, sumando los medios tecnológicos para enriquecer el aprendizaje basado en experiencias. 6. Fomentan la autoconciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento (p. 81) haciendo necesario tener en cuenta como se aprende y reflexionar sobre las experiencias adquiridas.

Los ambientes de aprendizaje se comprenden en su trascendencia de la noción simplista de espacio físico y van más allá de un solo entorno, se enriquecen de las interacciones entre los participantes que a la vez les permiten construir conocimientos desde sus saberes anteriores (Duarte (2003) citado por Islas (2016), p. 78). De esta manera se involucra el espacio y la organización, una relación que se establece entre elementos de estructura.

Por otro lado, Rodríguez y Salazar (2011) citados por Islas (2016) señalan en términos educativos que el ambiente de aprendizaje es algo intangible con elementos que le influyen y le dan un tono particular, por ejemplo: los contenidos, el currículo, el entorno y los actores principales (p. 78); de esta manera, el ambiente de aprendizaje es la dinámica que se genera en el aula basándose en como sienten y experimentan las características de ese medio quienes participan en él.

En este orden de ideas Ferreiro y de Napoli (2008) citados por Islas (2016) indican que un ambiente de aprendizaje es una forma de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción social de su conocimiento, en el entendido de que el ambiente de aprendizaje no es lo que hace que el estudiante aprenda, sino su actividad y la aplicación de sus habilidades y potenciales (pp. 78-79).

Téllez citado por Islas (2016) define el concepto de ambiente de aprendizaje haciendo referencia al conjunto de entornos o contextos en los que pueden relacionarse entre sí, sujetos y objetos, destacándose sobre todo la comunicación, interacción y construcción de conocimiento en un espacio y tiempo en movimiento, donde sus participantes desarrollan ciertas habilidades y actitudes (p. 79).

Cheung y Song (2013) citados por Islas (2016) definen un ambiente de aprendizaje como un conjunto de entornos y un contexto en el que se relacionan entre sí sujetos y objetos, en ellos, se viven situaciones y procesos que den lugar a la asimilación, transformación y socialización de conocimientos, haciendo referencia a los espacios donde existen o se desarrollan las condiciones para que un individuo pueda aprender y desarrollar capacidades y competencias (p. 79).

Por otro lado, para Bravo y Ortega (2000), Viveiros (2011) y Osorio (2011) citados por Islas (2016) la presencia de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) (p. 79) las nuevas técnicas de aprendizaje se encuentran en espacios constructivistas, brindando estrategias complejas para motivar a los estudiantes a aprender y fortalecer las habilidades que les ayuden a la resolución de problemas, haciendo uso de herramientas tecnológicas.

Góngora y Martínez (2012) citados por Islas (2016) consideran que en este tipo de ambientes donde los alumnos resuelven problemas o encuentran respuestas a preguntas formuladas, aplicando tipos de aprendizaje como el basado en problemas, basado en ejemplos y proyectos (pp. 82-83).

Teniendo en cuenta el anterior rastreo teórico se comprende en la MPI el ambiente de aprendizaje en tanto creación ficcionada de tipo constructivista en el aula que promueve la producción integrada de conocimiento disciplinar y no disciplinar, propicia una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias

para el desarrollo cognoscitivo, comunicativo, emocional e integrativo en el reconocimiento de la constitución diferencial de los procesos de aprendizaje.

5.2.1 Sistema de evaluación del modelo.

Casarini (2000) plantea que es posible reconocer la evaluación actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza- aprendizaje. El vínculo entre currículum y evaluación, según la autora, se esboza a continuación. El currículum de tipo formal uno de los tres tipos de currículums tipificables en la escuela, de características prescriptivas permite realizar, entre otros, los siguientes tipos de evaluación: 1. A nivel de la estructura institucional se ubica la evaluación de las estructuras del plan de estudios, los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, entre otras. 2. A nivel de coherencia del contexto institucional relativo a la valoración interna de los procesos, Casarini (2000) señala que los tipos de evaluación que se deben realizar son: evaluación de procesos de aprendizaje en el aula y de los procesos relativos a la formación de los maestros, entre otros aspectos.

En el marco de desarrollo del estudio de caso propuesto por Stake (1999) que ha permitido desenvolver la planeación e implementación metodológica en la MPI es posible evidenciar las formas en que su construcción relaciona currículum y evaluación (Casarini, 2000). En este orden de ideas, en la construcción de la ruta metodológica fundamentada en Stake, se ubica la fase de organización conceptual de la información, en esta se realiza lo propuesto por Casarini (2000) relativo con la evaluación de las estructuras del plan de estudios, los objetivos y los contenidos. De manera puntual se realiza un primer acercamiento a la caracterización pedagógica de la institución que se traduce en revisión a plan de estudios según áreas

(tecnología, educación física y educación ética)[11] a través de una dinámica de triangulación entre corpus documental de la institución en el marco de la gestión curricular del conocimiento y las entrevistas realizadas a actores (directivos docentes y profesores de las distintas áreas)

Ahora bien, se menciona antes que el modelo de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI contiene elementos del modelo evaluativo de Stufflebeam quien analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton. A seguir, se presentan las características que la MPI retoma de cada uno.

- **Modelo contexto, input, proceso y producto. Modelo CIPP propuesto por Stufflebeam.**

Según Casarini (2000) este modelo se fundamenta en los cuatro tipos de decisiones en el proceso de intervención racional sobre la realidad (Pérez Gómez, 1985) a saber: Decisión de planificación (enseñanza preactiva); decisión de estructuración (especificación de medios para adquirir fines establecidos como resultado de la planificación); decisión de aplicación (que refuerza al proceso real de desarrollo del programa y cambio de la realidad- enseñanza interactiva) y decisión de reciclaje (referida a la constitución de la congruencia entre resultados y propósitos). Estos cuatro tipos de decisiones generan cuatro formas de evaluación. En función de la construcción de la MPI se retoman únicamente dos formas de evaluación, relacionadas con contexto y proceso, que involucran decisiones de planificación, estructuración y aplicación, las cuales se describen a continuación.

Evaluación del contexto: este tipo de evaluación implica en un primer momento, la realización de encuestas a los actores buscando la detección de necesidades

[11] Se recomienda revisar el capítulo metodológico para recordar los elementos relativos a esta caracterización.

relativas a los modos de conexión entre el currículum del plan de estudios centralizado, la forma de funcionamiento del currículum descentralizado a nivel de áreas (educación física, educación ética y tecnología). En un segundo momento, requiere la realización del grupo focal y la aplicación de instrumentos que allí se realiza, proceso de implementación que permite potenciar las dinámicas de triangulación de la información.

Evaluación del diseño y de los procesos: implica en la Modularización Pedagógica Integrativa MPI la creación de una matriz analítica de comparación basada en la teoría sobre modelos pedagógicos integrados de Díaz Villa (1993) quien diferencia, modelos de tipo agregado en la organización y producción de conocimiento en la escuela de modelos de tipo integrado. Lo anterior permite aplicar un filtro analítico a los documentos institucionales que se eligieron (PEI, planes de área, proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre). Este filtro analítico posibilita la dinámica de valoración de la institución en los aspectos curriculares a niveles micro, meso y macro, como se detalla al comienzo de este capítulo.

De esta forma, se vinculan los dos tipos de evaluación antes descritos con la construcción intrínseca de la MPI, proceso que retoma la fase diagnóstica y de evaluación de estructura y procesos ya existentes en la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (IEDTASR) dialogando con el modelo pedagógico propuesto en el PEI y sus alcances éticos de la formación en el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre y en los planes de área de producción de conocimiento no disciplinar en la escuela ya mencionadas.

Además de lo anteriormente planteado respecto a los elementos que se acogien del modelo de Stufflebeam en la construcción y diseño de la MPI, en concordancia con las fases metodológicas de la investigación (Stake, 1999) se retoman componentes del modelo de evaluación iluminativa planteado por Parlett y Hamilton con el fin de

proponer una forma dialógica y, a la vez, planificada de los modos de operacionalización e implementación de la propuesta en la institución educativa.

- **Modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.**

La evaluación iluminativa consiste en un modelo de evaluación cualitativa que se basa en objetivos, considera el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje (Casarini, 2000). El primero se define como el conjunto de presupuestos pedagógicos, planes y normas formalizadas relativas con acuerdos concretos sobre la enseñanza y, el segundo, considera que el programa debe dejar de ser un plan abstracto y debe pasar a formar parte de la enseñanza y del aprendizaje. Incluye cinco tipos de criterios: Criterio de sentido o significado; criterio potencial, criterio de interés, criterio de condicionalidad y criterio de elucidación.

Estos criterios permiten evaluar los sentidos de la enseñanza y el aprendizaje asociados con el desarrollo de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre y ética) presentes en cada uno de los ambientes de aprendizaje que han sido además modularizados según la enseñanza-aprendizaje de conocimientos genéricos y aplicados, como se explica más adelante en este capítulo.

En resumen, se puede señalar que algunas de las características del modelo de Stufflebeam se retoman en la evaluación del contexto y de los procesos existentes en la institución en una fase anterior a la modelización macro curricular en construcción, al igual que en el marco del diseño metodológico de la MPI. Por su parte, la evaluación por criterios del modelo de evaluación iluminativa se asume den orden a atender los aspectos de orden cognoscitivo desde cada área en función de los desarrollos alcanzados por módulos. Estos criterios permiten evaluar desarrollos cognoscitivos genéricos, capacidades y habilidades de aplicación del conocimiento que se promueven en los distintos ambientes de aprendizaje que integran la propuesta MPI para la institución.

5.2.2 Integración de conocimiento no disciplinar en una MPI de tipo macrocurricular.

La integración de tipo macro curricular MPI busca potenciar la integración de conocimiento no disciplinar en la escuela. A seguir, se define que se entiende por conocimiento disciplinar para luego conceptualizar lo no disciplinar.

Los conocimientos disciplinares se comprenden como una conjunción entre los planteamientos originados al interior de la disciplina (formación inicial del profesor), los esquemas previos de los estudiantes respecto al tema del grado anterior y la progresión temática establecida para el grado en los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje del área con relación a la vida.

Por su parte, los conocimientos no disciplinares abarcan los constructos aportados por: 1. la interacción entre los conocimientos disciplinares con otros campos de conocimiento (proyectos pedagógicos, específicamente el buen uso del tiempo libre) que al ser recontextualizados en la escuela dinamizan de manera integrativa los procesos educativos mediante la creación de distintos ambientes de aprendizaje. 2. La interacción entre áreas de conocimiento no disciplinar del plan de estudios formal y los proyectos pedagógicos. Esta segunda variante de producción de conocimiento no disciplinar se retoma en esta tesis.

En esta MPI se considera la integración de generación de conocimiento no disciplinar en la escuela a través de un vínculo entre el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre y tres áreas no disciplinares (ética, educación física y tecnología[12]) que

[12] ¿Por qué la tecnología? Porque es uno de los aspectos en los que más invierten los jóvenes su tiempo libre. Porque es necesario aprender a regular el uso de la tecnología en las configuraciones de los proyectos de vida. Porque es preciso analizar los aportes de la tecnología en el desarrollo de creatividad e innovación en las dinámicas educativas. Porque cada uno de los conceptos estructurantes de buen uso del tiempo libre permite el establecimiento de los límites y diálogos con el uso de la tecnología a futuro, por ejemplo: 1. Interacciones entre conceptos estructurantes: tiempo libre y ocio. El desarrollo de criterios éticos asociados al uso del buen uso del tiempo libre vinculado

hacen parte del plan de estudios (currículo formal) de la IEDTASR. La educación ética, la tecnología y la educación física ingresan a la escuela mediados por lineamientos generales y orientaciones pedagógicas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional MEN y dejan su proceso de implementación y apropiación en mayor grado a la autonomía de la escuela para su desarrollo. Igual sucede con los proyectos pedagógicos, en especial el proyecto pedagógico de buen uso de tiempo libre que se aborda en esta tesis. Se requiere entonces para superar un activismo en su proceso de apropiación en la escuela acoger desde el constructivismo la posibilidad de fundamentar su producción de conocimiento, aunque sea de tipo no disciplinar mediante el uso de los conceptos estructurantes y ambientes de aprendizaje.

5.3 Operacionalización de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI de tipo macrocurricular.

Luego de la comprensión del andamiaje conceptual que subyace este tipo de modularización integrativa de conocimiento de tipo no disciplinar en la escuela, es preciso ubicar algunos de los elementos y componentes que posibiliten una

con la apropiación de tecnología favorece que a futuro se puedan establecer con más facilidad los límites entre disfrute de ocio y divertimento respecto al tiempo en que se usa la tecnología en el ámbito laboral donde se desempeñará cada sujeto posteriormente. El desarrollo de criterios éticos asociados al buen uso del tiempo libre vinculado con la apropiación de la tecnología favorece el desarrollo de capacidades que posibiliten aprender nuevos conocimientos fomentando el desarrollo de creatividad tanto en los procesos cognoscitivos como en el afrontamiento de problemas en la vida cotidiana. 2. Interacciones entre conceptos recreación y tiempo libre. El desarrollo de criterios éticos asociados al buen uso del tiempo libre vinculado con la apropiación de la tecnología favorece el desarrollo de capacidades que permitan la toma de decisiones asertiva a futuro con respecto a los límites entre el tiempo libre que invierto en aprovechar la tecnología como recreación y los límites entre estar demasiado aislado en detrimento del desarrollo de interacciones de orden familiar y personal (amigos, etc). 3. Interacciones entre conceptos tiempo libre y ética. El desarrollo de criterios éticos asociados al buen uso del tiempo libre vinculado con la apropiación de la tecnología favorece el desarrollo de capacidades que prevengan el uso inadecuado del tiempo libre en función de la apropiación inadecuada de la tecnología, por ejemplo, en casos de ciberbullying y acoso virtual (conceptos estructurantes que articula: tiempo libre y ocio).

apropiación adecuada, procesual y gradual en los niveles micro, meso y macrocurricular explicados previamente.

Esta MPI en primer lugar, sugiere la importancia de situar únicamente dos tipos de gestión que integren, a su vez, las cuatro gestiones existentes en la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón IEDTASR (gestión convivencial, directiva, administrativa y académica) esto con el fin de economizar procesos y generar más grado de cohesión entre niveles, tipos de currículo y formas de conocimiento escolar. Los dos tipos de gestiones son: pedagógico-administrativa y curricular del conocimiento.

5.3.1 Relación entre la apropiación de la MPI y la gestión pedagógico-administrativa.

Los aportes de la gestión pedagógico-administrativa (que integra lo directivo y lo administrativo en perspectiva pedagógica) a la apropiación procesual de la MPI requieren una planeación integrada anual de la modularización. Se precisa por año, un tiempo de trabajo entre profesores de las tres áreas en la configuración de la integración entre sus propias áreas y la construcción de los ambientes de aprendizaje y módulos para el desarrollo del proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre.

Estos tiempos de carga académica para los profesores buscan también aumentar el grado de conocimiento y apropiación crítica de los lineamientos y orientaciones pedagógicas dados por la política sectorial, propendiendo por una integración lógica y pedagógica de estos lineamientos en una perspectiva constructivista con los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre y ética[13]) y la generación de ambientes de aprendizaje (modulares) que se explican a continuación.

[13] Conceptos estructurantes que fueron conceptualizados por sus aportes formativos a la escuela en el capítulo del marco conceptual.

De igual forma, una gestión pedagógico-administrativa amigable con la propuesta de integración de conocimiento no disciplinar en la institución educativa San Ramón requiere destinar tiempos semestralmente a los profesores para el trabajo evaluativo de la modularización en cada uno de los niveles de integración del conocimiento (valoración de la integración macro, meso y micro curricular).

En resumen, se requieren dos tipos de tiempos: anuales (planificación MPI) y semestrales (evaluación programática MPI)

5.3.2 Relación entre la MPI y la gestión curricular del conocimiento.

Los aportes de la gestión curricular del conocimiento (que integra lo académico y lo convivencial en perspectiva pedagógica) deben propender por fomentar un diálogo constructivo con las funciones de la gestión pedagógico-administrativa antes descritas con el fin de armonizar la construcción y ejecución de la MPI de tipo macrocurricular. Esta gestión curricular del conocimiento requiere en perspectiva constructivista la creación de ambientes de aprendizaje de tipo modular y la secuencialidad entre ciclos que permita la interacción entre los conceptos estructurantes y los ambientes de aprendizaje.

Para crear y diseñar los ambientes de aprendizaje basados en una forma modular conectiva de integración de conocimientos no disciplinares se requiere previamente posibilitar espacios de autoformación de los profesores donde se realicen lecturas relacionales entre los lineamientos y orientaciones pedagógicas asociadas con las áreas de conocimiento no disciplinar (educación ética, tecnología, educación física), la revisión del PEI y del proyecto pedagógico que corresponda, en este caso, el buen uso del tiempo libre, y la comprensión teórico-metodológica de los conceptos estructurantes generados, que en este caso particular son: recreación, ocio, tiempo libre, en función del desarrollo de criterios éticos para el buen uso del tiempo libre.

En este diseño de ambientes de aprendizaje es preciso que los profesores no olviden los niveles curriculares que se requieren en una integración de tipo macrocurricular, es decir, que además de lo anteriormente expresado, se precisa la comprensión de que el primer nivel de integración de conocimiento no disciplinar, es microcurricular de tipo inter-áreas (tecnología, educación física y educación ética) que implica el cruce entre los lineamientos de la política y los planes de cada área (asignatura); el segundo nivel es mesocurricular que precisa el trabajo realizado a nivel micro cruzándolo con la lectura del proyecto pedagógico específico pero mediante el filtro analítico constructivista de los conceptos estructurantes que además deben ser distintos para cada tipo de integración y el nivel macrocurricular propiamente dicho necesita el trabajo cuidadoso de integración realizado en los niveles meso y micro, asociando el tipo de modelo pedagógico y la intencionalidad formativa ética y moral expresada en el PEI de la escuela. Este nivel requiere integrar los conceptos estructurantes en ambientes de aprendizaje, es decir, se "juega" el alcance de una modularización conectiva integrativa del conocimiento (no disciplinar) cuyas características se explicaron previamente.

5.3.3 Creación de ambientes de aprendizaje.

En esta MPI se integran tres ambientes de aprendizaje correspondientes a los ciclos 3, 4 y 5; además cada ambiente de aprendizaje tiene 2 módulos que integran un concepto estructurante específico. Estos ambientes de aprendizaje articulan conocimientos genéricos (módulo 1) y conocimientos aplicados (módulo 2) que posibilitan el desarrollo de la formación ética en su apropiación y uso.

Los ambientes de aprendizaje integran y permiten los diferentes tipos de interacción entre los conceptos estructurantes (que en este caso son aportados por el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre). Asimismo, pueden ser co-construidos colectivamente entre profesores de las áreas (educación física, ética y tecnología).

Una ejemplificación del cruce analítico entre los conceptos estructurantes, ambientes de aprendizaje, módulos (1 y 2), lineamientos y orientaciones de las áreas no disciplinares (Educación física, ética, tecnología) (Ver anexo N. 16 – anexo N. 17 y N. 18).

5.3.4 Secuencialidad de los ambientes de aprendizaje entre ciclos (3, 4 y 5).

El ciclo es la forma organizativa académico-administrativa de la gestión curricular del conocimiento en la escuela, que facilita la MPI. Cada ciclo debe crear un ambiente de aprendizaje específico que debe ser progresivo y secuencial respecto al tiempo de su ejecución y debe integrar el desarrollo problémico del concepto estructurante que corresponda.

Organizativamente el ambiente de aprendizaje consta de un número específico de módulos según el ciclo, así el ciclo 3 consta de dos módulos (de conocimiento genérico y aplicado); el ciclo 4 consta de dos módulos (de conocimiento genérico y aplicado) y el ciclo 5 consta de un único módulo de carácter aplicado.

La relación entre ciclos, módulos y conceptos estructurantes es la siguiente: ciclo 3 trabaja en torno al concepto estructurante de recreación (módulo 1 de conocimiento genérico y módulo 2 de conocimiento aplicado-desarrollo de habilidades y capacidades éticas asociadas con el manejo del buen uso del tiempo libre); el ciclo 4 desarrolla el concepto estructurante de ocio (módulo 1 de conocimiento genérico y módulo 2 de conocimiento aplicado-desarrollo de habilidades y capacidades éticas asociadas con el manejo del buen uso del tiempo libre) y el ciclo 5 desarrolla el concepto estructurante de tiempo libre (módulo de conocimiento aplicado- desarrollo de habilidades y capacidades éticas asociadas con el manejo del buen uso del tiempo libre).

A seguir se señalan los ambientes de aprendizaje por ciclos según el concepto estructurante que se debe desarrollar y las formas de evaluación en función de los módulos de conocimientos genéricos y aplicados.

Concepto estructurante	Ambiente de aprendizaje-ciclo	Módulos (conocimientos genéricos y aplicados)	Evaluación
Recreación	Ciclo 3. Ambiente de aprendizaje: Tecnología y redes sociales.	Módulo tipo 1. Conocimiento genérico Recreación y juego (realidad de interacción física). Tipos de juego, formas de juego, procesos de socialización. (Área de educación física) Recreación y juego (realidad de interacción virtual). Tipos de juego, formas de juego, procesos de socialización. (Área de educación física) Recreación y tecnología. Aprender los conceptos básicos asociados con el uso de la tecnología en función de las redes sociales. (Área de tecnología) Interfaces: se trata de la conexión funcional entre sistemas, programas, dispositivos o componentes de cualquier tipo que posibilita la comunicación y el intercambio de información. También se comprende como un medio que le permite a un individuo comunicarse con una máquina. Entornos virtuales: se trata de la generación de medios digitales donde se lleva a cabo un tipo de aprendizaje colaborativo que busca una transición hacia la digitalización del aula. Se usan en las prácticas de e-learning y del aprendizaje electrónico. Requiere de un sistema de administración del aprendizaje. Incluye como elementos: el usuario, el contenido curricular, los profesores, quien se va a formar, y el acceso (infraestructura tecnológica para estos sistemas). Existen herramientas digitales para crear esos entornos virtuales de aprendizaje se conocen cuatro	Módulo de conocimiento genérico: Requiere decisiones de planificación y de estructuración (Stuffebleam-Modelo de evaluación CIPP) que se corresponden con la evaluación de tipo pre-activo y con la especificación de los medios para adquirir fines establecidos como resultado de la planificación, respectivamente. Además, este módulo asume elementos de evaluación cualitativa basada en la creación de objetivos que relacionen el sistema de enseñanza con el ambiente de aprendizaje (Parlett y Hamilton citados por Casarini, 2000). Esta evaluación cualitativa se fundamenta en cinco criterios que permiten evaluar el concepto estructurante (recreación) en función del ambiente de aprendizaje creado (Tecnología y redes sociales). Los criterios de evaluación son: Criterio de sentido o significado: Apropiación del concepto estructurante (recreación) en función de la creación de ambientes de aprendizaje donde se desarrolle autonomía y heteronomía que den sentido al buen uso del tiempo libre en el marco del uso de las tecnologías y las rede sociales. Criterio potencia: Apropiación del concepto estructurante (recreación) en función del desarrollo de capacidades y habilidades como la voluntad. Criterio de interés: Apropiación del concepto estructurante (recreación) desde el reconocimiento de la importancia del buen uso del tiempo libre en las nuevas tecnologías y las redes sociales.

		tipos: e-learning, blogs, wikis y redes sociales sujetas a plataformas. Tiene tres características generales: colaboración, flexibilidad e interactividad. Realidad virtual: describe al conjunto de tecnologías inmersivas que buscan posicionar al usuario dentro de entornos virtuales simulados por ordenador. Permite desarrollar mundos virtuales a través de interfaces. Es una simulación computarizada de espacios donde las personas pueden interactuar como si realmente estuviesen allí. Metaversos: "El metaverso es una red de entornos virtuales siempre activos en los que muchas personas pueden interactuar entre sí y con objetos digitales mientras operan representaciones virtuales, o avatares, de sí mismos". El concepto de ciberespacio mutó a metaverso. Recreación, redes sociales y uso de la tecnología. Tipos, ventajas y desventajas de uso (excesos-Bullying), importancia de los límites éticos. (Área de ética) Redes sociales: generan procesos de aprendizaje no mediados por componentes propios de la enseñanza. Se basan en la generación de aprendizajes continuos, de forma aleatorio, en colectivo que involucran aspectos de índole emocional y afectivo también. Son diferentes las redes sociales de las académicas. Cyber Bulling: formas de violencia simbólica y psicológica que se puede dar a través de las redes sociales y de instrumentos tecnologicos, afectando la estabilidad emocional de los sujetos. Estas formas de violencia se dan por un inadecuado uso del tiempo libre, debido a la carencia de criterios formativos éticos. Módulo tipo 2. Conocimiento aplicado (Integración de las tres áreas).	Criterio de condicionalidad. Apropiación del concepto estructurante (recreación) como potenciador del acto formativo en los sujetos más allá de la comprensión de la recreación en tanto actividad de compensación. Criterio de elucidación. Apropiación del concepto estructurante (recreación) para explicar cómo se puede usar el tiempo libre de manera adecuada. Adicionalmente, este módulo de conocimiento genérico desde una perspectiva constructivista requiere de la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes (que se cruza con la evaluación pre-activa de Stuffebleam) con relación tanto al concepto estructurante (recreación) como al ambiente de aprendizaje (Tecnología y redes sociales). Módulo de conocimiento aplicado: Requiere decisiones de aplicación donde se propende por una enseñanza de tipo interactivo (Stuffebleam-Modelo de evaluación CIPP). En este módulo se evalúan el desarrollo por parte de los estudiantes de dos criterios éticos de regulación del buen uso del tiempo libre. Primer criterio: autoconocimiento, interacción y comunicación.

			Segundo criterio: desarrollo de voluntad y fomento de la disposición a la acción ética orientada hacia la felicidad.
Ocio	Ciclo 4. Ambiente de aprendizaje: tecnología y educación	Módulo tipo 1. Conocimiento genérico Ocio, tecnología y educación. Definición de ocio en función del tiempo libre. Ocio y tiempo libre. (Área de educación física). (Área de tecnología). Aprender los conceptos básicos asociados con el uso de la tecnología en función de sus usos en el campo educativo. Redes académicas. Bases de datos en educación. Bibliotecas virtuales. Ludotecas. Libros digitales Derechos de autor. Ocio y ética. Concepto de ética y de moral en función de la importancia activa y propositiva del ocio. (Área de ética)	Módulo de conocimiento genérico: Requiere decisiones de planificación y de estructuración (Stuffebleam-Modelo de evaluación CIPP) que se corresponden con la evaluación de tipo pre-activo y con la especificación de los medios para adquirir fines establecidos como resultado de la planificación, respectivamente. Además, este módulo asume elementos de evaluación cualitativa basada en la creación de objetivos que relacionen el sistema de enseñanza con el ambiente de aprendizaje (Parlett y Hamilton citados por Casarini, 2000). Esta evaluación cualitativa se fundamenta en cinco criterios que permiten evaluar el concepto estructurante (ocio) en función del ambiente de aprendizaje creado (Tecnología y educación). Los criterios de evaluación son: Criterio de sentido o significado: Apropiación del concepto estructurante (ocio) en función de los aportes a la integralidad de la formación desde la importancia de aprender a reconocer las reglas (objetivas) que caracterizan el ambiente escolar y el diálogo subjetivo (del sujeto) en el buen uso del tiempo libre. Criterio potencia: Apropiación del concepto estructurante (ocio) en función del desarrollo de capacidades y habilidades para el desarrollo de valores y criterios éticos de juicio de los alcances de un uso racional de la Tecnología en la educación. Criterio de interés: Apropiación del concepto estructurante (ocio) desde el reconocimiento de la importancia del buen uso del tiempo libre en su aporte a la formación y desarrollo de la personalidad en una perspectiva psicopedagógica y socio-cultural.

		Módulo tipo 2. Conocimiento aplicado	Criterio de condicionalidad. Apropiación del concepto estructurante (ocio) en sus diferentes variantes del ocio serio: el amateurism (que se refiere la combinación del auto interés, interés público que proporciona satisfacción y contribuye en lo cultural, social y económico), hobbyst (se caracteriza por los mismos componentes del anterior sin embargo más enfocado hacia un rol de no trabajo) y voluntariado (motivado por el altruismo y el auto interés que proporciona satisfacción y ayuda) asociadas con el buen uso del tiempo libre desde una perspectiva ética. Criterio de elucidación. Apropiación del concepto estructurante (ocio) para explicar la importancia del ocio en el desarrollo humano. Adicionalmente, este módulo de conocimiento genérico desde una perspectiva constructivista requiere de la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes (que se cruza con la evaluación pre-activa de Stuffebleam) con relación tanto al concepto estructurante (ocio) como al ambiente de aprendizaje (Tecnología y educación). Módulo de conocimiento aplicado: Requiere decisiones de aplicación donde se propende por una enseñanza de tipo interactivo (Stuffebleam-Modelo de evaluación CIPP). En este módulo se evalúan el desarrollo por parte de los estudiantes de dos criterios éticos de regulación del buen uso del tiempo libre. Primer criterio: desarrollo de equilibrio emocional, carácter y disciplina social. Segundo criterio: autoestima, seguridad, disfrute y satisfacción en la vida.
Tiempo libre	Ciclo 5. Ambiente de aprendizaje: emprendimiento tecnológico y proyecto de vida.	Módulo tipo 2. Conocimiento aplicado	Módulo de conocimiento aplicado: Requiere decisiones de aplicación donde se propende por una enseñanza de tipo interactivo (Stuffebleam-Modelo de evaluación CIPP). En este módulo se evalúa el desarrollo del criterio ético asociado con la

	Uso de nuevas tecnologías: plataformas, simulaciones, prototipos y uso de la tecnología como contribución a la agricultura, a la industria y al comercio.		interrelación e interacción adecuada en el buen uso del tiempo libre como potenciador de los proyectos de vida a través del diseño de un emprendimiento usando las nuevas tecnologías. Este módulo tiene el carácter fundamental de ser aplicado y no requiere de módulo de conocimientos genéricos, debido a que debe mostrar de manera aplicada los conocimientos que sobre tecnología, redes sociales, NTIC's se aprendieron en los dos ambientes de aprendizaje previos asociados con las capacidades y habilidades desarrolladas en torno al buen uso del tiempo libre en perspectiva de regulación ética.

Tabla No 2. Relación entre los ambientes de aprendizaje por ciclos según el concepto estructurante que se debe desarrollar y las formas de evaluación en función de los módulos de conocimientos genéricos y aplicados.

5.4 Evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa[14]: ejes fundamentación teórica y operacionalización.

Luego del diseño de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI, de la estipulación de su relación con los tipos de gestiones escolares (administrativa y curricular del conocimiento) y la planificación de su posible operacionalización, en este aparte se muestran los aportes de la comunidad educativa (directivos docentes, profesores) a la fundamentación conceptual de la MPI y su posible implementación en la IEDTASR.

Según áreas del plan de estudios (Tecnología y Educación física).

En el marco de la realización del grupo focal que contó con la asistencia de los profesores de ética, tecnología, educación física, psicorientadora y la coordinadora

[14] La evaluación de la MPI se efectuó mediante un grupo focal, con la participación de directivos docentes y profesores de las áreas, para conocer los instrumentos y el procedimiento de sistematización que se llevó a cabo se remite al capítulo metodológico.

académica[15] se obtuvieron algunas sugerencias relativas a la posible implementación de la MPI.

Actualización de la nominación del proyecto del Buen uso del tiempo libre en la IEDTASR.

Debido a la solicitud de la Secretaria de Educación del Municipio de Funza a la IEDTASR, con relación a modificar la nominación del proyecto del buen uso del tiempo libre por la nominación programa de vida saludable, asunto que se deja en evidencia en el grupo focal, la propuesta de la MPI, en su momento de operacionalización debe involucrar esta modificación, proyectando su implementación. Lo anterior se puede leer de los aportes de los profesores:

> "Teniendo en cuenta lo expuesto con relación a la MPI y relacionándolo con la estructura curricular de la institución educativa se puede ver que este es viable ya que se atiende la transversalización de ellos contenidos, sin embargo, en cuanto al desarrollo del proyecto de tiempo libre es necesario hacer las adecuaciones y actualizaciones necesarias teniendo en cuenta los cambio que sobre el mismo realizo la secretaria de educación municipal" (EMPIP-Ef-2)[16].
>
> "De acuerdo con lo expuesto y lo dialogado, teniendo en cuenta el contexto, se deben reformular la propuesta ya que no atiende a las necesidades específicas del caso, el proyecto direccionado por la secretaria cambia el panorama y se deben reformular ciertos aspectos, pues ya no es tiempo libre, si no PROGRAMA DE VIDA SALUDABLE, cambiando el enfoque del mismo" (EMPIP-Ef-1).
>
> "Según el documento expuesto se podría implementar ya que si es coherente con la parte curricular, pero se debe hacer un ajuste ya que el proyecto cambio algunos puntos de la estructura donde ya no es solamente tiempo libre sino incluye vida saludable lo cual nos lleva a un replanteamiento de la estructura del proyecto" (EMPIP-T-2).

Valoración de la pertinencia conceptual de la MPI.

Además de las anteriores sugerencias los profesores expresaron la pertinencia de la implementación del proyecto reconociendo que la propuesta teórica muestra solidez.

[15] De los profesores asistentes al grupo focal, se recibe el formato diligenciado por parte de los profesores de tecnología y educación física.
[16] Para aclarar la codificación de este aparte se sugiere ver el Anexo N. 19.

"Según lo descrito en el documento se puede evidenciar que hay una revisión profunda de los conceptos y su relación con la implementación del proyecto, de esta manera se puede considerar la implementación del MPI con el objetivo de mejorar el ejercicio de llevar a cabo el proyecto" (EMPIP-T-1).

Según conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología).

Desde la perspectiva de los profesores de educación física y tecnología, se evidencia que la MPI permite el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes asociando los conceptos estructurantes por áreas, en función de una formación de carácter integral de tipo situado.

"Desde el área de educación física, recreación y deportes siempre han estado integrados estos conceptos ya que el área forma al estudiante de forma integral y no conceptos por separado lo que genera la interiorización y aprehensión de habilidades sociales que le permiten al estudiante integrarse mejor y llevar a cabo mejor cualquier tipo de proceso" (EMPIP-Ef-2).

"Desde el área, siempre se enfatiza en la formación integral del ser, y supone la integración de saberes, conocimientos, y experiencias, independiente del proyecto que se maneje, dando el enfoque respectivo" (EMPIP-Ef-1).

"Para el desarrollo de habilidades y capacidades que van fuera de lo académico y el buen uso del tiempo libre, siempre se deben tener en cuenta los espacios y momentos para lograr el desarrollo de dichas habilidades" (EMPIP-T-2).

"Siempre es importante tener muy en cuenta los ámbitos fuera de lo académico, ya que las actividades extracurriculares son las que permiten a los estudiantes desarrollar otro tipo de habilidades especialmente, sociales" (EMPIP-T-1).

Según percepción modelos de evaluación que orientan la MPI.

Asumiendo que la MPI se fundamenta en el Modelo evaluativo de Stufflebeam que analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y en el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, aspectos que se reafirmaron en el grupo focal, los profesores tienen las siguientes percepciones con relación a la posibilidad de su implementación.

"Los modelos propuestos son adecuados teniendo en cuenta la pertinencia en cada uno de los aspectos descritos, sin embargo, es necesario incluir y ajustar el proyecto a las nuevas perspectivas exigidas por la secretaria de educación municipal en el campo de los proyectos obligatorios" (EMPIP-Ef-2).

"Al modificar el alcance del proyecto, es importante la reformulación sobre los modelos aplicables, sin decir que no pueden aplicar los mismos, como ya se dijo, se debe partir del alcance de la nueva visión" (EMPIP-Ef-1).

"Se debe tener en cuenta que hay que hacer un ajuste ya que el proyecto de tiempo libre cambio en su estructura ligado con vida saludable lo cual nos lleva a replantear los procesos" (EMPIP-T-2).

"Aunque no recuerdo claramente lo planteado en dichos modelos evaluativos, según lo descrito en el enumerado tres, es importante tener en cuenta el entorno y los recursos para poder llevar a cabo una actividad con mejor estructura y por ende con mejores resultados" (EMPIP-T-1).

Según la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa.

Respecto a la operacionalización de la MPI, los profesores consideran que la propuesta es viable, teniendo en cuenta los ajustes que se mencionaron con anterioridad.

"Desde el punto de vista operativo el proyecto es viable haciendo las debidas adaptaciones y capacitaciones necesarias para su realización, nuevamente se hace necesario integrar los aspectos incluidos en el nuevo proyecto obligatorio de tiempo libre y buenos hábitos de vida saludable, exigidos por la secretaria de educación municipal" (EMPIP-Ef-2).

"Frente a la nueva posición frente al proyecto y su incidencia, se pueda realizar, pero se necesita la reformulación y el alcance esperado según los objetivos propuestos" (EMPIP-Ef-1).

"Es posible la implementación del proyecto, pero se debe tener en cuenta que para los nuevos proyectos obligatorios el de tiempo libre cambio a vida saludable, también se debe contar con un cronograma de organización y manejo de tiempos con el fin de contar con logística y espacios para el buen manejo de las diferentes actividades planteadas para esta implementación" (EMPIP-T-2).

"Para la implementación de este tipo de propuestas, se hace necesario inicialmente contar con el tiempo suficiente para la organización y logística del mismo el cual, deben estar incluido inicialmente en el documento de cronograma del proyecto planteado en la institución, de lo contrario debe adaptarse a las actividades planteadas desde el documento inicial" (EMPIP-T-1).

Según la construcción de los ambientes de aprendizaje por áreas.

Los profesores son conscientes de lo necesarios que son los ambientes de aprendizaje dentro del contexto educativo y asocian cada uno de los contenidos por ciclos en relación con los ambientes propuestos, teniendo en cuenta que ya se manejan algunos temas dentro del aula y se sugieren otros más para complementar.

> "Tecnología y redes (ciclo 3) uso adecuado de la información, consultas, entrega de informes a través de web. Biotecnología y Bioética (ciclo 4) Avances tecnológicos en ciencia y deporte, cuidados del cuerpo, respeto por sus compañeros" (EPP-Ef-1).
>
> "Los aportes desde la educación física son en cuanto a tecnología y redes esta más basada a la búsqueda en la red de diferentes conceptos relacionados con el área desde la biotecnología y la bioética se centra en el uso adecuado de la tecnología y el uso racional de la misma, así, mismo el adecuado uso de la tecnología permite que el estudiante sea capaz de usarla para su propio beneficio, incluso llegando a generar emprendimiento a partir de la misma" (EPP-Ef-2).
>
> "(ciclo 3) manejo adecuado de dispositivos, aplicaciones y software, así como tener un buen comportamiento digital" (EPP-T-1).
>
> "En tecnología e informática, manejo de redes sociales, manejo de software (ofimática, Word, Excel, PowerPoint, Publisher). Manejo de bases de datos, manejo de editores de video, organizar información" (EPP-T-2)."

Según enseñanza aprendizaje de los conceptos estructurantes por ciclos.

Los conceptos estructurantes permiten a los docentes asociar los contenidos que se desarrollan dentro del aula y la vida diaria de los estudiantes, haciendo uso de cada uno de ellos para el buen desarrollo de sus objetivos.

> "Recreación, enfatizar en el concepto de recreación y activar el disfrute y participación en las actividades, hoy en día los estudiantes son apáticos a la participación en actividades recreativas" (EPP-Ef-1).
>
> "Desde los conceptos estructurantes en cada uno de los ciclos se deben tener claros los conceptos y diferencias entre ocio, recreación y tiempo libre, haciendo que ellos sean capaces de discernir sobre los mismos y capaces de hacer un uso adecuado y responsable de cada uno de ellos" (EPP-Ef-2).

"Ocio- ciclo 4: manejo adecuado del tiempo cuando se hace uso de los dispositivos y las redes. Tiempo libre- ciclo 5: aprovechamiento del tiempo libre haciendo uso de recursos digitales para afianzar conocimientos" (EPP-T-1).

"Practica de juegos interactivos y juegos de roles utilizando diferentes medios tecnológicos (ciclo 3). Interacción en redes sociales, observación de videos musicales y otros (ciclo 4). Lectura digital, videos autodidactas, tutoriales en diferentes medios o dispositivos tecnológicos" (EPP-T-2).

Según el desarrollo de habilidades y capacidades con criterio ético para el buen uso del tiempo libre.

El buen uso del tiempo libre permite a los estudiantes desempeñarse a su ritmo, creando conciencia por el otro, respetando los parámetros establecidos y su criterio ético por el mismo. Lo anterior es un aspecto coincidente en los aportes de los profesores.

"Se enfatiza en que todos somos diferentes y cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, no obstante, todos tenemos la oportunidad de intentarlo y descubrir nuestros potenciales" (EPP-Ef-1).

"Los estudiantes en cada uno de los ciclos reciben los elementos condicionantes del área de educación física para ser usados responsablemente en el tiempo libre tanto en la institución educativa como fuera de ella" (EPP-Ef-2).

"Manejo de cartilla: mis 10 comportamientos digitales emitidos por el ministerio de las TIC. Trabajo en equipo y trabajo colaborativo" (EPP-T-1).

"Manejo responsable y adecuado de la información, manejo de buscadores dedicados por temática y buen uso de los recursos tecnológicos" (EPP-T-2).

5.5 La Modularización Pedagógica Integrativa MPI: narrativa de su construcción conceptual y pedagógica.

En este aparte se muestra, de manera breve, una reconstrucción narrativa de los principales elementos y componentes conceptuales y metodológicos que se constituyen en elementos fundamentales para el diseño y elaboración de la MPI antes descrita. Se trata de una síntesis realizada por la profesora investigadora, quien es edufísica en su formación inicial, en orden a lograr que el lector evidencie

una perspectiva de comprensión de los elementos más importantes que permiten efectuar una trazabilidad en el tiempo de las variables cualitativas implicadas en la construcción de la MPI que parten de la caracterización diagnóstica realizada en la institución educativa identificando características de una forma agregada de organización y producción del conocimiento hasta llegar al planteamiento de una posible lógica integrativa de dicha producción en la IEDSTAR, cuya forma de validación con la comunidad educativa se muestra previamente.

Reconstrucción narrativa de la MPI

El propósito fundamental que se plantea en la tesis responde a la necesidad de pensar la manera de integrar contenidos y conocimientos de carácter no disciplinar que potencien y mejoren las dinámicas formativas de la comunidad educativa, situando la importancia de vincular aspectos propios de tres áreas fundamentales u obligatorias del plan de estudios (ética, tecnología, educación física) con el proyecto del buen uso del tiempo libre en perspectiva del desarrollo de criterios éticos.

En un primer momento, previo a la construcción de la MPI, se realiza un rastreo analítico de la documentación institucional que permite la caracterización pedagógica de la IEDTASR (capítulo 4). Dicho análisis permite de manera preliminar generar reflexiones en diálogo con variables teórico-conceptuales aportadas por la investigadora previa lectura de referentes conceptuales sobre las formas agregadas e integradas en la construcción de modelos pedagógicos en la escuela (Díaz Villa, 1986). Para Díaz Villa (1985) el modelo pedagógico es el "código educativo" en el cual se evidencian las prácticas pedagógicas, variaciones y transformaciones, constituyéndose así en un elemento descriptivo y característico de cada institución, el cual permite especificar contenidos teóricos y hacer reconocimientos empíricos. Sitúa dos tipos de modelo, el MPA, que es un tipo de modelo agregado, donde los actores están aislados, los contenidos son rígidos y jerarquizados, a diferencia del MPI, en el cual los actores son tenidos en cuenta, pues hay participación activa, se

construyen propuestas para crear cambios curriculares, con el fin de generar un trabajo colectivo.

La propuesta incluye varios de los elementos expuestos por Díaz Villa (1985), pero en su camino de constitución, acoge componentes propios de la modularización en una perspectiva de la sociología crítica, de esta forma aunque se acoge la misma sigla de la MPI de la década de los años 80, no entiende la integración de la misma manera, es decir, la propuesta no es un modelo pedagógico integrado sino una modularización pedagógica integrativa, diferencia que no es menor, como se evidencia al comienzo de este capítulo en la fundamentación conceptual, dado que suma a los anteriores planteamientos las discusiones sobre ambientes de aprendizaje, conceptos estructurantes y modularización. Es, si se quiere expresar de manera sencilla la posibilidad de reactualizar el debate sobre la importancia de los modelos pedagógicos en la integración curricular, pero asumiendo elementos de discusión constructivistas y de sociología crítica del currículum.

Ahora bien, una vez identificados teóricamente los conceptos del tipo de modelo y realizada la caracterización de la IEDTASR, a través de la lectura de documentos institucionales, implementación de instrumentos como encuestas diagnósticas, matrices analíticas, como ya se mencionó, fue posible evidenciar que: 1. la articulación entre las áreas de ética, educación física y tecnología entre sí y con el proyecto de buen uso de tiempo libre es de carácter agregativo; 2. en el proceso de transmisión de conocimiento (enseñanza-aprendizaje) asociado al análisis de los planes de área se encuentran inicialmente elementos de los dos tipos de modelo MPA y MPI; 3. el plan de área de educación física cuenta con elementos flexibles que posibilitan el diálogo con contenidos de otras áreas, a diferencia del plan de área de ética puesto que este aspecto allí no es evidenciable; 4. los elementos que configuran la formación ética, no permiten evidenciar integración del plan de estudios de ética con otras áreas y 5. Además se evidencia que cada área se encuentra jerarquizada con una lógica de producción de conocimiento fuertemente

enmarcada, sumando a lo anterior, el hecho de que no es posible evidenciar los posibles mecanismos de evaluación y seguimiento, en especial en proyectos inter-áreas, en razón de lo cual la caracterización inicial se determina con énfasis hacia un modelo de tipo agregado con algunos elementos de tipo integrado.

En un segundo momento, para lograr la construcción y desarrollo de la propuesta MPI en la IEDTASR, se retoma otro referente conceptual relativo a la modularización pedagógica (Young, 1998) quien la define como la forma de organizar un currículo flexible en pequeños bloques de aprendizaje que se pueden combinar de diferentes maneras (p. 80) lo cual incrementa la flexibilidad curricular en la organización del conocimiento. La modularización considera tres formas de integración del conocimiento con base en la modularización que se corresponden, asimismo, con los modelos pedagógicos de tipo agregado e integrado (Díaz Villa, 1993), los cuales se presentaron en el marco conceptual. Es decir, una modularización de tipo interno se corresponde con un modelo pedagógico de tipo agregado del conocimiento, mientras que una modularización de tipo conectivo, vincula lo interno con lo externo y se corresponde con una modularización de tipo integrativo (conectivo) del conocimiento según lo planteado por Young (1998).

En esta secuencia lógica de análisis se logra evidenciar, simultáneamente aspectos de orden académico administrativo relativos a las gestiones existentes en la escuela que fortalecen los aspectos procedimentales y de operacionalización de la propuesta pedagógica. La Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón IEDTASR cuenta con las cuatro gestiones propuesta por la política educativa (gestión convivencial, directiva, administrativa y académica). No obstante, con el fin de economizar procesos y generar más grado de cohesión entre niveles, tipos de currículo y formas de conocimiento la Modularización Pedagógica Integrativa MPI sugiere dos tipos de gestiones: pedagógico-administrativa y curricular del conocimiento.

En un tercer momento se vinculan a la propuesta dos elementos del modelo constructivista: los conceptos estructurantes y los ambientes de aprendizaje que entran a dialogar con los presupuestos básicos de la modularización. Los conceptos estructurantes, pueden ser denominados también conceptos integrativos, que permiten la elaboración de estrategias en la construcción de conocimiento, en la MPI son tres: recreación, ocio y tiempo libre, conceptos que permiten integrar las áreas no disciplinares, ética, educación física y tecnología de la propuesta MPI a través del diseño de ambientes de aprendizaje en los ciclos 3, 4 y 5 que permiten el desarrollo de conocimiento integrativo en dos tipos de módulos de conocimiento, genérico y aplicado; de esta forma la MPI integra la modularización, con el constructivismo, quedando pendiente la integración de un elemento final muy relevante: la evaluación. La MPI acoge elementos del modelo de Stufflebeam (CIPP) y de Parlett y Hamilton en la fundamentación teórica presentada en este capítulo.

La investigación deja entrever según lo señalado, aquello existente en la IEDTASR y muestra la manera en que la construcción de una Modularización Pedagógica Integrativa MPI brinda una alternativa de lo que se puede implementar para el beneficio de la comunidad educativa apostándole a una integración del conocimiento de tipo macrocurricular entre áreas no disciplinares asociando elementos constructivistas como ambientes de aprendizaje y conceptos estructurantes.

Finalmente, es importante comprender que el diseño y proyección de una MPI requiere la conjunción de una variedad de elementos pedagógicos, evaluativos, curriculares y administrativos que, respetando las dinámicas específicas de cada institución, es decir, su código educativo o curricular logren proponer de manera lógica e integrada cambios en pro de mejorar los procesos formativos. En esta investigación se opta por la integración de conocimientos no disciplinares. No obstante, es posible, en la creación de nuevas MPI pensar la integración de conocimientos de orden disciplinar con conocimientos de tipo no disciplinar en nuestras escuelas.

Capítulo 6

Conclusiones y aportes de la Modularización Pedagógico Integrativa

La realización de una integración de tipo macrocurricular como la que se propuso en el desarrollo de esta investigación pretende evidenciar que es posible, pero altamente complejo, realizar este tipo de modelizaciones en las escuelas contemporáneas. Son muchas las variables a tener en cuenta en el diseño de una modelización pedagógica integrativa como la que el lector puede recrear luego de la lectura de la tesis.

De una parte, se requiere una fundamentación conceptual amplia alrededor de los referentes teóricos que se deben tener en cuenta para la realización de la modelización (capítulo marco conceptual). Estos referentes incluyen el estudio dedicado de elementos relativos a los ejes de problematización que se señalaron al comienzo de este documento, es decir:

La actualización de los análisis relativos al campo curricular en el país asumiendo referentes clásicos como Díaz Villa (1986, 1993, 2000) quien propone pioneramente, finalizando la década de los años 80, la posibilidad de hablar de modelos pedagógicos agregados (MPA) y modelos pedagógicos integrados (MPI) en el desarrollo de propuestas curriculares en la escuela. Este punto de partida posibilita que en la modelización desarrollada fuese posible comprender la lógica de tipo integrativo que caracteriza contemporáneamente los estudios sobre el currículum en el marco de historicidad de este último y su evolución conceptual dentro de lo que algunos autores nominan campo curricular y código educativo. La propuesta realizada en la modularización de esta tesis complementa el análisis de la MPI tradicional realizada por Díaz Villa (1986) con elementos de la modularización

propios de una perspectiva de sociología crítica del currículum retomando elementos de Young (1998) (capítulo 5 propuesta de modelización integrativa MPI de la tesis).

La fundamentación teórica vinculada con el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre (marco conceptual) que busca superar la comprensión activista de su ejecución, sin un marco teórico que fundamente el desarrollo de este tipo de proyectos en la escuela. Lo anterior, busca propender por una comprensión teórica basada en tres conceptos estructurantes (recreación, ocio y tiempo libre) que permitan posicionar su función degenerador de conocimiento no disciplinar en la escuela. Esta pretensión requiere además posicionar, siguiendo lo postulado por la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y su decreto reglamentario 1860, que los proyectos pedagógicos no son áreas obligatorias o fundamentales, entre las cuales sí se incluyen las tres áreas de educación ética, educación física y tecnología (art. 23) analizadas en la MPI; pero, además, precisa actualizar la discusión relativa a si estas áreas del plan de estudios formal y real (Casarini, 2000) de la institución educativa (educación ética, educación física y tecnología) siendo fundamentales, generan conocimiento y qué tipo de conocimiento aportan dado que no son disciplinares, en especial, cuando se piensa una integración del conocimiento en un marco curricular.

La fundamentación teórica en aspectos relativos a la ética y su importancia como eje fundamental de un proceso de integración macrocurricular, impregna el carácter formativo del PEI de la institución y el sentido de lo ético en la formación que se dan en las áreas asociadas con el plan de estudios formal. Este punto se constituye en un diferencial importante que se detecta cuando se realiza el estado del arte de la investigación dado que no es un componente de uso común en las propuestas de integración curricular del conocimiento. Se entiende lo anterior como la preeminencia de una escisión entre la importancia del carácter formativo ético y los procesos cognitivos y cognoscitivos de orden disciplinar y no disciplinar que se agencian en distintas formas de integración curricular.

El análisis de la importancia de la evaluación y los modelos evaluativos en el diseño de una propuesta de integración macrocurricular. El lugar de la evaluación en la Modularización Pedagógica Integrativa se puede evidenciar al menos en tres sentidos. De un lado, en la apropiación de elementos del modelo CIPP "contexto, input, proceso y producto" (Stufflebeam y Cronbach), evaluación de corte iluminativo (Parlett y Hamilton) en la evaluación cualitativa, esto situado a nivel de aula, asociado con los aprendizajes de los estudios en cada uno de los ambientes de aprendizaje trabajados para cada ciclo (3, 4 y 5) y por cada concepto estructurante (recreación, ocio y tiempo libre) respectivamente. De otro lado, en la evaluación de la MPI en el grupo focal realizado con actores (directivos docentes y profesores de la institución educativa), que tuvo en cuenta una evaluación de corte cualitativo de los componentes de fundamentación teórica y la posibilidad de operacionalización y/o apropiación de la propuesta en la IED; finalmente, es posible leer la importancia de la evaluación a través de las fases de la ruta metodológica (diagnóstico, análisis documental, grupo focal) que sigue esta tesis a través del estudio de casos de Stake (1995) que también se fundamenta en un modelo evaluativo particular (capítulo 4 sobre metodología).

Se deben determinar los elementos del modelo pedagógico que fundamenta la integración en construcción, pues son estos los que se constituyen neurálgicos en el proceso de integración de elementos de formación, aprendizaje, evaluación, que caracterizan una institución educativa, entre otros asuntos. En la elaboración de la Modularización Pedagógico Integrativa MPI se acogen elementos del modelo constructivista.

De otra parte, se precisa de una profunda caracterización pedagógica preliminar de la institución educativa, antes de la construcción de la propuesta de integración, con el fin de reconocer los componentes a nivel de estructura, procesos e interacciones que caracterizan el código curricular propio de la institución educativa (capítulo 4

sobre metodología). Esta intencionalidad requiere de un análisis pormenorizado, entre otros, a los siguientes documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), proyecto de buen uso del tiempo libre de la institución, planes de las áreas de educación física, ética y tecnología, mediante la rejilla analítica que retoma elementos de la propuesta de Díaz Villa (1986) en función de determinar si existe una tendencia de construcción y organización del conocimiento en la escuela con énfasis agregado o integrado. Este primer nivel analítico facilita el posterior cruce o triangulación de la información específica de un estudio de casos luego de la realización del grupo focal.

Sumado a lo anterior, la realización de una integración de tipo macrocurricular requiere la comprensión de la asociación entre niveles micro y meso curricular. La elaboración de una MPI requiere el análisis de los documentos de orientación y/o lineamientos de las tres áreas analizadas en función de determinar las posibilidades de integración del conocimiento a través de los conceptos estructurantes de recreación, ocio y tiempo libre. El primer tipo de análisis se entiende como microcurricular, pues ubica los puntos sinérgicos para la creación de ambientes de aprendizaje entre las tres áreas obligatorias del plan de estudios productoras de conocimiento no disciplinar. El segundo tipo de análisis se asume como mesocurricular en tanto asocia los puntos de encuentro entre las tres áreas fundamentales del plan de estudios de la institución (integración microcurricular) y el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre que no es un área obligatoria, es decir, no se corresponde al 80% del plan de estudios de la institución (art. 23 Ley 115 de 1994).

Otro asunto a considerar es que solo luego de realizada la integración micro y mesocurricular es posible pensar en un alcance macrocurricular cuando se vinculan aspectos pedagógico a todo el plan de estudios (áreas fundamentales y optativas del currículo de la IED) a partir de elementos como el carácter formativo ético de los procesos académicos en sus aportes a las distintas dimensiones de formación del

ser humano. Este carácter ético en el caso de la IED en estudio se relaciona con la formación moral (Nussbaum) y el proyecto formativo ético salesiano que se señala en el PEI (capítulo metodológico y marco conceptual eje de análisis sobre la ética). Conceptualmente se propuso un diálogo entre la comprensión de la ética en Ricoeur (momentos teleológicos y deontológicos en asocia con la moral) y algunos planteamientos de Nussbaum con el fin de encontrar puntos en común, que se llevaran luego a la práctica a través de desarrollar habilidades y capacidades asociados con criterios éticos en función del buen uso del tiempo libre en cada uno de los tres ambientes de aprendizaje.

Además de lo expresado anteriormente, es importante indicar que es posible integrar en la MPI, áreas de conocimiento distintas a las trabajadas en esta modularización, ampliando las posibilidades de combinación los tipos de conocimiento (disciplinar y no disciplinar) así: integración de áreas fundamentales que produzcan conocimiento disciplinar como lenguaje o ciencias sociales (historia, geografía) con áreas optativas (proyectos pedagógicos, cátedras) productoras de conocimiento no disciplinar; integración de áreas de espectro ancho de entrelazamiento entre sí (área de ciencias naturales con lenguaje; área de ciencias sociales con tecnología); integración de áreas de espectro reducido o más cercano de entrelazamiento entre disciplinas con proyectos pedagógicos de poca cercanía.

Finalmente, es interesante notar que la MPI ubica no solo los ambientes de aprendizaje de orden cognoscitivo como ejes de integración sumados a los conceptos estructurantes, sino que aporta un eje macro de integración que se asocia con un alcance formativo específico a saber: el desarrollo de habilidades y capacidades sustentados en el desarrollo de criterios éticos para el uso adecuado del tiempo libre por parte de los sujetos en formación. De esta forma se demuestra que una integración del conocimiento se puede pensar desde aspectos cognoscitivos y aspectos ético formativos de mayor calado pedagógico en la vida de quienes se encuentran en proceso de formación en las escuelas de nuestro país.

Aportes de la Modularización Pedagógico Integrativa MPI al fortalecimiento pedagógico de la Institución Educativa.

Sumado a las conclusiones antes señaladas es posible identificar algunos aportes pedagógicos específicos de la modularización a la IED. Son estos:

1. La MPI posibilita que la institución comprenda la importancia de acoger un modelo pedagógico específico.

De esta manera, aunque se señala como eje de la MPI el constructivismo, es factible que pueda ser cualquier otro de los varios modelos que se señalan en el Proyecto Educativo Institucional de la IED, entre otros: pedagogía activa, pedagogía auto-estructurante y pedagogía salesiana. Lo importante es que sea un modelo que permita desarrollar una integración del conocimiento que delimite los alcances y sentidos pedagógicos, evaluativos y formativos de los procesos de integración intra-áreas, inter-áreas y con los proyectos pedagógicos de la IED.

Además de lo señalado, es crucial indicar que no basta con señalar cuál es el modelo pedagógico elegido en los documentos, se debe intentar integrar los componentes de este modelo de manera situada en cada una de las áreas y en las distintas asignaturas. Es decir, se debe evitar que se nomine únicamente el documento del PEI y tratar de evidenciar la forma en que realmente permea el plan de estudios en sus distintos niveles de la IED. En esta investigación se señala, de forma particular, la importancia de dos elementos del constructivismo: los ambientes de aprendizaje y los conceptos estructurantes.

2. La MPI dinamiza las discusiones pedagógicas entre profesores de distintas áreas de conocimiento.

En especial entre dos áreas con características diferenciales: áreas obligatorias asociadas con producción de conocimiento no disciplinar y áreas con un espectro ancho de comunicación de cooperación metodológica y conceptual entre sí. Este último aspecto hace referencia a que se trata de áreas cuyos campos de conocimiento no presentan tanta cercanía de interacción para la generación de proyectos de trabajo conjunto entre profesores en la escuela, lo cual no indica que no sea posible planearlos y posteriormente implementarlos. Lo descrito es evidente pues las tres áreas que se abordaron en la tesis son educación física, educación ética y tecnología y en la caracterización que se lleva a cabo previamente se evidencia que no han realizado trabajos colectivos.

3. La MPI aporta la posibilidad de situar una lógica específica de organización del conocimiento en la institución, de manera específica, la modularización como estrategia de integración curricular.

Esta modularización sustenta la flexibilidad curricular que se puede crear mediante la generación de ambientes de aprendizaje propios del modelo constructivista y complementa la línea clásica de articulación del conocimiento entre grados y por ciclos. Al señalar el asunto de la complementariedad se indica que la modularización no busca reemplazar, ni modificar, la lógica estructural de funcionamiento de una escuela por áreas, ciclos y grados, en este caso una escuela de tipo rural. Por el contrario, pretende crear estrategias de movilización del conocimiento entre áreas y potenciar la construcción de conocimiento de orden no disciplinar, con el respectivo desarrollo de habilidades y capacidades que se promueve según el tipo de módulos creados, su sentido y fines pedagógicos, teórico-conceptuales y metodológicos.

4. La MPI promueve que la IED analice los alcances del proceso formativo ético que aparece documentado en el PEI y que se plantea también en el documento del plan de área de educación ética y valores.

En especial que promueva ejercicios de evaluación de las habilidades y capacidades que se logren desarrollar en cada uno de los ambientes de aprendizaje asociados por ciclos que se plantean en la Modularización Pedagógico Integrativa.

5. La MPI señala a la Institución Educativa la importancia de lograr integrar sinérgicamente aspectos de orden administrativo (planificación de las cargas académicas, tiempos de ejecución de las actividades asociadas con el desarrollo de los proyectos, entre otros) con asuntos de orden académico (actualización del plan de estudios de las áreas, actualización de los procesos de evaluación del aprendizaje y de enseñanza).

Lo mencionado se indica en la parte de operacionalización de la MPI e involucra las distintas gestiones de la IED pero asociándolas en dos tipos de gestión (gestión pedagógico-administrativa y gestión curricular del conocimiento) con el fin de aplicar principios de integración también en el nivel administrativo que faciliten en desarrollo de los proyectos académicos.

Anexos

Anexo No 1. Matrices de caracterización pedagógica de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón usando la clasificación propuesta (Díaz Villa, 1986).

Modelo pedagógico agregado MPA (Código educativo cerrado)	**PEI**	**TIEMPO LIBRE**	**PLANES DE ÁREA**	
			EDUCACIÓN FISICA	**ÉTICA**
No articula proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre y planes de área "edu. física-ética" .				(Lineamientos y estándares curriculares, directivas ministeriales, etc). El Plan de área de Ética y Valores está estructurada de acuerdo a la Constitución Colombiana de 1991, que consagra la Educación, como un Derecho Fundamental y da reconocimiento a la Lengua, como un importante elemento de cultura. Su fundamentación es tomada de la Ley 115, General de la Educación de 1994, su Decreto reglamentario el 1860 y 1995 y la Resolución 2343 de 1996. " (Plan de Área IFSAP) y en los Lineamientos Curriculares de cada área dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).(P.7)

No hay articulación explícita entre modelo pedagógico institucional y los planes de área (currículo).	Teniendo en cuenta las características de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (Institución oficial de carácter rural con una población mixta de cerca de mil estudiantes provenientes en su mayoría de estratos 1 y 2) y su misión y visión, es difícil casarse con un solo modelo pedagógico (p. 40). • Del modelo pedagógico social se ha tomado elementos que se evidencian en el accionar pedagógico de las diversas asignaturas: trabajo cooperativo, conciencia de los problemas que aquejan a la comunidad y al entorno, la autoevaluación y la coevaluación, el trabajo grupal y a través de talleres (p.41). Sin embargo, si es preciso escoger un referente pedagógico que tenga predominancia e identifique el accionar pedagógico, se tiene que aseverar que es el modelo pedagógico de la Escuela Nueva o la Pedagogía Activa el apropiado (p.42).			La ética humanística es una ética antropocéntrica que lleva implícita una fe enorme en las potencialidades de autorrealización humana. Desde esta perspectiva, francamente optimista, el modelo de trasmisión de valores y la necesidad de instrucción pierde su sentido. En su lugar, se propone facilitar el camino hacia la autorrealización a través de aprendizajes significativos. El alumno puede y debe descubrir los valores mediante un aprendizaje significativo (P.11).
El proceso de trasmisión del conocimiento está estrictamente enmarcado.	• Del modelo conductista se toma lo relacionado con el establecimiento de objetivos medibles e instruccionales, aprendizajes transferibles y evaluación cuantitativa a partir de experiencias educativas, elementos todos necesarios especialmente en el área técnico-agropecuaria (p. 41). • Del modelo pedagógico tradicional se puede rescatar lo relacionado con el control estricto del comportamiento de los estudiantes en la institución con miras a una convivencia sana a través del respeto del otro, el aprendizaje y cumplimiento de normas claras que propenden por el orden en todos los ámbitos y el respaldo a la figura del docente como representante y facilitador del aprendizaje (p. 41).			
Las áreas y las asignaturas están definidas de manera rígida (educación física-ética) y se encuentran jearaquizadas.				

El sistema de evaluación se centra en medir los resultados alcanzados durante la etapa de aprendizaje (evaluación de tipo sumativo).	Criterios de evaluación y promoción de estudiantes. Normas institucionales que determinan la evaluación del avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico y a su promoción al grado siguiente. (p.11)			
No se identifica construcción colectiva de conocimientos y metodologías en el aula.				El enfoque de educación centrado en el aprendizaje que orienta la estrategia didáctica sugerida, parte de la actividad permanente del estudiante como eje de la acción pedagógica, para desarrollar los contenidos declarativos (lo que el alumno debe saber); los procedimentales (lo que el alumno debe hacer y resolver); y los actitudinales (la forma en cómo el alumno debe ser) (p. 15).
Elementos que configuran la formación ética.				

Modelo pedagógico Integrado MPI (Código educativo abierto)	**PEI**	**TIEMPO LIBRE**	**PLANES DE ÁREA**	
			EDUCACIÓN FISICA	**ÉTICA**

Permite articular los proyectos pedagógico es con los planes de área	1. La Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón presenta en esté documento su Proyecto Educativo Institucional, como una materialización de la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994; esto permite llevar a cabo un cambio en el proceso educativo, gracias a una serie de nuevas conceptualizaciones establecidas en ellas, tales como la del PEI, el Currículo y la autonomía escolar (Art. 77 de la Ley General) (p. 7) Apoyados en la norma se pueden articular el PEI con los proyectos transversales. 2. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación." (Artículo 2º Ley 115 de 1994) (p. 8). Plan de Estudio. "Es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.¨ (Artículo 79 Ley 115 de 1994, Artículo 3 Decreto 0230 de 2002) (p. 10).			
Se evidencia articulación explicita entre planes de área y MPI	Calidad. Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos, es decir, con las necesidades de formación integral vigentes de los estudiantes o expectativas educativas de las madres, los padres de familia o acudientes. (p.9). Conveniencia. Grado de alineación o coherencia del Sistema de Gestión de la Calidad con las metas y políticas del Proyecto Educativo Institucional. (p.10).			

Construcción colectiva de conocimientos explícitos en plan de estudios – Apple currículo oculto	De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo." (Artículo 6º Ley 115 de 1994) (p. 9).			
La evaluación se centra en la resolución de problemas.				La evaluación en el ámbito de la educación ética y moral requiere de una mirada y un tratamiento especial, pues los contenidos y las dimensiones que abarca, en él se pone de presente el ser humano como totalidad en sus aspectos cognitivos, emotivos, afectivos, sociales, etc., y en donde por lo tanto también, se interrelacionan todas las prácticas y dimensiones de la vida escolar. Conociendo que la evaluación debe ser un proceso continuo y permanente, apoyado por el decreto 1290 y el sistema evaluativo de la Institución Educativa San Ramón. La evaluación como tal debe ser un seguimiento que permita observar y analizar procesos, fortalezas y dificultades, aplicándolas de manera oral, escrita, lúdica, de observación directa, trabajos en grupo, seguimientos, actividades, tareas y compromisos, participación en clase y todas aquellas formas de cada docente de acuerdo a su didáctica está dispuesto(a) a ofrecer en el aula de clase (p. 41).

Se promueve la investigación de contenidos escolares los cuales pueden ser resueltos directa o indirectamente con la escuela.	Eficiencia. "Relación entre el resultado alcanzado y los recursos utilizados."(p.10)			PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO: Se define como la capacidad que adquieren los estudiantes para iniciar una búsqueda intelectual que pueda llegar de forma decidida, deliberada y autorregulada a establecer juicios razonables acerca del objeto de conocimiento. Implica el desarrollo de destrezas cognitivas como interpretación, análisis, evaluación, e inferencia de las evidencias. El nivel de pensamiento crítico puede ser determinado debido a que la expresión de las ideas de los estudiantes adquiere claridad, exactitud, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica (p.16).
Articulación del currículo y el modelo pedagógico de la institución con el entorno cultural.	Currículo. "Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.¨ (Artículo 76 Ley General de Educación 115 de 1994) (p.10)			

Elementos que configuran la formación ética.	• El interés por las actividades lúdicas, teatrales y recreativas que complementan la adquisición de destrezas para la vida y para el aprecio estético de los valores humanos y de fe. (p. 18). Principio de Participación: La institución media, para el desarrollo de las potencialidades y valores humanos; en efecto, cada sujeto es responsable de sus actos, en todos los escenarios donde actúa, ejerce su participación y asume sus derechos democráticos. Aspectos que se evidencian en colectivos académicos, grupos y organizaciones de diferente naturaleza, privilegian la autogestión, los procesos de autonomía y liderazgo, para ejercer un mayor impacto social: en la familia, el trabajo y el contexto social (p. 32), Principio de Desarrollo Ético: Se busca educar en los estudiantes una serie de valores humanos -la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad, el compañerismo, la deportividad, el optimismo, el respeto, la coherencia, la lealtad, la laboriosidad, la alegría, entre otros, que los capacite para convertirse en seres íntegros (pp.32-33)			Trabajar en el desarrollo ético del joven, implica tomar la decisión de formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común, capaces de abrir espacios de participación ciudadana al desarrollo del criterio y la personalidad (P.3).

Anexo No 2: Encuesta a directivos docentes para la caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través de la percepción de los directivos docentes.

Encuesta a directivos docentes para la caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través de la percepción de los directivos docentes.

En el marco de la realización de la tesis "Abordaje pedagógico de una propuesta de integración curricular: Implicaciones éticas y críticas del proyecto pedagógico de uso del tiempo libre en los procesos de formación de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón" desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[17] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento de la siguiente encuesta la cual pretende contribuir al reconocimiento de las percepciones de los directivos docentes en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo asociado al modelo pedagógico y el reconocimiento del proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre de la institución educativa.

Nombre:
Función que cumple dentro de la institución:
Tiempo de vinculación con la institución:

1. ¿Cómo es la dinámica de construcción del currículo (plan de estudios general de la institución, plan de estudios por áreas, proyectos pedagógico) en la institución? Profundice.

[17] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)

2. ¿Cuál es en su concepto el sentido del modelo pedagógico de la institución en función del proceso formativo de los estudiantes (proyecto de vida)?

3. ¿Qué tipo de articulación se promueve desde el currículo de la institución con los proyectos pedagógico?

4. ¿Como se vinculan el proyecto educativo institucional y el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre?

5. ¿De qué manera se promueve la relación el modelo pedagógico y el proyecto formativo de la institución expresados en el PEI con el entorno rural del cual hace parte la institución educativa?

6. ¿Qué tipo de proyectos pedagógicos vinculan la institución educativa con entidades de orden municipal en torno al buen uso del tiempo libre?

7. ¿Cómo se tramita la dinámica de construcción del proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución?

Correo de recepción: jvasquezf@upn.edu.co

Anexo N· 3: Encuesta de caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través del análisis de las prácticas de los maestros por áreas (educación física y ética).

Encuesta de caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través del análisis de las prácticas de los maestros por áreas (educación física y ética).

En el marco de la realización de la tesis "Abordaje pedagógico de una propuesta de integración curricular: Implicaciones éticas y críticas del proyecto pedagógico de uso del tiempo libre en los procesos de formación de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón" desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[18] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento de la siguiente encuesta la cual pretende contribuir al reconocimiento de las percepciones de los profesores de las áreas de ética y educación física en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo del área asociado a la producción de conocimiento y sus modalidades de integración en torno a un tema, en torno a un proyecto productivo, en torno a un problema práctico, en torno a una actividad, en torno a un relato o en torno a un tópico generador con el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre de la institución.

Nombre:
Área:
Curso/Grado:
Tiempo de vinculación con la institución:

[18] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)

1. ¿Cómo es la dinámica de construcción del plan de estudios de su área en el marco del currículo asociado al plan de estudios de la institución (currículo formal)? Profundice.

2. ¿Qué tipo de articulación promueve desde su área con el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre?

3. Comprendiendo por modalidades de integración de conocimiento las siguientes: integración en torno a un tema, en torno a un proyecto productivo, en torno a un problema práctico, en torno a una actividad, en torno a un relato o en torno a un tópico generador. ¿Cuáles son las modalidades de integración de conocimiento que se lleva a cabo en la práctica pedagógica de su área (educación física o ética)?

4. ¿De qué manera articula la producción de conocimiento de su área con el proyecto de vida del estudiante y el entorno rural del cual hace parte la institución educativa?

5. ¿De qué manera vincula los conceptos de recreación, ocio, tiempo libre y ética con la producción de conocimiento de su área?

6. ¿Cómo relaciona la producción de conocimiento de su área con el proyecto de vida de los estudiantes desde una perspectiva ética?

7. ¿Cuál es su participación en la construcción en el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución?

Correo de recepción: jvasquezf@upn.edu.co

Anexo N·4: Formato diligenciado de la encuesta diagnostica 1 por el coordinador académico de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón con la autorización de manejo de datos.

Encuesta de caracterización

1. ¿Cómo es la dinámica de construcción del currículo (plan de estudios general de la institución, plan de estudios por áreas, proyectos pedagógico) en la institución?

Partiendo de la definición de currículum integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y didácticos. Diseñado desde el Estado, reglamenta los saberes que las escuelas, colegios, centros de formación donde deben transmitir a las nuevas generaciones.
En el colegio IEDTA SAN RAMON realizamos los siguientes pasos dando respuesta a una pregunta que nos planteamos.

1. Objetivos. ¿Qué deberá aprender el estudiante al terminar el curso? Contenidos. Todos y cada uno de los conocimientos y conceptos que engloban en lo que conocemos como asignaturas.
2. Criterios de evaluación.
3. Estándares de aprendizaje evaluables.
4. Metodología didáctica.
5. Competencias.

Esta actividad se realiza al comienzo del año en reunión de docentes y se hacen los ajustes correspondientes y la revisión de proyectos trasversales que surgen o que se retiran del proceso.

2. ¿Cuál es en concepto el sentido del modelo pedagógico de la institución en función del proceso formativo de los estudiantes?

en la Institución se maneja el modelo pedagógico de "pedagogía activa" el cual busca fortalecer las relaciones interpersonales y el respeto por si mismo en el manejo de una sana convivencia y el buen comportamiento social.
Como elementos esenciales del proyecto de vida acompañado de un programa psicosocial.

3. ¿Qué tipo de articulación se promueve desde el currículo de la institución con los proyectos pedagógicos?

En la Institución los proyectos trasversales se asignan por áreas para que ellos lideren las actividades y el desarrollo de los mismos. Y los comparten con cada uno de los directores de grupo que a su vez apoyan el direccionamiento de los proyectos.

4. ¿Cómo se vinculan el proyecto Como se vinculan el proyecto educativo institucional y el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre?

El programa de tiempo libre esta articulado al PEI desde su inicio y hace parte de los objetivos del respeto por el si mismo y con los demás.

5. ¿De qué manera se promueve la relación el modelo pedagógico y el proyecto formativo de la institución expresados en el PEI con el entorno rural del cual hace parte la institución educativa?

En la formación de valores los estudiantes a través del deporte y la recreación reafirman los valores de amistad, compañerismo, responsabilidad entre otros además de mejorar su condición física y la participación de los diferentes torneos tanto internos como externos.

6. ¿Qué tipo de proyectos pedagógicos vinculan la institución educativa con entidades de orden municipal en torno al buen uso del tiempo libre?

Los estudiantes de la institución participan ante todo con las actividades programadas con Cundeportes Funza. también lo hacen con el centro cultural Bacata y compensar.

7. ¿Cómo se tramita la dinámica de construcción del proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución?

Su construcción empieza en las actividades de planeación del año escolar teniendo en cuenta la evaluación del año anterior y una vez definido que área lo va a encabezar (por lo general es vocacionales) se le hacen mejoras. Siempre siguiendo las pautas dadas por el ministerio de educación y adoptadas a la Institución.

Elaboró Francisco Rodríguez

Anexo N°5. Formato diligenciado de la encuesta diagnóstica 1 por el docente de educación física de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón con la autorización de manejo de datos.

Encuesta de caracterización pedagógica de la institución educativa San Ramón a través del análisis de las prácticas de los maestros por áreas (educación física y ética).

En el marco de la realización de la tesis "Abordaje pedagógico de una propuesta de integración curricular: Implicaciones éticas y críticas del proyecto transversal de uso del tiempo libre en los procesos de formación de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón" desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[1] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento de la siguiente encuesta la cual pretende contribuir al reconocimiento de las percepciones de los profesores de las áreas de ética y educación física en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo del área asociado a la producción de conocimiento y sus modalidades de integración en torno a un tema, en torno a un proyecto productivo, en torno a un problema práctico, en torno a una actividad, en torno a un relato o en torno a un tópico generador con el proyecto transversal de buen uso del tiempo libre de la institución.

Nombre: JOHN FREDY RINCÓN GUNEA
Área: EDUCACIÓN FISICA ETICA
Curso/Grado: 6° A 8° 7°
Tiempo de vinculación con la institución:

1. ¿Cómo es la dinámica de construcción del plan de estudios de su área en el marco del currículo asociado al plan de estudios de la institución (currículo formal)? Profundice.

2. ¿Qué tipo de articulación promueve desde su área con el proyecto transversal del buen uso del tiempo libre?

3. Comprendiendo por modalidades de integración de conocimiento las siguientes: integración en torno a un tema, en torno a un proyecto productivo, en torno a un problema práctico, en torno a una actividad, en torno a un relato o en torno a un tópico generador. ¿Cuáles son las modalidades de integración de conocimiento que se lleva a cabo en la práctica pedagógica de su área (educación física o ética)?

4. ¿De qué manera articula la producción de conocimiento de su área con el proyecto de vida del estudiante y el entorno rural del cual hace parte la institución educativa?

[1] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)

5. ¿De qué manera vincula los conceptos de recreación, ocio, tiempo libre y ética con la producción de conocimiento de su área?

6. ¿Cómo relaciona la producción de conocimiento de su área con el proyecto de vida de los estudiantes desde una perspectiva ética?

7. ¿Cuál es su participación en la construcción en el proyecto transversal del buen uso del tiempo libre de la institución?

Correo de recepción: jvasquezf@upn.edu.co

1. EL PLAN DE ESTUDIOS SE BASA EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS EMANADAS DESDE EL MINISTERIO, Y SE ADAPTAN A LAS NECESIDADES MOTRICES, FÍSICAS, Y DE ENTORNO DE LOS ESTUDIANTES, PROPENDIENDO POR EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNO, EN DONDE PRIMA EL APRENDER A SER, SOBRE EL HACER.

2. SE PROMUEVE EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN DONDE LO IMPORTANTE NO ES EL RESULTADO, SINO EL PROCESO, LO CUAL IMPLICA MAYOR RAZONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD, Y SE PROMUEVE LLEVAR LA PRÁCTICA MÁS ALLÁ DE LA CLASE, PROPICIANDO QUE LA PRAXIS DE LA ASIGNATURA SE LLEVE A CABO EN TIEMPOS Y ESPACIOS FUERA DEL ENTORNO ACADÉMICO

3. EN TORNO A UN PROBLEMA PRÁCTICO, CADA ESTUDIANTE OBSERVA EL RESULTADO DE UNA ACTIVIDAD, Y EXPLORA DIFERENTES ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN, ELIGIENDO LA QUE MÁS SE ADAPTE A SUS NECESIDADES Y PUEDA CUMPLIR CON EL OBJETIVO, LO QUE IMPLICA DIFERENTES OPORTUNIDADES DE DISCUSIÓN, ARGUMENTACIÓN, Y PLANTEAMIENTO DE SOLUCIÓN AL RETO, SIN NECESIDAD DE BUSCAR UN RESULTADO, ES MÁS SIGNIFICATIVO PARA LOS ESTUDIANTES DESCUBRIR QUE SI SE INTENTA SE PUEDE LOGRAR.

4. LAS ACTIVIDADES QUE SE PLANTEAN EN CLASE, TAMBIEN DEBEN SER PLASMADAS EN UN CUADERNO, EN EL CUAL CADA ESTUDIANTE PLANTEA LA ACTIVIDAD, EL PROCESO DESARROLLADO, FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LA EJECUCIÓN Y SU PUNTO DE VISTA FRENTE A SU RESULTADO, PERMITIENDO ARTICULAR LA PRACTICA CON SU CAPACIDAD LECTO-ESCRITORA, LO QUE PERMITE SU FLUIDEZ Y MEJORA SU PROCESO DE COMUNICACIÓN VERBAL Y

NO VERBAL, CONTRIBUYENDO AL DESARROLLO CRÍTICO DE SU PENSAMIENTO, Y ASÍ SU EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ASERTIVA.

5. EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA, LA EXPRESIÓN VERBAL Y NO VERBAL, EXPRESIÓN CORPORAL INTEGRACIÓN, RELACIONES INTERPERSONALES, AUTOESTIMA.

6 HACIENDO CONCIENCIA EN LOS ESTUDIANTES, ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE COMPRENDER QUE LA PERSONA MÁS IMPORTANTE. ES CADA UNO DE ELLOS, Y NO DEBEN DEMOSTRAR A NADIE SER MEJORES QUE EL OTRO, LO VERDADERAMENTE IMPORTANTE ES VENCER AQUELLOS MIEDOS QUE NOS INHIBEN FLUIR ANTE NOSOTROS MISMOS Y SER MEJORES SER HUMANOS.

7. LOS APORTES PERSONALES Y PROFESIONALES EN CUANTO AL ENFOQUE QUE SE DEBE DAR A UN PROYECTO DE TIEMPO LIBRE, NO SE BUSCA UN RESULTADO CONCRETO; SINO LA OPORTUNIDAD. DE SER, HACER, Y MEJORAR. ESTA CONCEPCIÓN SE DEBE IR EVALUANDO PERIÓDICAMENTE, Y AJUSTANDO SEGÚN LAS NECESIDADES

Anexo No 6: Matriz de sistematización de las encuestas diagnósticas para la caracterización pedagógica de la Institución.

Ejes analíticos de la sistematización	Actor directivo docente	Actor docente
Dinámica de construcción del currículo.	"Para la construcción del currículo la institución trabaja en la semana de desarrollo institucional por áreas desde primaria hasta secundaria revisando las orientaciones ministeriales, departamentales, municipales e institucionales" (EDDD-Ca) "Partiendo de la definición de currículum integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y didácticos. Diseñado desde el Estado, reglamenta los saberes que las escuelas, colegios, centros de formación donde deben transmitir a las nuevas generaciones. En el colegio IEDTA SAN RAMON realizamos los siguientes pasos dando respuesta a una pregunta que nos planteamos. 1. Objetivos. ¿Qué deberá aprender el estudiante al terminar el curso? Contenidos. Todos y cada uno de los conocimientos y conceptos que engloban en lo que conocemos como asignaturas. 2. Criterios de evaluación. 3. Estándares de aprendizaje evaluables. 4. Metodología didáctica. 5. Competencias. Esta actividad se realiza al comienzo del año en reunión de docentes y se hacen los ajustes correspondientes y la revisión de proyectos trasversales que surgen o que se retiran del proceso" (EDDD-Cd) "Los docentes y directivos docentes se reúnen en las semanas institucionales para realizar los ajustes	

	pertinentes de acuerdo a las exigencias de los diferentes entes" (EDDD-p)	
Sentido del modelo pedagógico de la institución en función del proceso formativo.	"El modelo pedagógico institucional, pedagogía activa en el que se busca establecer la sana convivencia y el estudiante es el centro del proceso" (EDDD-Ca) "En la Institución se maneja el modelo pedagógico de "pedagogía activa" el cual busca fortalecer las relaciones interpersonales y el respeto por si mismo en el manejo de una sana convivencia y el buen comportamiento social. Como elementos esenciales del proyecto de vida acompañado de un programa psicosocial" (EDDD-Cd) "En la I.E se enfoca su modelo pedagógico (pedagogía activa) este modelo esta dirigido a fortalecer las buenas relaciones interpersonales, el respeto por si mismo y la convivencia" (EDDD-p)	
Articulación entre currículo y proyectos pedagógicos (buen uso del tiempo libre).	"Teniendo en cuenta que los proyectos pedagógicos van de la mano con el currículo institucional se elaboran partiendo del plan de área para que sirvan como apoyo y complemento de la planeación" (EDDD-Ca) "En la Institución los proyectos trasversales se asignan por áreas para que ellos lideren las actividades y el desarrollo de los mismos. Y los comparten con cada uno de los directores de grupo que a su vez apoyan el direccionamiento de los proyectos" (EDDD-Cd) "Los proyectos pedagógicos surgen de los planes de área y del currículo establecido en la I.E" (EDDD-p)	
Vínculo entre PEI y el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre.	"El proyecto pedagógico del tiempo libre va de la mano con el PEI desde que se establece la visión y la misión institucional y se busca generar en los estudiantes la responsabilidad y la disciplina para la buena utilización de todos sus espacios y tiempos" (EDDD-Ca) "El programa de tiempo libre esta articulado al PEI desde su inicio y hace parte de los objetivos del respeto por el si mismo y con los demás" (EDDD-Cd)	

	"El proyecto transversal de tiempo libre va asociado al PEI ya que están construidos desde la premisa "generar responsabilidad y disciplina para el uso apropiado del tiempo libre dentro del marco del respeto por si mismo y el otro"" (EDDD-p)	
Dinámica de construcción del proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución.	"La dinámica de construcción del proyecto se realiza desde la planeación institucional basados en nuestro PEI" (EDDD-Ca) "Su construcción empieza en las actividades de planeación del año escolar teniendo en cuenta la evaluación del año anterior y una vez definido que área lo va a encabezar (por lo general es vocacionales) se le hacen mejoras. Siempre siguiendo las pautas dadas por el ministerio de educación y adoptadas a la Institución" (EDDD-Cd) "Los proyectos se construyen a partir de las planeaciones del año escolar teniendo en cuenta la evaluación del proyecto del año anterior" (EDDD-p)	
Articulación de producción de conocimiento desde las áreas (educación física, Tecnología y ética) con el proyecto ético formativo de la institución.		"Todos los temas que vemos en once se encaminan a su proyecto de vida en las diferentes esferas: familiar, laboral, académica, deportiva, etc. Por lo cual cada una de las temáticas es una especie de pieza de rompe cabezas que le permite ir aclarando a lo largo del año, ciertos aspectos del proyecto de vida del estudiante a corto, mediano y largo plazo" (EDP-E1) "Trabajar en el desarrollo ético del joven, implica tomar la decisión de formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común, capaces de abrir espacios de participación ciudadana al desarrollo del criterio y la personalidad en un ámbito rural y urbano. Aspiramos a lograr en los estudiantes la toma de conciencia que permita la preferencia por el acuerdo y el pacto civilizado en las relaciones interpersonales y con el entorno socio natural para resolver los conflictos y

		problemática derivadas del desempeño de roles en la sociedad que nos corresponde vivir" (EDP- E2) "las actividades que se plantean en clase, también deben ser plasmadas en un cuaderno, en el cual cada estudiante plantea la actividad, el proceso desarrollado, fortalezas y debilidades en la ejecución y su punto de vista, frente a su resultado, permitiendo articular la practica con su capacidad lecto- escritora, lo que permite su fluidez y mejora su proceso de comunicación verbal, no verbal, contribuyendo al desarrollo critico de su pensamiento, y así su expresión y comunicación asertiva" (EDP-Ef-1) "en cuanto a la producción de conocimiento encaminada al proyecto de vida se encamina específicamente hacia los estudiantes que estén interesados o que por su desarrollo deportivo pueden tener un futuro carreras afines a la educación física y el deporte" (EDP-Ef-2) "teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes son procedentes del sector urbano, se puede decir que la mayoria tiene acceso a dispositivos y conexión a internet, sin embargo, en la institución la conectividad no es muy buena y la mayoría de las veces se debe tener material descargado o impreso para el trabajo en el aula, por otra parte no se deja de lado el trabajo con las herramientas con las que se cuentan" (EDP-T-1)
Vinculo entre los conceptos de recreación, ocio, tiempo libre y ética con la producción de conocimiento de su área.		"A lo largo de los períodos se resalta la relevancia de estos en la vida de una persona para su desarrollo personal e incluso para su salud mental. En los estudiantes se resalta la relevancia de practicar un deporte o arte (danza, música, pintura, etc.) como uno de los ejes en su conformación como un ser holístico e integral" (EDP-E1) "La contradicción existente entre lo teórico y lo práctico; ya que el estudiante dentro y fuera de la Institución se comportan de manera diferente, puesto que el medio los obliga a actuar de esta manera. Es por eso que se pretende fortalezca su carácter, y no se deje influenciar por los diferentes contextos. Desde el cambio del individuo, para

		que en este cambio interior pueda irradiar y cambiar su entorno; aplicando la máxima de Sócrates "Conócete a ti mismo, y conocerás al mundo y a sus dioses" de esta manera será consciente del buen aprovechamiento del tiempo libre" (EDP- E2) "en el desarrollo de la comunicación escrita, la expresión verbal y no verbal, expresión corporal, integración, relaciones interpersonales, autoestima" (EDP-Ef-1) "en cuanto a la vinculación d ellos conceptos de recreación, ocio, tiempo libre y ética, estos están inmersos dentro de la misma dinámica de la asignatura viéndolos unos como parte recreativa como uso adecuado del tiempo y como el respeto a los demás así como las normas y reglas que se aplican en los juegos, dinámicas y deportes que se practican" (EDP-Ef-2). "se aplica con el uso responsable de dispositivos para el manejo de aplicaciones de juego entre otras y haciendo uso de programas para el procesamiento de texto, diapositivas y hojas de cálculo" EDP-T-1
Grado de participación en la construcción en el proyecto pedagógico del buen uso del tiempo libre de la institución.		"Como tal no tengo participación directa en la construcción de dicho proceso" (EDP-E1) "Mi participación va cuando se logran los siguientes objetivos: Inculcar el sentido de la responsabilidad consigo mismo y con los demás, al igual que al cuidado de la naturaleza. Resaltar la importancia de nuevos valores humanos en época de pandemia. Reflexionar e involucrar a los estudiantes de importancia del cuidado de las personas que lo rodean y del autocuidado frente a la pandemia. Crear una conciencia de autonomía y libertad en el estudiante y su entorno. Proporcionar al estudiante principios morales que le permitan una sana convivencia. Proporcionar los elementos indispensables para la práctica de la ética.

		Hacer que los estudiantes adquieran un sentido crítico y analítico. ”(EDP- E2) “los aportes personales y profesionales en cuanto al enfoque que se debe dar a un proyecto de tiempo libre, no se busca un resultado conciso, sino la oportunidad de ser, hacer y mejorar, esta concepción se debe ir evaluando periódicamente, y ajustando según las necesidades” (EDP-Ef-1). “mi participación en la construcción en el proyecto de tiempo libre de la institución es total ya que este depende del 100% del área de educación física, recreación y deporte” (EDP-Ef-2). “producción y planteamiento del documento soporte del proyecto, planteamiento, organización y logística de actividades en conjunto con otros docentes” (EDP-T-1).

Anexo No 7: Formato de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Nombre:
Área de conocimiento en la cual se desempeña:
Cargo: (profesor o docente directivo)

En el marco de la realización de la tesis Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos pedagógicos y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela. Estudio de caso: Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[19] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento del siguiente instrumento el cual busca dar cuenta de las percepciones y sugerencias de los directivos docentes y profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología en torno a la evaluación del diseño de la Modelización Pedagógica Integrativa MPI luego de su presentación y sustentación. Además, pretende evaluar la operatividad asociada con su posible implementación.

Es importante señalar que el diseño y construcción de la MPI tuvo en cuenta la lectura pormenorizada de los documentos institucionales facilitados por las directivas de la institución al igual que las encuestas diligenciadas por actores[20] en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo asociado al modelo pedagógico y el reconocimiento del proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre de la institución educativa. Todo lo cual fue debidamente sistematizado con el fin de generar un diálogo asertivo entre los componentes teóricos de la

[19] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)
[20] Las cuales fueron realizadas durante el primer semestre del 2021.

modularización y su posible apropiación en las prácticas pedagógicas y curriculares de la institución San Ramón.

Luego de la lectura del documento y la respectiva presentación de la MPI, por favor realice una valoración de tipo cualitativo alrededor de los siguientes aspectos:

1. Apreciaciones sobre la coherencia teórico-conceptual de la MPI (integración de tipo macro-curricular, lógica de construcción del conocimiento en perspectiva constructivista, lógica de modelización del currículo a través de la modularización, importancia de destacar la producción de conocimiento no disciplinar en la escuela, formas de evaluación asociadas con la MPI). Se sugiere evaluar pertinencia, coherencia y posibilidades de implementación en la institución.
2. Importancia de pensar la integración del conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología) a través de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre) en función del desarrollo de criterios éticos para el buen uso del tiempo libre y de los ambientes de aprendizaje por ciclos.
3. Consideraciones sobre los modelos de evaluación que orientan la MPI: modelo evaluativo de Stufflebeam quien analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.
4. Valoración relativa a la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa. (Se sugiere situar los alcances y posibilidades de la implementación propuesta de la MPI en la IEDTASR, incluyendo valoraciones de tipo administrativo (gestiones involucradas) y de tipo pedagógico).

Anexo No 8: Encuesta de percepción sobre la posibilidad de integrar áreas de conocimiento no disciplinar (educación ética, educación física y tecnología) con el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre a través de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Nombre:
Área de conocimiento en la cual se desempeña:
Cargo: (profesores)

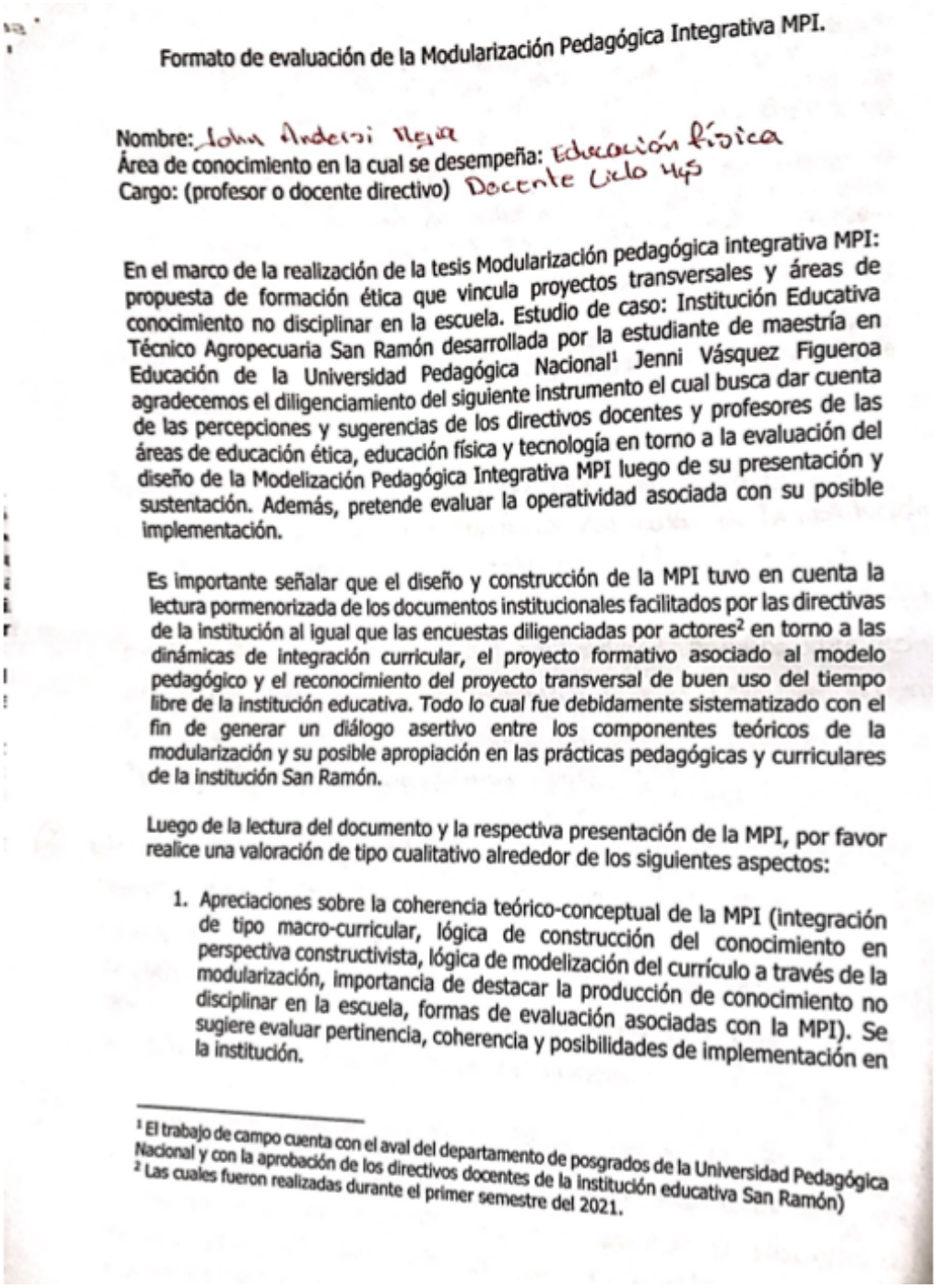
En el marco de la realización de la tesis Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos pedagógico y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela. Estudio de caso: Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[21] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento del siguiente instrumento, luego de la presentación y sustentación de la MPI. El instrumento se organiza con dos objetivos: 1. Analizar la posible integración entre la MPI y el área de conocimiento no disciplinar específica (educación física, educación ética y tecnología). 2. Situar la posibilidad de crear ambientes de aprendizaje (ciclos 3, 4 y 5) a través de módulos de conocimiento genérico y aplicado mediante un diálogo con la práctica educativa de los profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología.

Por favor realice una valoración de tipo cualitativo alrededor de los siguientes aspectos:

[21] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)

1. Aportes de su área específica en la construcción de los siguientes ambientes de aprendizaje: Tecnología y redes sociales (ciclo 3); biotecnología y bioética (ciclo 4); emprendimiento tecnológico y proyecto de vida (ciclo 5) en función de los módulos de conocimiento genérico y aplicado.
2. Aportes de su área específica en la enseñanza-aprendizaje de los conceptos estructurantes por ciclos. Concepto estructurante de recreación-ciclo 3; concepto estructurante de ocio-ciclo 4 y concepto estructurante de tiempo libre-ciclo 5.
3. Aportes de su área específica en el desarrollo de habilidades y capacidades con criterio ético para el buen uso del tiempo libre.

Anexo No 9: Formato diligenciado de la encuesta 2 grupo focal por el docente de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón.



Formato de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Nombre: John Anderson Neira
Área de conocimiento en la cual se desempeña: Educación Física
Cargo: (profesor o docente directivo) Docente Ciclo 4to

En el marco de la realización de la tesis Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos transversales y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela. Estudio de caso: Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[1] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento del siguiente instrumento el cual busca dar cuenta de las percepciones y sugerencias de los directivos docentes y profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología en torno a la evaluación del diseño de la Modelización Pedagógica Integrativa MPI luego de su presentación y sustentación. Además, pretende evaluar la operatividad asociada con su posible implementación.

Es importante señalar que el diseño y construcción de la MPI tuvo en cuenta la lectura pormenorizada de los documentos institucionales facilitados por las directivas de la institución al igual que las encuestas diligenciadas por actores[2] en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo asociado al modelo pedagógico y el reconocimiento del proyecto transversal de buen uso del tiempo libre de la institución educativa. Todo lo cual fue debidamente sistematizado con el fin de generar un diálogo asertivo entre los componentes teóricos de la modularización y su posible apropiación en las prácticas pedagógicas y curriculares de la institución San Ramón.

Luego de la lectura del documento y la respectiva presentación de la MPI, por favor realice una valoración de tipo cualitativo alrededor de los siguientes aspectos:

1. Apreciaciones sobre la coherencia teórico-conceptual de la MPI (integración de tipo macro-curricular, lógica de construcción del conocimiento en perspectiva constructivista, lógica de modelización del currículo a través de la modularización, importancia de destacar la producción de conocimiento no disciplinar en la escuela, formas de evaluación asociadas con la MPI). Se sugiere evaluar pertinencia, coherencia y posibilidades de implementación en la institución.

[1] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)
[2] Las cuales fueron realizadas durante el primer semestre del 2021.

2. Importancia de pensar la integración del conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología) a través de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre) en función del desarrollo de criterios éticos para el buen uso del tiempo libre y de los ambientes de aprendizaje por ciclos.
3. Consideraciones sobre los modelos de evaluación que orientan la MPI: modelo evaluativo de Stufflebeam quien analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.
4. Valoración relativa a la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa. (Se sugiere situar los alcances y posibilidades de la implementación propuesta de la MPI en la IEDTASR, incluyendo valoraciones de tipo administrativo (gestiones involucradas) y de tipo pedagógico).

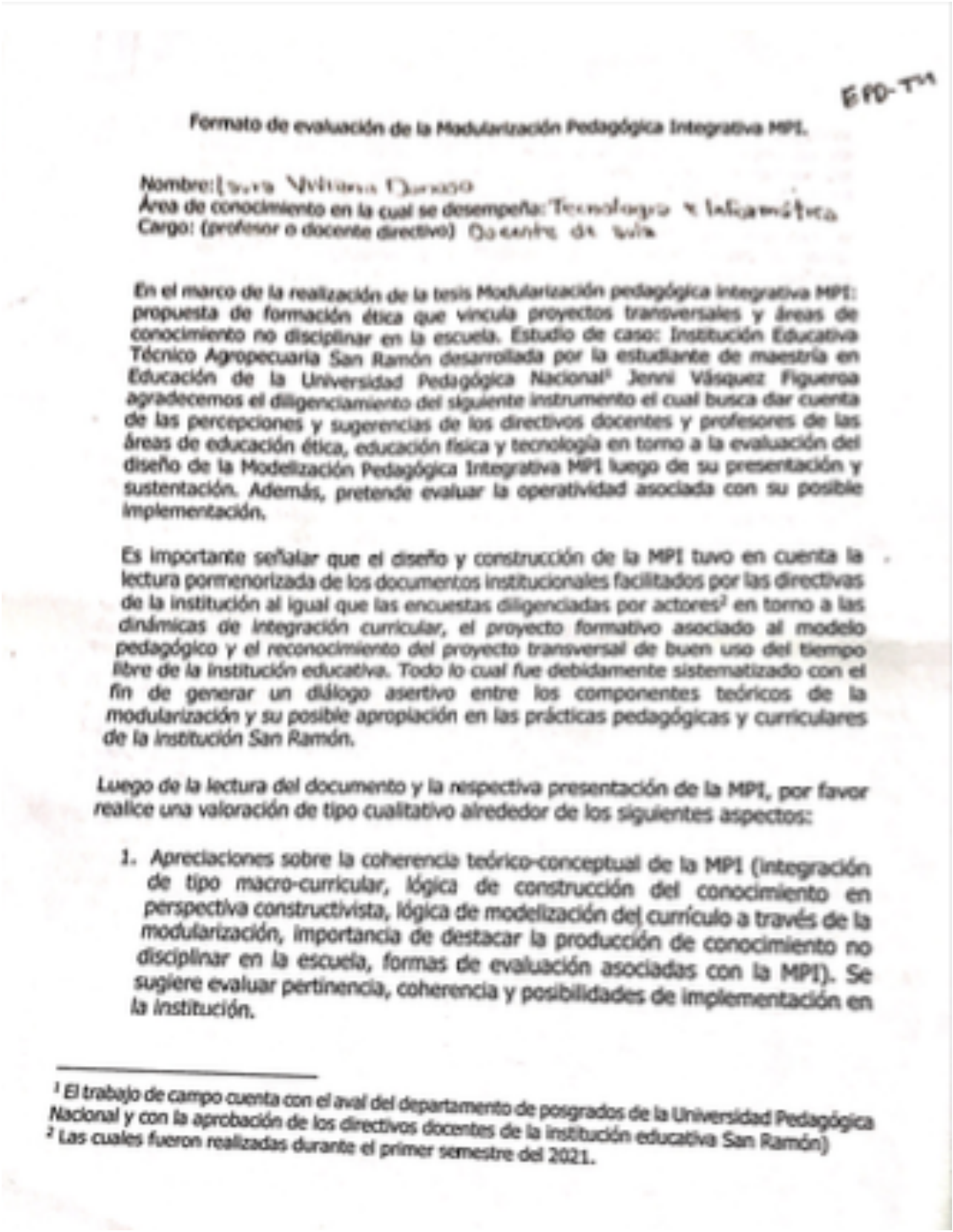
(1) Teniendo en cuenta lo expuesto con relación a la MPI y relacionandolo con la estructura curricular de la institución educativa se puede ver que este es viable ya que se atiende la transversalización de los contenidos, sin embargo en cuanto al desarrollo del proyecto de tiempo libre es necesario hacer las adecuaciones y actualizaciones necesarias Teniendo en cuenta los cambios que sobre el mismo realice la secretaria de educación municipal.

(2) Desde el area de educación física recreación y deportes siempre han estado integrados estos conceptos ya que el área forma al estudiante de forma integral y no conceptos por separado lo que genera la interiorización y aprehencion de habilidades sociales que le permiten al estudiante integrarse mejor y llevar a cabo mejor cualquier tipo de proceso

(3) los modelos propuestos son adecuados teniendo en cuenta la pertinencia en cada uno de los aspectos descritos, sin embargo es necesario incluir y ajustar el proyecto a las nuevas perspectivas exigidas por la Secretaria de educacion municipal en el campo de los proyectos obligatorios.

④ Desde el punto de vista operativo el proyecto es viable haciendo las debidas adaptaciones y capacitaciones necesarias para su realización, nuevamente se hace necesario integrar los aspectos incluidos en el nuevo proyecto obligatoria de tiempo libre y buenos habitos de vida saludable, exigidos por la secretaria de educación municipal.

Anexo No 10: Formato diligenciado de la encuesta 2 grupo focal por el docente de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón.



EFD-TM

Formato de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Nombre: [illegible]
Área de conocimiento en la cual se desempeña: Tecnología e Informática
Cargo: (profesor o docente directivo) Docente de aula

En el marco de la realización de la tesis Modularización pedagógica integrativa MPI: propuesta de formación ética que vincula proyectos transversales y áreas de conocimiento no disciplinar en la escuela. Estudio de caso: Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón desarrollada por la estudiante de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional[1] Jenni Vásquez Figueroa agradecemos el diligenciamiento del siguiente instrumento el cual busca dar cuenta de las percepciones y sugerencias de los directivos docentes y profesores de las áreas de educación ética, educación física y tecnología en torno a la evaluación del diseño de la Modelización Pedagógica Integrativa MPI luego de su presentación y sustentación. Además, pretende evaluar la operatividad asociada con su posible implementación.

Es importante señalar que el diseño y construcción de la MPI tuvo en cuenta la lectura pormenorizada de los documentos institucionales facilitados por las directivas de la institución al igual que las encuestas diligenciadas por actores[2] en torno a las dinámicas de integración curricular, el proyecto formativo asociado al modelo pedagógico y el reconocimiento del proyecto transversal de buen uso del tiempo libre de la institución educativa. Todo lo cual fue debidamente sistematizado con el fin de generar un diálogo asertivo entre los componentes teóricos de la modularización y su posible apropiación en las prácticas pedagógicas y curriculares de la institución San Ramón.

Luego de la lectura del documento y la respectiva presentación de la MPI, por favor realice una valoración de tipo cualitativo alrededor de los siguientes aspectos:

1. Apreciaciones sobre la coherencia teórico-conceptual de la MPI (integración de tipo macro-curricular, lógica de construcción del conocimiento en perspectiva constructivista, lógica de modelización del currículo a través de la modularización, importancia de destacar la producción de conocimiento no disciplinar en la escuela, formas de evaluación asociadas con la MPI). Se sugiere evaluar pertinencia, coherencia y posibilidades de implementación en la institución.

[1] El trabajo de campo cuenta con el aval del departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la aprobación de los directivos docentes de la institución educativa San Ramón)
[2] Las cuales fueron realizadas durante el primer semestre del 2021.

2. Importancia de pensar la integración del conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología) a través de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre) en función del desarrollo de criterios éticos para el buen uso del tiempo libre y de los ambientes de aprendizaje por ciclos.
3. Consideraciones sobre los modelos de evaluación que orientan la MPI: modelo evaluativo de Stufflebeam quien analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.
4. Valoración relativa a la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa. (Se sugiere situar los alcances y posibilidades de la implementación propuesta de la MPI en la IEDTASR, incluyendo valoraciones de tipo administrativo (gestiones involucradas) y de tipo pedagógico).

— o —

1. Según lo descrito en el documento se puede evidenciar que hay una revisión profunda de los conceptos y su relación con la implementación del proyecto, de esta manera se puede considerar la implementación del MPI con el objetivo de mejorar el ejercicio de llevar a cabo el proyecto

2. Siempre es importante tener muy en cuenta los ámbitos fuera de lo académico, ya que las actividades extracurriculares son las que permiten a los estudiantes desarrollar otro tipo de habilidades especialmente, sociales.

3. Aunque no recuerdo claramente lo planteado en dichos modelos evaluativos, según lo descrito en el enunciado tres, es importante tener en cuenta el entorno y los recursos para poder llevar a cabo una actividad con mejor estructura y por ende con mejores resultados.

4. Para la implementación de este tipo de propuestas, se hace necesario inicialmente contar con el tiempo suficiente para la organización y logística del mismo el cual debe estar incluido inicialmente en el documento de caracterización del proyecto planteado en la institución, de lo contrario debe adaptarse a las actividades planteadas desde el documento inicial.

Anexo No 11: Matriz analítica de la información obtenida en el formato de evaluación de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Componente MPI	**Directivos docentes**	**Profesores**		
		Ética	**Educación física**	**Tecnología**
Sustento teórico conceptual de la MPI				
Apreciaciones sobre la coherencia teórico-conceptual de la MPI.			"Teniendo en cuenta lo expuesto con relación a la MPI y relacionándolo con la estructura curricular de la institución educativa se puede ver que este es viable ya que se atiende la transversalización d ellos contenidos, sin embargo en cuanto al desarrollo del proyecto de tiempo libre es necesario hacer las adecuaciones y actualizaciones necesarias teniendo en cuenta los cambio que sobre el mismo realizo la secretaria de educación municipal" (EMPIP-Ef-2). "De acuerdo con lo expuesto y lo dialogado, teniendo en cuenta el contexto, se deben reformular la propuesta ya que no atiende a las necesidades específicas del caso, el proyecto direccionado por la secretaria cambia el panorama y se deben reformular ciertos aspectos, pues ya no es tiempo libre, si no PROGRAMA DE VIDA SALUDABLE, cambiando el enfoque del mismo" (EMPIP-Ef-1).	"según el documento expuesto se podría implementar ya que si es coherente con la parte curricular, pero se debe hacer un ajuste ya que el proyecto cambio algunos puntos de la estructura donde ya no es solamente tiempo libre sino incluye vida saludable lo cual nos lleva a un replanteamiento de la estructura del proyecto" (EMPIP-T-2). "Según lo descrito en el documento se puede evidenciar que hay una revisión profunda de los conceptos y su relación con la implementación del proyecto, de esta manera se puede considerar la implementación del MPI con el objetivo de mejorar el ejercicio de llevar a cabo el proyecto"(EMPIP-T-1)

Importancia de pensar la integración del conocimiento de tipo no disciplinar (áreas educación física, educación ética y tecnología) a través de los conceptos estructurantes (recreación, ocio, tiempo libre) en función del desarrollo de criterios éticos para el buen uso del tiempo libre y de los ambientes de aprendizaje por ciclos.			"Desde el área de educación física, recreación y deportes siempre han estado integrados estos conceptos ya que el área forma al estudiante de forma integral y no conceptos por separado lo que genera la interiorización y aprehensión de habilidades sociales que le permiten al estudiante integrarse mejor y llevar a cabo mejor cualquier tipo de proceso" (EMPIP-Ef-2). "Desde el área, siempre se enfatiza en la formación integral del ser, y supone la integración de saberes, conocimientos, y experiencias, independiente del proyecto que se maneje, dando el enfoque respectivo" (EMPIP-Ef-1).	"Para el desarrollo de habilidades y capacidades que van fuera de lo académico y el buen uso del tiempo libre, siempre se deben tener en cuenta los espacios y momentos para lograr el desarrollo de dichas habilidades" (EMPIP-T-2). "Siempre es importante tener muy en cuenta los ámbitos fuera de lo académico, ya que las actividades extracurriculares son las que permiten a los estudiantes desarrollar otro tipo de habilidades especialmente, sociales" (EMPIP-T-1).
Consideraciones sobre los modelos de evaluación que orientan la MPI: modelo evaluativo de Stufflebeam quien analiza cuatro variables: contexto, input, proceso y producto y del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.			"Los modelos propuestos son adecuados teniendo en cuenta la pertinencia en cada uno de los aspectos descritos, sin embargo es necesario incluir y ajustar el proyecto a las nuevas perspectivas exigidas por la secretaria de educación municipal en el campo de los proyectos obligatorios" (EMPIP-Ef-2). "Al modificar el alcance del proyecto, es importante la reformulación sobre los modelos aplicables, sin decir que no pueden aplicar los mismos, como ya se dijo, se debe partir del alcance de la nueva visión" (EMPIP-Ef-1).	"Se debe tener en cuenta que hay que hacer un ajuste ya que el proyecto de tiempo libre cambio en su estructura ligando con vida saludable lo cual nos lleva a replantear los procesos"(EMPIP-T-2). "Aunque no recuerdo claramente lo planteado en dichos modelos evaluativos, según lo descrito en el enumerado tres, es importante tener en cuenta el entorno y los recursos para poder llevar a cabo una actividad con mejor estructura y por ende con mejores resultados" (EMPIP-T-1).
Valoración relativa a la operacionalización propuesta de la MPI de tipo macrocurricular en la institución educativa. (Se sugiere situar los alcances y posibilidades de la implementación			"Desde el punto de vista operativo el proyecto es viable haciendo las debidas adaptaciones y capacitaciones necesarias para su realización, nuevamente se hace necesario integrar los aspectos incluidos en el nuevo proyecto obligatorio de tiempo libre y buenos hábitos de vida saludable,	"Es posible la implementación del proyecto pero se debe tener en cuenta que para los nuevos proyectos obligatorios el de tiempo libre cambio a vida saludable, también se debe contar con un cronograma de organización y manejo de tiempos con el fin de contar con logística y espacios para el buen

propuesta de la MPI en la IEDTASR, incluyendo valoraciones de tipo administrativo (gestiones involucradas) y de tipo pedagógico).			exigidos por la secretaria de educación municipal" (EMPIP-Ef-2). "frente a la nueva posición frente al proyecto y su incidencia, se pueda realizar, pero se necesita la reformulación y el alcance esperado según los objetivos propuestos" (EMPIP-Ef-1).	manejo de las diferentes actividades planteadas para esta implementación" (EMPIP-T-2). "Para la implementación de este tipo de propuestas, se hace necesario inicialmente contar con el tiempo suficiente para la organización y logística del mismo el cual, deben estar incluido inicialmente en el documento de cronograma del proyecto planteado en la institución, de lo contrario debe adaptarse a las actividades planteadas desde el documento inicial" (EMPIP-T-1).

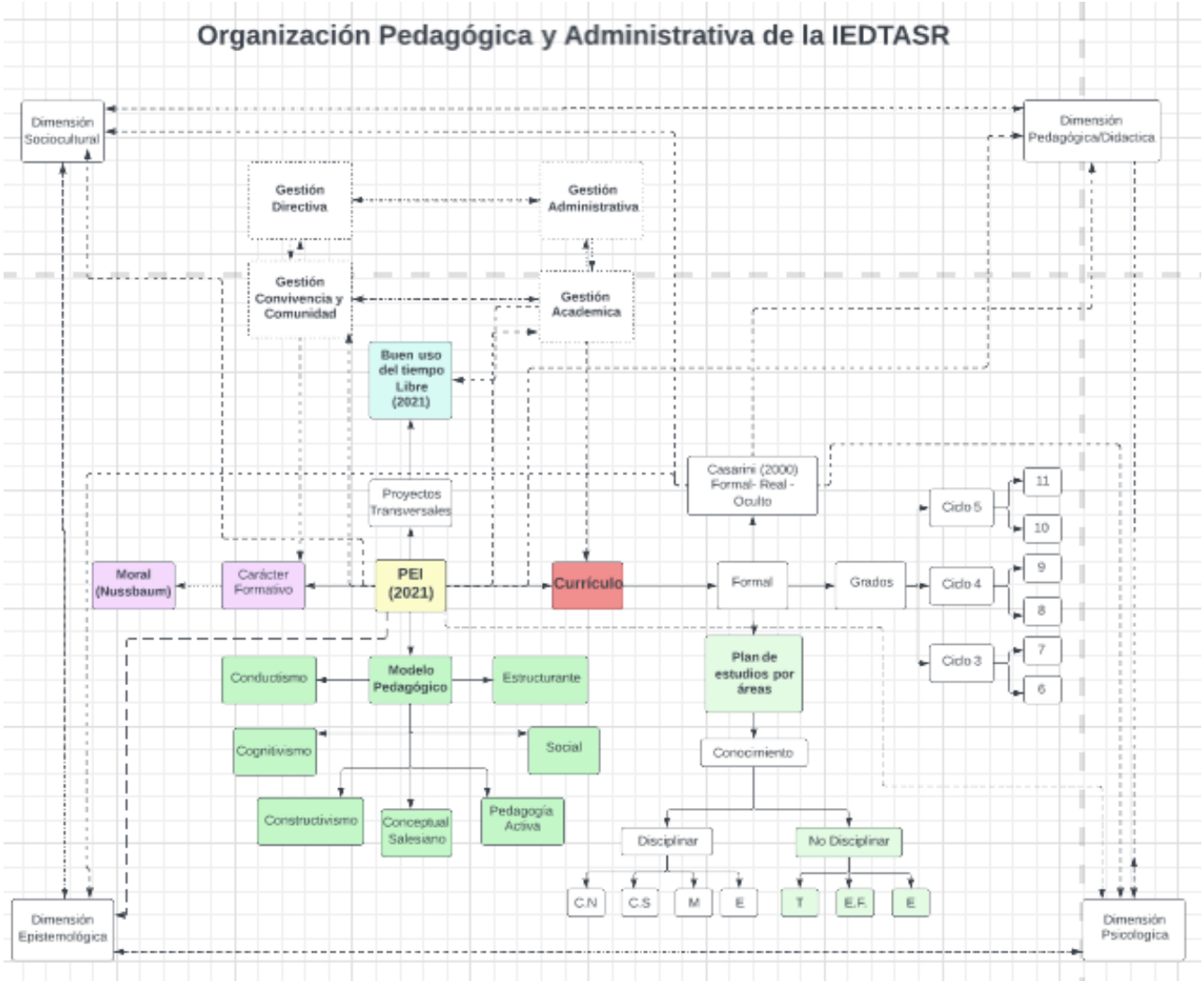
Anexo No 12: Matriz analítica encuesta de percepción sobre la posibilidad de integrar áreas de conocimiento no disciplinar (educación ética, educación física y tecnología) con el proyecto pedagógico de buen uso del tiempo libre a través de la Modularización Pedagógica Integrativa MPI.

Componente MPI	Profesor área educación ética	Profesor área educación física	Profesor área de tecnología
Aportes del área específica en la construcción de los ambientes de aprendizaje		"Tecnología y redes (ciclo 3) uso adecuado de la información, consultas, entrega de informes a través de web. Biotecnología y Bioética (ciclo 4) Avances tecnológicos en ciencia y deporte, cuidados del cuerpo, respeto por sus compañeros" (EPP-Ef-1). "los aportes desde la educación física son en cuanto a tecnología y redes esta más basada a la búsqueda en la red de diferentes conceptos relacionados con el área desde la biotecnología y la bioética se centra en el uso adecuado de la tecnología y el uso racional de la misma, así, mismo el adecuado uso de la tecnología permite que el estudiante sea capaz de usarla para su propio beneficio, incluso llegando a generar emprendimiento a partir de la misma" (EPP-Ef-2).	"(ciclo 3) manejo adecuado de dispositivos, aplicaciones y software, así como tener un buen comportamiento digital" (EPP-T-1). "en tecnología e informática, manejo de redes sociales, manejo de software (ofimática, Word, Excel, PowerPoint, Publisher). Manejo de bases de datos, manejo de editores de video, organizar información" (EPP-T-2).

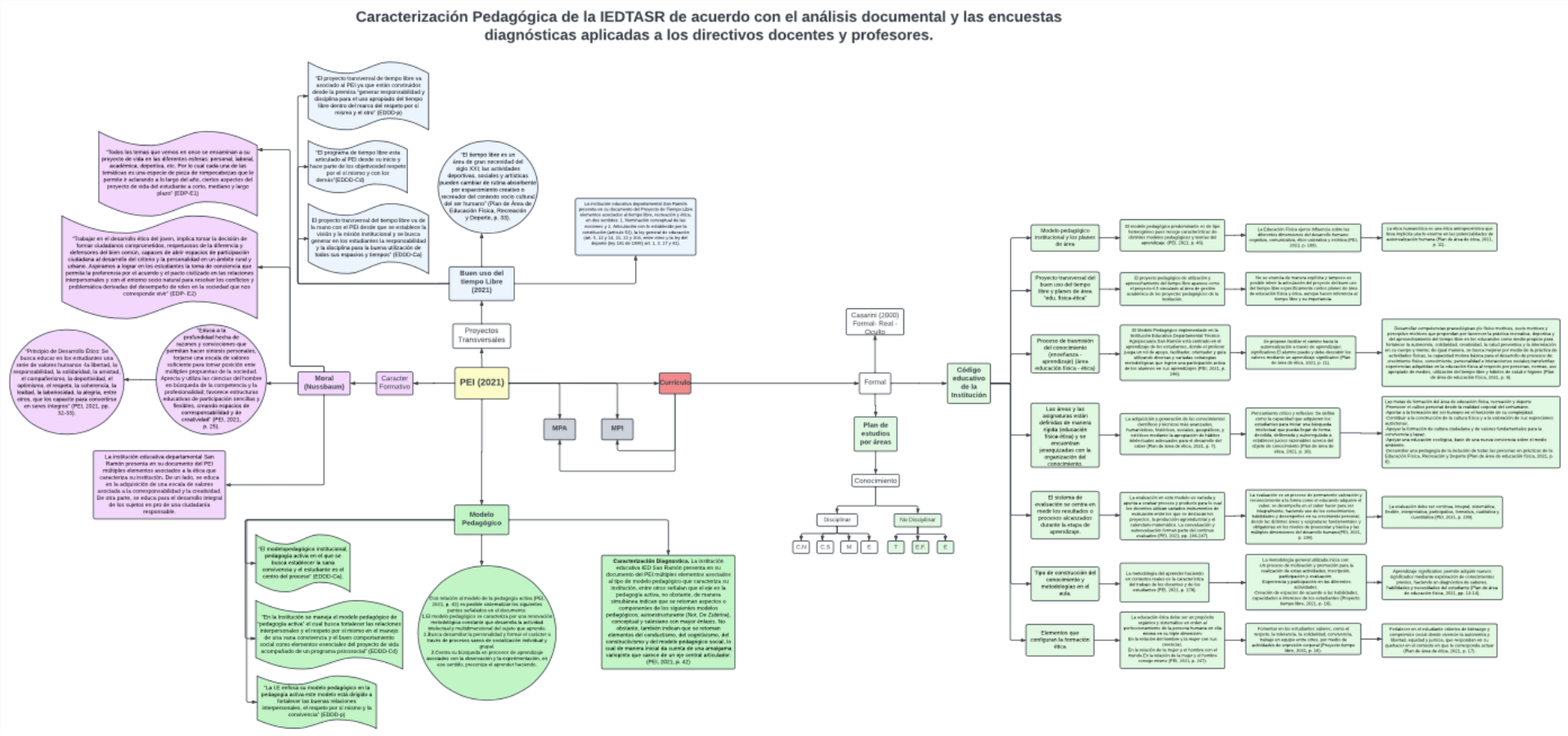
Aportes del área específica a la enseñanza aprendizaje de los conceptos estructurantes por ciclos.		"recreación, enfatizar en el concepto de recreación y activar el disfrute y participación en las actividades, hoy en día los estudiantes son apáticos a la participación en actividades recreativas" (EPP-Ef-1). "desde los conceptos estructurantes en cada uno de los ciclos se deben tener claros los conceptos y diferencias entre ocio, recreación y tiempo libre, haciendo que ellos sean capaces de discernir sobre los mismos y capaces de hacer un uso adecuado y responsable de cada uno de ellos" (EPP-Ef-2).	"ocio- ciclo 4: manejo adecuado del tiempo cuando se hace uso de los dispositivos y las redes. Tiempo libre- ciclo 5: aprovechamiento del tiempo libre haciendo uso de recursos digitales para afianzar conocimientos" (EPP-T-1). "Practica de juegos interactivos y juegos de roles utilizando diferentes medios tecnológicos (ciclo 3). Interacción en redes sociales, observación de videos musicales y otros (ciclo 4). Lectura digital, videos autodidactas, tutoriales en diferentes medios o dispositivos tecnológicos" (EPP-T-2).

Aportes del área específica en el desarrollo de habilidades y capacidades con criterio ético para el bus uso del tiempo libre.		"Se enfatiza en que todos somos diferentes y cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, no obstante, todos tenemos la oportunidad de intentarlo y descubrir nuestros potenciales" (EPP-Ef-1). "Los estudiantes en cada uno de los ciclos reciben los elementos condicionantes del área de educación física para ser usados responsablemente en el tiempo libre tanto en la institución educativa como fuera de ella" (EPP-Ef-2).	"manejo de cartilla: mis 10 comportamientos digitales emitidos por el ministerio de las TIC. Trabajo en equipo y trabajo colaborativo" (EPP-T-1). "manejo responsable y adecuado de la información, manejo de buscadores dedicados por temática y buen uso de los recursos tecnológicos" (EPP-T-2).

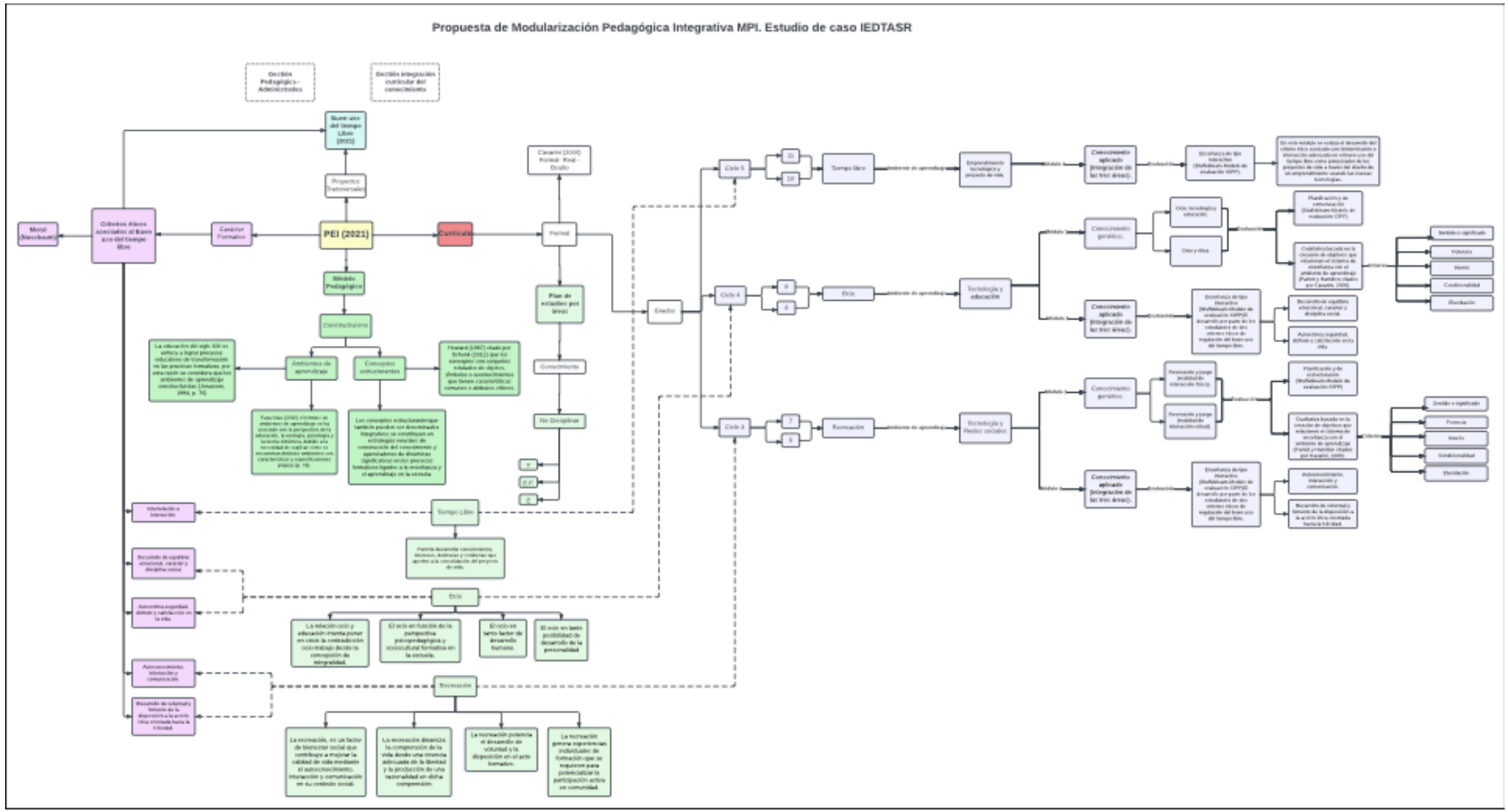
Anexo No 13: Esquema 1. Organización pedagógica y administrativa de la IEDTASR



Anexo No 14: Esquema 2. Caracterización pedagógica de la IEDTASR de acuerdo con el análisis documental y las encuestas diagnósticas aplicadas a los directivos docentes y profesores.



Anexo No 15: Esquema 3. Propuesta de Modularización Integrativa MPI. Estudio de caso IEDTASR



Anexo No 16: Matriz de análisis Ambientes de aprendizaje 1 ciclo 3 concepto estructurante Recreación.

Ambientes de aprendizaje / modulo 1 y modulo 2	PEI	LINEAMIENTOS			PROYECTOS PEDAGOGICO BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE	PLANES DE ÁREA		
		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA
Ciclo 3. Ambiente de aprendizaje: Tecnología y redes sociales. Módulo tipo 1. Conocimiento genérico Recreación y juego (realidad de interacción física). Tipos de juego, formas de juego, procesos de socialización. (Área de educación física) Recreación y juego (realidad de interacción virtual). Tipos de juego, formas de juego, procesos de socialización. (Área de educación física) Recreación y tecnología.	Fomentar actividades de recreación, arte, cultura, deporte y semejantes, apropiados a la edad de los niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad (p. 338). La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico. Tecnológico y para la protección del ambiente (p. 382).	Es importante que las áreas asuman el problema de la identidad como un proceso dinámico de construcción permanente. La historia y la tradición, que hoy forman parte de la identidad de cada ser humano, deberán ser concebidas como creación desde, como movimiento a partir de, como posibilidad de recreación (p. 50). La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a	Modulo 1: La educación física, la recreación y los deportes apoyan dos núcleos de la inteligencia corporal: el control de los movimientos físicos propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad (p. 3). La recreación y los deportes también ofrecen múltiples oportunidades para aprender a compartir, proceder de acuerdo con normas, valorar el hecho de participar, disfrutar los triunfos y aprender las lecciones que encierran las derrotas (p. 3). Se reconoce la educación física, recreación y deportes como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal,		La Recreación: Es un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento (p. 14).		El individuo que participa de programas de recreación y buen uso de tiempo libre goza de una vida plena de actividades (p. 33). Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física, Recreación y Deportes, se hace necesario conocer a fondo los diferentes niveles escolares por los que pasa el educando, para un mejor desenvolvimiento de los contenidos prácticos (p. 4). La Educación Física, la recreación y el deporte de base	

Aprender los conceptos básicos asociados con el uso de la tecnología en función de las redes sociales. (Área de tecnología) Módulo tipo 2. Conocimiento aplicado (Integración de las tres áreas). Primer criterio: autoconocimiento, interacción y comunicación. Segundo criterio: desarrollo de voluntad y fomento de la disposición a la acción ética orientada hacia la felicidad.		la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67) (p. 60). b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo (p. 61).	lúdica), y no sólo en una de ellas (p. 4). De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el área de educación física, recreación y deportes origina uno de los fines de la educación colombiana, una de las áreas fundamentales del currículo (artículo 23) y además constituye un proyecto pedagógico transversal (artículo 14) (p. 6). Mientras que la recreación es un principio esencial, permanente y fundante de la educación física, el deporte es una práctica cultural que puede caracterizarse como medio o como fin, de acuerdo con el contexto y el significado educativo que se le asigne (p. 6). La formación para la preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre (p. 7). La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la				proporcionan a los niños y niñas herramientas fundamentales tanto cognitivas, como físicas, volitivas y emocionales; por lo tanto es fundamental su desarrollo desde sus primeros años de vida, ya que apunta básicamente al desarrollo del cuerpo, de las capacidades físicas, habilidades y destrezas y al proceso de socialización e integración con el entorno; pero también es necesario el desarrollo de otras dimensiones del desarrollo humano que en la edad escolar se requieren para contribuir a la formación se seres íntegros y autónomos, capaces de enfrentar los grandes retos en el medio actual (p. 6). Todo niño, niña, joven y	

			naturaleza y el ambiente; el conocimiento y ejercitación del cuerpo, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados la edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico (p. 16). También es de enseñanza obligatoria como proyecto pedagógico transversal, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá su difusión y desarrollo (p. 16). Generar prácticas sociales de la cultura física como el deporte, el uso creativo del tiempo libre, la recreación, el uso del espacio público, la lúdica, la salud, la estética y el medio ambiente interrelacionados con diferentes áreas del conocimiento, que respondan a la diversidad en un marco de unidad nacional (p. 17).				adolescente sin importar cuales sean sus condiciones de sexo, estrato social, raza o cultura tiene derecho a la recreación, al sano esparcimiento, al aprovechamiento del tiempo libre y por supuesto a la práctica de la educación física, el deporte y la recreación; por lo tanto las instituciones educativas de nuestro país y en nuestro caso la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón con todas sus sedes deben propender por garantizar de manera oportuna y eficaz el desarrollo de programas educativos que faciliten su formación (p. 6). Metodología del área, aprendizaje en equipo y aprendizaje significativo (p. 13).	

			La recreación se reconoce como una necesidad vital, como derecho y como ámbito de experiencia personal y social; la lúdica atraviesa los distintos espacios y acciones de la educación e incluso los ambientes de trabajo y eficiencia en el desempe ño laboral (p. 19). En el campo de la educación, se han elaborado diferentes practicas y discursos sobre la salud, la higiene, la disciplina y el orden, la postura, la convivencia social, la educación de los sentidos, el rendimiento físico, la recreación, el desarrollo motriz, la sexualidad y la inteligencia corporal (p. 26). Además de la comprensión del juego en la cultura, existe la necesidad de construir una cultura lúdica, que oriente el aprovechamiento del tiempo libre, la recreación y el ocio creador (p. 29). La lúdica se relaciona con la recreación en cuanto a posibilidad expresiva, formadora de sensibilidad, comunicación e integración cultural y					

			social. Como espacio de encuentro con la naturaleza, la cultura y las propias potencialidades individuales (p. 29). Recreación lúdica (p. 36). La recreación como experiencia lúdica es un proceso particular de múltiples interrelaciones con las dimensiones del desarrollo humano. La recreación no es una experiencia exclusiva de la dimensión corporal, pero encuentra en ésta el espacio privilegiado para su desenvolvimiento, dado su carácter vivencial, emocional y desinteresado (p. 41). La recreación como experiencia lúdica se fundamenta en el juego y se dirige hacia la ampliación de vivencias y aplicaciones en los distintos campos de la cultura y en la interioridad de los sujetos (p. 41). La recreación está en la base del trabajo pedagógico con diferentes campos de práctica social de la educación ffsica como el deporte, la danza, el uso del tiempo y el espacio, en los cuales se vivencian					

			y experimentan múltiples formas de actuar y de relacionarse en el cuerpo social (p. 41). Un nuevo concepto de la recreación se relaciona con la apertura de posibilidades democráticas, de reconocimiento de la diversidad, la participación y la expresión de los actores educativos en un proceso que debe caracterizarse por la sensibilidad, ei reconocimiento del otro, el respeto a la dignidad y la posibilidad de intercambiar habilidades y posibilidades de expresión y creación (p. 42). La recreación ha tenido un proceso de evolución y reconocimiento como necesidad y práctica social de expresión, esparcimiento, integración personal y sentido de pertenencia a un grupo y una cultura. En el marco de la institución escolar la recreación está integrada a la educación física en diferentes planos. Por un lado como principio pedagógico y didáctico de toda actividad física, por otro como un proceso de desarrollo del estudiante a través de					

			dominios de conocimiento y competencia al respecto de lo expresivo, lo Indico , lo sensible y lo creativo y como un factor determinante de carácter social y cultural en las orientaciones del currículo (p. 44). Este concepto ha promovido la creación de una amplia infraestructura física y generado un campo actividades relacionadas con la actividad física, la salud, la diversión, el medio ambiente, el arte, el folclor el bienestar personal, el uso del tiempo y la integración social. Ello le da un carácter de actividad interrelacionada con diferentes saberes y prácticas que tienen en la dimensión corporal y la lúdica una mediación privilegiada (p. 44). Desde este punto de vista le compete al currículo orientar al estudiante en los procesos y los conocimientos relacionados con la recreación, promover su organización y práctica en la escuela, motivar procesos de reflexión y generar actividades que formen en una actitud y					

			una capacidad de acción recreativas (p. 44). La recreación está íntimamente integrada a la identidad cultural y de la misma forma que en el caso del deporte, el currículo debe orientar hacia la formación de principios y valores que formen una concepción y den herramientas de desenvolvimiento autónomo al estudiante, antes que hacerlo sujeto dependiente del mercado recreativo, muchas veces contradictorio de los propios principios de la recreación como espacio de libertad, expresión y encuentro de la persona con sus propias posibilidades y sensibilidades (p. 45). La dotación de escuelas con espacios suficientes y apropiados, de equipos y materiales para el desarrollo de la Educación Física, la recreación y el deporte es, una exigencia que plantea la ley general de Educación en los artículos 141 y 184 (p. 53). La práctica de la educación física, de la recreación y los deportes ofrece múltiples oportunidades para					

			aprender a convivir, a crecer juntos (p. 57). Las propuestas teóricas y los conceptos expresados por docentes y padres de familia coinciden con las políticas educativas oficiales sobre lo que se debe conseguir con la educación física, la recreación y los deportes (p. 61).					

Anexo No 17: Matriz de análisis Ambiente de aprendizaje 2 ciclo 4 concepto estructurante Ocio

ELEMENTOS FORMATIVOS	PEI	LINEAMIENTOS			PROYECTOS PEDAGOGICO BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE	PLANES DE ÁREA		
		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA
Aportes a la integralidad de la formación en términos de dialogo entre aspectos objetivos y subjetivos. (Higuita y Osorio, 2008). Desarrollo sus capacidades creativas y perfeccionistas, enfocándose a la calidad profesional. (Stebbins, 1992 citado por Munné y Codina, 1996). Stebbins identifica tres tipos principales de ocio serio: el amateurism, que se refiere la combinación del auto interés, interés público que proporciona satisfacción y contribuye en lo cultural, social y económico, en segunda instancia el hobbyst, se caracteriza por los mismos componentes del anterior sin embargo más enfocado hacia un rol de no trabajo, Y por último el voluntariado, motivado por el altruismo y el auto	5.2.7 Educación Física Educación para el ocio mediante la práctica de actividades recreativas y deportivas individuales y colectivas (p. 256).		Estos aspectos permiten apreciar las distintas posibilidades de la lúdica como vivencia y disfrute desinteresado pero también como mediadora de formación. Además de la comprensión del juego en la cultura, existe la necesidad de construir una cultura lúdica, que oriente el aprovechamiento del tiempo libre, la recreación y el ocio creador (p. 29). El tiempo libre se relaciona con el ocio entendido como una condición humana libre de imposiciones y espacio de creatividad y expresión. En diferentes culturas				Los deportes, los juegos tradicionales, las actividades lúdicas contribuyen en gran medida al desarrollo de los organismos vitales de la persona, la recreación que se efectúa al aire libre, donde se hace uso de las capacidad física; es el medio más notable para llevar una vida sana y a su vez la diversión se ha convertido, conscientemente, en una industria rentable dentro del contexto actual, pero dicha rentabilidad no debe entenderse como algo carente de validez para	

interés que proporciona satisfacción y ayuda. (Stebbins, 1992 citado por Munné y Codina, 1996). 1. Aportes a la formación en perspectiva psicopedagógica y sociocultural: Desarrollo humano y desarrollo de la personalidad. Desarrollo humano: desarrollo de valores y actividades que potencien los conocimientos y habilidades que les permitan encontrar seguridad, disfrute y satisfacción en la vida. Desarrollo de la personalidad: a través del deporte o el juego y fomenta la pasividad, privacidad, alineación etc., además es instrumento de terapia y de formación Zuzanek (1980) citado por Munné y Codina (1996).			el ocio se ha considerado como ámbito de libertad y creatividad, concepto que tiende a interpretarse como cesación de la actividad laboral, opuesta a la productividad. Sin embargo se hace necesaria la reconceptualización del carácter creativo y libre del ocio. Para Dumazedier el ocio tiene las siguientes condiciones: diversión, desarrollo de la persona, descanso, sociabilidad, educación del tiempo libre, percepción de libertad, calidad de vida, creatividad e ingenio (p. 29). Incluye procesos como los del tiempo social de trabajo, ocio y uso del tiempo en la vida cotidiana (p. 38).				quienes disfrutan de ella, pues, el esparcimiento, entendido como una necesidad, diferente del ocio es sin duda valioso (p. 33).	

Anexo No 18: Matriz de análisis Ambiente de aprendizaje 3 ciclo 5 concepto estructurante Tiempo Libre

ELEMENTOS FORMATIVOS	PEI	LINEAMIENTOS			PROYECTOS PEDAGOGICO BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE	PLANES DE ÁREA		
		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA		ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TECNOLOGIA
1. Aportes al desarrollo formativo asociado con identificación de intereses, conocimientos y destrezas asociadas con el proyecto de vida. Desarrollo de comportamientos e intereses que aporten de manera significativa a la consolidación del proyecto de vida de los sujetos. (Salazar, 1997). Facilita el crecimiento personal mediante un enfoque personalizado de la educación. Aprender a organizar el tiempo libre requiere la conciencia del proyecto de vida en su	proyecto pedagógico de educación ambiental escolar - PRAE Fomentar en los estudiantes el uso adecuado del tiempo libre para una mejor calidad de vida (p. 257). La educación en el ambiente es aquella que se practica en los espacios pedagógicos diferentes a los familiares y escolares mediante la utilización del tiempo libre de los educandos (p. 257). Enseñar la utilización constructiva del tiempo libre para el perfeccionamiento	El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo (p. 61).	La formación para la preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre (p. 7). Integrados a los programas oficiales se han desarrollado, de manera igualmente permanente, dos campos de actividad: el referido a los juegos escolares e intercolegiados y a las actividades		El aprovechamiento del tiempo libre es el uso constructivo que el ser humano hace de su tiempo no comprometido, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida, en forma individual o colectiva (p. 5). El Aprovechamiento del Tiempo Libre: Es el uso constructivo que el ser humano hace de él en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida en forma individual y colectiva. Tiene		Objetivo general del área Desarrollar competencias fraxeológicas y/o físico motrices, socio motrices y perceptivo motrices que propendan por favorecer la práctica recreativa, deportiva y del aprovechamiento del tiempo libre en los educandos como medio propicio para fortalecer la autonomía, solidaridad, creatividad, la salud preventiva y la interrelación en su cuerpo y mente, en el marco de una educación para	

dimensión individual que luego ayudará en su desenvolvimiento laboral. (Mendia, 1991). Desarrollo equilibrado entre autonomía y heteronomía. Desarrollo del equilibrio psicológico Por tal razón es necesario considerar el tiempo libre no como un lugar espacio-temporal que exige el desarrollo de unas actividades, sino, sencillamente, como marco, una ocasión que permite una recuperación de lo humano. (Mendia, 1991).	personal y servicio de la comunidad (p. 257). **Proyecto pedagógico de utilización y aprovechamiento del tiempo libre** El aprovechamiento del tiempo libre es el uso constructivo que el ser humano hace de su tiempo no comprometido, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida, en forma individual o colectiva (p. 362). Brindar a los niños jóvenes y adultos, alternativas y herramientas para la utilización adecuada del tiempo libre, en actividades lúdicas, culturales, sociales, y de formación personal, tendiente a transformar y		recreativas y de tiempo libre. Ellas se han constituido en un componente del currículo en Educación Física y adquieren base legal tanto en la ley 115 de 1994 como en la Ley 181 de 1995 (p. 12). La lúdica es una manera de darle sentido y significación al juego y transformar en juego diferentes realidades de la existencia. Por ello la lúdica no se circunscribe a espacios limitados de la escuela o del tiempo libre sino que se proyecta a distintos espacios de la existencia (p. 29). El tema del aprovechamiento del tiempo libre ha cobrado importancia en los últimos años como un		como funciones básicas el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación del trabajo y la recuperación psico-biológica (p. 14). La satisfacción suprema del tiempo libre solo se obtiene por medio de una autorrealización personal, basada en los juegos y actividades recreativas de práctica constante (p. 15).		la diversidad y en beneficio del desarrollo del municipio de Funza; así como mejorar por medio de la práctica de actividades físicas, la capacidad motora básica para el desarrollo de procesos de: crecimiento físico, conocimiento, personalidad e interacciones sociales, transferir las experiencias adquiridas en la educación física al respecto por personas, normas, uso apropiado de medios, utilización del tiempo libre y hábitos de salud e higiene (p. 9). **Proyectos en los que participa el área**	

	mejorar su entorno (p. 363). **Proyecto cheerleading** Promover el espíritu de competitividad, liderazgo, trabajo en equipo, la actividad física, el buen empleo del tiempo libre y la ampliación de habilidades motoras y artísticas mediante el trabajo gimnástico y acrobático (p. 376). Utilizar el tiempo libre que se genere por la ausencia de un profesor en actividades académicas productivas, dando desarrollo a los talleres universales (p. 390).		fenómeno de la sociedad moderna que ha llegado hasta las instituciones educativas para atender el tiempo después de la Jornada escolar, para satisfacer intereses del joven y brindar espacios a sus potencialidades y como preparación de las nuevas generaciones para que adquieran hábitos sociales para su vida adulta, como exigencia que est á en la sociedad a la cual la escuela debe responder (p. 45). El proyecto aprovechamiento del tiempo libre, es de responsabilidad comunitaria y social y tiene una alta posibilidad de concreción en				Proyecto de aprovechamiento del tiempo libre (p. 33).	

			propuestas como la de la ciudad educadora, en la cual todos los espacios de la ciudad pueden albergar, con sentido formativo, a los niños y jóvenes en sus búsquedas artísticas, deportivas, expresivas, intelectuales o de pasar tranquilamente su tiempo (p. 45).					

Anexo No 19: Abreviaturas utilizadas en la tesis.

Abreviación	Significado
IEDTASR	Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PP	Proyecto Pedagógico
PBUTL	Proyecto Buen Uso del Tiempo Libre
E.F.	Educación Física
R	Recreación
E	Ética
O	Ocio
T	Tecnología
M.P.I	Modularización Pedagógica Integrativa
C3-4-5	Ciclos 3 (grados 6-7) 4 (grados 8-9) 5 (grados 10-11)
DBA Ef.	Derechos Básicos de Aprendizaje Área de Educación Física
Estándares Ef.	Estándares Básicos Área de Educación Física
OPÁT	Orientaciones Pedagógicas para el Área de Tecnología
LGEF	Lineamientos Generales de Educación Física
LGÉ	Lineamientos Generales Ética
LGT	Lineamientos Generales Tecnología
EDP-Ef-1	Encuesta diagnóstica profesor educación física 1
EDP-Ef-2	Encuesta diagnóstica profesor educación física 2
EDP-E1	Encuesta diagnóstica profesor ética 1
EDP- E2	Encuesta diagnóstica profesor ética 2
EDDD-Ca	Encuesta diagnóstica directivo docente coordinadora académica
EDDD-Cd	Encuesta diagnóstica directivo docente coordinador disciplinario
EDDD-p	Encuesta diagnóstica directivo docente psicorientadora
EDP-T-1	Encuesta diagnostica profesor tecnología 1
EPP-Ef-1	Encuesta percepción profesor educación física 1
EPP-Ef-2	Encuesta percepción profesor educación física 2
EPP-T-1	Encuesta percepción profesor tecnología 1
EPP-T-2	Encuesta percepción profesor tecnología 2
EMPIP-Ef-1	Evaluación MPI profesor educación física 1
EMPIP-Ef-2	Evaluación MPI profesor educación física 2
EMPIP-T-1	Evaluación MPI profesor tecnología 1
EMPIP-T-2	Evaluación MPI profesor tecnología 2

Referencias bibliográficas

Abello, D. (2007). Diseño de un programa de orientación vocacional y laboral para la institución educativa distrital el salitre. Universidad Pedagógica Nacional, p. 451.

Alarcón, D. (2019). Hábitos saludables a partir de la educación física. Estrategia pedagógica para fomentar hábitos saludables y el cuidado de sí mismo desde la educación física en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa departamental complejo integral de sopó. Universidad de Cundinamarca, p. 121.

Ángel, P. (2017). Ambientes recreativos y deportivos como método de aprovechamiento del recreo escolar, para disminuir la violencia en los estudiantes del colegio instituto técnico industrial. Universidad de Cundinamarca, p. 83.

Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Capítulo 4 - historia curricular y control social. (pp. 85-109).

Caicedo, L. y Zapata, E. (2015). Propuesta curricular para el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la Educación Física. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, p. 70.

Casarini, M. (2000). *Teoría y diseño curricular* (2ª ed.). Editorial Trillas.

Colom, A. (1986). "Pensamiento tecnológico y teoría de la educación" en castillejo Brull J. et al., (Eds.), Tecnología y educación, col. Educación y enseñanza, CEAC, España.

Cortés, A. (2021). Experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí: abordaje interdisciplinar para prevenir y afrontar la conflictividad escolar en perspectiva ética. Universidad Pedagógica Nacional. p. 292.

Cortés, C., Hernández, S., y Niño, M. (2016) Formación del pensamiento ético en estudiantes del Colegio Campestre Monteverde. Bogotá, D. C Universidad Pedagógica nacional. p. 86.

Cortina, A. (1986).Para qué sirve la ética.Buenos Aires: Editorial Paidós.

Daza, M. (2021) Los valores humanos como estrategia didáctica para fortalecer la lectura y escritura en tercer grado de básica primaria de una institución privada. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de dios, p. 114.

Díaz, F. (1990). et al., Metodología de diseño curricular para educación superior, Trillas, México.

Díaz Villa, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Pedagogía y Saberes No. 40 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. (pp. 35-45).

Díaz Villa, M. (1986). Los modelos pedagógicos. Bogotá, revista trimestral del centro de estudios e investigaciones docentes de la federación colombiana de Educadores (CEID - FECODE). n. 8. (pp. 45 – 49).

Espinoza N., Leonor A.; Rodríguez Z. René (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2017 Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954319009.pdf

Fernández, E. (2021) El proyecto de vida: estrategia educativa para la orientación vocacional de los estudiantes de educación media de la jornada mañana de la I.E.D.

Saludcoop Norte en Bogotá, Colombia. Bogotá, Corporación universitaria minuto de Dios, p. 230.

Gibbons, M. (1997). La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. (pp. 11-15) Barcelona. Pomares – Corredor S.A.

Gil, M. (2018). Educación y ética para una ciudadanía mundial. Boletín virtual, Febrero – Vol. 72 ISNN, (pp. 43-52)

Giroux, H. (1990). Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning (los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje), col. Temas de educación, Paidos.

Gómez S., José A. (2018) *Proyecto de Vida y Educación en Valores*. Ensayo académico. Inédito. Doctorado en pedagogía. ULA-Venezuela. Material de apoyo Maestría Planificación Global UPEL – Venezuela.

Gómez, Y. y Torres, A. (2017). Educación y Cultura. El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. Revista educación y cultura. Fecode, n. 122. (pp. 18-25).

Hernández, C., León, A., Rubio, I. y Umaña, C. (2016). La formación ética y la lecto – escritura en grado primero: una unidad didáctica interdisciplinar desde la tecnologìa como lúdica en el IPN. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. p. 93.

Higuita, M. y Osorio, L. (2008). Conceptos y prácticas sociales de recreación, ocio y tiempo libre en los docentes de básica primaria jornada de la tarde del núcleo 8 de Pereira 2008. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ibañez, L. (2015). La integración curricular ¿una innovación educativa? estudio de caso gimnasio fontana. Colombia. Bogotá́, Universidad Pedagógica Nacional. p.207.

Islas, C. (2016). Los ambientes de aprendizaje constructivistas: Un acercamiento desde la teoría de la actividad. Guadalajara, Revista educ@rnos, artículo 4, pp. 75 – 92.

Londoño, C. (2019). Propuesta de integración curricular para la enseñanza de las matemáticas en el grado séptimo de la Institución Educativa Agrícola de Paratebueno. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. p. 98.

López, E. (1993). El Ocio, Perspectiva pedagógica. Revista Complutense de educación. Vol. 4 (1) – 69-88 Ed. Universidad Complutense. Madrid.

López, V. (2021). Ambientes de aprendizaje para la formación de habilidades en el uso de las tecnologías en la escuela primaria. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios. p. 135.

Maturana, H.(1992). El sentido de lo humano. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. S.A.

Medellín, T. y Franci, L. (2015). Currículo de tecnología e informática del colegio ciudad montes de Bogotá: transformación para la innovación y la creatividad. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de dios. p. 54.

Mendía, R. (1991). Principios pedagógicos del tiempo libre. Corrientes de pensamiento. Infancia y sociedad. (pp. 33-50).

Mesa, Y. (2021). Modelo de integración Triádico Visual-Analógico. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. p. 302.

Montes, P. y Wilson, E. (2020) Proyecto de vida: apuntes para la educación ética, Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Munné, F. y Codina, N. (1996) Psicología Social aplicada, Psicología Social del ocio y el tiempo libre. Madrid. capítulo 16, (pp. 430 – 448).

Niño, L. (2017). Educación y Cultura. El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? Revista educación y cultura, Fecode, N. 122. (pp. 8-17).

Orobajo, J. (2015). Las prácticas de los recreadores del (IDRD) y sus relaciones con la formación ciudadana. Bogotá́, Universidad Pedagógica Nacional. p. 182.

Ortiz, H. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. Cuaderno de Investigación en la Educación. Universidad de Puerto Rico en Carolina, Facultad de Educación, pp. (21, 35-56).

Pérez, J. (1985). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en Gimeno Sacristán, J., y A. Pérez Gómez., (Coords.). La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid.

Pérez, G., J. (1985). La evaluación didáctica. Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. (Coords.). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Ed. Akal.

Picco, S. (2017). Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. Capítulo 1. Las relaciones entre didáctica y currículum: aportes para la práctica. Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, capítulo 1, pp. 11- 29.

Plazas, V. (2021). Estrategia en el área de Educación Física para favorecer el rendimiento académico en los estudiantes de octavo grado del Colegio Alexander Fleming I.E.D. en Bogotá., Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de dios. p. 148.

Proyecto educativo institucional P.E.I. (2021) "De la mano hacia el reencuentro con el campo" Institución educativa técnico agropecuaria san ramón.

Proyecto de tiempo libre. (2021) "La formación para la preservación de la salud, el pleno desarrollo de la Personalidad, la creatividad y la vida sana".

Rangel, E. (2020). La enseñanza de la filosofía en la niñez y la dimensión ética. Universidad Pedagógica Nacional. p. 68.

Restrepo, L. (2015). El juego: fundamento pedagógico en la construcción de propuestas para el desarrollo humano. Universidad Pedagógica Nacional.

Rey, R. O. (2003). *LA VIOLENCIA ESCOLAR. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN.* Obtenido de http://online.ucv.es/resolucion/la-violencia-escolar-estrategias-de-prevencion/

Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro, Capítulo 7: el sí y la intencionalidad ética. México, Siglo XXI editores, s.a de c.v. pp. 173-202.

Rodríguez, O. (2021). Las prácticas lúdicas desde el uso de TIC como herramientas para incentivar la motivación en los niños del grado cuarto del Colegio Castilla IED. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios. p. 126.

Ruskin, H. (2002). Educación del Ocio, Propuestas internacionales, La educación del ocio como desarrollo humano. Capítulo, Desarrollo humano y educación del ocio. Bilbao, Universidad de Deusto. capítulo 1, (pp. 19 – 24).

Salazar, C. (1997). Educación para el uso del tiempo libre, Revista educación. pp. 51-63.

Sarrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos, Leisure and free time in school, Universidad Nacional de educación a Distancia, Bordón 60 (4). pp. 51-61.

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (orgs). A pesquisa em educacao ambiental: cartografias de uma identidad narrativa en formação. São Paulo, Brazil: Artmed.

Stake, R. (1995). Investigación con estudio de caso, Capítulo 1: El caso único. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, 12. 28004, capítulo 1, pp. 15-24.

Stake, R. (1995). Investigación con estudio de caso. Capítulo 2: Las preguntas de la investigación. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, 12. 28004, capítulo 2, pp. 25-40.

Stake, R. (1995). Investigación con estudio de caso. Capítulo 3: La naturaleza de la investigación cualitativa. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, 12. 28004, capítulo 3, pp. 41-50.

Stake, R. (1987). Investigación con estudio de caso. Capítulo 7: La triangulación. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, 12. 28004, 1995, capítulo 7, pp. 94-104.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum, 3ª. Ed., Morata, Madrid.

Stenhouse, L. (1984). La investigación como base de la enseñanza, Morata, Madrid.

Torres Santomé, J. (1998). Capítulo 2. Interdisciplinariedad del conocimiento (pp. 15 -44). En: Globalización e interdisciplinariedad.

Schunk Dale, H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Capítulo 6, constructivismo. México, Pearson Educación, pp. 235 -239.

Schunk Dale. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Capítulo 7, Procesos del aprendizaje cognoscitivo. México, PEARSON EDUCACIÓN. pp. 280 - 281 y pp. 292- 297.

Sharp, A y Splitter, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación.* [Traducido al castellano de Teaching For Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry]. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Torres, R. (2017). Música, lenguaje y matemáticas una propuesta de integración curricular desde la música en el Gimnasio Alessandro Volta con niños de 3 a 4 años de edad. Bogotá, Universidad pedagógica nacional. p. 117.

Tyler, R. (1977). Basic Principles of Curriculum and Instruction (principios básicos del currículum), Troquel, Argentina.

UNESCO, (1990). "Tendencias del pasado reciente. Introducción" en reflexión sur le dèveloppement futur de I`education (sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000), Narcea, Madrid.

Vasco. C., Bermúdez. A., y otros (2000). El saber tiene sentido una propuesta de integración curricular. CAP: El problema de las visiones fragmentadas del mundo. CAP: Las modalidades de la integración curricular. Bogotá: CINEP.

Villegas, E. Y. (2016). *El Recreo o Descanso Escolar: ¿Escenario Educativo para el Reconocimiento del Otro?* Recuperado el 22 de marzo de 2017, de http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1567/Elsa%20Yadira%20Bedoy a%20Ibarra.pdf?sequence=1

Young, M. (1998). F.D. The Curriculum of theFuture, From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning. Londres.