TRABAJO COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA Y AUTODETERMINACIÓN EN EL AMBIENTE PEDAGOGICO COMPLEJO – AULA HÚMEDA

Viviana Fuentes León
Daniela Moyano Torres
Xiomara Patiño Peláez

PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO III

Asesores
Carolina Soler Martín
Eduardo Enrique Delgado Polo

UNIVERSIDAD PEDAGOGÍCA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
BOGOTÁ

Julio 1 del 2021

AGRADECIMIENTOS

"EL gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor le daba una confianza aun obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los limites como era en ese momento equivocado no confiar." Paulo Freire

*Agradecemos a **Dios** por guiarnos y orientarnos en cada paso de este proceso formativo el cual nos hizo crecer a nivel personal y profesional, así mismo agradecemos a **nuestras familias** por su amor y apoyo incondicional que nos impulsó a no decaer y ser mejores cada día; por llevarnos por el camino de la unidad, por su esfuerzo y sacrificio que nos motivó a alcanzar este sueño compartido.*

*Agradecemos a la maestra **Carolina Soler Martin**, por su continua orientación, inspiración y tenacidad. Usted ha tocado nuestras vidas y enriquecido nuestros sueños, gracias por haber depositado en nosotras su confianza y permitir compartir este proceso tan enriquecedor que nos llenó de bellas experiencias y saberes. La llevaremos en nuestros corazones por siempre, no solo por sus enseñanzas, también por todo el cariño y dedicación que tuvo hacia nosotras.*

*Finalmente agradecemos a la **Universidad Pedagógica Nacional** por ser nuestra alma mater, abrirnos sus puertas y brindarnos la oportunidad de formarnos a nivel académico y profesional, mediante aprendizajes y experiencias inolvidables.*

TRABAJO COOPERATIVO UNA HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA Y AUTODETERMINACIÓN EN EL AMBIENTE PEDAGOGICO COMPLEJO – AULA HÚMEDA

Tabla de contenido

Introducción 5
Marco Contextual 7
Principios pedagógicos del Ambiente Pedagógico Complejo- Aula Húmeda 9
Momentos del Ciclo de Ambiente Pedagógico Complejo - Aula Húmeda. 13
Impacto del Ambiente Pedagógico Complejo – Aula Húmeda. 15
Situación Problémica 18
Planteamiento de la Pregunta 22
Objetivos 23
Justificación 24
Articulación con la Línea de investigación en Constitución de Sujeto 27
Referentes Teóricos 35
Interdependencia Positiva 36
Interdependencia y Vulnerabilidad 39
Interdependencia y Pedagogía 41
Autodeterminación desde el Modelo de Calidad de Vida 42
Propuesta Pedagógica 47
Sujetos Participantes en el Proyecto Pedagógico Investigativo 47
Modelo Pedagógico: Pedagogía de las Diferencias 48
La Didáctica Sistémica en un APC 51
Estrategia Pedagógica: Trabajo Cooperativo 54
Herramientas Didácticas. 59
Fases de la Propuesta Pedagógica 63
Referentes metodológicos 68
Paradigma: Crítico-social 68
Método: Investigación Acción 70
Enfoque: Cualitativo 71
Instrumentos para la Recolección de Datos. 71
Análisis de datos 78

Hallazgos 88
Interacción Promotora 88
Responsabilidad Individual y Corresponsabilidad 95
Habilidades interpersonales 105
Interacción simultánea 108
Participación igualitaria 113
Relaciones con la Interdependencia positiva y Autodeterminación 116
Reflexiones para el APC-AH 120
Conclusiones 123
Recomendaciones 126
Referencias bibliográficas 128
Anexos 135

Introducción

En los últimos 16 años se ha implementado en la Universidad Pedagógica Nacional. (UPN) el proyecto de Aula Húmeda (AH), el cual, tiene como propósito desarrollar procesos pedagógicos con personas con discapacidad y cuidadores en un Ambiente Pedagógico Complejo (APC) que se sitúa en el contexto acuático (piscina) de la Universidad. Allí, docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial realizan sus prácticas pedagógicas y proyectos investigativos, donde se tiene en cuenta los principios del APC.

En el segundo semestre de 2019, durante el espacio académico de seminario alternativo y a partir de las observaciones e interacciones realizadas por las tres docentes en formación autoras del presente Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI), se consolidó la propuesta que se describirá en este documento cuyo propósito fue fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación a través del trabajo cooperativo entre personas con discapacidad, cuidadores y docentes en formación. Inicialmente esta propuesta se planteó para llevarse a cabo de manera presencial en la piscina de la UPN; sin embargo, por motivos de la emergencia sanitaria por Covid-19, se realizaron ajustes necesarios a la propuesta con el fin de dar continuidad a los procesos pedagógicos a través de la virtualidad al hacer uso de diferentes herramientas tecnológicas. El PPI se desarrolló durante el primer y segundo semestre del año 2020 y se culminó en el primer semestre del año 2021.

El presente documento se encuentra estructurado en los siguientes apartados. En el primero se desarrolla el marco contextual, donde se describen los principios, momentos e impacto en la población participe en el APC-AH. El segundo apartado corresponde a la situación problémica, este da cuenta de una situación susceptible de mejorarse construida por las docentes en formación en el contexto AH-APC, la pregunta central propuesta fue ¿Cómo el trabajo cooperativo en el APC-AH desarrollado desde la virtualidad fortalece la interdependencia positiva y la autodeterminación entre el equipo humano conformado por persona con discapacidad- cuidador- docente en formación? además, allí se presentan los objetivos y justificación que sustenta la importancia de este proyecto.

En el tercer apartado se presenta la articulación y aportes del PPI con la línea de investigación de constitución del sujeto de la Licenciatura en Educación Especial; el cuarto apartado aborda los antecedentes a partir del diálogo con algunos proyectos pedagógicos realizados en el

APC-AH con lo cual se identificaron conceptos y metodologías claves relacionados con el eje central del presente PPI y, de esta manera, continuar la consolidación de los aportes tanto pedagógicos como investigativos en este APC.

En el quinto apartado se desarrollan los referentes teóricos en los que se fundamenta el presente PPI, los cuales son la interdependencia positiva y la autodeterminación. En el sexto apartado se despliega la propuesta pedagógica desde la cual se desarrolló y vinculó lo teórico con lo práctico y que se fundamentó en el modelo de la pedagogía de las diferencias, la didáctica sistémica, la estrategia desde el trabajo cooperativo y las herramientas del juego y las narrativas. El séptimo apartado da cuenta de los referentes metodológicos los cuales guiaron la construcción de datos desde el paradigma crítico social y la Investigación Acción, para seguir los pasos del análisis de contenido y desde allí dar cuenta del alcance de los objetivos propuestos para este PPI.

En el octavo apartado se presentan los hallazgos organizados en las siguientes categorías, algunas son categorías previas y otras emergieron luego del análisis de datos: a) Interacción promotora: relaciones con el reconocimiento del otro; intereses propios. b) Responsabilidad individual y corresponsabilidad: tensiones entre procesos y resultados; prestar la voz y el cuerpo ¿apoyo o sobreprotección?; los procesos de atención en la actividad y en los otros como factor influyente en la corresponsabilidad. c) Habilidades interpersonales: ¿se visibilizan o se aprenden en el proceso pedagógico?; la confianza en los otros. d) Interacción simultánea: entre ayudarse mutuamente y cumplir roles; e) Participación igualitaria: complejidad de las actividades y progresos en los participantes; f) Relaciones con la Interdependencia positiva y Autodeterminación: compromiso y dedicación durante las actividades por todo el equipo; autoconocimiento y comprensión de sí mismo. g) Reflexiones para el APC-AH.

Luego de lo anterior se presentan las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y por último los anexos.

Marco Contextual

A continuación, se contextualiza institucionalmente el Ambiente de Aula húmeda, escenario que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional. luego, se presentan los tres principios que lo definen como Ambiente Pedagógico Complejo y, por último, se presentan los cinco momentos en los cuales, de forma presencial, se desarrolla cada encuentro entre los participantes y se aclara aquellos que en el desarrollo del proyecto desde la virtualidad se decidió mantener.

La UPN es una institución pública de educación superior, acreditada en alta calidad y que ofrece programas educativos en los niveles de pregrado y posgrado. Su objetivo principal es formar seres humanos profesionales de la educación dispuestos a trabajar para la comunidad al reconocer la diversidad humana existente, por tal motivo, tiene a disposición de la sociedad diferentes programas para que la persona se vincule al de su interés y construya un saber pedagógico donde reconozca la inclusión como un pilar para la transformación de la educación.

La UPN está ubicada en la ciudad de Bogotá - localidad chapinero, en la calle 72 #11-86. Cuenta con cinco facultades las cuales son: Ciencia y Tecnología, Bellas Artes, Educación Física, Humanidades y Educación. En la Facultad de Educación la Licenciatura en Educación Especial ha propuesto e implementado en las últimas décadas varios programas reconocidos como escenarios de proyección social y práctica propios de la Universidad, tales como la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa y el Aula Húmeda. Estos constituyen “una alternativa educativa para aquellos beneficiarios que por múltiples razones no han podido ingresar al sistema educativo; del mismo modo, son espacios para la interacción de padres o cuidadores en temas relacionados con la educación inclusiva”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 110).

Específicamente el programa de Aula Húmeda, en el que se plantea el presente PPI y que se desarrolla en la piscina ubicada en el edificio B de la calle 72 de la UPN, inició en el año 2004 como propuesta del profesor Eduardo Delgado Polo, quien buscó dar respuesta a las sugerencias y solicitudes de madres y cuidadores al incentivar la apertura de este. El programa de AH desarrolla procesos de autodeterminación, interdependencia positiva y autocuidado para promover el desarrollo integral de los sujetos participes de este espacio,

bajo un esquema no convencional que da respuesta a las necesidades presentes, por medio de intervenciones pedagógicas que incorporan los equipos humanos conformados por Personas con Discapacidad, cuidadores y docentes en formación. (UPN, 2010)

AH está estructurado como un APC; el cual se fundamenta desde una intencionalidad pedagógica que vincula estrategias, saberes, relación y comprensiones de los sujetos con el entorno natural, que involucra no solo al sujeto, sino aquellas acciones pedagógicas que le permiten reflexionar su actuar y el de los demás; al contribuir en su desarrollo individual y grupal en los equipos humanos, mediante el fortalecimiento de la interdependencia positiva y autodeterminación.

De acuerdo con Delgado (2012), al hablar de ambiente pedagógico, no siempre nos referimos a un espacio en específico de cuatro paredes, por el contrario, hablamos de un escenario donde se construye y se interactúa con las personas, es por esto que AH, realiza un proceso pedagógico dentro de un ambiente acuático e involucra momentos y principios, los cuales, brindan un soporte pedagógico cuyo propósito se basa en la interdependencia positiva, la autodeterminación y autocuidado entre la Persona con discapacidad su cuidador y el docente en formación. Según Villalba y Ladino (2017) el APC es una “red compleja de relaciones entre el ambiente y el sujeto que se quiere formar por medio de la interacción con el entorno, con sus pares, y el conocimiento” (p.52)

Un ambiente pedagógico complejo, como el programa de AH, se configura como un lugar no convencional ya que rompe con estereotipos de una educación tradicional al desarrollar dinámicas pedagógicas dentro y fuera del agua; además, permite que el ser humano adquiera nuevas experiencias con un objetivo netamente pedagógico en donde se establece una relación directa entre el sujeto y el ambiente, relación que permite a los participantes desenvolverse a partir de sus capacidades y habilidades y que promueve la participación y la toma de decisiones.

Delgado (2012) plantea que el programa se orienta a partir de siete principios, estos se consideran el punto de partida y el soporte para todos los proyectos pedagógicos que allí se realizan. A continuación, se describen dichos principios.

Principios pedagógicos del Ambiente Pedagógico Complejo- Aula Húmeda

Dependencia vs independencia: Interdependencia.

El ser humano en su desarrollo requiere del apoyo de otras personas que inciden en facilitar o dificultar sus procesos de independencia y actuación en las actividades de su vida diaria. Lo anterior influye en la relación del sujeto y el ambiente; es decir, implica el accionar del sujeto dentro del espacio y las relaciones humanas que se conciben allí.

De manera que, entre dependencia e independencia, surge como categoría la interdependencia, como fundamento en cuanto al apoyo o ayuda, no como una barrera o limitante sino como un facilitador que le permite potenciar sus habilidades, respetándolo y así exigir de acuerdo con las posibilidades de cada uno. Johnson y Johnson (1999) mencionan que "interdependencia es entendida como la interacción simultánea donde los miembros de un equipo trabajan e interactúan juntos" (p.16), de ahí el trabajo por las relaciones de apoyo y la cooperación mutua, mediada por el desempeño individual donde cada integrante se apropia de su responsabilidad por el resultado final del grupo.

La interdependencia es un fenómeno, que está presente en los sujetos, por esto, se da por sentado que las personas ya la han desarrollado; de allí la importancia de generar procesos con una intencionalidad pedagógica, que permitan su fortalecimiento al interior de los equipos humanos y en los momentos del ciclo AH.

Asimismo, como lo menciona Delgado (2012), la interdependencia es positiva cada vez que hay un reconocimiento mutuo del apoyo, al permitir a quien se le brinda ser "independiente"; es así como en la construcción e interacción de las personas, se da la interdependencia positiva; es decir, el sujeto de manera individual reconoce que el apoyo brindado le permite ser interdependiente y a su vez él asume la responsabilidad individual, el esfuerzo y el trabajo; lo cual lo hace interdependiente.

Sujeto- Ambiente.

Este aspecto busca favorecer el desarrollo del sujeto y el ambiente y lograr en la persona una transformación continua en la interacción con el medio. También, busca el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en el sujeto, por ejemplo, mediante el juego, desde el

cual explora y da soluciones a los diferentes retos presentes en la vida diaria. Con esto, la interacción en el punto central que transforma el ambiente y su relación con este y que posibilita construir y reconstruir su mundo.

Delgado (2012) menciona que AH como APC "promueve procesos adaptativos, de desarrollo perceptivo motor, modulación en el comportamiento (…) también se constituye en espacio de desarrollo de habilidades de interacción social, comunicativas y cognitivas, lo cual implica manejo de relaciones interpersonales, procesos de anticipación, intención comunicativa, mayor respuesta imitativa" (p.5). En consecuencia, refleja un avance significativo en habilidades cognitivas y comunicativas que permiten al participante expresar sus necesidades y comprender lo que sucede en su entorno.

Equipo Humano.

Juntarse es un comienzo; seguir juntos es un progreso; trabajar juntos es el éxito (Henry Ford). Este principio está pensado desde el trabajo en equipo conformado por la persona con discapacidad, el cuidador y el docente en formación. Delgado (2012) menciona que "La unidad básica de trabajo en Aula húmeda es este equipo, quien organiza, pauta y desarrolla las secuencias didácticas de manera conjunta" (p.8). Su objetivo principal es el trabajo basado en relaciones de apoyo. Este apoyo se brinda al compañero que lo necesita y allí se da una construcción de saberes, puesto que el docente tiene conocimientos fundamentales que pueden aportar a la propuesta de trabajo en pro de la necesidad de la persona con discapacidad, a su vez el cuidador es quien posee un saber único sobre la persona y es quien conoce cada una las dimensiones que hacen parte de la identidad del sujeto. La persona con discapacidad es protagonista en el proceso pedagógico llevado a cabo en los equipos humanos.

Las buenas relaciones de este equipo; conllevan a un buen trabajo cooperativo y permiten alcanzar el objetivo compartido que no solo beneficia a uno sino a todos los integrantes.

De lo Terapéutico a lo Pedagógico y la Sinergia.

Al hablar de lo terapéutico, como lo menciona Delgado (2012), se hace referencia a un tratamiento ligado a procedimientos científicos que busca la cura de algún tipo de enfermedad. Desde el punto de vista terapéutico la persona demanda de un procedimiento especializado que le permite recuperar alguna habilidad perdida. El enfoque médico da un diagnóstico desde lo biológico y deja de lado otras dimensiones que constituyen al sujeto. Diferente a esto, el enfoque pedagógico ve al sujeto y a la discapacidad como parte de su identidad y no como una enfermedad, además procura potenciar habilidades y capacidades desde lo que puede llegar a hacer. Delgado (2012) menciona que de lo terapéutico a lo pedagógico "se transita de la concepción de sujeto enfermo, a la de sujeto con capacidades, experiencias vitales y talentos que se construyen en relación con situaciones de discapacidad que van reduciéndose progresivamente, mientras sus posibilidades van incrementándose" (p.3).

De acuerdo con Delgado (2012) en AH se crean potencias que permiten un equilibrio para trabajar desde lo terapéutico y lo pedagógico, con esto se quiere decir que se toman elementos de las técnicas terapéuticas, las cuales son adaptadas al proceso pedagógico realizado en el APC, donde el cuerpo es el vehículo principal como potencia y territorio privado, que permite transformar las realidades para el desarrollo integral del sujeto; es por esto, que la sinergia ocupa un lugar fundamental, ya que a partir de esta se tiene en cuenta habilidades, necesidades y particularidades de cada uno de los participantes y su relación con el ambiente.

Desempeñarse en el Agua no es Igual que Nadar.

Uno de los objetivos de AH es el desarrollo de habilidades que le permitan a la persona con discapacidad desempeñarse cómodamente en el agua, ya que estas le proporcionan autonomía para desplazarse, mejorar su postura, su desarrollo motor y la realización de actividades complejas; con apoyos como el flotador el sujeto gana independencia frente al docente en formación y su familia. Delgado (2012) afirma que

> (…) el sujeto interactúa en un diseño ambiental cómodo, seguro, en el cual incluye cambios progresivamente en la medida que sus propias habilidades aumentan y sus formas

de exploración se hacen más complejas. Esto implica niveles crecientes en la auto dirección del proceso (p.19)

Los Procesos como Base de los Conceptos.

En AH se trabaja desde procesos individuales de cada sujeto con discapacidad, por lo cual, desde la perspectiva de Delgado (2012), en el trabajo pedagógico son importantes los procesos que se dan en el desarrollo de los conceptos que son la base de este; como asunto fundamental en los procesos que se llevan con la persona con discapacidad (PcD), más allá de los resultados. Es por esto que al ser un ambiente no convencional se utilizan estrategias que respondan a las necesidades de los sujetos, mediante la implementación de la comunicación aumentativa y alternativa, mediada por los tableros de comunicación y/o agendas visuales, que promuevan procesos de anticipación y pensamiento en las personas con discapacidad.

Aula Húmeda como Proceso Formativo.

AH es un ambiente de transformación e innovación que permite nuevas experiencias e interacciones, estas dan paso a una construcción de saberes a partir de los conocimientos que han construido los docentes en formación, los cuales se articulan con las praxis realizadas en este espacio y que brindan alternativas a las necesidades de las personas que hacen parte de este ambiente complejo, estos intercambios llevan a los docentes en formación a construir nuevos conocimientos y habilidades para crear propuestas educativas en beneficio a las personas con discapacidad. (Delgado, 2012, p.5)

Cuerpo, Territorio y Potencia.

El cuerpo es el medio para actuar y manifestarse en el mundo; allí la persona expresa, percibe y comunica lo que está inmerso en su entorno. Por tal motivo, el trabajo en AH concibe el cuerpo del sujeto como punto central para desarrollar habilidades y destrezas en la interacción con los participantes y el ambiente. Es así como se concibe el cuerpo como parte del ser, en

palabras de Delgado (2012) “el cuerpo como residencia y expresión del sujeto y no como organismo funcional, etiquetado en un diagnóstico” (p.9)

AH como APC, permea la relación entre ambiente y sujetos (persona con discapacidad, cuidador, docente en formación y docente titular), permite la construcción de saberes a través de un trabajo pedagógico e investigativo el cual tiene como objetivo principal mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad. Las actividades pensadas desde las particularidades y necesidades de cada sujeto promueven la interacción, el trabajo en equipo y la autodeterminación.

Una vez presentados los principios, a continuación, se da paso a la descripción de los cinco momentos que estructuran cada encuentro en AH.

Momentos del Ciclo de Ambiente Pedagógico Complejo - Aula Húmeda.

El primer momento se lleva a cabo en los vestidores de la piscina. El objetivo de este momento es potenciar la interdependencia de la persona con discapacidad al realizar el cambio de ropa para el ingreso a piscina. Esta actividad se da de forma cooperativa y con ayuda del otro. El desarrollo de este espacio en su mayoría se realiza con una actividad didáctica, con el fin de hacer de este momento lo más ameno posible.

En un segundo momento se realiza la preparación para el ingreso al agua. Este momento se denomina asamblea. En esta hay un breve saludo, se ajustan a los equipos humanos (persona con discapacidad- cuidador- docente en formación) y se brindan algunas instrucciones generales para un calentamiento corporal previo al ingreso a las duchas. Se termina en el borde de piscina donde realizan movimientos con los pies para climatizar el cuerpo con el agua.

En el tercer momento los integrantes ingresan al agua para realizar ejercicios de control respiratorio, luego de esto se hace uso de los flotadores, permitiéndole al sujeto desplazarse libremente por la piscina. El cuarto momento se denomina juego, tiene como objetivo “la exploración del medio en situaciones propuestas por los participantes hacia la construcción de nuevas estrategias y formas de actuar en el agua” Delgado, (2012, p.3). En el juego participa activamente los equipos humanos, se comparten saberes y experiencias.

La consolidación es el cierre de la actividad y es el quinto momento. Se realiza a través de ejercicios de relajación y comunicación por medio de preguntas tales como: ¿Cómo se sintió?, ¿Cómo le parecieron las actividades?, entre otros asuntos. Cabe mencionar que estos momentos están debidamente estructurados para identificar el impacto que tienen en el APC y en el desarrollo integral del sujeto. En la figura 1 se representan los momentos del APC-AH.

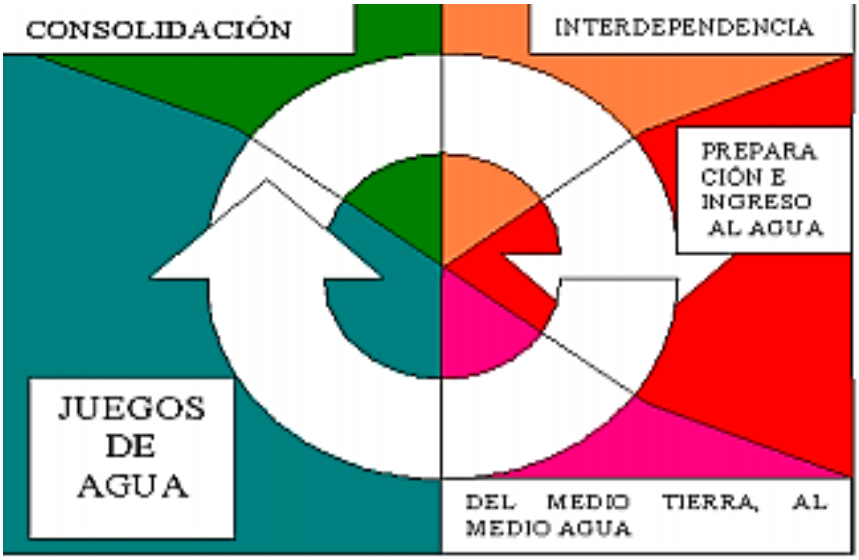


Figura 1. Momentos del Ambiente Pedagógico Complejo – Aula Húmeda
Fuente: Delgado (2012).

Para todos los momentos es importante resaltar el acompañamiento que tiene la PcD por parte de los cuidadores, quien en su mayoría son familiares o profesionales de la salud ; los docentes en formación y docentes titulares son quienes trabajan en pro del desarrollo multidimensional de la persona con discapacidad. Por su parte, las personas con discapacidad hacen parte de este proceso no desde una visión de deficiencia, limitación o carencia, por el contrario, el proceso pedagógico se centra en un sujeto de derechos comprendido desde la interrelación sujeto-entorno y desde esta perspectiva busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Así como lo afirma Schalock y Verdugo (2012) citado en MEN (2017) las personas con discapacidad son "personas con diversidades funcionales", las cuales requieren un entorno accesible que elimine posibles barreras y de esta manera lograr que se adapten a las necesidades presentes en el sujeto, más allá de las

particularidades, lo cual permitirá un desarrollo integral en pro de optimizar su calidad de vida.

En relación con el desarrollo del APC-AH, en la siguiente tabla da cuenta del horario de las sesiones de encuentro en la piscina durante el año 2019.

Tabla 1.

Participantes y sesiones del APC- AH en el año 2019

Día/ horario de atención	Participantes	Cuidadores	Edades	Apoyos presentes en AH
Miércoles 8:00 am 10:00 am	25	25	Menores de 15 Años	Humano en relación con movilidad Relaciones sociales y comunicación
10:00 am 12:00 pm	20	21	Mayores de 15 años	

Fuente: elaboración propia

En el primer y segundo periodo del año 2020, dada la situación de aislamiento por Covid-19, el presente proyecto, así como todos los PPI y praxis organizadas en el APC-AH, se desarrollaron mediante escenarios y herramientas virtuales. Desde el análisis de la situación y en acuerdo con todos los equipos humanos del APC.AH, se mantuvieron cuatro momentos los cuales son: Vestier, Asamblea, Juego y Consolidación.

Impacto del Ambiente Pedagógico Complejo – Aula Húmeda.

El contexto AH como APC se ha desarrollado con docentes en formación de la UPN principalmente de la Licenciatura en Educación Especial. De acuerdo con la docente de esta Licenciatura, Mélida Montaño, con el propósito de reconocer a este educador como agente de transformación social, quien desempeña el rol de constructor pedagógico, que *No* solo trabaja en la transformación de los sujetos, sino que reconoce y valora las capacidades que tienen y *NO* únicamente sus carencias. Así mismo, AH busca que los docentes en formación generen apuestas pedagógicas enfocadas en todo el contexto y que finalmente diseñen y rediseñen ambientes, que tengan en cuenta la individualidad del sujeto y su relación con otros. (Comunicación personal, abril, 2021).

Cabe mencionar que las licenciaturas de la UPN se han vinculado a AH en la electiva de Hidroterapia los días sábados, al aportar desde sus saberes y experiencias para el crecimiento y apuestas pedagógicas que benefician al espacio como lo expresa la docente Mélida Montaño, “las demás Licenciaturas desarrollaban trabajos cooperativos y colaborativos que buscaban la interacción y construcción de conocimiento en los equipos humanos, como oportunidad para la transformación de paradigmas sociales respecto a la discapacidad” (Comunicación personal, abril, 2021).

Es así como las personas con discapacidad y cuidadores son el eje principal para implementar las diferentes propuestas pedagógicas que han nutrido significativamente este contexto. Se retoman las palabras de la profesora Mélida Montaño, quien acompañó como asesora durante varios años los proyectos del APC-AH, no se ve la característica “discapacidad” como si definiera completamente a la persona, ya que al asociar la característica “discapacidad” con lo que es o define a la persona, genera una barrera, por el contrario, se reconoce al sujeto por lo que es, tiene, hace y no por la carencia. Es así como desde el APC-AH al impactar en el ambiente, esto se convierte en una manera de incidir en la persona, donde el sujeto con el que trabajamos tiene otras formas de desplazarse, percibir, pensar, caminar e interactuar y relacionarse con otros, donde pasa a segundo plano el situarnos o no en el diagnóstico; al tener claras estas comprensiones se puede actuar desde un objetivo pedagógico que busca potenciar la interdependencia positiva y la autodeterminación (M.M. comunicación personal, abril, 2021).

Con lo anterior, todo docente en formación que desarrollé su proyecto pedagógico en el APC-AH, de cualquier licenciatura, inicialmente se acerca a sus principios y momentos, así como a la concepción de sujeto y discapacidad, para desde allí organizar una propuesta que aporté a los participantes y al ambiente.

Al comprender los principios y momentos del APC, el impacto de aula húmeda está condicionado por el entorno, los sujetos y el trabajo pedagógico realizado en torno al intercambio de saberes y experiencias que permiten robustecer el proceso pedagógico. Los APC son una alternativa que permite a las personas con discapacidad construir caminos que promuevan su desarrollo, al respetar las distintas maneras y ritmos de desenvolverse en el espacio.

Además de lo anterior, es necesario que los docentes en formación integren en sus planeaciones la flexibilización en la disposición del ambiente, lo que permitirá a la persona con discapacidad sentirse cómoda y tener buena disposición frente a las dinámicas que se desarrollan; también, desde las planeaciones se procura incentivar el fortalecimiento de las relaciones entre el equipo humano, entre todos los participantes (Persona con discapacidad, cuidadores, docentes en formación y titulares), al tener presente el rol que cada uno cumple durante los encuentros de AH y su relación con el entorno. A largo plazo, en la vida de las personas con discapacidad y sus cuidadores, AH apuesta por el desarrollo de procesos que fortalezcan su participación social.

Situación Problémica

La complejidad de los problemas actuales no se puede resolver
con el mismo nivel de pensamiento que los generó... nuestra forma de
pensar tradicional nos tiene aprisionados en esquemas
que explican nuestra incapacidad de encontrar nuevos caminos.
Albert Einstein

Poder comprender la multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo requiere acercarse y compartir con los sujetos sus formas de expresar, amar, pensar, vivir y sentir sus propias experiencias y percepciones. Como docentes en formación al emprender las prácticas pedagógicas y su intención transformadora del mundo, estos acercamientos exigieron no limitarse y, por ende, no mirar a los sujetos desde la carencia, sino verlos desde la complejidad, desde sus intereses, experiencias, habilidades y saberes. Esta mirada se consideró piedra angular al momento de organizar la situación problémica, planear actividades y utilizar técnicas y metodologías que aporten al dialogo entre los saberes emergentes en el contexto de AH.

El APC-AH trabaja mediante equipos humanos los cuales están conformados por la persona con discapacidad, el cuidador (familiar o profesional) y el docente en formación, además se cuenta con el o los docentes asesores de la Licenciatura en Educación Especial quienes acompañan y orientan el proceso pedagógico y metodológico de todos los equipos. A partir de las observaciones y análisis del proceso pedagógico realizados en el APC por parte de las docentes en formación del presente PPI durante el periodo 2019-II, así como desde las interacciones con las personas con discapacidad y sus cuidadores, se evidenciaron diferentes procesos a mejorar en relación con el trabajo del equipo humano (persona con discapacidad, cuidador y docente en formación).

Los procesos observados en el APC y que se consideran susceptibles de fortalecer son los siguientes: en la relación entre persona con discapacidad y cuidador en el espacio de AH se evidenció que la persona con discapacidad tiende a depender del cuidador en las diferentes actividades de cada uno de los momentos, lo cual limita su participación y desenvolvimiento, o bien, el asumir sus responsabilidades como parte fundamental del proceso pedagógico.

Por ejemplo, en el momento de Vestier el cual tiene como objetivo “Fortalecer la interdependencia positiva, como base de una relación de ayuda que no limita al sujeto, sino que lo potencia” (Delgado, 2012, p.2), en ocasiones se evidenció que el cuidador realizaba todo el cambio de ropa de la persona con discapacidad y brindaba apoyos innecesarios, lo cual se repetía sistemáticamente en las sesiones pues la persona con discapacidad no realizaba el cambio de ropa en la medida de sus posibilidades. Esto puede ser comprendido como una dependencia que en conjunto con otras situaciones afecta la participación del sujeto dentro del APC y en su vida cotidiana en tanto se pasa de una perspectiva de apoyo a una de sobreprotección, realidad que en los estudios sobre discapacidad sigue vigente.

En estos estudios sobre discapacidad, voces principalmente de las madres evidencian esta línea borrosa entre apoyo y sobreprotección; “es verdad que una pequeña mirada y una sonrisa te hacen suspirar cada día, es sentir que necesitas protegerlo para toda la vida*”*, así evidenciamos el amor hacia los hijos que puede ser tan grande y difícilmente se puede llegar a explicar, además, al hablar de hijos con discapacidad, la familia puede sentir la necesidad de cuidarlos y protegerlos evitándoles cualquier riesgo o dificultad en el trascurso de su vida y, en ocasiones, se tiende a confundir este sentimiento, convirtiéndolo en sobreprotección; esta es definida por Miñambres y otros citado por Gómez (2014) como “un asunto emocional, intenso y excesivo, que conlleva la necesidad de controlar al hijo, y provoca una dependencia recíproca entre padres e hijos” (p.27) y con esto la persona crece en un contexto permeado de atenciones y cuidados innecesarios.

En el APC-AH, el desarrollo humano visto desde una perspectiva integral se relaciona con la construcción de la interdependencia entre quienes interactúan. La sobreprotección obstaculiza este desarrollo, López (2008) y Gutiérrez (2014) mencionan que esta conlleva a un bajo autoconcepto pues la persona que no ha puesto a prueba su competencia personal no se siente satisfecho consigo mismo; hay una falta de estimulación e interés para el desarrollo de habilidades de autocuidado y por sus asuntos personales debido a que sus obligaciones las asume otro y se acostumbra a que alguien más tome decisiones por él o ella; también hay una falta de autonomía pues al no desarrollar ciertas capacidades constantemente están inseguros y buscan la ayuda en otros pues sienten miedos para afrontar situaciones.

Para Miñambres y otros citado por Gómez (2014) la sobreprotección conlleva a la persona con discapacidad y a su cuidador a una dependencia, donde el cuidador presenta la necesidad de estar en constante control, lo cual provoca un ambiente de excesiva atención y preocupación. Este ambiente se notaba en el momento de Vestier ante el afán del cuidador y la falta de comunicación con la persona con discapacidad.

Además de lo anterior, se puede afirmar que en el momento de asamblea se presentan situaciones que genera poca interacción de la persona con discapacidad con los demás miembros del APC, ya sea porque el cuidador realiza las dinámicas al ritmo de él y no de la persona con discapacidad, o porque se mantienen dependencias al momento de participar en los ejercicios de relajación muscular, sin embargo, en el punto en que el participante ingresa a la piscina, realiza las actividades de juego por sí solo; esto último cobra importancia ante la perspectiva de la autodeterminación que se espera desarrollar en AH. Otro ejemplo vivenciado en el momento de asamblea y registrado en los diarios de campo de las docentes en formación se refiere a que "en el borde de piscina, el cuidador, en ocasiones, no permitía que el docente en formación sujetara al participante en los ejercicios respiratorios, ya sea porque el participante no tenía control del tono muscular o por miedo a que el participante se pudiera ahogar"; estos ejemplos, nos permiten comprender la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la interdependencia positiva y autodeterminación, ya que estas acciones, ocasionan una confusión entre apoyo y sobreprotección, por parte de los cuidadores hacia la persona con discapacidad, al mantenerse en una zona de confort, lo cual no permite que se esfuerce y realice las actividades por sí mismo.

Por otra parte, en la relación entre el docente en formación y el cuidador, se observó que el primero no siempre vincula al cuidador en el proceso pedagógico en los momentos que se llevan a cabo en AH, es decir que no siempre se tiene en cuenta el principio de la interdependencia positiva. En relación con esto, se minimizan los aportes del trabajo cooperativo en todo el grupo de participantes en los encuentros de AH y particularmente las relaciones interpersonales a fortalecer entre los equipos humanos.

De igual manera, se detectan apoyos que interfieren en los procesos de la persona con discapacidad, ya sea en la toma de decisiones o para expresar su opinión; por ejemplo, al preguntar a la persona con discapacidad sobre su gusto musical o actividad que desea realizar,

es el cuidador quien responde y toma la voz del participante, pese a que la persona si pueda comunicar y expresar su punto de vista y lo que requiere es más tiempo o un sistema alternativo de comunicación.

Por lo anterior, las docentes en formación consideran que es principalmente en relación con dos de los principios de AH que se comprende y delimita la situación problémica, enmarcada en la interdependencia positiva y su relación con la autodeterminación.

El presente proyecto pedagógico reconoce que hay varias propuestas que en semestres anteriores se desarrollaron en el APC-AH desde las nociones de la interdependencia positiva y que se presentarán en el apartado de antecedentes, tales como las tituladas "Apoyos precisos sin dependencias innecesarias. Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades en un ambiente pedagógico complejo de Aula Húmeda" y "Tejiendo redes, un medio para la inclusión de las familias con personas en situación de discapacidad"; estas comprendieron la interdependencia como el apoyo que no es dependencia y que busca favorecer el desarrollo integral de la persona con o sin discapacidad; además consideraron como camino a seguir la noción de trabajo cooperativo. Sin embargo, se requiere mejorar las relaciones de los equipos humanos (docente en formación, participante y cuidador) que se dan en este APC y mantener el trabajo en los pilares de la interdependencia positiva y la autodeterminación pues los equipos humanos cambian semestre a semestre en el programa de AH y requieren aprender y construir en conjunto sus relaciones desde sus principios.

Como parte del problema y en relación con lo anterior, se considera que los principios de interdependencia positiva y autodeterminación le permiten a cualquier sujeto desenvolverse en su vida diaria y asumir responsabilidades para enfrentar las diferentes situaciones que puede presentar, por tanto, es importante no desarticularlos y no distanciarlos en la práctica, de tal forma que se posibilite el intercambio de saberes, reacciones y sentimientos que permitan nutrir a los sujetos y al APC-AH.

Debido a la situación de aislamiento por Covid-19 el presente proyecto pedagógico se implementó con apoyo de las TIC. En el desarrollo de las actividades virtuales realizadas durante el periodo académico 2020-I para recontextualizar el problema y el proyecto pedagógico, se evidenció el compromiso, motivación y liderazgo de los cuidadores, sin embargo, al requerir la participación de la persona con discapacidad ante preguntas o

acciones de las docentes en formación, era el cuidador quien respondía o actuaba y asumía el rol más activo. Esto, en relación con el problema ya esbozado puede leerse como sobreprotección y dependencia, lo cual afecta en la persona con discapacidad las habilidades sociales, la confianza en sí mismo, el interés por las actividades y obstaculiza el desarrollo de sus habilidades y capacidades, entre estas la autodeterminación. Así que el equipo humano en los encuentros virtuales igualmente debía fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación al reconocer y comprender los apoyos presentes en el contexto; no desde una mirada asistencialista que limita sino por el contrario que potencie cada una de las habilidades y capacidades de los sujetos del equipo humano, por esto es necesario el trabajo no solo en AH sino en todos los contextos en los que se desenvuelve la persona con discapacidad.

Las relaciones entre los equipos humanos y el fortalecimiento de los principios en el APC siempre tienen la posibilidad de mejorarse; Delgado (2012) menciona que la interdependencia positiva por medio del trabajo cooperativo en los equipos humanos contribuye al proceso pedagógico que facilita y potencia las interacciones entre el docente en formación, cuidador y persona con discapacidad. También expresa que

> La característica fundamental de una sociedad inclusiva: el trabajo cooperativo, la solidaridad, la ayuda mutua basadas en una conciencia de colectividad, de civilidad, de valoración de cada miembro de la sociedad, sin el lastre de la lástima o la subordinación de aquel que recibe la ayuda. (Delgado, 2012, p. 3).

Planteamiento de la Pregunta

Al tener en cuenta las observaciones y la participación de las docentes en formación se logró definir desde los encuentros en el APC-AH, tanto en el espacio presencial de piscina como desde la virtualidad, la importancia de fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación a partir de las relaciones cooperativas entre los equipos humanos, ya que se identificaron apoyos innecesarios por parte de los cuidadores hacia la persona con discapacidad y la necesidad de diferenciar apoyos de sobreprotección. Por lo anterior la pregunta problema planteada fue la siguiente:

¿Cómo fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación en el APC-AH mediante una propuesta pedagógica focalizada en las relaciones cooperativas entre los equipos humanos persona con discapacidad - cuidador- docente en formación?

Sin embargo, ante la situación de aislamiento por COVID-19 y el desarrollo del proyecto con apoyo de las TIC, se reestructuró la pregunta de la siguiente manera:

¿Cómo el trabajo cooperativo en el APC-AH desarrollado desde la virtualidad fortalece la interdependencia positiva y la autodeterminación entre el equipo humano conformado por persona con discapacidad- cuidador- docente en formación?

Objetivos

En un primer momento, se dan a conocer los siguientes objetivos pensados desde el APC-AH mediante la modalidad presencial. Debido a la situación que atravesó el país y el mundo en el año 2020 ante el Covid-19 y la reorganización necesaria del proyecto al pasar a la virtualidad, pero también ante la comprensión progresiva de la problemática y los aspectos teóricos y pedagógicos, así como desde las sugerencias de los lectores del proyecto en sus etapas 1 y 2, se reestructuraron los objetivos para este proyecto pedagógico investigativo como se enuncian a continuación

Objetivo General inicial

- Fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación en el APC AH mediante una propuesta pedagógica fundamentada en las relaciones cooperativas entre los equipos humanos

Objetivos Específicos iniciales

- Caracterizar las relaciones cooperativas entre los equipos humanos desde el principio de interdependencia positiva y la autodeterminación.
- Proponer y aplicar una estrategia pedagógica en los momentos del ciclo de aula húmeda que favorezcan las relaciones cooperativas entre los equipos humanos desde los fundamentos de la interdependencia positiva y la autodeterminación.
- Evaluar las incidencias de las estrategias en el fortalecimiento de la interdependencia positiva y la autodeterminación.

Objetivo General

- Fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación desde un ambiente virtual, a partir de una propuesta pedagógica fundamentada en el trabajo cooperativo en el equipo humano del APC-AH conformado por la persona con discapacidad el cuidador y las docentes en formación.

Objetivos Específicos

- Identificar desde cada uno de los elementos que constituye el trabajo cooperativo, las relaciones de apoyo necesarias en el marco de la interdependencia positiva y la autodeterminación.
- Reconocer en las estrategias pedagógicas implementadas su potencia para desarrollar el trabajo cooperativo en los equipos humanos y, con esto, sus aportes a la interdependencia positiva y la autodeterminación.
- Valorar la incidencia del trabajo cooperativo como herramienta pedagógica para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación en el APC-AH.

Justificación

Esta propuesta pedagógica buscó fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación mediante las relaciones de los equipos humanos desde el trabajo cooperativo, para lo cual implementó diferentes estrategias didácticas basadas en el juego y las narrativas. Para dar respuesta a la pregunta problema emergente en el ambiente donde la prioridad fundamental es el trabajo con los equipos humanos

Como docentes en formación buscamos potenciar procesos que vinculen aspectos importantes de la interdependencia positiva, como lo dice Arias, Cárdenas y Estupiñán (2003)

> La interdependencia positiva es el corazón del aprendizaje cooperativo, sin interdependencia no existe cooperación. Dentro de una situación de trabajo cooperativo, el maestro debe crear un clima de cooperación entre los alumnos y esto se logra a través de la implementación de la interdependencia positiva. (p. 60)

Para fortalecer los procesos en el APC se plantearon actividades en los diferentes momentos de AH y con el apoyo de las TIC; desde las relaciones cooperativas se pretendió incidir en la motivación de los integrantes del grupo, mediante relaciones cooperativas que maximizan el aprendizaje tanto individual como colectivo y así alcanzar una meta en común. (Johnson y Johnson, 1982, p.14).

Si bien se encontraron otras investigaciones que abordan la interdependencia positiva y autodeterminación en este ambiente pedagógico complejo, es necesario seguir fortaleciendo estos procesos en los equipos humanos, bien sea en la presencialidad de la piscina o desde la virtualidad pues son procesos cambiantes según la situación y las personas que interactúan; también, porque según los estudios en discapacidad sigue vigente la tendencia a la sobreprotección, con lo cual el educador especial puede aportar dada su reflexión constante sobre los apoyos necesarios y aquellos que no lo son.

Con lo anterior, es importante comprender que los derechos de las PcD han sido vulnerados históricamente, en la mayoría de los casos al ser encasilladas en el diagnóstico que se les impone y que lleva a situaciones de dependencia, esto fractura su desarrollo pleno en la sociedad y limita su participación en entornos políticos, sociales y culturales. Ante esto, autores como Morris citada por Palacios (2008) desarrolla la noción del modelo social de la discapacidad y su diferencia con la deficiencia:

> Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia, pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad. (Morris citado por Palacios, 2008, p.123)

Desde esta perspectiva, el modelo social redefine la normalidad, al establecer como objetivo el cambio a nivel social, y no el cambio de la PcD. Desde esta comprensión, las herramientas y apoyos para las PcD deben promover la interacción, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo con el otro; y con esto fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación al disminuir factores sociales que vulneran al sujeto e interfieren en su desarrollo.

Desde la interdependencia positiva, es fundamental el apoyo que se da entre cada uno de los miembros del equipo, al igual que el trabajo y la interacción mutua; lo cual es indispensable para alcanzar el objetivo establecido que busca no solo un resultado, sino las experiencias que se dan por medio de las relaciones, en el proceso que involucra el respeto, cuidado, comprensión y compromiso con el equipo humano. Las dinámicas y organización en el APC-AH contemplan una rotación con el equipo humano por semestre; la cual permite a los docentes titulares, evidenciar las ventajas, fortalezas y oportunidades que se construyen en este ambiente, con el propósito de ajustar, promover e innovar a nivel pedagógico temáticas que ayuden al equipo. En cuanto a las docentes en formación, esto les permite enriquecer su praxis frente a la experiencia, liderazgo y compromiso dada la diversidad de población que este ambiente ofrece; para las PcD y sus cuidadores, esta rotación les permite además de seguir fortaleciendo los pilares de AH, trabajar procesos comunicativos, de interacción, resolución de problemas, redes de apoyo entre otros, lo cual responde a las necesidades y objetivos trasversales a las propuestas pedagógicos que tienen como función robustecer este ambiente.

Los procesos y relaciones entre el equipo humano contribuyen a la autodeterminación y calidad de vida de las personas, al aportar en su bienestar social, físico y emocional y de esta manera poder desenvolverse en su vida diaria, para la toma de decisiones, asumir responsabilidades y enfrentarse situaciones cotidianas.

Articulación con la Línea de investigación en Constitución de Sujeto

La línea de investigación comprende al sujeto desde la multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo, y comprende su constitución permanente a partir de realidades, experiencias y saberes que lo configuran como un ser único entre otros sujetos en tanto se expresa desde sus particularidades y se resiste a cualquier tipo de homogenización. El sujeto siempre está en medio de relaciones con los otros y con su entorno, así, pensar en el sujeto no se limita a un concepto biologicista y solo desde sus dimensiones, o bien enmarcado en una estructura del cuerpo o mente "ideal" desde lo cual se elimina a aquel que irrumpe la norma, lugar en donde históricamente se ha situado a la persona con discapacidad.

La construcción del sujeto desde perspectivas cognitivas, por ejemplo, ha girado en torno a aspectos que involucran niveles de acceso y almacenamiento de conocimientos que él puede adquirir y usar, pero ha dejado en segundo plano las relaciones cooperativas siempre necesarias y que influyen significativamente en reconocer la vulnerabilidad como parte del ser humano en tanto somos interdependientes en el trascurso de nuestras vidas. Es así como el crecimiento personal del individuo es promovido significativamente mediante el trabajo cooperativo pues influye en el desarrollo y estimulación de un conjunto de habilidades necesarias para enfrentarse a situaciones educativas y cotidianas.

Por lo anterior, esta línea se ha desarrollado en la Licenciatura de Educación Especial como aquella que considera a la persona con discapacidad como actor principal en las actividades pedagógicas que se pretenden desarrollar en pro de aportar a su subjetividad, y en esta, se puede comprender que los procesos de interdependencia positiva y autodeterminación tienen un lugar relevante, ya que buscan aportar al desarrollo del sujeto, como ser único, con capacidades y habilidades que trascienden a su subjetividad y a la participación en los contextos.

En el presente proyecto se fortalecieron los procesos de interdependencia positiva por medio de relaciones cooperativas que buscan el desarrollo integral del sujeto, al afianzar su autodeterminación, liderazgo, toma de decisiones, responsabilidad y compromiso, al reconocer y comprender el apoyo como pilar para alcanzar los objetivos individuales y grupales. Por esta razón las **Relaciones con Interdependencia positiva y Autodeterminación**; nos permiten comprender que estos conceptos posibilitan al sujeto

desenvolverse mediante apoyos, oportunidades y herramientas que adquieren a lo largo de la vida, con el fin de elegir, solucionar problemas y autorregularse ante situaciones que lo demandan; es así como la autodeterminación trabaja las preferencias del sujeto, capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, para disminuir factores físicos y sociales que actúan como barreras.

Es preciso señalar que esta propuesta pedagógica pretende aportar significativamente en la relación docente-persona con discapacidad-cuidador y su comprensión en un sentido amplio de la educación que es *"*vista como una responsabilidad compartida concretada en un conjunto de principios y prácticas sociales que buscan el desarrollo personal y social de los miembros de una sociedad*"* (Soler, 2013). Por ende, el acompañamiento de los cuidadores y docentes en formación es imprescindible en cada uno de los procesos pedagógicos que se realizan con la persona con discapacidad, vista como un sujeto indeterminado pues siempre está en constitución, singular, particular e incluido en un APC, donde se "construye desde la heterogeneidad", además que es permeado por diferentes factores históricos, sociales, culturales y biológicos, los cuales influyen directamente en su formación como sujeto de derechos que acepta y reconoce al otro desde sus capacidades, habilidades y diferencias.

El aporte teórico a la línea de investigación puede leerse en los hallazgos del presente PPI, así al hablar de categorías como **Interacción promotora** se amplía la noción de sujeto al identificar las subcategorías de *intereses propios* y *relación con el otro,* al compartir saberes, experiencias, comportamientos, gustos e intereses individuales y grupales, que conllevan a reconocer las "diferencias" y comprender que por encima o lejos de estás, somos sujetos únicos que no se limitan a concepciones de "sujeto ideal" producto de estereotipos que establecen "normas" o "formas de actuar"; sino por el contrario posibilitan construir lazos de confianza y seguridad.

Es aquí donde la vulnerabilidad juega un papel importante al comprender que necesitamos del otro, para alcanzar nuestras metas y propósitos. Con esto, se convierte en un asunto transversal para los seres humanos, al involucrar circunstancias que nos hacen ser conscientes que en algún momento de nuestras vidas hemos estados expuestos a situaciones que nos convierten en seres frágiles, dependientes, que necesitan del apoyo del otro. Con relación a la línea de constitución del sujeto, el proceso pedagógico en el APC-AH, promueve la

responsabilidad compartida, la interacción y construcción de saberes que se concretan en un conjunto de principios y prácticas sociales que buscan el desarrollo personal y social del sujeto (Soler, 2013).

De igual manera en la categoría de **Responsabilidad individual y corresponsabilidad**, encontramos dos subcategorías que nos amplían la perspectiva de sujeto al ser abordado desde los apoyos y el trabajo cooperativo; al demandar que cada sujeto asuma y se responsabilice de un rol en específico, para la realización de las actividades al requerir que otro preste su voz y cuerpo para comunicar, expresar y dar su opinión, al traer consigo manifestaciones de afecto y apoyos que se convierten en un eje fundamental para lograr la interdependencia positiva;

En ocasiones estos apoyos pueden convertirse en un asunto de sobreprotección, pues limitan procesos de autodeterminación. Sin embargo, esto puede llegar a ser una acción inconsciente por parte de los cuidadores que, en su afán de conseguir el éxito en la persona con discapacidad, realizan ciertas acciones que obstaculizan la toma de decisiones, resolución de problemas, interacción y comunicación al no asumir un rol individual que involucran los apoyos, la atención, el compromiso y la corresponsabilidad en relación con las acciones del otro.

Es así como desde el APC-AH, se logra identificar ciertas características, conductas y situaciones que permiten analizar las prácticas pedagógicas, con el fin de reconocer las diferentes perspectivas que giran en torno al sujeto “diferente”. Por esto, se promueven prácticas pedagógicas que no se centran en el diagnóstico sino en las posibilidades del sujeto, al tener en cuenta sus particularidades e implementar los apoyos para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación al designar roles, asumir responsabilidades tanto individuales como grupales y poder tomar decisiones, en el marco del respeto y vulnerabilidad.

Con respecto a la categoría de **Habilidades interpersonales**, son las que nos permiten conocer la importancia e impacto que tienen en el sujeto, para la toma de decisiones, asumir responsabilidades, compartir ideas, expresar opiniones y roles al dirigir o solucionar problemas de manera grupal para afianzar las relaciones con el equipo humano para desarrollar destrezas, relacionarse, construir vínculos estables y afectivos con los otros.

En este proyecto, se llevó a cabo un proceso continuo que respondiera a las necesidades y particularidades de los sujetos inmersos en el contexto; a partir de relaciones de confianza, interacción, comunicación y respeto que se enlazan con las historias de vida, experiencias y saberes, que fortalecieron los vínculos en el equipo humano. Esto permitió mejorar la practica pedagógica y con ello beneficiar al sujeto en todas sus dimensiones, al promover el compromiso, la dedicación y toma de decisiones; para formar un sujeto seguro de sí mismo, al aportar a su autoestima, lo que le permite enfrentarse a diversas situaciones y dar solución a las mismas.

En relación con la categoría de **Interacción simultánea**, nos permite tener una perspectiva de sujeto basada en redes de interacción que se tejen en las relaciones, perspectivas y comportamientos que fortalecen la interdependencia positiva y autodeterminación, al comprender que la interacción, el trabajo en equipo, el compartir saberes y experiencias, contribuyen significativamente en la calidad de vida del sujeto y a su familia.

A lo largo de este proceso se reconoce la importancia de los pilares del APC-AH para reconstruir la mirada que se tiene de la discapacidad, lo cual nos hizo reflexionar y comprender la relevancia del trabajo cooperativo que concibe al sujeto desde las diferentes miradas, que transversalizan los apoyos y permiten reconocer las “diferencias”, que nos hacen sujetos “únicos”; permeados por la vulnerabilidad y la necesidad del otro.

Antecedentes

Para el presente apartado se consultaron en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional los trabajos de grado realizados en el contexto del APC- AH. Una primera palabra clave que guio la búsqueda fue la interdependencia positiva, a partir de esta se hallaron dos trabajos de grado, el primero titulado "Con apoyos precisos sin dependencias innecesarias. Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades en un ambiente pedagógico complejo de Aula Húmeda", realizado por Rivas y Ostiguin en el año 2015. Este se enfocó en fortalecer las habilidades de autodeterminación e interdependencia a través del trabajo cooperativo mediado entre los cuidadores y docentes en formación. Para lograr lo anterior, se desarrollaron talleres de sensibilización con los cuidadores para fortalecer la interdependencia positiva y habilidades de la vida diaria en las personas con discapacidad de AH.

Este trabajo de grado nos permitió tener comprensiones claras sobre las categorías trabajadas en Aula Húmeda tales como la autodeterminación y la interdependencia positiva, y a partir de ello identificar diferentes formas de trabajo pedagógico a desarrollar con cuidadores, por ejemplo, a través de talleres de sensibilización.

El segundo trabajo de grado consultado se titula "Tejiendo redes, un medio para la inclusión de las familias con personas en situación de discapacidad**"** realizado por Agudelo y otros en el año 2012. Este proyecto abordó la temática de calidad de vida y sus dimensiones, tomó como referente el concepto de interdependencia como un pilar de AH. Propusieron una red de apoyo para la creación de vínculos de reconocimiento y amistad entre las familias a través de dinámicas grupales que dieron paso a la solidaridad, el trabajo mutuo y con esto, a ofrecer múltiples formas para que las familias no se sintieran solas en la formación de sus hijos, así como que pudieran mejorar sus dinámicas familiares. Con respecto al trabajo realizado consideraron oportuno avanzar en el proceso de la interdependencia.

Este trabajo de grado nos permitió identificar la necesidad de fortalecer la interdependencia desde diferentes propuestas, en este caso a partir de las redes de apoyo, las cuales se concretaron mediante herramientas tecnológicas que permitían identificar las necesidades, problemáticas, causas y situaciones por las que atravesaban los participantes de AH, así como visibilizar los apoyos que requieren las personas con discapacidad dentro y fuera de este

contexto. Es importante mencionar que este proyecto investigativo tuvo un aporte significativo en las vidas de los participantes de Aula Húmeda, al tener un acompañamiento que permitió compartir experiencias y saberes de los cuidadores en su contexto familiar; lo anterior nos posibilitó aceptar con menor prevención la mediación de las TIC con menos prevención, cambiar de perspectiva y flexibilizar la propuesta pedagógica ya que en un principio se pensó implementar en AH desde una modalidad presencial, sin embargo, por la situación actual que atraviesa el país, se debió replantear para ser aplicado desde la virtualidad.

Además de los anteriores trabajos de grado, la búsqueda realizada en el repositorio de la UPN también tomó como palabra clave el trabajo cooperativo. Desde esta búsqueda se hallaron tres trabajos de grado.

Uno de los documentos hallados se titula "En busca de la inclusión social creación de estrategias pedagógicas dentro del hogar para facilitar el desarrollo de habilidades sociales de las personas con discapacidad del programa aula húmeda" realizado por Jiménez y Leguizamón en el año 2010. Su objetivo fue generar procesos de inclusión social en las personas con discapacidad de AH a través del trabajo cooperativo con la familia. Se desarrollaron estrategias pedagógicas implementadas en ambientes familiares para promover habilidades sociales y actividades de inclusión de las personas con discapacidad. Como resultados se evidenció la importancia del trabajo cooperativo a partir de las experiencias y saberes propios de cada núcleo familiar pues estas fortalecen los procesos que se desarrollan en pro de las personas con discapacidad.

Por su parte este proyecto pedagógico nos permite conocer las estrategias que se llevaron a cabo con las familias dentro del hogar, al brindar diferentes ideas frente a las actividades realizadas desde casa, ya que por la situación actual del país y las flexibilizaciones que se realizaron en el transcurso de nuestro proyecto, nos ayuda a visualizar estas dinámicas. Así mismo, el trabajo cooperativo juega un papel importante al fortalecer los procesos que se llevan a cabo dentro de los equipos humanos.

Por otra parte, el trabajo de grado realizado en un contexto diferente al APC-AH y titulado "Juegos cooperativos como estrategia para mitigar los procesos de individualización", realizado por Martínez y Gómez en el 2018, trabajó el juego cooperativo con el propósito de

fortalecer el trabajo en grupo, al dejar de lado la individualización del sujeto. En su metodología se implementaron nueve talleres con estudiantes del grado quinto del colegio Instituto Americano del Norte los cuales abordaron temas como reconocimiento y conciencia corporal, comunicación y participación asertiva, interacción y relación, colaboración y cooperación; los talleres crearon un ambiente donde no exista la competencia entre los participantes, por el contrario, se apoyaban para lograr un mismo objetivo.

La revisión de este trabajo de grado nos permitió conocer cada uno de los criterios presentes en el trabajo cooperativo, los cuales son indispensables desarrollar en los procesos pedagógicos con los equipos humanos. Estos se desarrollaron en la aplicación de talleres, su objetivo principal era mitigar los procesos de individualización a través del trabajo cooperativo, por consiguiente, se abordaron cada uno de los criterios como la interdependencia positiva, interacción promotora, participación igualitaria, entre otros.

Por último, se halló el trabajo de grado desarrollado en una institución educativa titulado "Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal", proyecto realizado por Montoya en el año 2017. La propuesta se planteó a través de dos grupos, convencional y trabajo cooperativo, y se desarrolló por medio de diez sesiones presenciales donde se ejecutaron actividades de la vida diaria y con esto alcanzar el primer criterio de trabajo cooperativo, como lo es la interdependencia positiva. Como resultado, las estrategias implementadas aportaron al desenvolvimiento de cada integrante, al asumir desde las herramientas del trabajo cooperativo su rol como participante activo dentro del equipo. En el anexo 1 se presentan dos matrices sintéticas de los trabajos de grado e investigaciones consultadas para el apartado de antecedentes.

De igual forma, se consultó en otros repositorios trabajos de grado realizados en contextos similares al APC- AH, como el de la Universidad Técnica de Ambato. Las palabras claves que guiaron la búsqueda fueron interdependencia positiva, discapacidad y ambiente acuático, a partir de estas se encontró un trabajo de grado titulado "Estimulación acuática y su influencia en el área motriz gruesa en niños especiales en el centro de discapacidades San José de huambalo, provincia de Tungurahua", realizado por Fiallo en el año 2016. Esta

propuesta tuvo como objetivo establecer cómo influye la estimulación acuática en el área motriz gruesa en niño/as especiales; por medio de la implementación de actividades de estimulación acuática dirigida a niños con discapacidad intelectual entre 4 a 6 años de edad. Luego de la ejecución de las actividades se concluyó que la estimulación acuática influye de manera positiva en la motricidad gruesa de los niños y niñas.

Cabe mencionar que este último proyecto consultado, igual que los anteriores, fue una herramienta fundamental para la observación y la identificación de los aspectos relevantes a trabajar con los integrantes de AH, también aportó a la comprensión teórica y de categorías susceptibles de guiar la propuesta pedagógica presente.

Referentes Teóricos

Esta propuesta pedagógica investigativa se fundamentó en varios conceptos teóricos considerados fundamentales para su implementación. El primero corresponde con la *interdependencia positiva*, concepto que establece una relación de ayuda que no limita al sujeto sino por el contrario, fortalece las redes de apoyo que le posibilitan una mejor calidad de vida, para eliminar concepciones de lástima o carencia. También, abordaremos la interdependencia y su relación con la vulnerabilidad desde el marco de comprensión que reconoce a todos los seres humanos como seres frágiles, que siempre necesitan de apoyos para desenvolverse en las diferentes etapas de la vida y de esta manera lograr una comprensión de sí mismos, desde autores como Pie y Solé (2011).

Luego se aborda la relación entre interdependencia y pedagogía, desde lo cual se busca reflexionar sobre la labor docente y el impacto que tiene en la vida de los participantes (equipos humanos) de este proceso transformador que visibiliza y reconoce la diversidad en los APC. En esta relación el amor pedagógico establece la importancia de los vínculos afectivos que un docente lleva consigo, ya que esta trasciende en la vida de la persona y por ende tiene como deber fortalecer e implementar nuevas estrategias que respondan a las necesidades del sujeto sin obviar ningún componente.

El segundo concepto se refiere a la *autodeterminación* desde el referente de calidad de vida de autores como Verdugo (2014), quien aborda las interacciones del sujeto y su participación y actuación en los diferentes entornos; a su vez, este concepto se articula con la búsqueda del desarrollo en las diferentes dimensiones para que el sujeto alcance actitudes necesarias que le permitan ser responsable y trabajar su autoconcepto y autoimagen así como dar forma a su proyecto personal mediante los apoyos que requiera. La autodeterminación aporta al logro de objetivos individuales o compartidos en tanto se relaciona con la toma de decisiones, la expresión de sentimientos, deseos o emociones y al asumir los resultados de estás. Cabe mencionar que la autodeterminación es un trabajo complejo, el cual requiere de constancia, dedicación y apoyo pedagógico de todos los partícipes del proceso, de allí la importancia del trabajo cooperativo con los equipos humanos en el APC-AH.

Interdependencia Positiva

En la actualidad se evidencia que los seres humanos carecen de empatía hacia el otro, se piensan como seres autosuficientes, que no necesitan ni dependen de otros, puesto que tienen dificultades para reconocer sus debilidades, necesidades, miedos, compasión, solidaridad y el amor como vínculo que nos hace seres humanos. La exigencia de competitividad y de individualidad en procesos educativos y laborales son una evidencia. Recuperar esta mirada a la humanidad es importante pues hace parte de la subjetividad, es lo que permite reconocernos como seres únicos entre otros seres y en un mundo cambiante, mundo en el cual pertenecemos a una cultura, etnia, religión o bien con relaciones políticas, tecnológicas y socioeconómicas y demás que nos hacen entender que hay distintas formas de ser y estar en el mundo y que es desde el encuentro con los otros que es posible aceptar y respetar a sí mismo y a ese otro.

En el marco amplio de ser humano, al hablar de discapacidad aún se piensa desde la carencia, debilidad, dependencia y no desde otra perspectiva que involucra nuestra "humanidad" como lo menciona Pie y Solé (2011) “recuperar lo más humano de aquello que nos hace humanos: la necesidad del otro, el reconocimiento de ese otro, el compartir la interioridad, la sensibilidad y la simpatía por el otro" (p.4) y comprender así, que todos dependemos del otro, para SER.

En el trascurso de la vida se tiende a pensar que somos menos dependientes durante la etapa de crecimiento ya que pasamos a ser autosuficientes; pero en realidad el desarrollo del ser humano está ligado a procesos de dependencia que inician en la etapa de gestación, la cual vincula procesos afectivos, nutricionales, comunicativos y cognitivos. En la infancia, adolescencia y vejez se retoman y desarrollan estos procesos desde las interacciones sociales. Estas interacciones son el puente para lograr objetivos en común, objetivos que, en parte, se relacionan con la ética del cuidado, Pie y Solé (2011) la plantean como:

> Un registro ético centrado en dicha resemantización de la vulnerabilidad (...) para lograr así una interdependencia que apunta a la restitución de las vinculaciones humanas desde la experiencia. Y aquí hablamos de unos vínculos y las alianzas más allá de su dimensión mercantil o utilitarista, sino desde el reconocimiento de la propia fragilidad y necesidad del otro (p.8)

Al detenernos por un momento para analizar o pensar en nuestro pasado y futuro, podríamos decir que vivimos en una sociedad que está ligada a la interdependencia positiva; muchas de las acciones o propósitos de nuestras vidas giran en torno a otros. La cooperación es parte del ser humano, nos impulsa ayudar al otro y preocupamos por su bienestar. Un claro ejemplo de esto es pensar en nuestros seres queridos, al sentir que sus logros son nuestros logros, o al aportar desde nuestras acciones para que esto sea posible.

De esta manera, esto se convierte en un asunto inseparable de la vida del sujeto, desde que nace hasta que muere realiza acciones que requieren de otro, al colaborar y trabajar en familia, en el ámbito laboral necesitamos de los demás para llegar a la meta, también es un asunto cultural que las personas se reúnan para compartir sus sentimientos, triunfos o para vivir grandes aventuras. Con seguridad nada de esto tendría sentido si se viviera en soledad. Arias, Cárdenas y Estupiñán (2003) mencionan que “vivir es una meta común y contribuir al bienestar de los demás dentro de un esfuerzo interdependiente, provee significado y propósito en la vida" (p. 3) Sin embargo, se acostumbra a realizar actividades de manera individual con interés personales que dejan de lado la visión que tiene consigo el trabajo compartido, orientado por un mismo objetivo, para obtener mejores resultados.

En los principios del APC-AH se observa una perspectiva basada en “nosotros” y no en el “yo”, que enfoca la enseñanza del trabajo mutuo desde lo cooperativo, crea conciencia de los esfuerzos conjuntos y reconoce los beneficios que podemos conseguir al pertenecer a un equipo como lo son los equipos humanos. Cada vez que se estructura la interdependencia positiva los integrantes del equipo se motivan unos a otros al hacer que se sientan fuertes, capaces y comprometidos con la actividad.

Johnson & Johnson (1999) mencionan varios tipos de interdependencia positiva, de los cuales, algunos se consideran pertinentes para la presente propuesta.

De metas: Hace énfasis en que el equipo humano reconozca que se alcanza una meta, si esta es compartida. Todo el trabajo cooperativo necesita de esta interdependencia, puesto que se encarga de unir a los integrantes del grupo por un objetivo en común, al asumir una responsabilidad individual y grupal, solo de este modo podrán tener éxito. Cabe mencionar que la permanencia en un equipo es relevante, puesto que, al crear vínculos interpersonales

basados en confianza, motiva a que las acciones y los esfuerzos de hoy sean mejores el día de mañana.

De enemigos externos: Esta interdependencia aparece cada vez que existe competencia entre los grupos; trabajan unidos para derrotar a otros, guiados por una motivación específica y por supuesto para conseguir la meta en primer lugar.

Imaginaria: Existe la posibilidad de que la razón por la cual los grupos luchan no tiene que ser real; se plantean situaciones en donde se esperan que los equipos trabajen de manera conjunta para lograr el objetivo en común.

Recompensa: Esta interdependencia se desarrolla al otorgar recompensas a los miembros de un mismo grupo de manera igualitaria al alcanzar un logro. Tienen que estar relacionadas con el objetivo logrado y debe ser de interés para los participantes, así mismo la recompensa debe ser retirada, para interiorizar el aprendizaje, y los grupos que no cumplieron con los criterios no deben recibir recompensa.

Recursos: Esta interdependencia se basa en el manejo de los recursos; sean de información o de materiales. Estos materiales estarán distribuidos en los diferentes grupos, la información que tiene cada grupo complementará la actividad del otro, de manera que tendrán que intercambiar los recursos para finalizar la actividad.

De tareas: Se visualiza en el momento en que la tarea es dividida en los participantes del grupo, lo que ocasiona que la culminación de una subunidad este a cargo de un integrante sea determinante para lograr el objetivo en común.

De papeles: Cada integrante tiene la responsabilidad de asumir un papel que esta interconectado con el de sus compañeros, este a su vez es rotado en actividades futuras, para logra experiencias compartidas desde cada rol a desempeñar.

De identidad: Busca que sus integrantes establezcan una Identificación propia a través de nombres y así lograr un reconocimiento como equipo que los diferencie de identidad con sus compañeros.

Ambiental: Esta delimitado por un espacio físico que busca la relación e interacción con los participantes de un grupo.

Lo anterior es un aporte a la conceptualización y comprensión del pilar de la interdependencia positiva para el APC-AH. Puntualmente para el presente PPI los tipos de interdependencia positiva más pertinentes de desarrollar son interdependencia positiva de tareas e interdependencia de papeles, esto, porque el proceso pedagógico se plantea desde las relaciones intersubjetivas en los equipos humanos, por las características y momentos de AH y porque no se planteará ningún tipo de competitividad entre los participantes.

Interdependencia y Vulnerabilidad

Pie y Sole (2015) mencionan la vulnerabilidad como un proceso intrínseco del ser humano en sus etapas o momentos en la vida, y no como una condición característica de la infancia. Cada vez que prima el pensamiento de autosuficiencia y negación de vulnerabilidad que permea en el ser humano, hace olvidar el dolor, la violencia, el miedo y necesidad de protección; sin embargo, puede ser allí, ante estas situaciones, que comienza a reconocer la necesidad de cuidado, compañía y apoyo del otro, así como se reconfiguran los lazos sociales. Reconocer lo anterior sitúa al humano en el mundo para recuperar el valor del encuentro con el otro y entender su fragilidad, sensibilidad y dependencia que hace parte de sí mismo como humano.

Por lo anterior, la dependencia no se define como un factor de debilidad o indignidad humana, por lo contrario, se convierte en la construcción de vínculos humanos desde el reconocimiento de la fragilidad y la necesidad del otro. Asunto que, por ejemplo, coloca las experiencias de discapacidad y dependencia como posibles en cualquier momento de la vida.

Al comprender a la dependencia como una condición natural del ser humado, también se comprende que todos, desde el nacimiento, hemos requerido diferentes apoyos, los cuales van cambiado según la edad en la que se encuentra. Estos apoyos contribuyen al desarrollo de todas las actividades desde el respeto y la dignidad que se merece todo ser humano y garantizan la igualdad de oportunidades; en palabras de Romañach y Lobato (2014) al particularizar en las personas con discapacidad “Es un ideal en el que las personas con cualquier tipo de diversidad tengan plena dignidad y libertad, en donde no sean discriminadas ni oprimidas por su diferencia y tengan las mismas oportunidades que el resto de las personas” (p.1).

El considerar necesario ocuparnos de la comprensión del ser humano desde la debilidad, vulnerabilidad y dependencia es un paso para reconocer la autonomía y autodeterminación como proceso en el cual interviene la interdependencia, como dice Noddings citado por Guzmán, Toboso y Romañach (2009) "(…) aquel por el que nos preocupamos, depende del que se preocupa, tanto como éste de aquél" (p.5), y exalta la relación del respeto, reciprocidad y valor de las diferencias.

A esto deben sumarse las continuas exclusiones que enlazan los esquemas normativos y de autosuficiencia que ponen en segundo plano la dependencia y con ello "normalizar" a los sujetos; por el contrario, que sean las "diferencias" el puente de encuentro, para fortalecer procesos de dialogo, sensibilidad y cuidado concernientes al valor de las relaciones presentes en los seres humanos.

Si se considera un sujeto como independiente, ágil o físicamente fuerte, con frecuencia se cree que es mejor que otros, este ejercicio de poder que ejerce el sujeto desde la noción de independencia aumenta su necesidad de dominio. Sin embargo, esto depende más de aquellos que están subordinados y no del sujeto con "superioridad". Es preciso aclarar que todos hemos tenido la experiencia de ser cuidados y por ende de ser interdependientes, sin embargo, al sentirse independiente se asume que otros dependen de nosotros, y con esto, la dependencia llega a crear el imaginario de atribuirle este concepto a quienes son vulnerables. Por consiguiente, debemos ser conscientes de nuestra necesidad de interdependencia y de la capacidad de construir relaciones con los otros; como lo menciona Gil (2011). "Se trata de pensar la interdependencia como lazo que nos une a los otros, un lazo que está en el mismo corazón de la vida" (p.39).

Bajo una sociedad como la actual que se inclina por el ideal de hombre independiente, se genera maltrato a las personas que se consideran dependientes; bajo esta concepción se crean estereotipos de inferioridad al pensar que los dependientes son otros y al buscar constantemente debilidades ajenas (Gil, 2001). El comprender estas relaciones entre vulnerabilidad e interdependencia, nos permite tener una perspectiva amplia acerca del valor que posee el ser humano desde sus características particulares, las cuales deben continuar promoviéndose con lazos de igualdad y compañerismo, y que el contexto del APC-AH tiene la oportunidad de favorecer, en gran parte, desde los equipos humanos.

Interdependencia y Pedagogía

La pedagogía en términos de dependencia y vulnerabilidad está relacionada con el concepto de interdependencia, el cual permite comprender los apoyos como base para el desarrollo integral del sujeto y deja atrás la mirada hegemónica en aras de reconocer la diversidad como eje central de la educación. Esta última entendida como una relación de acogida; en palabras de Duch y Mélich (2005), la educación debe "tener talento para escuchar, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se tiene que transmitir algo" (p.12)

Esta pedagogía concibe la vulnerabilidad y fragilidad desde una perspectiva propia de lo humano que merece ser reevaluado, que omite la concepción de debilidad y de superioridad, que requiere abandonar ideales viejos que evitan lo que conforma la humanidad. En esta mirada, se define al tacto como aspecto pedagógico relevante. En el APC-AH esto es un aspecto pertinente para la reflexión del educador en su quehacer, pues, el tacto puede ser un principio de la praxis que vincula saberes, experiencias y comprensiones del otro, para reconocer las diferencias que nos hacen seres únicos.

La relación entre educador y estudiante va más allá de una simple obligación que sesga su labor; esta debe ser entendida como un proceso que forja a los sujetos y promueve el interés, responsabilidad y compromiso con sus labores educativas. Para ser un educador que entiende, conoce y acepta a sus estudiantes, indistintamente de sus diferencias, se requiere de esmero paciencia, carisma, vocación y lo más importante amor a la pedagogía, la cual permite la construcción de vínculos interpersonales que emergen desde el respeto, el cuidado, afecto y amabilidad; incentivado por la búsqueda de estrategias o alternativas para llegar a cada uno de sus estudiantes, al brindar una educación digna de su labor como docente. (Pie y Sole, 2011)

La responsabilidad que se lleva consigo al asumir la docencia, permite sensibilizar las enseñanzas y prácticas educativas para que respondan a las necesidades del sujeto y no ignoren los acontecimientos, emociones y dificultades emergentes en el ambiente, que posibiliten ser conscientes de la vulnerabilidad del otro, para actuar de manera efectiva y pertinente en el propósito pedagógico. El educador, entonces, no solo es poseedor de conocimiento, sino que brinda un apoyo emocional, afectivo y motivante para que el sujeto

estudiante pueda alcanzar cada una de sus metas con apoyo de sus familiares y amigos que lo orientan, incentivan, guían, protegen y forman en principios y valores.

No obstante, el docente lucha por mejorar día a día en medio de las circunstancias que se le presenten, sean estas contextuales, económicas, sociales o emocionales; esto lo concibe también como frágil y en constitución constante, ante esto el maestro está convocado a no desfallecer ni perder la esperanza por su labor, la cual enriquece a sus estudiantes, quienes mejoran su calidad de vida gracias a la ayuda, dedicación y esfuerzo en su formación, al permitir visibilizar un rol docente desde una pedagogía en medio de la interdependencia.

Autodeterminación desde el Modelo de Calidad de Vida

Al hablar de calidad de vida nos encontramos con un mundo de posibilidades y trabajo mancomunado con profesionales, familias y servicios, como base principal para permitir la participación y actuación de las personas en los diferentes entornos, donde como lo dice Verdugo (2014), se pasa de un sistema centrado en las limitaciones de las personas, a uno centrado en el contexto y las interacciones que circulan en este; de un sistema centrado en la eficiencia de los servicios a otro centrado en la calidad de vida de las personas; de un sistema centrado en los profesionales a otro donde se tiene en cuenta las personas y sus familias. Asuntos que no distan y que tienen amplia relación con los principios y propuesta general del APC-AH.

Por lo anterior, este paradigma toma gran importancia en los procesos educativos, ya que busca la participación de calidad de las personas con discapacidad, es decir, el ser partícipes de actividades planificadas y programadas por un equipo profesional responsable, que busca unos objetivos en común con las personas con discapacidad. Es así como este modelo de calidad se fundamenta en ocho dimensiones desarrolladas por los autores Shalock y Verdugo en varias de sus obras, las cuales se enuncian brevemente desde lo planteado por Verdugo (2001) para dar paso a la ampliación en la dimensión de la autodeterminación, dado el interés del presente proyecto pedagógico investigativo:

Dimensión de bienestar emocional: Tiene en cuenta los sentimientos y la satisfacción de estos a nivel personal, donde juega un papel importante el autoconcepto que tiene la persona, que vincula sentimientos de seguridad e inseguridad.

Dimensión de relaciones personales: Mediante la interacción y relaciones con compañeros, amigos, familiares, que se manifiestan a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.

Dimensión de bienestar material: Contempla aspectos económicos, de ahorros y aspectos materiales, para una vida confortable, saludable y satisfactoria.

Dimensión de desarrollo personal: Se tiene en cuenta las competencias y habilidades sociales, la utilidad social donde se aprovechen las oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje, mediante competencias personales, conducta adaptativa y las estrategias de comunicación

Dimensión de bienestar físico: Mediante la atención sanitaria, se tiene en cuenta los aspectos de dolor, medicación y como inciden en su estado de salud y le permiten llevar una actividad normal.

Dimensión de inclusión social: mediada desde la participación y la accesibilidad que permite romper barreras físicas, actitudinales y sociales que dificultan la integración social.

Dimensión de la defensa los derechos: Contempla el derecho a la intimidad y el respeto desde el trato recibido en su entorno.

Dimensión de autodeterminación: Se fundamenta en el proyecto de vida personal, en la posibilidad de elegir, de tener opciones, para alcanzar metas, objetivos e intereses personales, que faciliten la toma de decisiones y permitan al sujeto defender sus ideas y opiniones, también se enmarca en un nivel de autonomía para tomar decisiones sobre temas de su incumbencia.

Por lo anterior, desde el modelo de calidad de vida nos centraremos en la autodeterminación entendida como lo menciona Wehmeyer citado por Verdugo (2001), “Autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias (p.3).

La autodeterminación parte de procesos internos como externos, estos últimos ligados al contexto que permea las prácticas y en donde el sujeto se desenvuelve a partir de apoyos, oportunidades y herramientas que adquiere a lo largo de toda la vida mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos requieren ser planificados, desarrollos y establecidos para alcanzar metas que le permitan al sujeto desde su autoconocimiento, poder elegir, solucionar

problemas y autorregularse ante situaciones que lo demandan; es así como la autodeterminación trabaja las preferencias del sujeto, capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, al disminuir factores físicos y sociales que actúan como barreras de la autodeterminación.

En otras palabras, la autodeterminación como lo menciona Wehmeyer citado por Verdugo y otros (2014) se relaciona con: “Las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (p. 12)

A pesar de los grandes avances y trabajos en pro del desarrollo de las personas con discapacidad en la búsqueda de sujetos autodeterminados que asuman y tomen el control de su vida y se empoderen de sus decisiones, convirtiéndose así en los protagonistas principales; aún se ve reflejada su escasa participación, intervención y decisión en sectores como el educativo, social, cultural y político, que se convierte en una barrera para su desarrollo integral, que ocasiona bajas expectativas tanto del sujeto como del profesional, su familia y la comunidad en general. Esto es una alerta para los educadores especiales y otros profesionales en cuanto la necesidad de identificar las habilidades y fortalezas que presentan las personas, así como barreras presentes en los entornos, desde lo cual se deben implementar estrategias de intervención pedagógicas específicas.

Según Wehmeyer citado por Correa (2020), “Autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (pág. 24). Se refiere a tener control sobre sí mismo, tomar decisiones sobre su propia vida y responsabilizarse por sus acciones, además de ser un derecho político.

Las acciones autodeterminadas cuentan con tres características:

Autonomía: la persona actúa según sus propias preferencias o capacidades, esto lo realiza de manera independiente sin influencias externas.

Autorregulación: permite el análisis del ambiente para poder actuar y dar una posible respuesta, con el fin de evaluar los resultados obtenidos. Las personas que se autorregulan implementan un plan de acción y lo modifican si es necesario. Características de la autorregulación: la autoevaluación (reflexión sobre mi actuar) auto monitorización

(observación del ambiente propio) y el auto esfuerzo (manejar deliberadamente mis estímulos y respuestas, para lograr mejores resultados.)

Capacitación psicológica o fortalecimiento**:** Está relacionada con la dimensión cognitiva, personal y motivacional; las personas auto determinadas son conscientes de sí mismas de sus capacidades, limitaciones y se benefician de ello, además actúan con la seguridad de que son capaces de conseguir lo deseado.

Por otro lado, Wehmeyer citado por Fernández y otros (2011) realiza algunas conceptualizaciones en torno a las diferencias de las prácticas de inclusión según la primera, segunda o tercera generación. Según el autor, las prácticas de primera generación llevaron a los estudiantes que estaban en situaciones de exclusión a clases que promovían la inclusión. Las prácticas de segunda generación se centraron en brindar apoyo a la persona con discapacidad en clases de inclusión; mientras que, las prácticas de tercera generación se enfocaron en promover la autodeterminación en personas con y sin discapacidad, además de desarrollar un diseño universal del currículo, flexibilizar la enseñanza y realizar intervenciones en la escuela. (Fernández y otros, 2011, p.3)

Para Verdugo (2001) “la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia” (p.3). Se puede decir, entonces, que los seres humanos somos vulnerables y sensibles, que requerimos del otro para subsistir, que compartimos en sociedad y trabajamos juntos para generar cambios. Es por esto por lo que no somos autónomos o independientes, ya que necesitamos del otro y esto nos hace interdependientes desde el desarrollo de la autonomía.

Por lo anterior, Verdugo (2001) plantea que la autodeterminación se puede enseñar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, en lo cual es indispensable tener en cuenta la percepción que tiene la persona con discapacidad sobre su propia vida.

De este modo, el presente PPI busca fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación, es fundamental que en las interacciones y practicas se vinculen procesos de responsabilidad y corresponsabilidad, puesto que esto permite a los sujetos asumir un rol en el equipo, al compartir tanto una responsabilidad individual como colectiva, al reconocer

su responsabilidad y compromiso con el otro y de esta manera poder reforzar y autogestionar los apoyos que requieren.

Por lo anterior, para lograr que el equipo humano se comprometa con su aprendizaje, es necesario una interacción conjunta, que permita lograr un objetivo común; lo cual requiere un alto grado de responsabilidad y corresponsabilidad, ya que esto demanda trabajar en equipos de manera autónoma, para compartir experiencias y saberes; es así como cada integrante debe ser empático con el otro, participar y promover el dialogo, con el fin de llegar a un acuerdo; que sitúa la autodeterminación en el equipo para tomar decisiones, confiar en el otro y asumir la responsabilidad frente a los resultados.

Propuesta Pedagógica

Este apartado presenta la propuesta pedagógica desarrollada con el equipo humano del APC-AH orientada a niños, jóvenes y adultos con discapacidad y cuidadores. En un primer momento se presenta a los sujetos participantes. En el segundo momento se tiene en cuenta el problema planteado y los referentes teóricos desarrollados en el apartado anterior; los cuales se enmarcan en los criterios del respeto por el otro, la ayuda mutua, trabajar en pro de un objetivo en común y metas compartidas, lo que vinculan la *pedagogía de la alteridad y las diferencias* la cual brinda fundamentos teóricos y prácticos a esta propuesta. Posterior a esto, se presenta la estrategia pedagógica donde se aborda el trabajo cooperativo y sus cinco criterios, los cuales, en conjunto, aportan a la interdependencia positiva y la autodeterminación. El tercer momento corresponde a las herramientas pedagógicas del juego y las narrativas, las cuales permitieron desarrollar la presente propuesta,

El cuarto momento, se expone la estructura de esta propuesta pedagógica, organizada y desarrollada en tres fases. Por último, se da a conocer las planeaciones implementadas con el equipo humano, desde una modalidad virtual, dadas las condiciones actuales que atraviesa el país.

Sujetos Participantes en el Proyecto Pedagógico Investigativo

Al iniciar el presente PPI en el periodo 2019-II se trabajó desde el espacio académico de seminario alternativo en la piscina de la UPN con cuatro personas dos con discapacidad y dos cuidadores. Ante la situación sanitaria que presentó el país por Covid-19, se desarrolló la fase inicial de la presente propuesta pedagógica en el periodo 2020-I desde la virtualidad, con la presencia de once personas, cuatro con discapacidad, cuatro cuidadores y tres docentes en formación (ver la tabla 2). Sin embargo, ante el dinamismo en el APC-AH y la asignación de nuevos participantes; la segunda fase se desarrolló en el periodo 2020-II con la presencia de dieciocho personas, seis personas con discapacidad y seis cuidadores, además de contar con la participación de tres docentes pares pertenecientes a PPI-I y Praxis V de la Licenciatura en Educación Especia y tres docentes en formación del PPI –II (ver tabla 3).

Tabla 2.

Sujetos participantes en el proyecto – fase de contextualización

Sujetos	Cantidad	Caracterización
Personas con Discapacidad	4	Población infantil con edades entre 7-10 años y jóvenes entre los 23-25 años; que requieren según sus capacidades apoyos en movilidad, relaciones comunicativas y sociales, que permitan lograr una interacción con los demás y así fortalecer la interdependencia positiva.
Cuidadores	4	Madres quienes acompañan y apoyan el proceso pedagógico llevado a cabo desde la virtualidad en APC.
Docentes en formación	3	Docentes de PPI –I; son quienes flexibilizan, adaptan y plantean las actividades que buscan fortalecer la interdependencia positiva, al trabajar desde cuatro momentos de AH (Vestier, asamblea, juego y consolidación)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.

Sujetos participantes en el proyecto – fase de desarrollo

Sujetos	Cantidad	Caracterización
Personas con Discapacidad	6	Población infantil con edades entre 7-15 años y jóvenes entre los 23-25 años; que requieren según sus capacidades apoyos en movilidad, relaciones comunicativas y sociales, que permitan lograr una interacción con los demás y así fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación.
Cuidadores	6	Madres y Cuidadores quienes acompañan y apoyan el proceso pedagógico llevado a cabo desde la virtualidad en APC.
Docentes pares	3	Practica V y PPI – I
Docentes en formación	3	Docentes de PPI –II, a cargo de la flexibilización, adaptación y planteamiento de actividades que buscan fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación, trabajado en los cuatro momentos de AH (Vestier, asamblea, juego y consolidación)

Fuente: elaboración propia

Modelo Pedagógico: Pedagogía de las Diferencias

Actualmente vivimos en una sociedad inmersa en un continuo cambio, que considera insensiblemente al sujeto como un bien del consumo; desde allí crece la perspectiva del grado de utilidad de la persona y si esto no es acorde a las exigencias impuestas es remplazado como un objeto más. En algunas situaciones se puede evidenciar que la sociedad excluye, margina, estigmatiza sin importar la condición. Al mismo tiempo en las escuelas se vivencia prácticas excluyentes que son permeadas por discurso que trasgreden la ética del cuidado.

Las problemáticas frente a la exclusión en la educación han demostrado, según Vallejos (2016), que ha hecho de esta un espacio productor y receptor de marginación y desigualdad; en consecuencia, se limita el proceso pedagógico al crear experiencias negativas, las cuales afectan las dimensiones sociales, económicas y afectivas que impiden el desarrollo integral del sujeto. Por el contrario, Aula Húmeda como APC, promueve procesos pedagógicos pensados desde las particularidades de cada sujeto y el reconocimiento por las diferencias, al buscar fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación entre otros aspectos en las personas con discapacidad.

Se puede pensar y es necesario hacerlo, en una educación que promueva apoyos y dialogue con las diferencias humanas, una educación pensada para todas y todos y que cumpla con su papel fundamental como derecho; también es necesario pensar en una educación que busque el respeto por el otro, el cuidado y reconozca las subjetividades e identidades y así cultivar relaciones de justicia, solidaridad e igualdad, en tanto a esa singularidad que posee cada sujeto. Al tomar como referente a Carlos Skliar quien plantea desde la "pedagogías de las diferencias", la idea de igualdad como: "gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmosfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad un encuentro entre pares" (Skliar, 2017, p. 132)

Si bien se puede comprender que las acciones educativas han girado en torno a una educación igualitaria en el sentido de homogenización, también se puede comprender el paso a la singularidad desde los efectos de la enseñanza; es decir, el proceso de esta se da de manera diferente en cada persona. El aprendizaje puede variar según la fragilidad por aprender las cosas importantes para la vida, desde las características propias.

La pedagogía de las diferencias habla de igualdad, no como una equivalencia ni identidad, sino como un espacio donde cohabitan las semejanzas que nos identifican como seres humanos; inteligentes, con sentimientos, deseos, principios éticos y morales, desde la compasión y los lenguajes que permiten comunicar y expresar puntos de vista, además de compartir un mismo tiempo y espacio. Al hablar de igualdad, ningún sujeto se siente en la autoridad de pasar por encima del otro desde una posición de privilegios, altivez o superioridad.

Desde la fragilidad nos reconocemos como seres que necesitamos de un aprendizaje para la vida que no se centre en dificultades o diferencias físicas, emocionales o cognitivas sino por el contrario, enseñe a convivir en un mundo sensible, donde nos podamos visibilizar como seres únicos, que poseemos diversos cuerpos, pensamientos y multiplicidad de experiencias que nos hacen diferentes unos de otros, esto inicia desde el comprender que sin importar si contamos con habilidades, capacidades y potencialidades el fin de transformar los discursos y prácticas pedagógicas para que posibiliten el desarrollo integral del sujeto.

Es así como los pilares del APC-AH guían los procesos pedagógicos llevados a cabo por los docentes en formación; este PPI busca articular los pilares de interdependencia positiva y autodeterminación, lo cual se considera viable desde la perspectiva de la pedagogía de las diferencias pues permite dar voz a las personas con discapacidad, les reconoce como sujetos con habilidades y capacidades y rompe con el esquema de "normalidad", lo que posibilita trabajar para disminuir las etiquetas que ocasionan el señalamiento a los "diferentes", como aquello propio que poseen unos pocos.

Hablar de normalidad, etiquetas, diferencia de un grupo de seres, conlleva a que se plantee la "inclusión" como solución a estas problemáticas, las cual se ha intentado implementar en diferentes ámbitos, sobre todo el educativo, donde la identidad del sujeto es permeada por estos procesos. Sin embargo, Skliar (2017) menciona que el concepto "inclusión" no debería de existir ya que no es "real", no se ve reflejado en las prácticas educativas, sociales, y culturales.

Este proyecto trabajo desde la pedagogía de las diferencias vinculada a los equipos humanos, reconoce al sujeto desde la igualdad, al ser semejantes, vulnerables y frágiles en tanto humanos e interdependientes unos de otros. La "igualdad" como aquello inherente al ser que le posibilita constituirse de múltiples formas y le permite no perder sus características tanto particulares como generales, sino que, por el contrario, aporta al sujeto para que él pueda cambiar ese orden "normal", ese orden "natural" de las cosas y de paso a las formas de sentir, expresarse y compartir desde la sensibilidad, el respeto y compromiso social para estar entre y con otros, que no ocasione un paso a los perjuicios, sino que, a partir de esta interacción se puedan abrir caminos que complementen al sujeto, tanto en su formación como en su desarrollo.

Esto nos invita a preguntarnos como docentes, si acaso debemos blindarnos de una "imparcialidad" para alcanzar la igualdad o, por el contrario, debemos trabajar para transformar prácticas que limitan el desarrollo del sujeto y lo encasillan en la discapacidad como característica única y no permite que esas características "diferentes" sean las que nos den pistas para realizar un proceso pedagógico rico que fortalezca las relaciones y con ello puedan lograr lo que quieren y desean alcanzar, donde puedan ser reconocidos y vistos como iguales y no omitidos o invisibilizados por ser "diferentes" o desde la línea de "anormales"; donde se construya con ellos la oportunidad y la libertad de lograr sus objetivos, al minimizar las barreras que fracturan el proceso pedagógico.

Hablar de igualdad no como lo mismo, sino en un espacio de semejanzas, un espacio común, donde no existe posiciones de privilegio, superioridad, soberbia o prepotencia; conlleva a que la igualdad sea vista y entendida por la persona desde una perspectiva de unión y factores en común, al comprender que no somos idénticos. Es así como, se dialoga con la singularidad frente al aprendizaje como un asunto que nos involucra a todos y a todas, pero incide de formas diferentes en cada sujeto.

Aquella igualdad que como lo menciona Skliar (2017) debería estar presente en lo político, educativo y cultural, sin embargo, a lo largo del tiempo se han convertido en pequeñas desigualdades como la violencia, sometimiento, destrucción, humillaciones. Es por esto, que la igualdad desde las semejanzas sería el futuro de nuevas civilizaciones, de cambios y trasformaciones que impactarían en la vida social, personal, política y educativa de las personas. Dejando de lado injusticias, privilegios, superioridades y otro tipo de acciones incorrectas que afecten sus vidas, es así como, la verdadera igualdad respeta los derechos y la singularidad, al comprender que somos únicos, pero podemos cohabitar en un espacio donde compartimos aspectos en común.

La Didáctica Sistémica en un APC

Para Brousseau citado por Vidal (2009), las situaciones didácticas se entienden como aquellas situaciones estructuradas para adquirir conocimientos y comprender la interacción que presenta el sujeto con el medio, de esta manera construye un saber que le permite desenvolverse de manera favorable. A su vez, alguna de estas "situaciones" requieren que el

sujeto posea saberes previos, sin embargo, otras facilitan al sujeto construir por sí solo, un conocimiento nuevo.

La teoría de las situaciones didácticas nos permite comprender la interacción que presenta el sujeto con el medio para poder establecer un conocimiento que le permita desenvolverse de manera favorable; a su vez alguna de estas "situaciones" requieren que el sujeto posea unos conocimientos base, sin embargo, otras facilitan al sujeto construir por sí solo un conocimiento nuevo.

Por lo tanto, una situación didáctica hace referencia a una situación establecida previamente por el docente, el cual determina unos saberes específicos o encamina al sujeto en la construcción de estos mediante actividades problematizadoras que deben ser solucionadas a partir de la triangulación entre docente, estudiante y saber, quienes interactúan en un medio especifico.

Para lograr estas situaciones didácticas se proponen "momentos" denominados *situación a-didácticas,* caracterizada por la interacción entre el estudiante y el problema, ya sea para dar una solución o intercambiar sus comprensiones con los demás compañeros. Es fundamental que el estudiante logre unas aproximaciones significativas ante el problema propuesto, de esta manera se identifica cómo el estudiante gestiona, interactúa y propicia una solución ante esta problemática demandada por el docente. Así como lo indica Brousseau citado por Vidal (2016)

> El término de situación a-didáctica designa toda situación que, por una parte, no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que, por la otra, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que se pone en juego. (p.3)

Por lo anterior, al momento de plantear una situación didáctica el profesor debe pensar en la *situación a-didáctica,* para la interacción del estudiante con el problema mediado por el dialogo que se configura en cuestionamientos, debates y discusiones en torno a la problemática, lo cual ocasiona que el docente asuma el rol de guía para lograr dar una

respuesta al interrogante inicial; este proceso es denominado para Brousseau citado por Vidal (2016) como devolución.

La situación didáctica se relaciona en el contexto AH en la medida en que las relaciones intencionales intervienen en el equipo humano (docente en formación, persona con discapacidad, cuidador) y buscan que el docente en formación implemente un serie de recursos didácticos desde una propuestas pedagógica enmarcados desde la didáctica, que permite crear un ambiente construido por saberes y experiencias de los participantes para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación, como es el caso del presente proyecto pedagógico.

Mediante esta situación didáctica, los equipos humanos se adaptan al APC, el cual tiene implícita una serie de situaciones problema que generan contradicciones en el equipo humano y los obliga a encontrar una respuesta para lograr un desarrollo integral en las personas con discapacidad. Así mismo, el equipo humano se adapta al medio, al otorgarle un papel central (dentro de este ambiente) que los vincula a los momentos del ciclo AH, y así buscar una solución a las problemáticas propuestas; al ser importante que tanto docente como estudiante sepan lo que se espera de cada uno en este proceso, sin embargo, es de aclarar que esta situación no permanece estática, sino por el contrario evoluciona una vez se logren las interacciones entre docente, persona con discapacidad, cuidador y el problema, para generaran nuevas "situaciones didácticas", las cuales Brousseau citado por Vidal (2016) las clasifica en distintos momentos, tanto para los participantes como para docentes en formación. Participante:

- Situaciones de Acción: El participante al actuar en el APC, trabaja mediante situaciones problema, que requiere de un conocimiento implícito que da el contexto para dar una posible solución.
- Situaciones de Formulación: El equipo humano (persona con discapacidad, cuidador y docente en formación) formula mensajes implícitos, mediante cuestiones o preguntas que puedan ser respondidas y validadas por un segundo equipo de trabajo.
- Situaciones de Validación: Socializa e interactúa con los demás grupos de trabajo la validez de las afirmaciones y estar en la capacidad de revocar lo incorrecto.

Para el docente en formación:

- Situación de Institucionalización: Las docentes en formación toman como referente el proceso pedagógico, en el cual surgen las conclusiones, para establecer las relaciones entre los saberes del equipo humano y el saber de la persona con discapacidad.

Estrategia Pedagógica: Trabajo Cooperativo

Algunos de los problemas que afectan hoy a la educación están vinculados con la carencia de una pedagogía de las diferencias, que valore al sujeto desde sus interrelaciones con otros sujetos y desde sus habilidades y potencialidades. Esta pedagogía basada en los vínculos humanos da soporte a la estrategia de trabajo cooperativo, en el cual aspectos como la igualdad, las interacciones y los vínculos humanos juegan un papel importante para lograr la interdependencia positiva en los sujetos y con ello alcanzar la autodeterminación. Por lo anterior, se considera pertinente mencionar algunos autores que abordan criterios fundamentales del trabajo cooperativo, desde perspectivas metodológicas que aportan al presente proyecto pedagógico y al APC-AH.

Para comenzar, es importante retomar los aportes de Pujolás (2009) en relación con la estructura de las actividades, como el conjunto de elementos y situaciones que al unirse desde un enfoque cooperativo, individualista o competitivo, ocasiona que las acciones a desarrollar en la actividad generen conductas que pueden limitar el trabajo para alcanzar un objetivo en común o por el contrario desarrollar una participación que busque el trabajo cooperativo entre los participantes en pro del desarrollo individual y colectivo. Es así como el autor menciona la estructura de la actividad desde diferentes enfoques, como se muestra a continuación.

Estructura individualista de la actividad**:** Al realizar las actividades los participantes trabajan de manera individual, sin interactuar ni compartir conocimientos con otros, es decir piensan y actúan de manera independiente, si requieren de información la solicitan únicamente al docente, no hay interés por el aprendizaje de sus compañeros y su aprendizaje depende de sí mismo.

Estructura de la actividad competitiva: Este criterio tiene un enfoque individualista; los participantes trabajan solos, pero su objetivo es adquirir conocimiento o terminar la actividad antes que sus compañeros. El deseo de superar a los demás, provoca competencia entre compañeros.

Estructura cooperativa: Se establecen grupos heterogéneos y homogéneos, con el propósito de generar un aprendizaje reciproco; al socializar sus ideas, pensamientos e interrogantes, para promover la ayuda mutua. Por otra parte, los participantes desarrollan la habilidad de superar todas sus limitaciones, al salir de la zona de confort, y lograr una motivación y deseo de indagación más profunda.

A partir de esta descripción de la estructura de las actividades, este PPI desarrollará acciones para fortalecer la estructura del trabajo cooperativo como base fundamental para alcanzar la interdependencia positiva y autodeterminación en las personas con discapacidad de AH-APC

Una de las tendencias en la comprensión del trabajo cooperativo es que es sinónimo de trabajo en grupo. Sin embargo, el trabajar con un grupo de personas con quienes no se comparte un objetivo en común, sus miembros se ven obligados a pertenecer a este y no tienen claridad sobre su rol, genera interdependencia negativa entre sus integrantes. Por el contrario, el trabajo cooperativo se desarrolla mediante unos roles establecidos para alcanzar un objetivo en común, a través de este se llega a un aprendizaje que potencia y desarrolla procesos cognitivos, interpersonales, de autoconfianza y afectivos que buscan en el sujeto un nivel de responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje y que siempre esta mediado por la interacción con las personas participes en el entorno (Aguiar, 2004).

Esta interacción permite el desarrollo del sujeto mediante relaciones que estimulan la confianza, seguridad, empatía, aprendizaje, toma de decisiones y procesos afectivos entre la persona con discapacidad, maestros, amigos y familiares; es allí donde se refleja el trabajo con las personas sin importar sus diferencias socioeconómicas, étnicas, religiosas, culturales o con la discapacidad.

El hablar de trabajo cooperativo en la educación conlleva a planear y desarrollar actividades desde una estructura de colaboración para dar soluciones a las problemáticas reales o imaginarias en torno a un tema específico. Se considera pertinente que los educadores enseñen a los estudiantes la importancia de trabajar cooperativamente ya que por medio de

este se potencian múltiples habilidades como las comunicativas, cognitivas y cooperativas, entre otras.

Según Johnson y Johnson (1999) el trabajo cooperativo se basa en seis elementos principales, estos hacen parte estructural de las planeaciones pedagógicas del presente PPI, de su desarrollo, así como de las categorías desde las cuales se organizaron los instrumentos para recolección de datos. Estos elementos se muestran en la siguiente figura y se desarrollan a continuación.

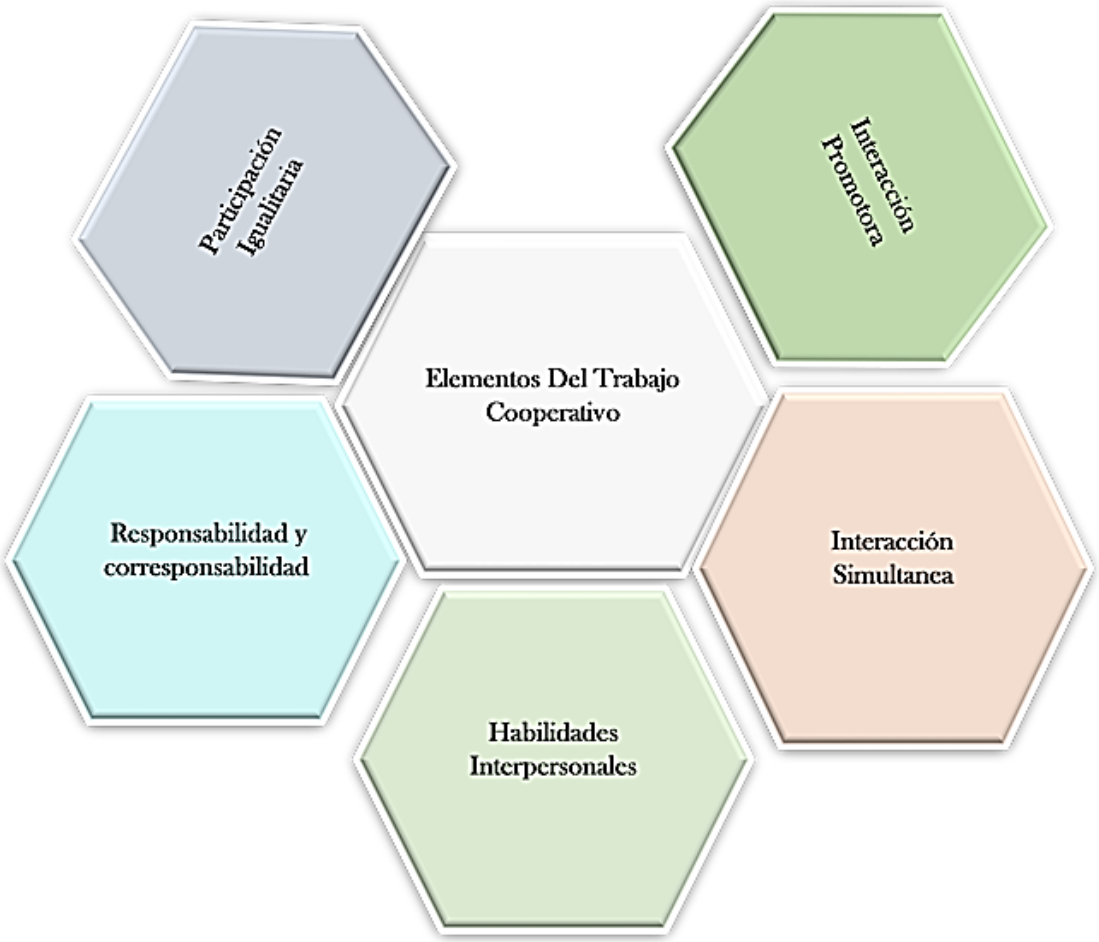


Figura 2. Elementos del trabajo cooperativo
Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson y Johnson (1999)

Interacción promotora**:** esta se presentará cara a cara entre los integrantes del grupo lo cual busca ayudar, apoyar y reconocer los esfuerzos y habilidades de cada persona, a su vez busca

el diálogo de saberes para la resolución de problemas, comprensión de los conceptos y la enseñanza de los propios conocimientos.

Responsabilidad individual y corresponsabilidad**:** busca en los integrantes fortalecer sus aprendizajes de manera individual y colectiva, para lograr un mejor desempeño en el grupo; mediante una retroalimentación grupal, con el fin de lograr realizar una autoevaluación.

Habilidades interpersonales y de los pequeños grupos: más allá de los aprendizajes curriculares en el trabajo cooperativo, se busca el desarrollo de habilidades sociales para alcanzar el liderazgo, la construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos.

Participación igualitaria y procesamiento grupal: se establecen reglas en el equipo para lograr la participación igualitaria de todos. Los integrantes reflexionan sobre las acciones de cada integrante y así, evaluar si los objetivos son alcanzados con el fin de mejorar e identificar cada uno de los aportes que benefician al grupo. Según Kagan citado por la OREALC UNESCO (2011) el docente juega un papel importante en la participación igualitaria, ya que en ciertas ocasiones algunos docentes dejan que la participación de los estudiantes se dé de forma espontánea en los equipos. En efecto, esta acción conlleva que dentro del grupo el estudiante que quiere aportar o dar su punto de vista, se ve opacada por los que "monopolizan" casi toda la participación. Sin embargo, el docente puede llegar a sentirse satisfecho al pensar que esa participación "desestructurada" como la llama Kagan, permite a los estudiantes realizar discusiones dentro del equipo; por lo contrario, ocasiona una desigualdad en la participación de los integrantes del equipo; como se mencionó anteriormente.

> Por este motivo, es el docente quien guía y establece como se debe de dar la participación en el grupo y no dejarla en manos de los estudiantes ya que casi siempre termina dándose una participación desigual. (OREALC UNESCO, 2011, p.24)

Interacción simultánea: es importante la cantidad de integrantes de un equipo; esta debe ser bien distribuida, lo indicado es organizarlos en pares, es la manera más oportuna para alcanzar la interacción, el apoyo y la animación mutua. (Johnson y Johnson, 1999, p.8). Así mismo, como lo menciona Kagan citado por la OREALC UNESCO (2011), la interacción simultánea es “el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometido en su aprendizaje en un momento dado que interactúan simultáneamente”.

Al hablar puntualmente de las interacciones que se dan dentro de un equipo suceden diferentes fenómenos, como, por ejemplo, uno de los participantes hace todo el trabajo, o en su defecto cada uno hará por aparte el trabajo. En diferentes ocasiones esto se ve reflejado al trabajar con la tríada, el cuidador es quien en su mayoría participa y establece su punto de vista, mientras que la persona con discapacidad, por mucho asiente con la cabeza o niega al responder alguna pregunta realizada por el docente.

La estructura cooperativa asegura que en el trabajo en equipo se dé la participación igualitaria y la interacción simultánea; en cambio, si el profesor deja que los estudiantes realicen el trabajo a su manera, lo más seguro es que ocurran los fenómenos mencionados anteriormente, donde sólo un participante asume todo el trabajo o cada uno realiza el trabajo por aparte.

La interdependencia positiva; permite que el participante muestre interés por sus logros y los de sus compañeros, a su vez es necesario fomentar el aprendizaje y el éxito de cada uno, en este proceso el participante se concientiza que su trabajo no es individual si no colectivo, es decir: el objetivo a alcanzar se logra de manera conjunta o en compañía del otro. Por tanto, los miembros del equipo deben tener claros los objetivos para distribuir las tareas o roles a realizar de manera equitativa para que el equipo funcione, esto según sus capacidades, aptitudes o habilidades.

Si bien desde la propuesta de Johnson y Johnson (1999) la interdependencia positiva es uno de los criterios del trabajo cooperativo, para el presente PPI este elemento es un proceso y también un objetivo o fin principal. El proyecto se guía desde este pilar del APC-AH y busca que cada actividad y los apoyos necesarios para los integrantes de los equipos humanos no sean dependencias y promuevan el respeto por el otro desde sus diferencias y necesidades.

Es cierto que, la autodeterminación está relacionada con la voluntad individual y la elección del sujeto, por esto el trabajo cooperativo se reconoce por el desarrollo de actividades colaborativas, que permiten fortalecer y desarrollar habilidades, capacidades y actitudes; individuales y grupales.

Es así, como los criterios de interacción simultánea, responsabilidad y corresponsabilidad, no solo se relacionan con el trabajo cooperativo, sino que van de la mano con la autodeterminación; ya que en la interacción que se da entre la persona con discapacidad, cuidador, docente en formación y otro equipo humano, permite que esta persona explore su

potencial y decida la meta que quiere alcanzar, según los objetivos que se han establecido no solo de manera individual sino grupal.

Sin embargo, para llegar a esto se necesita que el sujeto sea autónomo en sus decisiones y si lo requiere, cuente con apoyos con el fin de tomar decisiones, dar su punto vista y asumir una postura crítica frente a las situaciones que se le presenten.

Por lo tanto, considerar como estrategia pedagógica el trabajo cooperativo y plantearlo como parte de los vínculos en los equipos humanos: persona con discapacidad, cuidador y docente en formación, exige a las docentes en formación proponer y desarrollar actividades y evaluarlas constantemente desde criterios claros y cohesionados teórica y metodológicamente pues las relaciones y los vínculos que se tejen en los equipos humanos deben posibilitar desde la pedagogía de las diferencias, la igualdad y el reconocimiento del otro como un ser único, diferente y desde allí trabajar desde una perspectiva de interdependencia positiva y del apoyo mutuo en tanto vulnerables, pues esto posibilita que puedan elegir y opinar por sí mismo, tomar decisiones relevantes sobre sus vidas, poder participar en los diferentes escenarios y aportar a la sociedad.

Herramientas Didácticas.

De forma coherente con la estrategia de trabajo cooperativo, se proponen dos herramientas: *el juego cooperativo y las narrativas autobiográficas*. El primero porque nos permite vincular criterios que buscan la interacción del sujeto con el medio, además contribuye en la participación, respeto y corresponsabilidad entre un grupo de trabajo para alcanzar un objetivo en común. Este tipo de juego no se centra en la competencia sino va más allá del resultado obtenido pues se centra en la cooperación; a su vez, las narrativas autobiográficas promueven el dialogo e interacción dada desde el compartir de experiencias que permean la vida de los sujetos; por lo tanto desde esta estructura narrativa se logra que lo experiencial pueda ser comprendido por el otro, es así como desde estas herramientas vinculan el trabajo cooperativo el cual busca fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación en este APC

Juego Cooperativo

De acuerdo con Orlick (1990) para hablar de juego cooperativo debemos comprender que el juego se define como aquella actividad que se realiza con fines recreativos o de diversión, que involucra el goce o disfrute en la persona. Diferentes autores presentados por el autor definen el juego cooperativo como una actividad donde todos los participantes buscan alcanzar un objetivo en común, donde prima el respeto y se establece una serie de estrategias de manera colectiva para disfrutar y aprender de este más allá de los resultados a obtener.

El juego cooperativo a diferencia de otros juegos permite una conexión con los participantes, fomenta valores y contribuye a la solidaridad, respeto y participación. Es aquí donde ser competitivo pasa a un segundo plano y no existe preocupación alguna por perder o ganar. Orlick (1990) menciona que el juego cooperativo se caracteriza por ser libre de competición, todos buscan llegar juntos a un objetivo en común. No establece una norma para alcanzar el objetivo, por el contrario, los participantes son libres de explorar, crear y experimentar múltiples formas para alcanzar la meta.

Este juego está libre de exclusión al promover una participación del sujeto, en este caso tanto la persona con discapacidad, como el cuidador y el docente en formación, que no depende de sus capacidades o habilidades como limitante al desempeñar un rol en la actividad, esto promueve la toma de decisiones ya que le permite experimentar, equivocarse, reflexionar en su actuación y buscar posibles soluciones. Lo anterior tiene relación con el trabajo en los equipos humanos en el APC, el cual se fundamenta en un enfoque cooperativo donde sus participantes cumplen un rol especifico, tienen responsabilidades compartidas y responsabilidades individuales para lograr un objetivo en común.

La importancia del juego cooperativo no radica en el resultado final, por el contrario, ocurre en el proceso a través del cual se llega al objetivo, y es relevante el proceso de aprendizaje que se fundamenta en la colaboración, apoyo, esfuerzos y responsabilidad mutua. El juego cooperativo será propuesto por las docentes en formación del presente PPI, a partir de unos saberes específicos, para orientar a los participantes en la construcción de estos, mediante actividades problematizadoras que deben ser solucionadas a partir del dialogo y relación constante entre el equipo humano y los saberes. Así que los juegos cooperativos a proponer en el desarrollo del PPI seguirán los fundamentos de la didáctica sistémica pues se propondrá la interacción entre el equipo humano y el problema, tanto para solucionarlos como para

intercambiar emociones y comprensiones con los otros. Los juegos procurarán lograr aproximaciones significativas ante el problema o situación con el propósito de establecer diferentes roles para gestionar, interactuar y responsabilizarse ante la solución.

En los juegos cooperativos se busca una interacción para alcanzar unos objetivos con el apoyo y trabajo con otros y no contra otros, por esto se pretende como lo dice Orlick (2002):

> Que ningún jugador mantenga su estima a costa de la de otro. Puesto que los juegos se diseñan para que la cooperación entre jugadores sea necesaria para conseguir los objetivos del juego (...) es así como mientras juegan aprenden de una forma divertida como llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de como sienten las otras personas y más decididos a trabajar en lo mejor para todos (pag.16)

El juego es el cuarto momento en APC-AH y, como los otros momentos, es fundamental en este ambiente. Esta propuesta pedagógica investigativa considera entonces que el juego cooperativo es pertinente y coherente con el APC y con su interés por identificar habilidades al desempeñar por parte de los participantes unos roles específicos, así como para alcanzar un objetivo en común. Elementos que se encaminan a fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación.

Narrativas Autobiográficas

En segundo lugar, las narrativas autobiográficas como herramienta pedagógica para el desarrollo de este proyecto investigativo se centran en el conocimiento y los saberes que transitan en los individuos, al fin de comprender aquellas experiencias y vivencias particulares que hacen de ese otro un ser único, el cual es permeado por un contexto sociocultural y que no es ajeno a vínculos sociales.

Las narrativas autobiográficas permiten vivenciar experiencias que reconstruyen acciones sociales vividas, donde el interlocutor interpreta desde su capacidad para razonar y cuestionar sobre ciertas situaciones de la vida. El narrador construye relatos desde su propia esencia y direccionándolo a un punto de enfoque deseado desde una construcción propia, que toma valor desde la subjetividad como un agente que permea el pensar de la realidad social. Así como lo dice Lindón (1999)

> Las narrativas o los relatos autobiográficos son de carácter experiencial. Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. Por esto en las narrativas autobiográficas el narrador construye un personaje central un héroe con sus propias experiencias (p.298).

De allí la importancia del orden en que estructuramos o contamos los sucesos y el valor que se le asigna, puesto que puede incidir significativamente en las expectativas del interlocutor, así como lo menciona Lindón (1999) “la estructura narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por el otro” (p. 299), es decir, se crea un vínculo al compartir experiencias intimas con la sociedad.

Es oportuno mencionar que esta acción no es para indagar la vida de otras personas en un sentido poco ético; por el contrario, esta herramienta, permite dialogar con los criterios del trabajo cooperativo, los cuales son el eje principal de este PPI. Las narrativas autobiográficas posibilitan crear entre el equipo humano un ambiente de intercambio de saberes y experiencias, así, desde la teoría de la situación didáctica, narrarse y escuchar la narración del otro puede tener implícitamente una serie de situaciones problema que los vincula entre sí.

Podemos exaltar que para el PPI, las narrativas autobiográficas constituyen una de las herramientas didácticas que busca ser el puente en las relaciones cooperativas de uno de los momentos de AH, al aportar a la interdependencia positiva a través de testimonios, experiencias, vivencias y relatos de una existencia inscrita en la historia, con lo cual la persona sin imaginarlo reconstruye un espacio de reflexión que nos permite comprendernos como sujetos frágiles y vulnerables que necesitan del otro como una situación natural. El relato de vida es una construcción permanente que busca ser trabajada desde la praxis pedagógica, de ahí su valor como expresión y potencialidad de un fragmento social y su acción futura (Lindón, 1999, p.12).

La siguiente figura muestra las relaciones que se proponen en la propuesta y a las cuales principalmente se aportará.

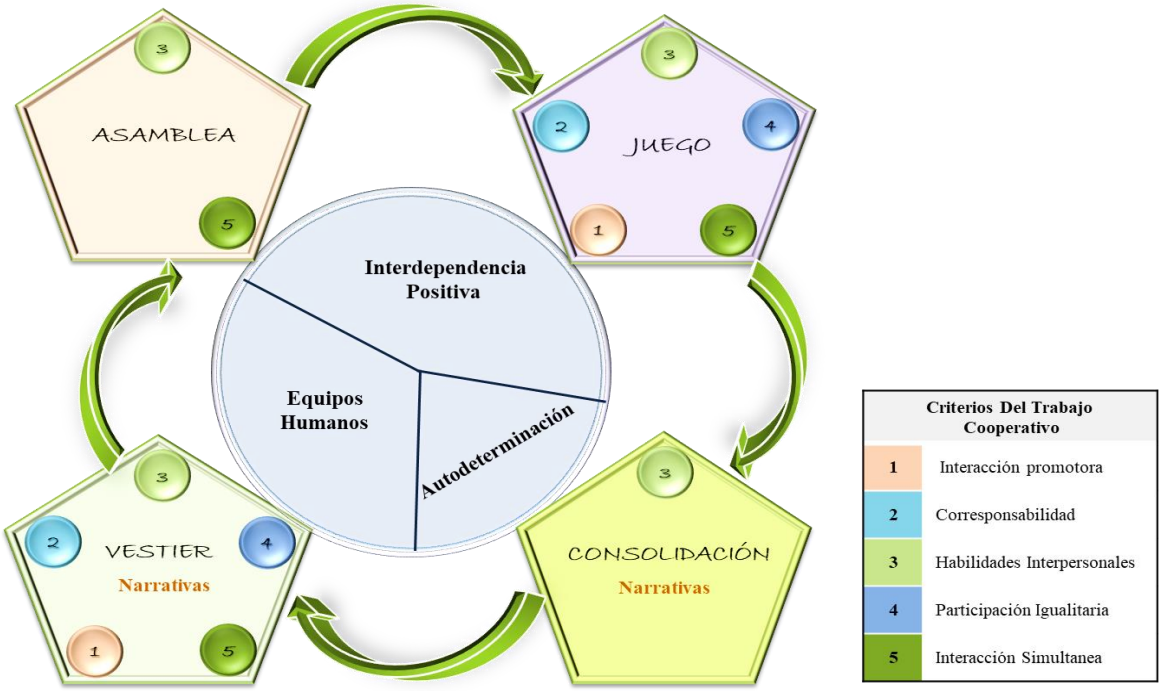


Figura 3. Relaciones del PPI con el APC-AH
Fuente: elaboración propia.

Fases de la Propuesta Pedagógica

Esta propuesta pedagógica se diseñó en tres fases.

Fase de contextualización.

Esta fase se desarrolló en nueve encuentros de los equipos humanos desde el periodo 2020-I hasta comienzos del 2020-II. Dado el dinamismo y variabilidad en los encuentros con las personas con discapacidad y sus cuidadores en el APC-AH, tuvo como uno de sus objetivos fortalecer la confianza, interacción, cuidado y respeto por el otro de tal forma que se comprendiera que somos interdependientes desde nuestra fragilidad y que esto es diferente a ser débiles. A partir del desarrollo de las actividades, otro de sus objetivos fue reconocer desde el contexto de la virtualidad las características y necesidades de trabajo pedagógico en relación con la interdependencia y autodeterminación. Además, esta fase posibilitó realizar los ajustes al formato de planeaciones de acuerdo con las posibilidades ante el uso de las TIC,

ajustes a los tiempos para las actividades y analizar la pertinencia de algunos juegos cooperativos y formas de narración autobiográfica.

Fase de desarrollo.

Una vez obtenidos los resultados de la fase de contextualización, se realizó un análisis de los datos recogidos en los diarios de campo y se diseñaron las siguientes nueve actividades de manera que se consolidara la propuesta. El propósito de esta fase se enfocó en promover la interdependencia positiva y la autodeterminación a través del trabajo cooperativo, apoyado en actividades que lograran ampliar las experiencias de los sujetos, así como evidenciar las responsabilidades dentro de los equipos humanos.

Estas experiencias se plantearon desde la propuesta pedagógica aplicada en el APC para fortalecer los aprendizajes vivenciales, participativos y reflexivos que transformen la vida personal y grupal de los sujetos en Aula húmeda. Esta fase se desarrolló durante el semestre académico 2020-II; en coherencia con el proceso metodológico investigativo que se explica más adelante, se implementaron los instrumentos para la recolección de datos, encontramos el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas.

Las planeaciones pedagógicas en esta fase de desarrollo siguieron cuatro de los cinco momentos del APC- AH dada la modalidad virtual. En cada uno de ellos se establecieron actividades con el fin de trabajar en los equipos humanos los elementos del trabajo cooperativo: 1) interacción promotora, 2) corresponsabilidad, 3) habilidades interpersonales, 4) participación igualitaria e 5) interacción simultánea. Las actividades se plantearon con un aumento del grado de dificultad en las mismas y así lograr que la persona con discapacidad, los cuidadores y también las docentes en formación desarrollaran habilidades en torno a las características del trabajo cooperativo.

Si bien los autores abordados en los referentes teóricos incluyen a la interdependencia positiva como un elemento más del trabajo cooperativo, las autoras del presente PPI disertaron acerca del lugar y relación de dicha interdependencia y de la autodeterminación desde el trabajo cooperativo no como un elemento más sino como un criterio al cual llegar. Lo cual se considera un aporte teórico y pedagógico relevante.

En el formato de las planeaciones pedagógicas se enumeraron los elementos del trabajo cooperativo para agilizar la identificación: 1. Interacción promotora; 2. Corresponsabilidad; 3. Habilidades interpersonales; 4. Participación igualitaria; 5. Interacción simultánea.

En la tabla 4 se muestra un ejemplo de las planeaciones, se escribieron los números de 1 a 5 en cada momento del APC-AH y se señaló con color amarillo aquellos en los cuales se considera que cada actividad aportaría o haría énfasis.

Tabla 4.

Ejemplo de planeación

Participantes	**Sesión 1**				
Momentos	**Descripción Fase 1**			**Flexibilización y ajustes para la virtualidad, ante el aislamiento por Covid-19**	
Elementos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Vestier	**Organización de grupos:** Al iniciar la sesión el docente en formación recibirá a los participantes en la entrada de Vestier dispondrán de dos cajas de tamaños diferentes (grande y pequeña) que tendrá en su interior papeles de colores; el participante y cuidador deben seleccionar un papel de la caja (caja grande cuidador, caja pequeña participante), para así ubicarse por grupos según los colores seleccionados (azul, verde, rojo), para que participante y cuidador interactúen con otros. Una vez todo el grupo se encuentre ubicado se iniciará la explicación de la actividad. **Cuentos para el cambio de prendas (Niños):** Una vez organizados los participantes y cuidadores, se da inicio al cuento adaptado de *"Por cuatro esquinas de nada" de Piero Schiavo y Josep Torres*, lo cual permitirá que el participante realice el cambio de prendas con apoyo (si lo requiere), la dinámica dependerá de la temática a manejar en el cuento y así dar paso al segundo momento de AH. **Nota:** Para la población de niños se tendrá una variación en las narrativas autobiográficas por las de cuentos				**Dialogo:** (10 minutos) Los docentes en formación saludan y permiten que cuidador y participante, interactúen y compartan sus actividades diarias y como se encuentran en esta emergencia sanitaria por la que atraviesa el país. **Narrativa:** Se realiza la mediación de la narrativa por medio de imágenes ilustradas que permitan asociar personajes y ambientes, a través de una herramienta de la virtualidad.
Elementos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Asamblea	Se dará paso al momento de Asamblea en la que se retoman los puntos informativos sobre el uso del espacio de AH, recomendaciones en caso de algún suceso inesperado (Temblor, disturbios etc.), Una vez terminado este espacio las docentes en formación solicitan a los participantes que se organicen por los grupos conformados en Vestier, una vez organizado el grupo se enumeran, este será el orden en el que pasaran y harán uso de la ruleta. Esta permite que los participantes realicen actividades como movimientos, calentamiento y diferenciación de las partes del cuerpo, esto dependerá de la opción generada por el giro de la ruleta: Los participantes deberán realizar la actividad que les haya correspondido. 1. Diferentes partes del cuerpo (Ej. Cuello, brazos, piernas, dorso, etc.) 2. Pierdes turno 3. Penitencia 4. Has un movimiento ¡Ya! 5. Ordena la secuencia **Nota:** Se debe tener en cuenta que cada participante deberá cumplir un rol en el equipo, esto con el fin de lograr un juego direccionado hacia la cooperación en grupo.				Se hará uso de una ruleta física que tendrá cada participante como herramienta, para llevar acabo cada una de las actividades propuestas por las docentes en formación. Se conformarán grupos (los equipos humanos) para que de manera organizada participen de la ruleta, se rotaran las funciones que vayan a realizar cada integrante del grupo. **Nota:** El material se hará llegar a cada participante, con el fin de que puedan interactuar con este.
Elementos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	En este espacio se proponen dos estaciones. La primera consiste en ubicar al cuidador, docente en formación y participante en distancias iguales, el cuidador es quien inicia: el desplazamiento del barco al soplar, para llegar al lugar del docente en formación, este debe realizar el mismo proceso y entregar el barco al participante, quien es el encargado de llevarlo al borde de la piscina. Una vez finalizada la primera estación se unirán dos grupos de equipos humanos los integrantes de este nuevo grupo dispondrán de			Se utilizarán barquitos de papel los cuales estarán en una bandeja con agua para que todos puedan soplar y desplazar el barquito al borde de la bandeja, esto se realizará por relevos como se mencionó en la actividad inicial. Al finalizar esta actividad se dará un espacio de cinco minutos para que los participantes y docentes en formación organicen el espacio, para continuar con la actividad cada docente hará uso de imágenes de	

Juego	figuras de animales del océano distribuidas en toda la piscina; el docente en formación dará las características principales del animal a buscar, si no se logra identificar el animal, se dispondrá de imágenes de apoyo para la búsqueda. Una vez el participante con ayuda del cuidador identifique el animal se dirigirá al borde de piscina, donde encontrará diferentes siluetas, el participante debe asociar la figura del animal con la silueta correspondiente. El equipo humano que logre encontrar todos los animales del océano ayudar a los compañeros que hagan falta. **Nota:** 1.Se debe tener en cuenta que cada participante deberá cumplir un rol en el equipo, esto con el fin de lograr un juego direccionado hacia la cooperación en grupo 2. Tiempo estimado por cada búsqueda será de 4 min.			animales u objetos al tener cuenta los intereses de los participantes. Estos se distribuirán entre los docentes quienes los ubicarán en un telón, para que sean visualizados por el cuidador y participante. Cada participante con apoyo del cuidador debe hacer la búsqueda de estos, al tener en cuenta que cada docente compartirá pantalla por un lapso de cinco minutos. Una vez finalizado este paso; el participante debe relacionar el objeto o animal con las siluetas proyectadas en pantalla. **NOTA:** Esta tercera parte se realizará con el material en concreto, el cual se hará llegar a el participante a través del kit de trabajo.	
Elementos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Consolidación	Para este momento el cuidador realizará las técnicas de relajación que se acostumbran para el cierre. El docente en formación apoyará al cuidador, orientándolo sobre la posición adecuada de las manos y las piernas mientras los líderes guían el momento. Adicionalmente, se propone retroalimentar la sesión mediante el dialogo entre los equipos humanos sobre las vivencias del día y las sugerencias frente al proceso. Esto se llevará a cabo por medio de preguntas orientadoras que permitan un dialogo con fines reflexivos frente a la actividad propuesta.			Las técnicas de relajación serán mediadas por la virtualidad y utilizar canciones acordes (relajación) que permitan cerrar el espacio. Se les pedirá a los participantes que cierren los ojos y se relajen para tener un momento de tranquilidad y a su vez expresen su opinión frente a la sesión y las sugerencias para las próximas actividades. Para dar cierre de la sesión. Se manejará la misma dinámica, pero este espacio será mediado por la virtualidad	

Fuente: elaboración propia

En el anexo 2 se presentan dos ejemplos más de planeaciones realizadas para la fase de desarrollo de la propuesta. Y en el anexo 3 se presentan algunas imágenes de los encuentros entre el equipo de trabajo para el desarrollo de las actividades.

Fase de socialización.

Luego de la fase de desarrollo, en el periodo académico 2021-I se llevaron a cabo los procesos metodológicos relacionados con el análisis de datos, escritura de hallazgos y conclusiones. Con esto se socializó de forma escrita el desarrollo del PPI.

En el primer semestre del 2021, a comienzo del mes de mayo y una vez se tenían escritos los principales hallazgos, las docentes en formación invitaron a los cuidadores y personas con discapacidad a un encuentro para socializar los objetivos desarrollados, los alcances, avances y fortalezas de cada participante; esto también posibilitó un proceso de autorreflexión de las dinámicas, experiencias y desempeños tanto individuales como grupales y una valoración de los criterios del trabajo cooperativo, los cuales fueron el eje fundamental en la implementación de la estrategia pedagógica.

De esta manera, los cuidadores resaltaron el proceso alcanzado con los participantes en relación con la comunicación, confianza y compromiso; también agradecieron la dedicación

por parte de las docentes en formación al implementar diferentes herramientas, adaptaciones y dinámicas para despertar el interés, compromiso y dedicación en los participantes; como lo manifestaron verbalmente en dicho encuentro la cuidadora 1, “Si a ella le gusta hacer varias cosas, no le gusta estarse quieta, saco más agilidad y le gusta compartir más” (N.R. comunicación personal, 28 de abril de 2021), y el cuidador 5, “Fue complejo las sesiones por la conectividad y es distinto en la virtualidad, pero las sesiones en AH fueron como distintas, a él le gustaba mucho los cuentos y como él va despacio, ustedes iban al ritmo de él y él ponía cuidado a todas las actividades” (I.Z. comunicación personal, 28 de abril de 2021).

Cabe resaltar que fue un espacio enriquecedor, que nos permitió tener en cuenta las voces de los cuidadores y de las personas con discapacidad sobre el trabajo realizado y los objetivos alcanzados tanto individuales como grupales, de igual manera se reflexionó sobre el trabajo articulado del equipo. Se exaltó que este trabajo articulado potencia los procesos del APC-AH desde las interacciones y relaciones del sujeto con el ambiente, y que este proyecto pedagógico tomó como referente el trabajo cooperativo para optimizar procesos en el equipo tales como la ayuda mutua, habilidades sociales, resolución de problemas, responsabilidad, corresponsabilidad, toma de decisiones y asumir roles en el equipo; como vía para alcanzar la interdependencia positiva y autodeterminación.

Referentes metodológicos

A continuación, se presenta el paradigma crítico social en el cual se basó el presente PPI, luego se describe el método desde la Investigación Acción y por último se desarrolla el enfoque, centrado en la investigación cualitativa. A partir de estos fundamentos se decidió que los instrumentos más pertinentes para la construcción de datos serían las entrevistas y el diario de campo, los cuales igualmente se fundamentan y presentan desde su desarrollo en el PPI. Por último, para la fase de análisis de datos se presenta el método de análisis de contenido y su proceso de desarrollo, paso a paso.

En la figura 4 se indican estos referentes y se refleja intención de relación metodológica permanente.

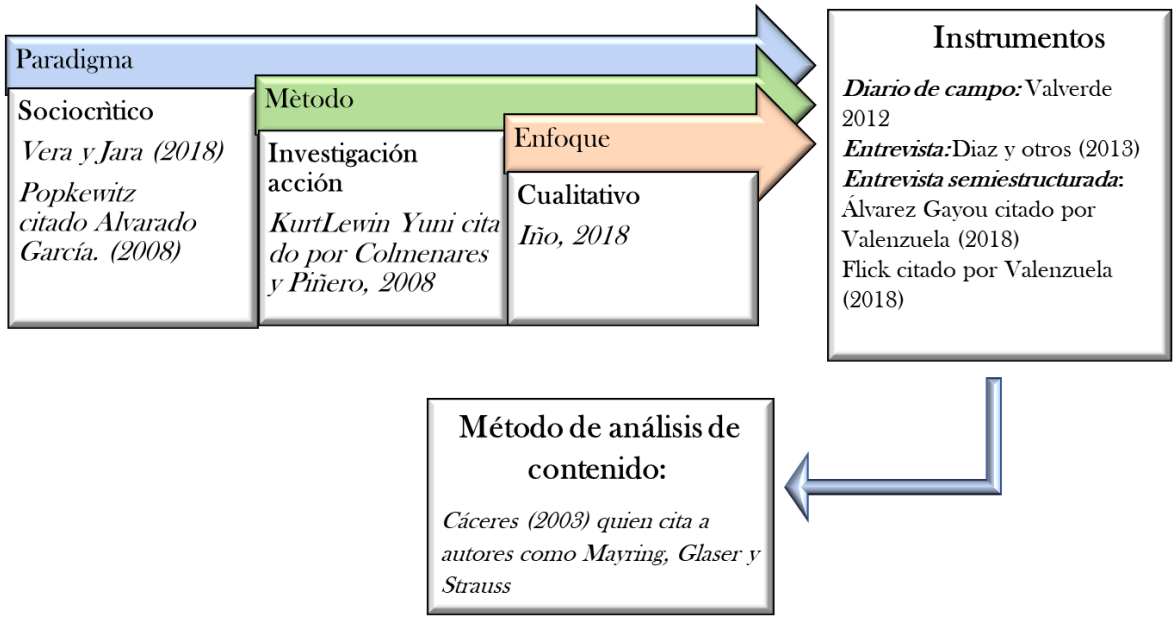


Figura 4 referentes e intención de relación metodológica permanente.
Fuente: elaboración propia

Paradigma: Crítico-social

Los paradigmas en ámbitos investigativos son modelos de acción para la búsqueda del conocimiento y a su vez el campo de acción para los investigadores (convirtiéndose en modelos y/o reglas para los investigadores). El PPI que aquí se presenta se guio por el paradigma sociocrítico puesto que este permite al investigador o educador investigador,

recabar información vinculada a experiencias, saberes y acciones de una realidad inmediata; que son la fuente principal y significativa de información y desde allí, de transformación.

Gonzales citado por Vera y Jara (2018) indica que la investigación sociocrítica comprende tres formas básicas, investigación participativa, investigación colaborativa e investigación acción, las cuales presentan una visión amplia y activa del sujeto participe. La participación se convierte en el eje transversal que busca la autonomía y libertad del sujeto y con ello, lograr una transformación de la praxis, que es producto de la comprensión de realidades, análisis y autorreflexiones que giran en torno a situaciones inmersas en el contexto.

Por consiguiente, este paradigma se fundamenta en la crítica social, que enlaza la autorreflexión, la cual conlleva a la autonomía personal y liberadora del ser humano, sin embargo, esta se logra en la medida en que cada sujeto aprende las habilidades para la participación y transformación social.

En relación con lo anterior, Popkewitz citado por Alvarado y García (2008) propone algunos principios del paradigma critico-social en ámbitos educativos:

> La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración y la sunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p. 190)

Al comprender lo anterior, también se comprende que el conocimiento emerge desde las necesidades y condiciones históricas y sociales del ser humano crítico y racional, lo cual promueve la formación desde la construcción, basada en la autorreflexión como eje central para trascender en la búsqueda de soluciones.

Este paradigma considera unos principios fundamentales, los cuales describe Popkewitz citado por Alvarado y García (2008) como:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica, integrar conocimiento, acción y valores
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano

- Proponer la integración del equipo humano, incluye al investigador en procesos autorreflexivos y toma de decisiones consensuadas a fin de asumir cada uno la corresponsabilidad

El PPI que se presenta a lo largo de este documento trabaja entonces con el paradigma sociocrítico, el cual vincula los saberes, experiencias y reflexiones de los sujetos como principales actores de la investigación. También, porque pretende de forma democrática enriquecer los procesos entre los equipos humanos y fortalecer la corresponsabilidad. Además, porque se realizarán entre este equipo las reflexiones sobre las praxis de cada encuentro de tal forma que las realidades en cada encuentro se transformen y aporten a las vidas de cada uno, esto, centrado en la interdependencia positiva y autodeterminación a través del trabajo cooperativo, lo cual acerca a la idea de emancipación y liberación humana.

Método: Investigación Acción

Dentro del marco del APC-AH y la propuesta pedagógica de las docentes en formación de la UPN, tal como se ha mencionado en todo el presente documento, la propuesta se desarrolló entre la persona con discapacidad, el cuidador y las docentes en formación por medio del trabajo cooperativo con el fin de fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación. Para lo anterior, las educadoras investigadoras implementaron la investigación acción (IA). Este método fue propuesto por Kurt Lewin en la década de los 40, quien fundamentó el valor intrínseco del conocimiento de su práctica y de la forma en que se interpreta la realidad, para que de esta manera los integrantes se involucren en los procesos de cambio (Yuni citado por Colmenares y Piñero, 2008)

La IA busca interpretar "lo que sucede" de manera bidireccional, es decir, desde la perspectiva del que interviene y del que interactúa en la situación problema; por esto, la IA implica a los participantes en la autorreflexión, interpretación y explicación que surge de la investigación a partir de relatos y diálogos. Los datos por construir deben ser parte de los informes y deben ser de libre acceso para los participantes (Colmenares y Piñero, 2008, p.7). Este tipo de investigación permite al investigador no sólo conocer una determinada realidad o problemática, sino que se orienta a la concientización, desarrollo y emancipación del grupo a investigar y así resolver alguna situación.

Enfoque: Cualitativo

Si bien tanto el enfoque cualitativo y cuantitativo son perspectivas de investigación que buscan la construcción del conocimiento por medio de un modelo estructurado y sistemático de observación, descripción y análisis de alguna problemática en donde su objetivo es brindar múltiples soluciones a esta; se considera pertinente el enfoque cualitativo en el desarrollo de la presente propuesta pedagógica ya que permite la recolección de datos vivenciales de los participantes, es flexible y se relaciona con la interpretación subjetiva e inductiva, es decir, desde las voces de los sujetos y desde los detalles y experiencias hacia comprensiones mayores (Iño, 2018).

El enfoque cualitativo se basa en el análisis no estadístico de datos que se encuentran dentro de un contexto específico con diferentes problemáticas; según Sandín citado por Iño (2018) este enfoque busca la comprensión de fenómenos educativos y sociales con el objetivo de transformar las prácticas y escenarios socioeducativos donde la construcción de conocimiento juega un papel importante.

La perspectiva de la investigación cualitativa permite a los investigadores realizar descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos observables, que tienen en cuenta la voz de cada uno de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y cómo son expresadas por ellos.

Por consiguiente, al ser un enfoque que parte de las experiencias de las personas, sus procesos o etapas, su diseño logra ser flexible. Además, exalta la importancia que toma el proceso de interacción que se da entre el investigador y el participante (Iño, 2018, p. 96).

Instrumentos para la Recolección de Datos.

Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento que se usa para registrar, describir o recordar, así como para primeras interpretaciones de la información relevante, es por esto, que puede ser cuantitativo, descriptivo o cualitativo y también analítico. Permite acceder a la información de una manera sencilla y práctica de tal forma que posibilita al profesional analizar y corregir la información con el fin de mejorar o modificar las próximas intervenciones. También

permite mantenerse informado sobre el desarrollo y evolución de un proyecto o investigación, sea grupal individual o institucional.

Según Valverde (2012) el diario de campo se caracteriza por algunos criterios como: una portada, debe seguir el principio de la moralidad, el reporte que se escribe en este diario debe estar organizado con parámetros y contener la información más significante del trabajo realizado. Para el caso del presente proyecto los parámetros se refieren a los elementos del trabajo cooperativo dinamizados con los equipos humanos. A partir de los diarios de campo se optimizó la recolección de información para facilitar su uso a las presentes docentes investigadoras.

El utilizar el diario de campo como instrumento de recolección de información, permitió, por una parte, tener un registro descriptivo de las actividades desde el cual se caracterizó el equipo de trabajo, se definió la problemática, se identificaron las habilidades, aptitudes y apoyos que se requerían según los criterios teóricos específicos, es decir, aquellos correspondientes con el trabajo cooperativo, la interdependencia positiva y la autodeterminación. Por otra parte, permitió un registro con análisis y crítico del desarrollo de la propuesta con el fin de enriquecer en cada encuentro el proceso pedagógico que contribuyera al proceso formativo de las educadoras en formación, así como al desarrollo del proceso de la persona con discapacidad.

Por lo anterior, el diario de campo contribuyó no solo al proceso pedagógico sino también investigativo, al contener la información que se convierte en la fuente de análisis, para identificar los logros alcanzados en relación con la investigación y propuesta pedagógica de las docentes en formación y de esta manera poder contrastar la teoría con la práctica. En el momento que el docente analiza, realimenta y redirecciona el proceso pedagógico tiene en detalle el progreso y las necesidades de cada participante para alcanzar el objetivo.

En relación con los objetivos del presente PPI, así como los principios, momentos y criterios del APC-AH, la estructura del diario de campo se organizó tal como se evidencia a continuación en la tabla 5.

Tabla 5.

Estructura del diario de campo

Diario de campo PPI: Trabajo Cooperativo como herramienta Para Fortalecer La Interdependencia Positiva Y Autodeterminación en El Ambiente Pedagógico Complejo – Aula Húmeda		Fecha	
		Diario No	Grupo
Nombres y Apellidos participantes			
Descripción general de la sesión			
¿Cómo se evidenció en las actividades el trabajo con los equipos humanos? ¿Qué aspectos hay que mejorar?			
¿Los juegos realizados desarrollaron el aspecto propuesto del trabajo cooperativo según la planeación?			
¿Qué aspectos hay que mejorar? (Reflexión analítica, crítica, comparativa, propositiva).			
¿Las narrativas trabajadas desarrollaron el aspecto propuesto del trabajo cooperativo según la planeación? ¿Qué aspectos hay que mejorar? Esta pregunta está en párrafo aparte en relación con el juego, sugiero que también la dejen en párrafo aparte en relación con las narrativas.			
¿Qué aportaron las técnicas de relajación al aspecto del trabajo cooperativo, al juego o a las narrativas?			

Fuente: elaboración propia

En el anexo 4 se presenta un ejemplo de diario de campo realizado en la fase de desarrollo de la propuesta pedagógica.

Entrevista

Para el presente proyecto se aplicó la entrevista como segunda herramienta de recolección de datos, se tiene en cuenta la fiabilidad y capacidad para responder los interrogantes planteados.

La entrevista es un instrumento técnico usado para recabar datos y hace parte de la investigación cualitativa. También, es un dialogo que posibilita la comunicación con el otro, lo que permite obtener una respuesta verbal a interrogantes que pretenden buscar una

solución sobre el tema a indagar. Diaz y otros (2013) definen la entrevista como: “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar" (p. 8).

La entrevista se clasifica en tres tipos:

Entrevista estructurada o enfocada: las preguntas se determinan con anterioridad y con un orden específico, establece ciertas categorías y tiene la opción para que el sujeto elija y permite la sistematización para el análisis, aunque es poco flexible para la adaptación del sujeto. Cabe mencionar que es un método de alta confiabilidad.

Entrevista no estructurada: Está entrevista se caracteriza por su flexibilidad, es decir no están tan estructuradas, dan la posibilidad al sujeto de adaptarse a ellas de una manera sencilla e incluso pueden modificarla, lo que conlleva a un cambio del plan original.

Entrevista semiestructurada: Estas entrevistas están previamente planteadas y son más flexibles que las estructuradas, dan la posibilidad al sujeto de una mayor adaptación, dejan a un lado, la ambigüedad, promueven la motivación y la confianza, para que los sujetos se expresen de manera libre, de esta manera se obtienen diferentes interpretaciones en relación con el propositivo de la investigación.

Para el presente PPI se consideró pertinente la entrevista semiestructurada, la cual se desarrolla a continuación.

Entrevista Semiestructurada.

Esta se desarrolla mediante el dialogo entre dos o más personas, puede realizarse de manera individual o grupal, esto dependerá del contexto e interés del entrevistador.

Según Álvarez Gayou citado por Valenzuela (2018), la entrevista semiestructurada se maneja mediante un guion de preguntas, las cuales pueden ser flexibilizadas al momento de ser abordadas, es decir, sin necesidad de tener una secuencia necesariamente establecida con miras a profundizar en determinados temas de interés para el investigador, el cual tiene la libertad de introducir y formular preguntas adicionales al guion para ahondar en ciertos conceptos o criterios fundamentales para la investigación.

De acuerdo con Flick citado por Valenzuela (2018), este tipo de entrevista al ser abierta facilita al entrevistado expresarse y dar su opinión de manera libre, sin sentirse evaluado o cuestionado. Al tener unos temas específicos que no son tan fácil de obtener en una única respuesta, se utilizan varias preguntas que facilitan el acceso a estos contenidos para luego ser interpretados, es por esto por lo que el investigador debe estar atento en el transcurso de la entrevista para: formular las preguntas pertinentes y ahondar en el tema, retomar un argumento anterior y evitar interrumpir una alocución valiosa para la investigación.

Este tipo de entrevista no se maneja mediante un documento rígido e inflexible, sino por el contrario, es una lista de cuestiones y tópicos que buscan dirigir la entrevista a un dialogo, que en ocasiones precisa cierta información o profundizar a detalle en algo, lo cual permite al investigador hacer ajustes y cambios necesarios antes, durante y después de está.

Para este proyecto se toma como referente los aspectos de la entrevista semiestructurada, propuesta por Martínez citado por Diaz y otros (2013) donde:

- Las preguntas fueron estructuradas y agrupadas por las categorías del trabajo cooperativo.
- Se explicó a las personas entrevistadas (Persona con discapacidad, Cuidador y Docente par) el propósito de esta, además de pedir permiso para posibles grabaciones; en este caso se hizo uso del consentimiento informado correspondiente con el código FOR026INV del Centro de investigaciones de la UPN. (Ver anexo 5)
- El entrevistador tuvo buena actitud y empatía.
- Se mantuvo la estructura de la entrevista para que la persona expresara sus opiniones de manera libre y así agregar otras preguntas.
- Se procuró no interrumpir al entrevistado y ser flexible ante los temas que él quiso agregar.
- Fue posible pedirle al entrevistado profundizar o aclarar temas relevantes o concernientes al propósito de la entrevista.

La entrevista, cuya guía se muestra en la tabla 6, se aplicó en el momento de consolidación durante la fase de desarrollo de la propuesta pedagógica y a todos los participantes del equipo de trabajo. Se usó la herramienta Genially, a través del juego “Ruleta Virtual”, el cual

consiste en responder una serie de acertijos para avanzar en el juego, si la persona con discapacidad o cuidador no lograban dar respuesta al acertijo debía responder una pregunta según corresponda. En la tabla 7 se relaciona a los sujetos entrevistados y número de entrevistas realizadas.

Tabla 6.

Guía de la entrevista semiestructurada

Descripción General:

Esta entrevista está dirigida a las: personas con discapacidad cuidadores y docentes en formación inscritos en el programa de Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional. Se realiza con fines académicos para la recolección de información sobre la aplicación del Proyecto Pedagógico investigativo titulado "Trabajo cooperativo como herramienta para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación en el APC-AH" el cual se desarrolló entre los meses de mayo a noviembre del año 2020 con apoyo de las TIC debido la situación de aislamiento social debido a la pandemia por Covid-19.

Este instrumento tiene en cuenta la participación de todos y todas al considerar que hay persona con discapacidad con expresión oral y otras no, así como niños, jóvenes y adultos, por lo anterior las palabras usadas para las preguntas y el tono de la pregunta varían en aras de que todos sean partícipes en la recolección de datos. Por ejemplo: Se implementa el uso de pictogramas para que todos puedan ser partícipes de este instrumento, al eliminar barreras que impidan que los entrevistados puedan expresarse y dar su opinión frente al trabajo desarrollado en el APC-AH.

Esta entrevista plantea preguntas que buscan dar cuenta de los cinco criterios correspondientes del trabajo cooperativo desde la perspectiva del equipo humano de trabajo.

La entrevista se aplicó a lo largo de la segunda fase del proyecto, al ser esta la fase de desarrollo. Se aplicó durante el momento de consolidación, como parte del diálogo y reflexiones. Si bien los integrantes de los equipos humanos identificaban que se estaba realizando la entrevista, esta se articuló con el cierre de sesión.

Para la aplicación de este instrumento, es necesario comprender que la formulación de las preguntas está dirigidas a C: Cuidador; P: Persona con discapacidad: D: Docente en formación, según corresponda.

Entrevista Semiestructurada		Fecha:	
		Entrevista No	Grupo
Nombres Y Apellidos			

Interacción promotora

C: ¿Considera usted que, durante el desarrollo de la actividad, los participantes se apoyaron mutuamente y hubo dialogo para realizar las actividades? SI ¿Describa en qué momento se evidencio esto? NO ¿Por qué?

P: ¿En las actividades que realizamos, ayudaste a tu compañero o a tu mamá y ellos te ayudaron a ti? SI ¿Dime en qué actividad? Juego, Ejercicios, Cuento, Relajación NO ¿Por qué?

D: ¿Considera usted que en las actividades que propusieron, los participantes se apoyaron mutuamente y hubo dialogo para realizar las actividades? SI ¿Describa en qué momento se evidencio esto? NO ¿Por qué?

Responsabilidad individual y Corresponsabilidad

C: ¿Durante las actividades y el trabajo en los equipos humanos cada participante asumió y realizó una tarea específica? SI/NO ¿Por qué?

P: ¿En el momento de (Cuento, Juego, Ejercicios) que actividad hiciste? Y ¿Qué actividad hizo tu compañero (mamá, docente en formación)?

D: ¿Durante las actividades cada participante asumió y realizó una tarea específica? SI/NO ¿Por qué?

Habilidades interpersonales y de los pequeños grupos

C: ¿Durante las actividades que se realizan, consideras que tu hijo, saluda, comparte con sus compañeros, da a conocer su opinión y lo que quiere, es atento, amable con sus compañeros y docentes? SI ¿De qué manera? NO ¿Por qué? Esta pregunta está dirigida al cuidador sobre su hijo, la segunda a la persona con discapacidad sobre sí misma, la última debería dirigirse al docente en formación sobre sí mismo.

P: ¿En las actividades saludas, compartes con tus compañeros, das a conocer tu opinión y lo que quieres? SI ¿De qué manera? NO ¿Por qué?

D: ¿Durante las actividades realizadas, se evidencia que el participante, saluda, comparte con sus compañeros, da a conocer su opinión y lo que quieres, es atento y amable con los demás? SI ¿De qué manera? NO ¿Por qué? Estos aspectos se escribirán en el diario de campo, en el instrumento de entrevista se escribe desde otra mirada

Participación igualitaria y procesamiento grupal

C: ¿Consideras que durante las actividades tu hijo se esfuerza y da lo mejor de sí? ¿Al realizar las actividades te esfuerzas y das lo mejor de ti? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué? Esta pregunta está dirigida al cuidador sobre sí mismo, la segunda a la persona con discapacidad sobre sí misma, la última debería dirigirse al docente en formación sobre sí mismo.

P: ¿Cuándo haces las actividades con las docentes y tus compañeros, colaboras y trabajas fuertemente para hacer las cosas bien? SI ¿Dinos en que actividad? NO ¿Por qué?

D: ¿Al realizar las actividades se evidencia que los participantes se esfuerzan y dan lo mejor de ellos? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué? Estos aspectos se escribirán en el diario de campo, en el instrumento de entrevista se escribe desde otra mirada

Interacción simultánea

C: ¿Cuándo tu hijo participa de las actividades, comparte con sus compañeros, dialogan y se ayudan para terminar o realizar los ejercicios? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué? Está muy similar a la pregunta de habilidades interpersonales

P: ¿Te sientes, contento de participar, jugar, aprender, reír y trabar con tus compañeros? SI ¿En qué momento (Cuento, Juego, Ejercicios, Relajación)? NO ¿Por qué? La pregunta no recoge lo que significa interacción simultánea, se direcciona hacia las emociones.

D: ¿Durante las sesiones, los participantes dialogan comparten saberes y se apoyan mutuamente para culminar las actividades? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué? Direccionar la pregunta hacia el docente en formación.

Sugerencias

C: ¿Qué propone para mejorar el trabajo con los demás durante las actividades?

P: ¿Qué actividades te gustaría realizar con tus compañeros en la próxima sesión?

D: ¿Cómo mejoraría el trabajo en los equipos humanos para la próxima sesión?

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.

Entrevistas realizadas

Sujetos participantes	No de entrevistas
Personas con discapacidad	3
Cuidadores	3
Docentes en formación (Praxis, PPI-I)	3

Fuente: elaboración propia

La entrevista, al recoger las voces de las personas con discapacidad y sus cuidadores, así como también de los maestros en formación, posibilitó concretar la intención de la Investigación Acción puesto que no solo se interpretó la realidad en una dirección sino que se posibilitó la bidireccionalidad (docentes en formación, Personas con discapacidad y cuidadores); que dieron lugar a las autorreflexiones e interpretaciones de cada encuentro para que los siguientes mejoraran y aportaran en conjunto de forma más significativa al cumplimiento de los objetivos del PPI.

Análisis de datos

Método: Análisis de Contenido

Los datos construidos en este proyecto pedagógico investigativo siguieron los procedimientos propuestos desde el método del análisis de contenido. Este permite comprender e interpretar la información de los diálogos y comunicaciones, o bien, de cualquier comunicación, sea esta oral, gestual o signada. Al tomar como referente a Cáceres (2003) quien cita a autores como Mayring, Glaser y Strauss, se proponen seis pasos principales para el análisis de contenido, los cuales son: selección del objeto de análisis, desarrollo del preanálisis, definición de las unidades de análisis, establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, desarrollo de categorías y, la integración final de los hallazgos. Los seis pasos buscan integrar contenidos metodológicos y prácticos que permitan un análisis comprensible y alcanzable.

A continuación, se describe el proceso realizado en este PPI en cada uno de los pasos.

Primer paso. Selección del Objeto de Análisis y Objetivos a Alcanzar.

El objeto de estudio se comprende como las relaciones en el trabajo cooperativo a partir de sus elementos constitutivos.

Los objetivos del presente proyecto investigativo (PPI) se mantuvieron como guía constante en el desarrollo de la propuesta pedagógica, así como en el proceso investigativo. El objetivo general fue

> Fortalecer la interdependencia positiva y la autodeterminación desde un ambiente virtual, a partir de una propuesta pedagógica fundamentada en el trabajo cooperativo en el equipo humano del APC-AH conformado por la persona con discapacidad el cuidador y las docentes en formación.

Y como objetivos específicos, por una parte, "Identificar desde cada uno de los elementos que constituye el trabajo cooperativo las relaciones de apoyo necesarias en el marco de la interdependencia positiva y la autodeterminación", y, por otra parte, "Reconocer en las estrategias pedagógicas implementadas su potencia para desarrollar el trabajo cooperativo en los equipos humanos y, con esto, sus aportes a la interdependencia positiva y la autodeterminación".

Segundo paso. Desarrollo del Preanálisis.

Se relaciona con la primera organización de la información recolectada por medio de instrumentos. Para el presente PPI el instrumento inicial fue el diario de campo, el cual fue aplicado durante el desarrollo de las fases uno y dos y posibilitó descripciones e interpretaciones a partir de la observación participante de las docentes en formación. Al realizar un primer análisis de los datos recogidos en este instrumento, se evidenció la necesidad de elaborar y aplicar un segundo instrumento de recolección que permitiera escuchar la voz de los participantes (equipo humano), por lo cual se planteó la entrevista semiestructurada.

Para dar cuenta del preanálisis en el presente PPI, mediante la revisión y lectura realizada de los primeros diarios de campo, correspondientes con la fase de contextualización de la propuesta como se describió en el apartado titulado propuesta pedagógica, se agrupó la información y categorizó en los cinco criterios del trabajo cooperativo definidos, los cuales son *interacción promotora, corresponsabilidad, habilidades interpersonales, participación*

igualitaria e interacción simultánea. Lo anterior dio paso a puntualizaciones, detalles y mayor fuerza en las planeaciones de la fase de desarrollo.

Posteriormente y una vez elaborados los diarios de campo de todos los encuentros, es decir, durante la fase de contextualización y de desarrollo del proyecto, se realizó una lectura analítica de estos diarios, al identificar, preguntar y abrir los datos en relación con las características y formas de concreción de los elementos del trabajo cooperativo mediante el juego y las narraciones como herramientas pedagógicas.

Para esto, sobre los diarios de campo, cada una de las docentes en formación, línea a línea, expresó sus comprensiones, preguntas, ideas, relaciones, apoyándose con la herramienta de "Revisar" "Nuevo comentario" de Word. A continuación, se presentan imágenes del preanálisis realizado. A continuación, se presentan dos ejemplos de los preanálisises realizados.

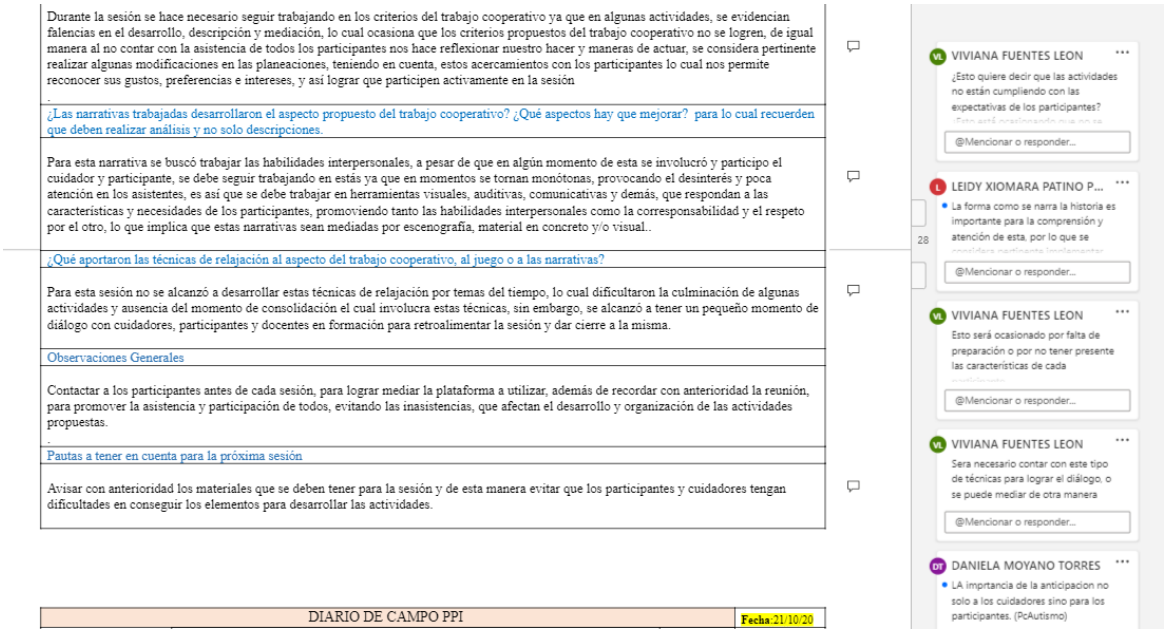


Figura 5. Desarrollo del preanálisis de datos – ejemplo 1
Fuente: Imagen tomada directamente al archivo digital sobre el cual las docentes en formación trabajaron el proceso de preanálisis

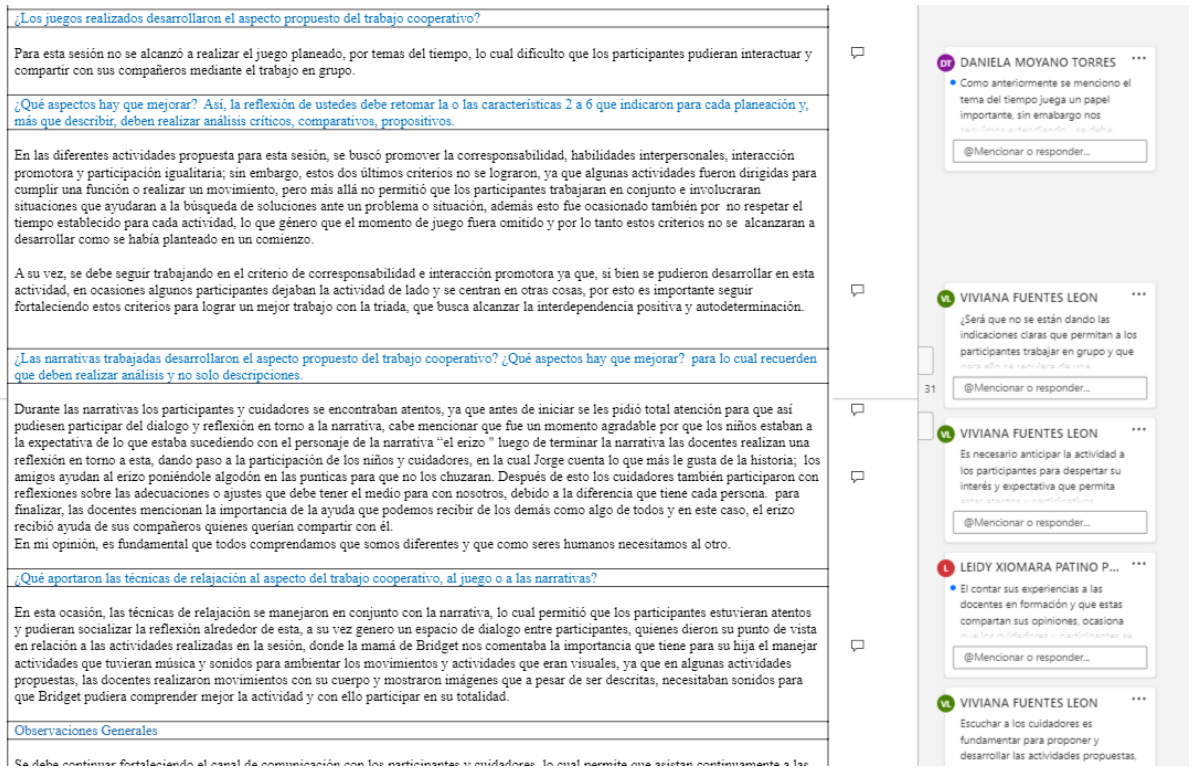


Figura 6. Desarrollo del preanálisis de datos – ejemplo 2
Fuente: Imagen tomada directamente al archivo digital sobre el cual las docentes en formación trabajaron el proceso de preanálisis

Tercer Paso. Definición de las Unidades de Análisis.

De acuerdo con Cáceres (2003) se presentan dos clases de unidades de análisis:

Comunicación verbal (Palabras): Se basa en la selección de palabras claves, con el fin de abordar un tema específico y así dar respuesta al análisis de cualquier tipo de contenido. Las palabras clave en el presente PPI fueron los cinco elementos del trabajo cooperativo y el fin último en relación con la interdependencia positiva y autodeterminación. Estas palabras claves fueron rastreadas en los diarios de campo y en las entrevistas con participantes y docentes en formación de las praxis.

Comunicación escrita (Párrafos): Hace relación al conjunto de palabra que se identifican por la separación de punto y punto o punto y coma; donde el investigador tiene la posibilidad de seleccionar más de una frase o párrafo, al ser esta modalidad la más flexible, suele ser la unidad de análisis más usada. (Briones, 1988; Duverger, 1972; Hernández, 1994; Kerlinger,

1999 citados por Cáceres 2003). Para el análisis de datos realizado se consideró pertinente justamente como unidad de análisis la palabra y el párrafo.

Así mismo, el autor propone unidades de análisis de base no gramatical, relacionadas al espacio y el tiempo. En cuanto al espacio se realizaron observaciones en los diarios de campo para conocer e identificar criterios a tener en cuenta ante el cambio de un espacio físico a un entorno virtual, que trae consigo retos tanto para los docentes en formación al buscar estrategias y adaptaciones en la metodología, en el cuidador y la persona con discapacidad al adaptarse a este ambiente y lo que este implica al desarrollar y participar en las actividades. Esto se registró ocasionalmente en los diarios de campo, ya que nos permitió proponer nuevas actividades e innovar en el material; así mismo pensarse en otras herramientas que permitieran continuar con el proceso pedagógico que se lleva a cabo en Aula Húmeda.

En relación con el tiempo son aquellas situaciones que se dan de manera procesual, es decir que solo están presentes mientras se lleven a cabo en lapsos de tiempo, segundos horas o semanas. Se caracterizan por darse en espacios físicos. Para el presente PPI, el tiempo se comprendió como factor para situar posibles cambios en las interacciones entre el equipo humano, para el desarrollo, ajuste y culminación de las actividades e identificar los estilos de aprendizaje de cada participante, tiempos atencionales, ritmos y disposición para realizar las diferentes actividades propuestas.

Cuarto paso. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.

Las reglas de análisis permiten la confiabilidad y validez, además determinan qué material se puede codificar y categorizar; no obstante, al tener un enfoque cualitativo, estas reglas pueden ser modificadas. Inicialmente, se separa todo el contenido relacionado con la unidad de análisis, con el fin de agrupar la información concerniente a este, se espera que estos datos sean relevantes para el presente investigador. Luego del proceso de clasificación, se determina el criterio que permite incluir, omitir contenido sistemático y establecer reglas de análisis.

Los instrumentos para el presente proyecto contemplan una estructura con categorías previas consideradas las principales de la presente investigación, las cuales son interdependencia

positiva y autodeterminación, a su vez se tienen identificados los criterios del trabajo cooperativo que permiten tanto dar sentido a cada una de las planeaciones de los encuentros entre el equipo, así como evidenciar el proceso pedagógico.

En la medida que se avanzaba en el proyecto se mantenía el criterio de clasificación que guio a las docentes en formación para realizar este agrupamiento. A partir de la propuesta de Cáceres (2003), se diseñó la matriz que se presenta en el anexo 6. En esta se organizaron o sistematizaron frases o párrafos de los diarios de campo y de las entrevistas que a juicio de las docentes en formación daban cuenta del desarrollo de los objetivos de la práctica pedagógica y recogían las voces de los participantes.

Las reglas de análisis fueron las siguientes: a) Se mantendrán las palabras o párrafos tal cual lo expresaron los participantes, es decir, con sus mismas palabras; b) dado que son tres la docentes en formación, la matriz la desarrollarán en acuerdo entre las tres; c) se podrán repetir frases o párrafos en diferentes casillas de la matriz pues esto mantiene la idea de interrelación y complementariedad que luego posibilitará a las docentes en formación comprensiones mayores; d) se incluye una fila y una columna para la reflexión de las docentes en formación, así, se registran ideas, preguntas, hipótesis de trabajo o demás análisis que se vayan construyendo a partir del registro y lectura desde cada instrumento como también desde cada código de clasificación, esto último correspondiente con los elementos del trabajo cooperativo.

Una vez realizada la matriz anterior, se procede a realizar una siguiente revisión de datos, Rodríguez citado por Cáceres (2003) lo denomina “codificación abierta”, aquello donde el investigador revisa las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran. Por último, estos agrupamientos son identificados mediante códigos tales como palabra o símbolo alfanumérico de carácter distintivo. En este punto del análisis, sobre la matriz se señalaron el color rojo recurrencias, palabras o ideas fuerza, significados que a las docentes en formación atraían en tanto encontraban en estas relaciones con los objetivos del PPI. En la tabla 8 se muestra un ejemplo en relación con el elemento Responsabilidad individual del trabajo cooperativo.

Tabla 8

Ejemplo de la codificación abierta

Elementos del trabajo cooperativo	**Sistematización Datos de la Entrevista**					
	Sistematización entrevistas cuidadores					
	Cuidador 1	Reflexión	Cuidador 2	Reflexión	Cuidador 3	Reflexión
Responsabilidad individual y corresponsabilidad	El compromiso y responsabilidad, presente tanto en el cuidador y el participante al ser partícipes del proceso pedagógico que se está implementar de manera virtual, como se muestra a continuación "ella está pendiente del miércoles a las 9:00 am de la mañana, ¡mami! prenda, prenda" Al momento de realizar las actividades el cuidador reconoce el rol que desempeña cada participante "¡si ¡cada una tuvo una participación individual y específica para cada niño" (Cuidador 1)	Las actividades planteadas por las docentes en formación ¿permiten que el equipo humano se sienta interesado y motivado por participar en las sesiones que se llevan a cabo?	El compromiso y responsabilidad, presente tanto en el cuidador y el participante al ser partícipes del proceso pedagógico que se está implementar de manera virtual, como se muestra a continuación "ella está pendiente del miércoles a las 9:00 am de la mañana, ¡mami! prenda, prenda" También se logró que el cuidador promoviera la responsabilidad y corresponsabilidad al ser agente activo en las dinámicas propuestas, como lo dice el cuidador "Entonces se hizo que yo estuviera en un poco más de atención, o sea, pero como la dinámica estaba tan dinámica entonces como que ellos se quedaban más ahí y ellos buscaban el personaje.", esto permitió al participante tener confianza en sí mismo, para asumir un rol especifico en cada actividad a desarrollar "Entonces ellos también se apropiaron del personaje qué se realizó" (Cuidador 2)	La atención como elemento principal para la comprensión y participación de los equipos humanos ¿? El interés presente en el participante ¿estará vinculado a la autodeterminación, y es esto, lo que le permite participar y estar atento para asistir a la sesión? Tanto cuidador y participante son conscientes de la participación en la actividad, ¿en qué momento esta participación es impuesta o hace parte de su rol a desempeñar en el grupo? Y esto ¿en qué momentos permite fortalecer el proceso pedagógico? Al alcanzar una participación "individual" y "específica", ¿será que las docentes lograron identificar las particularidades y necesidades de cada participante? y esto ¿en qué aporto al proceso? Para el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el APC-AH ¿En qué beneficia trabajar la atención con los participantes? Y en qué medida ¿esto aporto al criterio del trabajo cooperativo a abordado en la sesión?	Durante las actividades los apoyos brindados por el cuidador permiten al participante tener claridad de lo que se va a realizar, para desempeñar un rol específico en el equipo y poder desenvolver desde sus posibilidades; "nosotros le reforzamos, pues Natalia a estado con él, entonces lo ayuda con las palabras que cómo que no entiendes ella le dice de otra manera y le repite otra vez para que lo pueda hacer" (Cuidador 3)	los cuidadores asumen el rol de llevar a cabo la actividad; ¿los participantes prestan más atención en los momentos en que ellos son ellos quienes dirigen la actividad? Se evidencia mayor interés, durante las dinámicas a realizar en la sesión son del gusto e interés para la PcD es por esto que ¿Al realizar actividades que involucren el personaje favorito y sea del gusto del participante, permite el fortalecimiento de la autodeterminación y esto vinculado con la toma de decisiones promueve la responsabilidad y corresponsabilidad en los equipos humanos?

Elementos del trabajo cooperativo	Sistematización Datos de la Entrevista					
	Sistematización entrevistas pares					
	Par 1	Reflexión	Par 2	Reflexión	Par 3	Reflexión
Responsabilidad individual y corresponsabilidad	A lo largo de este proyecto se logra identificar que algunos participantes han logrado fortalecer este criterio, sin embargo, en otros participantes este es débil, por ende, es necesario continuar trabajo en pro del este criterio y así aportar a una interdependencia positiva, como lo manifiesta la docente "Algunos de los participantes, no todos, tienen en cuenta su discapacidad y apoyo con los cuidadores lograron asumir algunas tareas dentro de las diferentes actividades de las intervenciones"	Al proponer las actividades ¿se busca que todos los participantes la terminen al 100%, y se deja de lado el proceso? Y es por esto que ¿El no terminar una actividad, se puede llegar a vincular al tipo de discapacidad del participante? Sera que los apoyos que tanto cuidadores y docentes brindan a las PcD, ¿serán suficientes para alcanzar el objetivo, o "exigimos" y " esperamos" procesos más "avanzados", minimizar y omitir el esfuerzo y empeño que cada participante da las actividades?	Dentro del propósito de este proyecto se buscó que el participante fuera un agente activo; es por esto que al establecer un rol especifico cada integrante, logro asumir una responsabilidad individual y corresponsabilidad con el equipo. Así como lo dice la docente "Aunque es necesario visibilizar más a cada participante en las actividades realizarlas, se mostró gran compromiso por parte de cada uno" (Par 2)	Al vincular en las actividades la resolución de problemas, como una estrategia para fortalecer la autodeterminación en las PcD, ¿que ocasiona que se mal interprete este tipo de estrategias y se confundan con "dejar de lado" a los participantes? En el proceso pedagógico que se lleva a cabo con el equipo humano, se puede llegar a decir que logramos avanzar significativamente en la autodeterminación que se refleja en un nivel de compromiso y dedicación al momento de realizar las actividades.	En cada actividad se propuso dinámicas, las cuales permitieron asumir roles, responsabilidad es y seguir instrucciones, con el fin de manejar una responsabilidad individual y colectiva desde el trabajo cooperativo, como lo dice la docente par 3 "cada uno tuvo una participación en las actividades generales en la que mostraba su participación en cuanto a instrucciones, modelamientos, secuencias". (Par 3)	En las sesiones que se llevan a cabo ¿de qué manera el participante reconoce y ejerce su rol dentro de la actividad? El propiciar actividades que vinculan el modelamiento y con ello el seguimiento de instrucción ha permitido que los participantes se desenvuelvan mejor en las actividades, ¿Podríamos llegar a decir que esto propicio la participación activa y con ello un nivel de responsabilidad y corresponsabilidad en el equipo? Sera que en las actividades propuestas ¿se alcanza una participación igualitaria en el equipo humano?

Fuente: Fragmento del archivo digital sobre el cual las docentes en formación trabajaron el proceso de análisis

Quinto paso. Desarrollo de Categorías.

Hernández citado por Cáceres (2003) define las categorías como "cajones" o "casillas" donde se organizan y clasifican los contenidos previamente codificados, de modo definitivo. De allí, la importancia de establecer criterios que le permitan al investigador inferir y razonar aquellos elementos teóricos, adecuados para categorizar y dar paso a nuevas interpretaciones y relaciones teóricas.

Cáceres (2003) afirma que no existe un procedimiento específico, para realizar dicha categorización; por el contrario:

> Es tarea del investigador poner en práctica la creatividad, capacidad de integración y síntesis, aptitudes para hallas relaciones en el material y de aplicar, aunque signifique algún grado de sesgo, lo que el analista sabe o intuye previamente del hecho estudiado (p. 67).

Si bien las docentes en formación tienen en cuenta las categorías previas derivadas del trabajo cooperativo para organizar inicialmente las planeaciones, los diarios de campo y las entrevistas, fue necesario ser flexibles y tener la mente abierta para las posibles categorías emergentes. Así, al señalar en color rojo las palabras e ideas recurrentes y analizarlas en sus relaciones y diferenciaciones, y al tener presentes los objetivos del proyecto, las docentes en formación nombraron posibles categorías desde las cuales escribirían los resultados.

Sexto paso. La integración final de los hallazgos.

El proceso de análisis de contenido que se desarrolló en el presente PPI se usó para analizar, reflexionar y dar conclusiones del presente estudio. Este paso fue enriquecido con los diálogos y preguntas entre los docentes en formación y la asesora, en estos se pusieron en relación conocimientos previos en conjunto con los aportes de la situación investigada y las interpretaciones de los datos. La síntesis final, de acuerdo con Cáceres (2003) hace uso de las categorías inductivas y/o cualitativas, las cuales derivan de los objetivos y guías centrales que pueden estar en constante cambio. Para el caso del presente PPI los objetivos se consolidaron a partir de los diálogos con los lectores del proyecto y desde el mismo proceso de desarrollo de la propuesta pedagógica.

Al tener presente que el análisis de estos datos requiere reducirlos pues lo que se pretende al final de la investigación es contar con categorías más sintéticas con relación a las iniciales, se definieron las siguientes categorías emergentes al interior de cada elemento del trabajo cooperativo:

Interacción Promotora

- Reconocimiento del otro
- Intereses propios

Responsabilidad Individual y Corresponsabilidad

- Tensión entre procesos y resultados
- Prestar la voz y el cuerpo ¿apoyo o sobreprotección?
- Los procesos de atención en la actividad y en los otros como factor influyente en la corresponsabilidad

Habilidades Interpersonales

- Se visibilizan o se aprenden en el proceso pedagógico
- La confianza en otros

Interacción simultanea

- Entre ayudarse mutuamente y cumplir roles

Participación Igualitaria

- Complejidad en las actividades y progreso en los participantes

Relaciones Con la Interdependencia Positiva y Autodeterminación

- Compromiso y dedicación durante las actividades por todo el equipo
- Autoconocimiento y comprensión de sí mismo

Hallazgos

A partir de los datos construidos una vez se desarrolló la propuesta pedagógica y se aplicaron los instrumentos de investigación en el presente PPI; se presentan a continuación las comprensiones elaboradas por las docentes en formación. Es relevante indicar que estas comprensiones toman las voces del equipo humano conformado por las Personas con Discapacidad, cuidador y docente en formación, y también las voces de docentes en formación pares del grupo de praxis y PPI-I que se integraron al APC-AH, quienes aportaron desde sus observaciones en el acompañamiento a los encuentros en la fase de desarrollo de la propuesta implementada en el segundo semestre del 2020. Estas voces se escriben en cursiva, se referencian como comunicación personal y con las siglas del nombre del sujeto que las pronunció.

Como se presentó en el apartado de la propuesta pedagógica, en la fase de desarrollo participaron seis personas con discapacidad, seis cuidadores, tres docentes en formación y como observadores participaron una docente en formación de PPI-I y dos docentes en formación de Praxis.

Expuesto lo anterior, los hallazgos se presentarán así: en un primer momento el dialogo entre las voces de los participantes desde cada uno de los elementos del trabajo cooperativo, lo cual dio lugar a las subcategorías emergentes, y desde allí las relaciones y análisis con los referentes teóricos. En un segundo momento presentamos las relaciones entre los elementos del trabajo cooperativo con la interdependencia positiva y la autodeterminación. Y en un tercer momento, se da paso a las reflexiones que surgen del proceso pedagógico investigativo desde el trabajo en mancomunado con el equipo humano, al analizar el impacto que tuvo este proyecto tanto en la vida de los sujetos como en el APC- AH.

Interacción Promotora

La interacción promotora permite al equipo humano relacionarse con el otro y trabajar de manera conjunta, mediante el intercambio de saberes y experiencias que se dan cara a cara entre los integrantes del grupo. Como lo menciona Jonhson & Jonhson (1994)

> La interacción promotora busca ayudar, apoyar y reconocer los esfuerzos y habilidades de cada persona, a su vez busca el diálogo de saberes para la resolución de problemas,

> comprensión de los conceptos, que acompañan y apoyan su aprendizaje con el fin de retroalimentarlo. (p.5)

En el proceso de análisis de datos, al realizar preguntas a los participantes, se identificaron dos aspectos relevantes que se reiteraron o fueron constantes y que se considera aportan a la comprensión y desarrollo de este elemento dentro del trabajo cooperativo; uno referente al reconocimiento del otro y otro respecto a los intereses propios.

Reconocimiento del otro

Las docentes en formación realizaron en varios momentos preguntas al equipo humano para luego ser sistematizadas y analizadas en relación con el criterio de interacción promotora, estas preguntas se centraron en si consideraban que durante el desarrollo de la actividad los participantes se apoyaron mutuamente, hubo dialogo para realizar las actividades y en qué momento se evidenció.

Con las voces recogidas se puede afirmar que se reconocieron esfuerzos de los participantes no solo para desarrollar la actividad sino para reconocer al otro, reconocer a quienes hacían parte del equipo. Por ejemplo, el cuidador 1 exaltó de su hija, *Pero ella trataba de reconocer a la mayoría,* (N.R. comunicación personal, 28 de octubre de 2020) y esto se comprende como parte fundamental en el trabajo con el equipo humano. Se puede afirmar que la interacción promotora no sucede inmediatamente en el encuentro entre personas, o no siempre sucede así, se requiere fortalecer la comunicación y con esta, la confianza. Para la interacción en cualquier trabajo cooperativo, y en particular en el APC-AH, es de gran importancia que las PcD reconozcan al otro, lo que permite fortalecer los vínculos de confianza con el equipo humano. Se observó en el desarrollo de las actividades que los participantes logran identificar a sus compañeros, sus nombres, sus esfuerzos y habilidades, como dicen Johnson y Johnson (1994), es más fácil que se involucren mutuamente en las actividades; algo que parece sencillo como llamar al otro por su nombre, pedirle que realice algo o pedirle un apoyo, genera un sentido de pertenencia e interés en la resolución de la actividad.

Por ejemplo, en la actividad pedagógica realizada en el segundo encuentro en el momento del juego se pudo observar que la participante 1 al realizar la actividad que tenía como

nombre *lo que me gusta de mi* en la cual todos participaron, debían expresar lo que le gusta de sí mismo y lo que le agradaba de su compañero, la participante 1 le dijo a la participante 7 *que le gustaba su cara* y la participante 7 le dijo a la participante 1 *que su cabello era lindo* de igual manera sucedió con las docentes en formación; esto nos permitió comprender que las relaciones e interacciones contribuyen al desenvolvimiento de los participantes para poder estar cómodos, expresar sus gustos, intereses y opiniones; como lo menciona Verdugo (2014), las interacciones del sujeto, su participación y actuación en los diferentes entornos; son la base fundamental para que el sujeto alcance actitudes necesarias que le permitan ser responsable y trabajar su autoconcepto y autoimagen, para lograr un reconocimiento de las "diferencias" de ser, pensar, comunicarse, compartir y concebir el mundo, para comprender al otro como ser "único", vulnerable que requiere apoyo, en palabras de Pie y Sole (2011).

> Para lograr una interdependencia que apunta a la restitución de las vinculaciones humanas desde la experiencia. Y aquí hablamos de unos vínculos y las alianzas más allá de su dimensión mercantil o utilitarista, sino desde el reconocimiento de la propia fragilidad y necesidad del otro. (p.8)

En la figura 7 se presenta una imagen de la actividad *Lo que me gusta de ti*, en la cual se usó como medio de interacción un rompecabezas y la participante 1 realiza un reconocimiento propio y de su compañera.

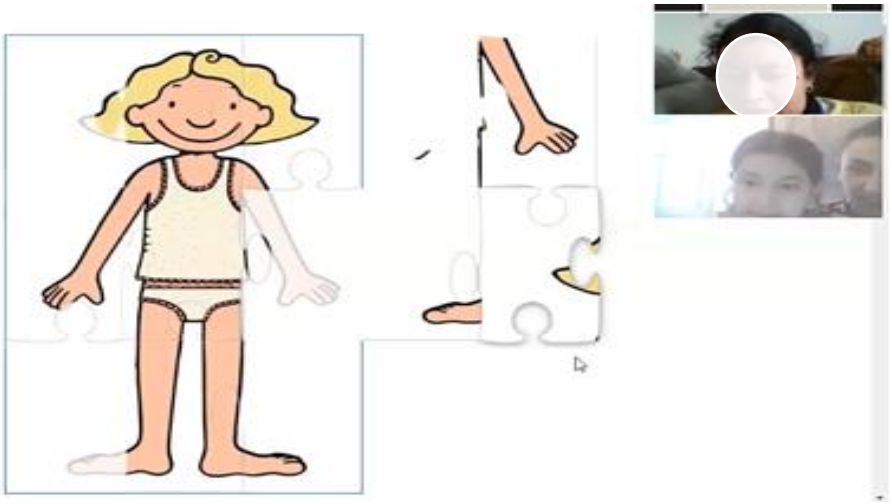


Figura 7. Lo que me gusta de ti
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 2

Desde las diferentes actividades desarrolladas en la propuesta pedagógica, las docentes en formación también sitúan en dos perspectivas el reconocimiento del otro, por una parte, el reconocimiento de sí mismo. De acuerdo con las comprensiones alcanzadas esto hace referencia a las percepciones de autoconcepto que posibilitan definir y construir las bases para el desarrollo de la persona. Al pedir un apoyo específico, por ejemplo, en la sesión 1 en la actividad pedagógica *juega, escucha y diviértete* el cuidador 6 realiza e implementa una serie de apoyos que motivaron a su hijo tales como onomatopeyas, ubicación de su cabeza y cuerpo para que el participante comprendiera que mediante este apoyo él puede alcanzar el objetivo que en este caso era reconocerse y aceptarse como sujeto "único", activo y participe de las actividades, desde sus posibilidades más allá de la "discapacidad". En estas acciones se retoman uno de los planteamientos de los referentes teóricos, al reconocer la vulnerabilidad como un asunto que nos concierne a todos, por ende, necesitamos del otro para alcanzar nuestras metas y propósitos. Así que el autoconcepto no pasa solamente por sentirnos independientes, sino que es transversal a la interdependencia, por la necesidad de los otros, al considerar necesario ocuparnos de la comprensión del ser humano desde la debilidad, vulnerabilidad y dependencia, al convertirse en el paso a seguir para reconocer la autonomía y autodeterminación como proceso en el cual interviene la interdependencia, como dice Noddings citado por Guzmán, Toboso y Romañach (2009) "(…) aquel por el que nos preocupamos, depende del que se preocupa, tanto como éste de aquél" (p.9), y con esto se exalta la relación del respeto, reciprocidad y valor de las diferencias.

En cuanto al reconocimiento por el otro, se comprende que por encima o lejos de las "diferencias" indicadas en un sujeto único limitadas por concepciones de "sujeto ideal" producto de estereotipos que establecen "normas" o "formas de actuar; son las diferencias entre sujetos las que posibilitan este reconocimiento y permiten construir lazos de confianza; por ejemplo, en la sesión 2 en el momento de Vestier, se trabajó la narrativa "La tortuga mariana" donde el cuidador 8 apoyó de manera espontánea la lectura, lo cual generó que los participantes 6 y 8 buscarán quién era la persona que leía, de igual manera permitió que el participante 6 se moviera para comunicarnos que le gustaba el cambio del narrador, esto permitió que estuviera atento y supiera qué ocurría en la historia. Los cuidadores compartieron sus reflexiones en torno a la narrativa y a su vez prestaron su voz para contarnos lo que los participantes 6 y 8 querían decir o expresar con sus cuerpos, miradas y

movimientos, en este orden de ideas se retoman algunos referentes teóricos, que nos permite sustentar y reconocer las “diferentes” formas de comunicar, expresar, sentir e interpretar emociones, saberes y experiencias propias del contexto en el que el sujeto se desenvuelve; como lo menciona Skliar (2017), se busca el respeto por el otro, el cuidado, y se reconoce su identidad y características específicas, para cultivar relaciones de justicia, solidaridad e igualdad, en cuanto a la singularidad que posee cada sujeto.

Es significativo para las docentes en formación que las actividades realizadas hayan generado una reflexión entre los integrantes del grupo para visibilizar o reconocer el esfuerzo individual de tal forma que aportó significativamente al desempeño grupal, y que ese esfuerzo en algunas actividades fuera en relación con la búsqueda o uso de apoyos. La docente en formación Par 2 así lo manifestó, *Sí, durante las sesiones se evidenció la planificación de cada una de ellas y se mostró el apoyo entre cada participante*. (N.B. comunicación personal, 25 de noviembre de 2020)

Con la experiencia de la propuesta pedagógica y desde el elemento de la interacción promotora en el trabajo cooperativo, se considera que siempre será un proceso a trabajar, en parte, porque nunca se termina de conocer o reconocer a una persona, por ejemplo, las docentes en formación pares observaban por primera vez una de las actividades no lograba evidenciar ciertas habilidades, esfuerzos, diálogos de saberes de los integrantes del equipo. Como parte de la interpretación de los datos, las docentes en formación se preguntaron ¿Acaso el desconocimiento de las personas y el ambiente por parte de la docente ocasionó que no observara el proceso que se había desarrollado con el equipo humano? Pregunta que movilizó justamente la categoría emergente presentada párrafos anteriores.

Los intereses propios

En las actividades propuestas por las docentes en formación se evidenció que con el paso del tiempo los participantes demostraron mayor motivación y participación en actividades que involucraban sus experiencias, gustos e intereses; en parte se considera que fue por el encuentro con los otros participantes del equipo que ya reconocían y por otra parte porque las actividades fueron más asertivas al tener en cuenta estos aspectos. Como lo menciona Verdugo (2014) desde la dimensión de autodeterminación esta "se fundamenta en el proyecto

de vida personal, en la posibilidad de elegir, de tener opciones, para alcanzar metas, objetivos e intereses personales, que faciliten la toma de decisiones y permitan al sujeto defender sus ideas y opiniones, también se enmarca en un nivel de autonomía para tomar decisiones sobre temas de su incumbencia" (p.6). Para este proyecto pedagógico investigativo es relevante la opinión del cuidador 1 al preguntarle acerca de los apoyos presentes en el equipo humano, el dialogo y el desarrollo general de la actividad, al comentar que su hija se sentía emocionada al participar de las sesiones que involucraban música, baile, adivinanzas e imitación de personajes, lo que generó una actitud positiva como lo manifiesta su cuidadora *cuando las canciones, como se las sabe casi la mayoría le gustan los cuentos también le gustan arto*. (N.R. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). En la figura 8 se muestra una escena de la actividad de disfraces, la cual incluyó música, baile e imitación.

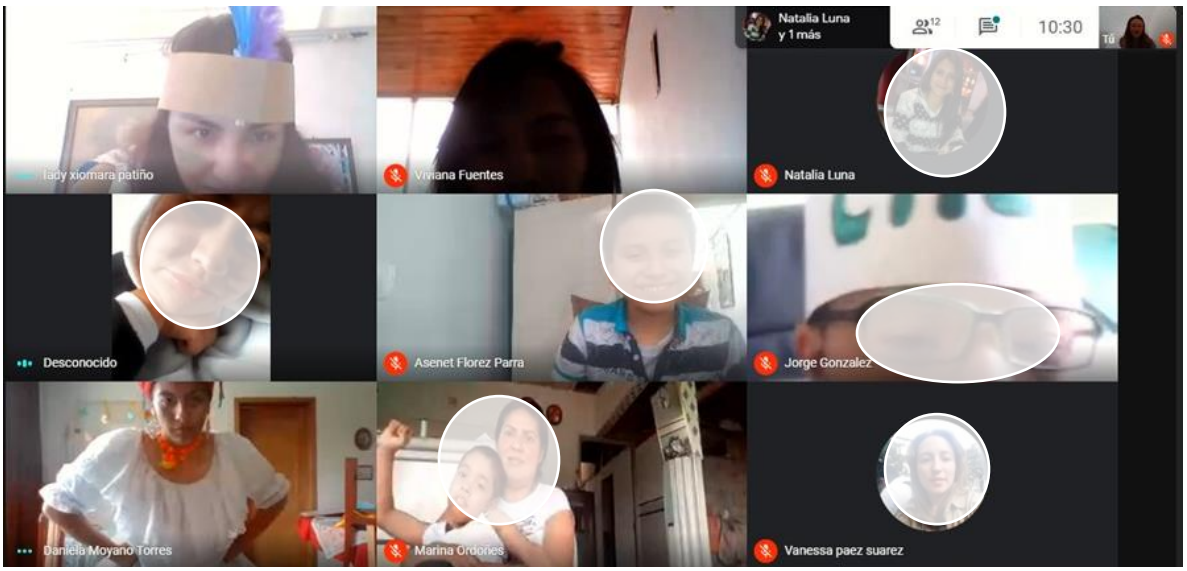


Figura 8. Halloween
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 3

A partir de esta mirada que se suma al elemento de interacción promotora en el trabajo cooperativo surgen preguntas en el proceso de análisis de datos realizado por las docentes en formación en relación con la participación en las actividades, por ejemplo, ¿se dará al descubrir los gustos e intereses del participante? o bien ¿Cuándo y cómo se evidencia que el participante está a gusto? Al tener en cuenta que este proyecto pedagógico investigativo se desarrolló desde una modalidad virtual surgen otros interrogantes ¿La virtualidad es

percibida como una barrera que impide lograr la interacción promotora con el equipo humano?, ¿Será que la poca experiencia que se tiene al trabajar desde la modalidad virtual ocasiona una barrera para la interacción promotora y el trabajo en equipo?

Una actividad pedagógica en la cual se pudo observar que uno de los participantes no se sentía a gusto fue en el omento que l participante 3 al parecer no le gustó mucho la canción del encuentro 2 ya que al realizar los pasos su expresión facial fue de desagrado; a diferencia de otros espacios donde él participa y se le ve alegre, esto probablemente se relacionó con la falta de interés durante la actividad. En contraste, el mismo participante en la actividad 5 (fase 2) estuvo atento, participativo en la dinámica denominada *¿Sabes qué es?* donde tenía que adivinar cuál era el mensaje y dar respuesta a las adivinanzas, él reía, saltaba e interactuaba con sus compañeros de grupo para recibir el apoyo e instrucciones, lo que le permitió al participante 3 resolver la adivinanza.

Para las docentes en formación, una posible interpretación es que quizás la persona con discapacidad tiene un interés propio por participar en las actividades, sin importar si tenía una experiencia previa de la misma, sin embargo nos surgieron alguna preguntas en el momento de análisis de los datos: ¿puede ser que ellos participaron solo porque sabían cómo realizar la dinámica?; o bien ¿ellos participan por obligación, al ser conscientes que se encuentra el cuidador a su lado? o ¿será que hay un interés de por medio para interactuar con los demás? Preguntas que consideramos relevantes en la reflexión pedagógica del elemento de interacción promotora.

Otra reflexión realizada por las docentes en formación se refiere a si la interacción promotora debe iniciar con lo que les gusta a las personas para desde allí promover otros aprendizajes. Al relacionar esto con la propuesta de las situaciones a-didácticas, comprendemos que no necesariamente es así, pues es en la interacción entre la persona y el problema o actividad, ya sea para dar una solución o intercambiar sus comprensiones con el equipo, que la persona logra unas aproximaciones significativas ante el problema propuesto, o en otras palabras, se interesa por este y de esta manera comienza a gestionar, interactuar y propiciar una solución. Por ejemplo, en la sesión 7 para las actividades denominadas *confía y gana* los participantes tenían que asumir una responsabilidad tanto individual como grupal; ya que la dinámica requería ciertas posiciones de manos y pies como, por ejemplo: tres pies y una mano, donde

el cuidador y la persona con discapacidad debían trabajar de manera coordinada para lograr la posición; de no realizarla de manera correcta la docente asignada a ese grupo debía realizar una penitencia, lo que motivó al cuidador y participante a esforzarse para realizar la tarea establecida. En este ejemplo se evidenció que los equipos humanos trabajaron en conjunto desde la confianza, responsabilidad y corresponsabilidad para lograr del objetivo; como hace mención Johnson y Johnson (1999) "la interdependencia es entendida como la interacción simultánea donde los miembros de un equipo trabajan e interactúan juntos", de ahí el trabajo por las relaciones de apoyo y la cooperación mutua, mediada por el desempeño individual donde cada integrante se apropia de su responsabilidad por el resultado final del grupo.

Responsabilidad Individual y Corresponsabilidad

La responsabilidad individual y corresponsabilidad grupal como lo dice Jonhson & Jonhson (1994) "busca en los integrantes fortalecer sus aprendizajes de manera individual y colectiva, para lograr un mejor desempeño en el grupo; mediante una retroalimentación grupal, con el fin de lograr realizar una autoevaluación" (p.6). De este modo, se enlaza a la interdependencia positiva, dado que se comprende e interioriza que se es responsable de sus propias acciones y la de otros.

En las planeaciones y desarrollo de actividades de la presente propuesta, se plantearon diferentes actividades para poner en marcha la responsabilidad individual y corresponsabilidad. Por ejemplo, en la actividad siete se evidencia la corresponsabilidad en el momento en que cada participante asumió un rol con el fin de llevar a cabo la actividad propuesta; la dinámica consistía en que por parejas realizaran un dibujo, para esto un integrante debía tener los ojos vendados, mientras que sus compañeros lo apoyaban en la descripción y ubicación de cada elemento. En el caso de la participante 4 él estuvo de observador, pues las docentes apoyaron a su cuidadora quien se vendó los ojos y estuvo atenta a las indicaciones y descripción del dibujo que estaba realizando. Este fue un cambio de roles significativos que dejó como enseñanza en la sesión que todos necesitamos del otro para alcanzar un objetivo y que cualquiera puede tener una u otra responsabilidad.

Desde las voces de los cuidadores se visibilizó el compromiso y responsabilidad presente tanto en el cuidador y el participante al ser agentes activos cada vez que asumían un rol, mantenía una interacción y compromiso con el equipo, al tomar decisiones y asumir responsabilidades que buscaban alcanzar un objetivo en común, durante el proceso pedagógico que se implementó de manera virtual, el cuidador 1 afirmó *ella está pendiente del miércoles a las 9:00 am de la mañana, ¡mami! prenda, prenda* (N.R. comunicación personal, 28 de octubre de 2020) y por su parte el cuidador 2 afirmó *¡si ¡cada una tuvo una participación individual y específica para cada niño* (A.L. comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Al realizar preguntas al equipo humano, se identifican tres aspectos relevantes que fueron constantes y que se considera aportan a la comprensión y desarrollo de este elemento dentro del trabajo cooperativo; el primero referente a las tensiones entre procesos y resultados; el segundo relacionado a la voz y el cuerpo: ¿apoyo o sobreprotección? y el tercero a componentes o factores influyentes en la corresponsabilidad.

Tensión entre procesos y resultados

En el registro del desarrollo de las actividades pedagógicas organizadas por las docentes en formación en los diarios de campo, se hallaron algunas situaciones que desde el análisis de datos generaron cuestionamientos en torno al proceso pedagógico con el equipo humano; es así como, al proponer las actividades ¿se buscó que todos los participantes la terminarán al 100%, al dejar de lado el proceso? o tal vez los apoyos que tanto cuidadores y docentes brindan a las PcD, ¿fueron suficientes para alcanzar el objetivo, o "exigimos" y "esperamos" procesos más "avanzados", al minimizar y omitir el esfuerzo y empeño que cada participante da en las actividades?

Con lo anterior, consideramos relevante reflexionar sobre el rol que desempeñamos al ser educadoras especiales, desde nuestras comprensiones que no se centran en el diagnóstico sino por el contrario en reconocer al sujeto por lo que es, por lo que percibe, y por ser y estar en el mundo, por lo que pueden hacer y no por la carencia. Es así como los maestros de educación especial al trabajar en estrecha colaboración con familias y cuidadores, debe estar siempre atento a los sujetos con sus particularidades y singularidades y a las situaciones para

ofrecer una orientación pedagógica, y debe estar atento a aportar y construir en conjunto los apoyos necesarios que fortalezca la interdependencia positiva y autodeterminación y a cómo promover el trabajar en grupo.

Una situación que podemos expresar en la tensión entre resultados y procesos fue en la sesión tres, en la cual esperamos como docentes en formación el resultado más que el proceso o camino recorrido por todos los participantes del equipo. En la actividad denominada *Busquemos juntos*, cuidador y participante buscan juntos en casa el objeto que la docente en formación les solicitaba. Las docentes en formación también apoyaron cada uno de los equipos y buscaron el objeto solicitado en sus casas. Cada integrante de la triada al finalizar su búsqueda socializaba con los demás equipos su objeto y mencionaba sus características. Aunque se alcanzó el fin último de la actividad, no prestamos suficiente atención al proceso de búsqueda.

Al reflexionar sobre esta situación en los diarios de campo y desde el análisis de datos, hallamos una actividad en la cual se cambió la mirada, así, en la actividad seis tituladas *Garfield en Madagascar*, cada participante tenía que recorrer un camino con obstáculos, los cuales debía sobrepasar con ayuda de sus compañeros. En esta ocasión se requirió el apoyo de todo el equipo humano, así mismo se evidenció el trabajo mutuo entre los demás grupos, ya que no había una competencia individual, sino por el contrario, se buscaba que todos los grupos lograran llegar al final del camino y se apoyaran sin importar que no pertenecieran al mismo equipo. A su vez, se contó con el apoyo del cuidador para reconocer los objetos e identificar los personajes que estaban en el camino, por su parte las docentes llamaron la atención del equipo humano, para motivarlos e incentivar su participación en la actividad.

Ante esta segunda actividad, se evidencia la participación individual, como lo dice el cuidador 2, *pero como la actividad estaba tan dinámica entonces como que ellos se quedaban más ahí y ellos buscaban el personaje* (A.L. comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). “Quedarse más ahí” lo comprendemos como el esfuerzo para vivir el proceso de la actividad, no necesariamente para terminarla. La búsqueda es el proceso y esto ya es un aprendizaje para la persona con discapacidad y para todo el equipo, al comprender que encontrar o no al personaje puede tener una lectura también de logro, aunque no como el único logro. En la imagen 9 se muestra una escena de la actividad mencionada, en la cual los

participantes debían buscar las pistas para llegar al tesoro, con apoyo de sus cuidadores y docentes en formación quienes representaban un personaje con el fin de orientar al equipo humano.

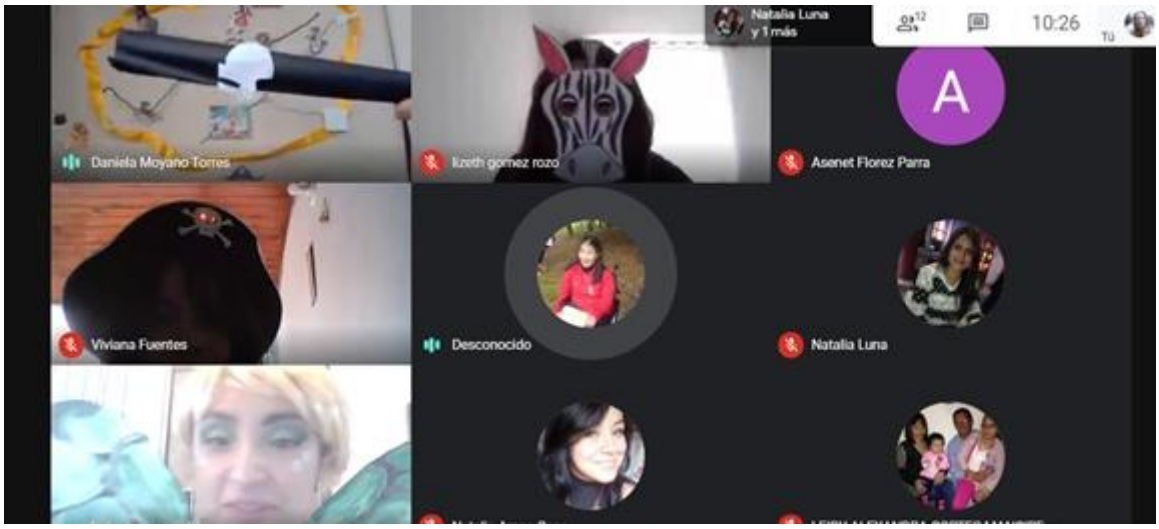


Figura 9. Búsqueda del tesoro
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 6

Prestar la voz y el cuerpo ¿apoyo o sobreprotección?

Las interacciones con el equipo humano nos permitieron identificar las relaciones presentes entre el participante y su cuidador, lo cual involucró manifestaciones de afecto y apoyos de este último y esto se convierte en un eje fundamental para lograr la interdependencia positiva. No obstante, existe una línea estrecha entre un apoyo que se da para alcanzar la interdependencia y otro que tiende a convertirse en sobreprotección, lo que acarrea un asunto emocional, intenso y excesivo control y provoca una dependencia recíproca entre padres e hijos como lo menciona López (2008) “Es así como la persona crece en un contexto permeado de atenciones y cuidados innecesarios. Lo cual trae consigo ciertas consecuencias que obstaculizan el desarrollo integral de la persona” (p.8); esto lo evidenció la docente en formación Par 1 al mencionar en una de las actividades que observó que algunos participantes respondían lo que sus cuidadores les decían que respondieran.

Desde la reflexión e interpretación de los datos nos preguntamos si al ser los cuidadores quienes responden por sus hijos ¿Puede llegar a ser un asunto de sobreprotección vinculada al temor o frustración que pueden tener sus hijos al desempeñarse en ciertas actividades?

Como educadoras esto nos hace pensar que puede ser algo involuntario por parte de los cuidadores que, en su afán para que su hijo consiga el éxito, realiza ciertas acciones que obstaculizan la toma de decisiones, asumir un rol y su responsabilidad al ser parte de un equipo de trabajo. Un ejemplo de esto lo vivimos en la actividad nombrada *¿tú qué tanto sabes?* Después de que el cuidador 7 en ocasiones no permitía que la participante 7 hablara y diera su opinión, lo que ocasiono que las docentes mediaran su participación para buscar que la participante estuviera más activa en la dinámica, de igual manera en la secuencia de movimientos no tomó el rol que le correspondía el cual era dirigir la rutina con apoyo de su madre, lo mismo ocurrió en preguntas que se realizaron en torno al juego y esto evito que la participante 7 fuera quien desarrollara por si misma algunas actividades. Por lo anterior, así como desde el inicio del presente proyecto con la identificación del problema, consideramos que como educadoras siempre hay que estar alerta a los apoyos o la sobreprotección innecesarios.

En este orden de ideas, es importante aclarar que algunos participantes requieren que tanto cuidadores como docentes presten su voz para expresar y comunicar sus comprensiones y experiencias vividas en las actividades, esto, dependía del momento puede interpretarse como una interdependencia negativa y como un asunto de sobreprotección pues limita algunos procesos en el sujeto. Pero en otros momentos, prestar la voz y el cuerpo puede ser el apoyo preciso para expresarse y participar. Como se evidenció en la actividad 2 en el momento en que los cuidadores compartieran sus reflexiones en torno a la narrativa y a su vez prestaron su voz para contarnos lo que los participantes 5 y 8 querían decir o expresar con sus cuerpos, miradas y movimientos. En la figura 10 se presenta una imagen de la actividad de *Disfraces*, en la cual se observa a la cuidadora 5 prestar su voz para compartir la experiencia y sentires que el participante 5 comunicaba con su cuerpo.



*Figura 10.*Disfraces
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 3

¿Cómo identificar si es apoyo o sobreprotección? Consideramos que, por una parte, con la reflexión pedagógica constante puede ser útil hablar de igualdad, como se comentó en el modelo pedagógico, desde la cual ningún sujeto debe sentir una autoridad que pase por encima de él, es decir que lo acalle e invisibilice. Por ejemplo las docentes en formación en la actividad denominada *Rompe hielo* propusieron el uso de un concéntrese sobre prendas de vestir, en las que se hizo uso de imágenes ilustrativas, como comunicación alternativa para que los participaran señalaran e identificaran la respuesta correcta, allí era la misma persona con discapacidad quien debía expresarse, tomándose el tiempo necesario, mientras que el cuidador realizaba la búsqueda del objeto para que el participante lograra el reconocimiento del mismo.

En la figura 11 se presenta una imagen de la actividad *Jumanji*, en la cual se usó como herramienta Genially para lograr que la PcD se comunicara, expresara y compartiera sus experiencias además de lograr una actividad accesible al permitir la interacción del equipo humano mediante gestos, indicaciones por colores y deixis lo que permitió una participación activamente del grupo en la sesión

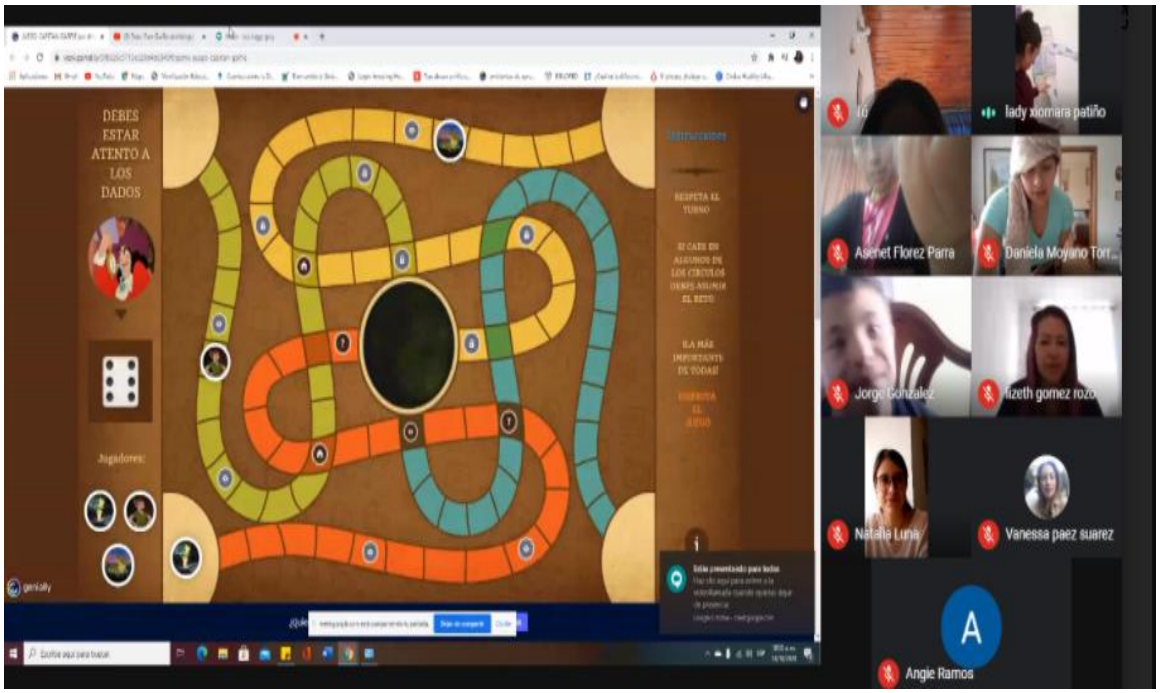


Figura 11 Juman Ji
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 7

Otro concepto útil para la reflexión pedagógica es el de vulnerabilidad, así, las actividades pedagógicas en los equipos de trabajo deben posibilitar que todos necesiten del otro, no solamente que se piense que la persona con discapacidad es la única que requiere apoyos y aprenderá de los otros. Esto se intentó con la actividad *El Capitán Garfield* en la cual los equipos debían ubicar las partes del perdidas del Capitán, para esto contaban con una silueta de pirata para organizar las partes según correspondía, en este caso el participante 3, como líder, ubicó cada una de las partes del pirata con los ojos vendados, mientras que en el equipo del participante 2, fue una docente en formación quien asumió el rol de líder y las ubicó con el apoyo e indicaciones que le brindo el participante 2. En conclusión, los dos equipos ganaron y encontraron todas las partes que al Capitán Garfield se le habían perdido en Juman ji.

Por ejemplo, ante la actividad 2 en el trabajo con los equipos humanos durante el momento del juego *Juman ji*, se observó buena interacción, confianza y apoyos en la triada; por ejemplo, en la ocasión en que el participante 3 contaba el número caído en el dado y tenía que dar los pasos en el tablero del juego para avanzar. Allí el equipo brindó su apoyo y seguridad para que el participante 3 pudiera responder las preguntas o penitencias que

encontraba en el juego, en ocasiones él no recordaba el número, por lo que la docente asignada a su grupo lo orientaba en compañía de su cuidador. De igual manera en la actividad *Confía y Gana* los participantes tenían que asumir una responsabilidad tanto individual como grupal; al momento de tener tres pies y una mano al requerir que tanto cuidador como la persona con discapacidad lograran una posición y al no hacerla de manera correcta la docente asignada a ese grupo debía realizar una penitencia, lo que motivo al cuidador y participante esforzarse para termina la tarea establecida; es así como se evidencia la confianza, responsabilidad y corresponsabilidad para lograr un objetivo en común. Esto le permitió al participante tener confianza en sí mismo y asumir un rol específico, muy diferente al sentir que otro respondía por el o no le permitía realizar la actividad.

En la entrevista realizada el cuidador 3 nos indicó que "nosotros le reforzamos, pues la profesional de salud ha estado con él, entonces cuando hay una palabra que cómo que no entiende, ella le dice de otra manera y le repite otra vez para que lo pueda hacer" (R.B. comunicación personal, 28 de octubre de 2020); en este comentario se observa que una de las participantes presta su voz para explicar de otra forma, se ubica como apoyo para que otro comprenda. Lo anterior permite vivir un momento de interdependencia positiva, así como lo menciona Delgado (2010), la interdependencia es positiva cuando hay un reconocimiento mutuo del apoyo, que le permite a quien se le brinda ser "independiente"; es así como en la construcción e interacción de las personas, se da la interdependencia positiva; es decir, el sujeto de manera individual reconoce que el apoyo brindado le permite ser interdependiente y a su vez él asume la responsabilidad individual, el esfuerzo y el trabajo; lo cual lo hace interdependiente.

Es por esto que la reflexión sobre los apoyos se convirtió en un aspecto importante y continuo en el presente PPI, ya que durante las actividades hubo momentos en los que se recaían en dinámicas individuales que minimizan la interacción y el trabajo grupal. Podemos decir que es importante que el participante, así como todos en el equipo reconozcan y reflexionen sobre el rol a desempeñar en el grupo para promover un trabajo cooperativo. En este punto podemos enunciar la actividad *Ahora tu eres el profesor,* donde se les permitió a los participantes cambiar de roles, fortalecer la toma de decisiones y dar instrucciones frente a las dinámicas que debía realizar el equipo, en este caso la persona con discapacidad tomo el rol de docente,

mientras que cuidadores y profesores en formación asumieron el rol de estudiantes; así, la persona con discapacidad decidía que actividad debían realizar los demás. Por ejemplo: narrar un cuento, decir una poesía, construir una canción y así dar una nota apreciativa del desempeño del equipo. Este ejercicio permitió conocer ciertas características de la persona con discapacidad al enfrentarse a distintas dinámicas, asumir el rol y dirigir la sesión como docente; en el caso del participante 3 fue estricto en el ejercicio y exigente con las docentes; mientras que la participante 1 mostró comprensión y flexibilidad ante las diferentes situaciones que se presentaron.

Por lo anterior los participantes no necesitaron constantemente de la ayuda, seguimiento de instrucciones e indicaciones de los demás, al reducir considerablemente los apoyos que usualmente se convierten en sobreprotección e interfieren en el desenvolvimiento de la PcD, para la toma de decisiones, resolución de problemas, interacción y comunicación que le permitan asumir un papel activo en sus actividades cotidianas. Como lo menciona Miñambres, Ruiz, Fernández, Zomeño, Valero y Bermúdez (2012) la sobreprotección lleva a la persona con discapacidad y a su cuidador a una dependencia, donde el cuidador presenta la necesidad de estar en constante control, lo cual provoca un ambiente de excesiva atención y preocupación.

Es así como este proyecto buscó que el participante fuera un agente activo; se estableció un rol específico para cada integrante, lo cual le permitió asumir una responsabilidad individual y corresponsabilidad con el equipo. Así como lo dice la docente par 2 *Aunque es necesario visibilizar más a cada participante en las actividades realizarlas, se mostró gran compromiso por parte de cada uno* (N.B. comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Por consiguiente, se propusieron dinámicas que permitieron asumir roles, responsabilidades y seguir instrucciones, con el fin de manejar una responsabilidad individual y colectiva desde el trabajo cooperativo, como lo dice la docente par 3 *cada uno tuvo una participación en las actividades generales en la que mostraba su participación siguiendo instrucciones, modelamientos, secuencias* (L.P. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

En conclusión, se logra identificar que algunos participantes han logrado fortalecer el criterio de responsabilidad y corresponsabilidad, sin embargo, en otros este es débil, por ende,

es necesario continuar trabajándolo en cada situación didáctica y así aportar a una interdependencia positiva, como lo manifiesta la docente par 1 *Algunos de los participantes, no todos, teniendo en cuenta su discapacidad y apoyo con los cuidadores lograron asumir algunas tareas dentro de las diferentes actividades de las intervenciones* (L.G. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Los procesos de atención en la actividad y en los otros como factor influyente en la corresponsabilidad

En el ejercicio pedagógico que se llevó a cabo durante los encuentros con el equipo humano, se identificó el proceso de atención de los participantes como un aspecto relevante, desde lo cual se reflexionó sobre la práctica pedagógica y se generaron varios interrogantes, entre estos, ¿la atención puede llegar a convertirse en un componente fundamental para el trabajo cooperativo? ¿En qué beneficia trabajar la atención con los participantes? y ¿En qué medida esto aportó al criterio del trabajo cooperativo?

Las docentes en formación consideran que la atención es un elemento principal para alcanzar los objetivos del trabajo cooperativo, ya que esta permitió en el equipo humano mejorar las relaciones e interacciones pues no solamente se debía atender a la actividad pues en ocasiones se debía atender al otro participante. Por ejemplo, en la actividad de juego denominada *Me pica*, realizada en el primer encuentro, se debía seguir una secuencia con las partes de nuestro cuerpo, en esta actividad la Participante 1 estuvo atenta, memorizó las partes de su cuerpo y el de sus compañeros; se evidenció buena disposición, entusiasmo y sobre todo esfuerzo porque antes de pedir apoyo a su acompañante intentaba recordar la parte del cuerpo mencionada anteriormente y no lograba recordar, la Cuidadora 1 o las docentes en formación tocaban la parte del cuerpo como una pista para la Participante 1.

También se pudo observar la relevancia del proceso de atención tanto en la actividad como en los participantes durante la dinámica titulada *Laberinto,* donde los grupos participaron y realizaron con éxito los retos que se encontraban en el juego tales como: cantar una canción, bailar, interpretar un personaje, adivinar la canción, entre otros; esto requirió de apoyo, atención, compromiso y corresponsabilidad de cada sujeto en relación con las acciones del otro. Un claro ejemplo fue en la ocasión en que el Participante 2 con su cuidador, estuvieron

atentos para seguir el ritmo, saber la letra y poder cantar de forma fácil y sincronizada “florecita rockera”.

En relación con la narrativa titulada *El Erizo*, los participantes y cuidadores se encontraron atentos, cumplieron con la solicitud de prestar atención para participar del dialogo y reflexión de la narrativa. Esto generó que los participantes estuvieran a la expectativa de lo que sucedía con el personaje principal “el erizo" y lograr una reflexión promovida por las docentes en formación, para la participación de todo el equipo humano; este fue el caso del Participante 3 que comentó lo que más le gustó de la historia: “los amigos ayudan al erizo poniéndole algodón en las punticas para que no los chuzaran”. De igual manera, los cuidadores también participaron con reflexiones sobre las adecuaciones y ajustes que debe tener el contexto, al tener en cuenta las diferencias entre sujetos.

Habilidades interpersonales

Estas habilidades nos permiten afianzar las relaciones en el equipo humano y se considera la base primordial para el desarrollo del proceso pedagógico mediante el trabajo cooperativo; Jonhson & Jonhson (1994) mencionan que las “Habilidades interpersonales y de los pequeños grupos más allá de los aprendizajes curriculares en el trabajo cooperativo, busca el desarrollo de habilidades sociales para alcanzar el liderazgo, la construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos”. Por esto es fundamental en toda actividad pedagógica centrada en el trabajo cooperativo, abrir posibilidades y oportunidades diferentes en las cuales se pongan en juego las habilidades interpersonales de los integrantes al asumir los roles

¿Se visibilizan o se aprenden en el proceso pedagógico?

Durante las actividades se logró recoger las voces de los cuidadores y docentes pares, lo cual permitió tener claridad sobre sus comprensiones con relación a las “habilidades interpersonales” que, como sabemos, permiten a cada miembro del equipo desarrollar destrezas, relacionarse, construir vínculos estables y afectivos con los otros. El desarrollo de estas destrezas le permite a la persona expresarse, recibir opiniones, manifestar sus sentimientos, emociones, comunicarse y respetar las opiniones de los demás. Fue notorio durante la implementación del proyecto que algunos participantes visibilizaron sus

habilidades para interactuar con otros, como lo dijo el Cuidador 3 *el saluda, trata de hablar más, socializa más* (R.B. comunicación personal, 28 de octubre de 2020); convirtiéndose esto en un apoyo para que los demás participen y se integren en el trabajo. Por otra parte, el Cuidador 3 mencionó: *les habla, hace chistes, baila, ya baila y canta y todo lo que ustedes les pongan a hacer él lo hace, entonces socializamos más con ustedes porque ya las distingue* (R.B. comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Al analizar los anteriores comentarios de los cuidadores, las docentes en formación se preguntaron si los participantes ya contaban con las habilidades descritas o si bien, las actividades pedagógicas les posibilitaron aprenderlas. No se tiene respuesta a esto pues al tener en cuenta el trabajo desde la virtualidad, el encuentro con el equipo solo una vez a la semana y durante el semestre académico solo ocho encuentros, no es posible afirmar una u otra posibilidad. Sin embargo, es un cuestionamiento pedagógico que debe estar siempre presente y que en el marco del trabajo cooperativo es muy relevante.

En el momento que se requiere trabajar en grupo es importante que los sujetos socialicen, compartan ideas, expresen opiniones, asuman roles, dirijan o solucionen problemas de manera grupal. De allí la importancia de fortalecer o bien, enseñar, estas habilidades, para enriquecer el proceso pedagógico, de allí la relevancia de continuar el trabajo en los vínculos afectivos y estables para promover la toma de decisiones, expresión de opiniones o deseos, para mejorar las relaciones con los demás a partir de actividades que capten la atención de los participantes y despierten el interés por las mismas, como lo dice la docente par 3

> Si, en general los participantes que estuvieron en las sesiones realizadas se muestran muy animados a la expectativa de que van a realizar, entonces saludan y al finalizar se despiden, no directamente expresan oralmente sus gustos, pero si se refleja en sus rostros el disfrute de las actividades, la realización de las mismas en compañía de sus cuidadores. (L.P. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020)

La confianza en los otros

Esta habilidad es necesaria para lograr seguridad en el equipo humano y alcanzar los propósitos en las actividades. Es por esto que se requiere de una comunicación constante y apoyo mutuo para poder resolver las diferentes situaciones que lleven a una reflexión por

parte de las docentes en formación y así evitar que se le atribuya al sujeto ciertas características que lo estigmatizan, segregan y excluyen por tener una discapacidad, concibiéndolo desde el diagnóstico, al dejar de lado aquello que nos hace seres “únicos”; desde nuestras “diferencias” y “particularidades”; en esta medida surge una pregunta en relación con la confianza en los otros y es ¿qué se le asigna a la discapacidad y qué a la personalidad del sujeto?

Pie y Solé (2011) consideran que todos dependemos del otro, que los vínculos se construyen en tanto necesitamos del otro, así que, en términos de la confianza en otro, o de “compartir la interioridad, la sensibilidad y la simpatía por el otro" (p.4), se puede decir que todos y cualquiera vivimos esto de formas distintas pues cada situación o experiencia se vive de manera diferente con los otros. Poder fortalecer e identificar las habilidades a desarrollar en el sujeto, no se debe iniciar o centrarse necesariamente en la discapacidad, sino por el contrario se debe concebir desde la confianza como proceso indispensable para un trabajo procesual que caracteriza al sujeto y a las situaciones didácticas y desde allí posibilitar alcanzar un objetivo común. A partir del análisis de la práctica pedagógica, podemos decir que la confianza hace parte importante para el desarrollo y habilidades interpersonales. Con referencia a esto, el Cuidador 3 comentó: *cuando no lo hace, es cuando por ejemplo no conoce a la persona, mientras que se adapta a ella y todo eso, él va cogiendo la confianza y ya después normal* (R.B. comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

Es así como durante algunas actividades, el trabajo con la triada fue más evidente, puesto que se distribuyeron los participantes en equipos y allí se observó buena interacción, confianza y apoyos. Por ejemplo, en el momento de consolidación los participantes realizaron la actividad titulada *Talentos*, en la cual debían mostrar sus habilidades por medio del baile, canto, chistes, adivinanzas entre otras, al estar motivados, participativos, comprometidos, felices y relajados, se generó una buena disposición al realizar y compartir con el grupo, para este caso el participante 3 estuvo emocionado al cantar y bailar ya que esto le permitió expresar sus sentimientos, tanto así que demostró mediante el llanto el interés y ganas por volver a cantar y compartir su aprecio por una de las docentes, dedicándole la canción "Bohemio y Galán" la cual acompañó con expresiones faciales y corporales, que le permitió comunicar sus emociones, conmover y causar euforia en los demás. Así mismo, la participante 1 se motivó

y lleno de valor para cantar con gran entusiasmo su canción favorita “La Cuchilla”, en compañía de su cuidadora, mientras que los demás las acompañaron con palmas y movimientos; cabe resaltar que la participante al sentirse feliz y en confianza gritó y se exaltó de la emoción.

Es por esto que la confianza en los otros conlleva seguridad en nosotros mismo y en el equipo humano, esto nos da la tranquilidad de que las cosas se den de manera “adecuada”, también nos ayuda a alcanzar nuestros propósitos a pesar de las dificultades que se presenten en el camino.

Interacción simultánea

Al hablar de interacción simultánea hacemos referencia al conjunto de personas que trabajan en un equipo y donde cada miembro del equipo interactúa, discute y llega a un mutuo acuerdo con sus compañeros y se logra con o sin compañía del docente, pero sucede de manera simultánea. Esta interacción aporta significativamente en la autodeterminación y a su vez se convierte en la piedra angular para alcanzar un trabajo cooperativo, el cual requiere de unas estrategias que posibiliten y contribuyan a la interacción, pensadas por el docente antes de realizar alguna actividad. Como lo menciona Kagan citado por la OREALC UNESCO (2011), “la interacción simultánea es el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometido en su aprendizaje en un momento dado que interactúan simultáneamente” (p.3).

Las docentes en formación propusieron las siguientes estrategias para promover la interacción simultánea mediante la narrativa titulada *El valor de sí mismo* realizada en el encuentro dos. Por una parte, se posibilitó un espacio de reflexión frente al valor que nos damos a sí mismos y al otro, por otra parte, los participantes dieron a conocer su perspectiva en relación al reconocimiento físico, emocional y personal, que tiene de sí mismo y de los demás; y a su vez el cuidador y docente en formación apoyaron al participante para que él identificara las características de su compañero y exteriorizar las propias. Se pudo observar que el tema del reconocimiento y percepción del otro motivó al equipo para expresar y participar. Es así como las narrativas permitieron a las personas identificarse con la historia narrada y reflexionar sobre las situaciones, vivencias y experiencias de vida, como lo menciona Lindón (1999) “la estructura narrativa hace que lo experiencial pueda ser

comprendido por el otro" (p. 299), es decir, se crea un vínculo al compartir experiencias intimas con el equipo lo cual promueve la interacción.

De esta manera se logra impulsar la red de interacción que se estaba tejió con relación al tema del "Cuerpo y sus múltiples formas", que permean las relaciones, perspectivas y comportamientos, lo cual, como equipo de la UPN, nos hizo reflexionar y comprender que el hablar de este tema puede llegar a romper con los estereotipos, tabús y creencias que estigmatizan "El cuerpo diferente", para dar paso a la aceptación, valor y respeto por sí mismo y por los demás. Se comprende entonces al cuerpo como parte del ser, en palabras de Delgado (2018) "el cuerpo como residencia y expresión del sujeto y no como organismo funcional, etiquetado en un diagnóstico" (p.9); es así que el cuerpo es el vehículo principal como potencia y territorio privado que permite transformar las realidades para el desarrollo integral del sujeto.

En la actividad titulada *Organiza tu rutina* y desarrollada en el encuentro dos desde la virtualidad, los participantes tenían que organizar las imágenes de acuerdo a la rutina correspondiente donde el participante 8 seleccionaba un orden y el participante 5 movía sus brazos o se reía para indicar si estaba de acuerdo o no; para esto los cuidadores apoyaron la actividad al ser la fuente de información, comunicación e interacción, para que los participantes recordaran sus rutinas, se comunicaran, entendiera y pudieran organizar lo que tenían en pantalla; por otro lado, las docentes en formación promovieron esta interacción mediante el uso de recursos tecnológicos, visuales y descriptivos según la necesidad del participante y la exigencia del ejercicio, con el fin de ayudar en la organización de la rutina. Esto fortaleció la interdependencia positiva, para que el sujeto sea consiente del apoyo que puede brindar y a su vez recibir; de ahí el trabajo por las relaciones de apoyo y la cooperación mutua, mediada por el desempeño individual donde cada integrante se apropia de su responsabilidad por el resultado final del grupo.

En la figura 12 se presenta una imagen de la actividad *Busquemos juntos*, en la cual los participantes en equipo debían buscar la pareja de la prenda en mención, se hizo uso de la herramienta digital Nearpod, que permitió mediar la actividad a través de imágenes y descripciones de estas.

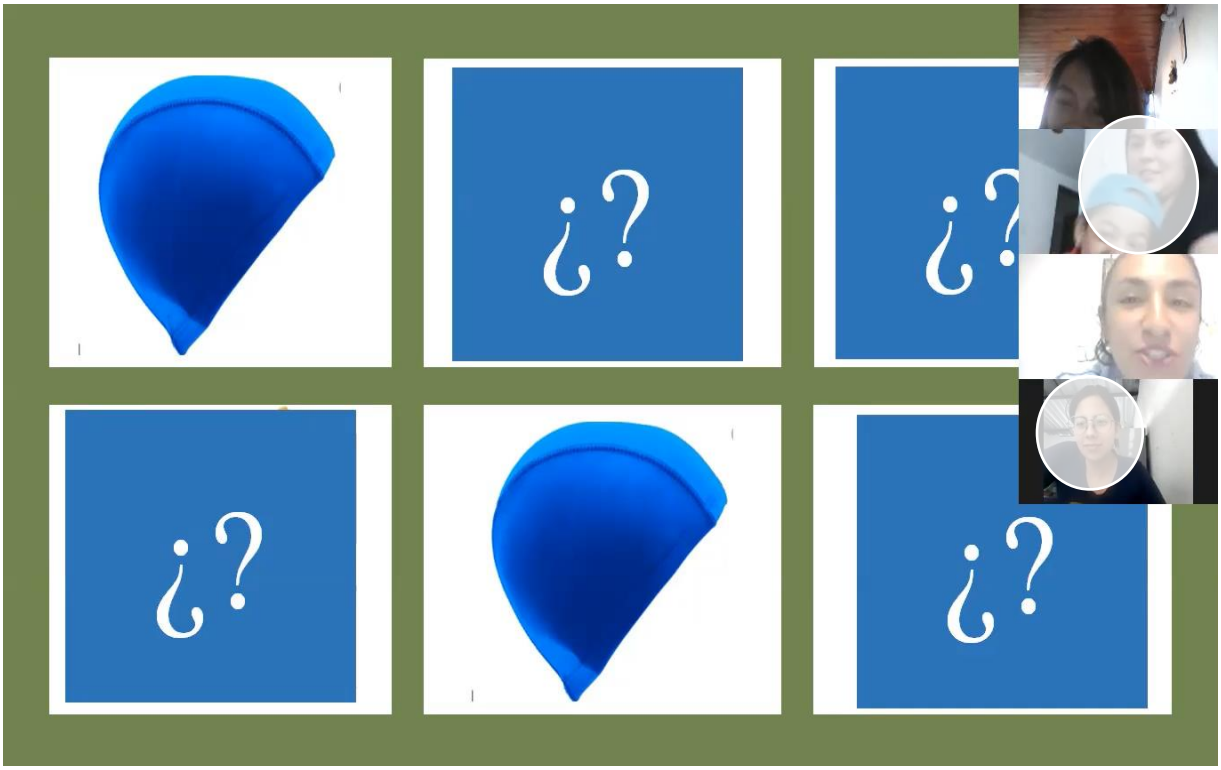


Figura 12 Busquemos juntos
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 2

Durante el proceso pedagógico este criterio se trabajó de la mano con todos los integrantes del equipo humano, sin embargo, se requiere continuar trabajándolo, ya que, al inicio de las primeras actividades algunos participantes interactuaban solo con sus cuidadores, como lo dice la docente par 1 *se apoyan más con los cuidadores que con los otros participantes* (L.G. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020); esto entonces se comprende como una escasa interacción entre participantes y talvez muestran un poco de timidez al principio de los encuentros. No obstante, a lo largo del semestre se fortalecieron estos vínculos, lo cual permitió en los equipos humanos, interactuar, participar activamente en las actividades y lograr un trabajo cooperativo.

Entre ayudarse mutuamente y cumplir roles.

En las interacciones que se dan dentro de un equipo suceden diferentes fenómenos, como, por ejemplo: uno de los cuidadores hace todo el trabajo, o en ocasiones la persona con discapacidad apoyaba al equipo. En diferentes situaciones esto se vio reflejado al trabajar con la tríada, el cuidador es quien en su mayoría participó y establecía su punto de vista, mientras que la persona con discapacidad eventualmente asentía con la cabeza o negaba al responder alguna pregunta realizada por el docente.

En el proceso pedagógico, se buscó la interacción simultánea mediante el uso del juego y la narrativa en la actividad denominada *Garfield en Madagascar*, en la cual las docentes en formación narraron y personificaron una historia en la que los personajes principales eran Garfield, Tinkerbell y la pirata Rosa, se hizo uso de disfraces, música, máscaras y escenografía para despertar el interés, la curiosidad, la intriga y motivación en los participantes, para mantenerlos atentos y propiciar un espacio de interacción y comunicación que dio paso a las preguntas que giraron en torno a la dinámica. Esto aportó significativamente al desarrollo de la actividad, por ejemplo, cuando el participante 1 y los demás integrantes del equipo querían intervenir constantemente para dar sus aportes y conocimientos del personaje tales como: el nombre, descripción, características y su relación con otros programas, películas o video juegos. Esto contribuyó en la interacción promotora al lograr una participación activa y ayuda mutua en el equipo humano, para complementar la descripción del personaje en mención, al conocer del tema y estar seguros de sus aportes; como lo afirma el Cuidador 1 *eso es lo importante que dejen algún mensaje para ellos* (N.R. comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Es así como mediante situaciones problema, el equipo humano logró en algunos momentos compartir y construir a partir del dialogo, experiencias y saberes previos de cada uno, como lo dice la Docente Par 2 *Si, siempre se realizó al final una consolidación dónde la mayoría de los participantes daban su opinión frente a las actividades, claramente unos más que otros, pero se evidenció el diálogo en cada sesión* (N.B. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). Con lo anterior se comprende que se vivió una interacción simultánea mediada por la ayuda y apoyo mutuo entre docentes en formación, cuidadores y personas con discapacidad que conforman un equipo de trabajo para alcanzar una meta en común.

El asumir un rol y contar con los apoyos, permite alcanzar un desempeño significativo en cada encuentro, esto se ve reflejado en la transversalidad que se tiene al abordar la interdependencia positiva y autodeterminación en la actividad. Como lo menciona la Docente Par 3,

> Bueno, en algunas actividades que han sido de las tríadas en equipos, cada grupo se esfuerza por sacar bien las actividades, por tener puntuaciones, unos chicos son más activos que otros, pero generalmente el apoyo y trabajo de este grupo del proyecto ha sido siempre encaminado a motivar a los participantes a ayudarse entre todos, a que todos pues tengan una participación. (L.P. comunicación personal, 28 de noviembre de 2020)

En algunas actividades propuestas el rol asignado fue justamente el de brindar apoyos, por ejemplo, en la actividad *Los mensajeros*, realizada en el encuentro 1, donde se contó con el apoyo de las docentes pares quienes organizaron los grupos (docente en formación, cuidador y Persona con discapacidad) y designaron un nombre que representaría su equipo; a su vez asignaron un líder, lo que permitió al equipo lograr una mejor apropiación del trabajo compartido y apoyo mutuo. Se evidenció en el momento del dialogo que los grupos buscaban compartir ideas y encontrar soluciones a la actividad, al momento de identificar el objeto, animal o personaje, para este caso el cuidador describía la imagen, la docente apoyaba con pistas y la persona con discapacidad cooperaba con sus compañeros para asociar la imagen con la pista y así encontrar el *Mensaje oculto.*

Desde lo anterior se comprende que la asignación de roles contribuye de manera equitativa e igualitaria en la participación de todos los integrantes del equipo humano; para así, evitar que los participantes no participen, siempre asuman el mismo rol o no comprendan cuál es su rol; ocasiono un débil trabajo en equipo. La docente Par 3 indica su perspectiva sobre lo observado en el proyecto:

> En realidad, en la virtualidad manejar un objetivo grupal y de interdependencia es complejo, a pesar de que en este proyecto se llevaron las actividades sesión a sesión para los participantes de forma global en la que se pudiera involucrar a todos los participantes (L.P. comunicación personal, 5 de noviembre de 2020).

Participación igualitaria

Para lograr este criterio cada uno miembros participo de acuerdo a sus necesidades, posibilidades e intereses, lo que permitió que el aprendizaje se construyera entre las interacciones y esto procura garantizar la participación igualitaria dentro del equipo en tanto se establecen roles para desempeñar. En síntesis, se deben establecer reglas en el equipo para lograr la participación igualitaria de todos.

El docente juega un papel importante ya que en ciertas ocasiones algunos dejan que la participación de los estudiantes se dé, de forma espontánea en los equipos. En efecto, esta acción conlleva que dentro del grupo el estudiante que quiere aportar o dar su punto de vista, se ve opacada por los que "monopolizan" casi toda la participación. Sin embargo, esta participación "desestructurada" como la llama Kagan, permite a los estudiantes realizar discusiones dentro del equipo (P.24)

Durante el desarrollo de las actividades las docentes en formación logran observar avances en la intervención de cada participante en relación con la iniciativa, motivación y responsabilidad al realizar las actividades propuestas; como lo dice la Docente par 2, *Si, claramente a medida que se avanzaba en las sesiones los participantes mejoraban sus participaciones, realizaban más comentarios e integrándose más a cada actividad* (N.B. comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

En la figura 13 se presenta una imagen de la actividad *Zumba*, en la cual se observa el desenvolvimiento y espontaneidad por parte de la PcD, liderado por las docentes en formación quienes motivaban al equipo humano al involucrar canciones y dinámicas de su interés.



Figura 13 Zumba
Fuente: Imagen tomada de la grabación de la sesión 4

En el proceso de análisis de datos, desde aquello registrado en los diarios de campo y con las respuestas a preguntas realizadas a los participantes, se identificó un aspecto relevante en relación con la participación igualitaria comprendida como la complejidad de las actividades y las relaciones con los progresos de los participantes; a continuación, se desarrolla esta idea.

Complejidad de las actividades y progresos en los participantes

Las actividades pedagógicas propuestas por las docentes en formación fueron planteadas de manera secuencial, lo cual permitió tener un nivel de complejidad diferente en cada encuentro de manera tal que se pretendió exigir cada vez más y de formas distintas la participación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, todo con el fin de aportar y consolidar los procesos de interdependencia positiva y autodeterminación en los equipos humanos. Se tuvo siempre en cuenta el esfuerzo y participación equitativa, lo cual permitió analizar las reglas organizadas por las docentes en formación, reflexionar sobre las acciones de cada integrante y así, evaluar si los objetivos son alcanzados con el propósito de mejorar e identificar cada uno de los aportes que benefician al grupo.

Por consiguiente, la participación del equipo humano se evidenció en un proceso continuo, si bien mediado y flexibilizado por las docentes en formación, mejorado con la participación de los sujetos, en parte, al visibilizar actividades de su preferencia y gusto. Como afirma la Docente Par 1 en relación con la participación, *Si es algo que los motiva si, como bailar, cantar etc.* (L.G. comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Sin embargo, el objetivo del proyecto buscó un continuo avance en el equipo, que favoreciera los procesos que involucran la interdependencia positiva y autodeterminación, por tal motivo se mantuvo un nivel de complejidad en cada actividad propuesta. Se recogieron algunas voces al respecto que dan cuenta del componente de complejidad incorporado y también de las dificultades que conlleva, como lo plantea la Docente Par 1, *Pero si es una actividad más compleja no les es fácil centrar la atención por periodos muy largos de tiempo* (L.G. comunicación personal, 5 de noviembre de 2020).

Un ejemplo de progreso de los participantes en relación con la participación igualitaria y la exigencia al complejizar las actividades se analizó desde las observaciones registradas en el diario de campo desde la actividad denominada *Buscan el objeto*, en esta la docente proyectaba algo en pantalla, por ejemplo; zapatos, cepillo, vaso, crema, etc. En esta actividad el participante 2 en ocasiones se ausentaba de la sesión al demostraba desinterés y poca motivación por la actividad, lo que ocasiono que su cuidador terminara toda la actividad. Sin embargo, en la actividad *Juman ji* en la cual se le propuso una dinámica que consistía en la búsqueda para obtener las partes perdidas del pirata Garfield, para luego ser ubicadas en la silueta, este participante fue quien tomo el rol de líder el cual consistía en apoyar y dar instrucciones a su compañero para ubicar las partes del pirata. Al analizar esto comprendemos que igualdad no se relaciona con disminuir exigencias, y en contraposición al comentario de la docente par 2, la complejidad puede llevar a mayor atención y compromiso en la actividad.

Las docentes en formación procuraron trabajar la participación igualitaria al promover el trabajo equitativo, al evitar que un integrante realizara más actividades que las demandadas por su rol. Fue importante recolectar sugerencias y aportes en el momento de consolidación de cada encuentro, para mejorar en el trabajo cooperativo y realizar una autorreflexión del rol que asume cada participante en el grupo de trabajo.

Con lo anterior, las docentes en formación enfatizan en la importancia de implementar actividades que generan condiciones en las cuales los participantes se esfuercen de formas diferentes y comprendan la relevancia de la dedicación de todo el equipo humano para alcanzar el éxito de la actividad. Al respecto, la Docente Par 3 comenta lo siguiente,

> Ellos siempre han estado dispuestos, se esfuerzan por hacer todas las actividades, de cumplir con las instrucciones dadas, están siempre muy atentos a lo que las profes les muestran, enseñan y hacen; en ciertas actividades se evidencia mayor la participación en términos de hablar, pero ya va según los gustos de ellos e intereses de ciertas actividades que llaman más su atención (L.P. comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Relaciones con la Interdependencia positiva y Autodeterminación

Durante el presente proyecto pedagógico investigativo el objetivo general se centró en dos conceptos, el primero es la interdependencia positiva, el cual desde el APC-AH se comprende desde una perspectiva basada en "nosotros" y no en el "yo", enfocada en la enseñanza del trabajo mutuo desde lo cooperativo, crea conciencia de los esfuerzos conjuntos y reconoce los beneficios que podemos conseguir al pertenecer a un equipo como lo son los equipos humanos, al permitir que el participante muestre interés por sus logros y los de sus compañeros. Al estructurar la interdependencia positiva, los integrantes del equipo se motivan unos a otros sintiéndose fuertes, capaces y comprometidos con la actividad.

En segundo lugar, la autodeterminación le permite al sujeto desenvolverse mediante apoyos, oportunidades y herramientas que adquiere a lo largo de la vida, para elegir, solucionar problemas y autorregularse ante situaciones que lo demandan; es así como la autodeterminación trabaja las preferencias del sujeto, capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, al disminuir factores físicos y sociales que actúan como barreras como lo menciona Wehmeyer citado por Verdugo y otros (2014) "la autodeterminación son acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida".

Con relación a lo anterior, la autodeterminación e interdependencia positiva son dos pilares importantes para el desarrollo y desenvolvimiento del sujeto; es pertinente y necesario

trabajarlos pedagógicamente, ya que hacen parte de la red de apoyo fundamental para la constitución del sujeto desde la perspectiva de sus capacidades, habilidades y aptitudes con las cuales se desenvuelve en la cotidianidad y también se proyecta en su futuro.

Cabe aclarar que estos criterios van de la mano y por ende no se alcanza el uno sin el otro. Es necesario fomentar las interacciones, asignación de roles y el trabajo equitativo, que busca en el equipo humano un trabajo colectivo y no individual; así como lo menciona Pie (2015) esto contribuye al reconocimiento de la necesidad del otro al "resemantizar la vulnerabilidad

> (...) lograr así una interdependencia que apunta a la restitución de las vinculaciones humanas desde la experiencia. Y aquí hablamos de unos vínculos y las alianzas más allá de su dimensión mercantil o utilitarista, sino desde el reconocimiento de la propia fragilidad y necesidad del otro" (p. 2)

Además de las relaciones entre los elementos del trabajo cooperativo y estos dos conceptos centrales, las cuales se fueron planteados en los párrafos anteriores del presente apartado de hallazgos, a continuación, las docentes en formación presentan otras relaciones obtenidas en el análisis de datos. Una de estas se relaciona al compromiso y dedicación en los encuentros no solo como acto de presencia; la otra en relación al autoconocimiento y comprensión de sí mismo.

Compromiso y dedicación durante las actividades por todo el equipo

Para fortalecer los procesos de interdependencia positiva, se desarrollaron actividades pedagógicas que requerían un alto nivel de compromiso y dedicación por parte del equipo humano; estas actividades presentaban un nivel de dificultad en las interacciones grupales y además requirieron atención para dar solución a los problemas emergentes en los encuentros.

Por ejemplo, las dinámicas familiares que vinculaban las terapias clínicas a las personas con discapacidad, el tiempo de estas personas y el de sus cuidadores, el dispositivo y la conexión de internet para asistir a los encuentros, los distractores del ambiente y un sin número de situaciones particulares semana a semana. Estos asuntos no se viven necesariamente en el desarrollo presencial del APC-AH en la piscina, pero es cierto que se viven otros. Se observó que el interés puesto por el equipo humano en mediar las dificultades contribuyó a afianzar

las relaciones y el reconocimiento del otro como ser único pero que requiere del apoyo del otro para ser un sujeto autodeterminado, que pueda liderar, tomar decisiones, asumir responsabilidades y comprometerse consigo mismo y con los demás.

Otro ejemplo relevante se refiere al apoyo ante el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas, o ante la atención y los distractores desde el trabajo virtual. Para este proyecto la atención se convirtió en un factor determinante en la adaptación de los equipos humanos a la "nueva" modalidad del APC-AH lo que ocasionó una serie de barreras tanto de conectividad, interacción y en este caso de atención; se puede afirmar que los participantes en varias ocasiones tendían a dispersarse y no lograban realizar las tareas, participar, asumir un rol y comprender la dinámica que tenía como fin lograr un objetivo. Por lo anterior, se llevaron a cabo actividades que implicaban cierto nivel de dificultad para mantener la atención e interés de la PcD antes, durante y después de la sesión, algunas aportaron considerablemente a la atención sostenida, en otras esto no se logró.

Durante los encuentros se observó cómo el equipo humano asumió un rol especifico en las actividades y se apoyó mutuamente al buscar soluciones y estrategias para lo cual fue necesario flexibilizar una de las actividades, pues no se contó con la asistencia de todos los participantes y por esto dos docentes en formación asumieron el papel de participante mientras que la otra docente dirigió la actividad, esto para motivar al participante 5, dinamizar las actividades y finalizar la sesión.

Así mismo los cuidadores mostraron compromiso y dedicación en las diferentes actividades planteadas y evidenciar la buena disposición al reconocer en el caso de la cuidadora 5 que estuvo muy dispuesta para las actividades y aunque estaba de viaje en el encuentro número 3, esto no fue un impedimento para que el participante 5 asistiera al encuentro. Las docentes en formación por su parte agradecieron y felicitaron el compromiso e interés por parte de ellos.

Otro ejemplo que se considera relevante en cuanto a compromiso y dedicación fue en la actividad *Juega y gana* la cual consistía en dos ruletas, la primera tenia los nombres de las docentes en formación con el participantes asignado; en la segunda ruleta, se encontraban las actividades y retos que debían asumir cada equipo; al girar las ruletas los participantes se

veían muy emocionados y motivados al estar a la expectativa de qué actividad debían de realizar, como por ejemplo: cantar, adivinar la canción, enseñar un paso y por último, personificar y adivinar el personaje. El participante 2 adivinó el nombre de la canción luego de escucharla, a su vez el participante 3 propuso un paso de baile y los demás compañeros lo seguían. Las docentes representaron diferentes personajes entre ellos, Celia Cruz, Laura en América, Jack, Shakira, entre otros; para este caso los participantes adivinaron los personajes y disfrutaron de los retos que les correspondía al girar la ruleta. Es así como el compromiso y dedicación fueron la base primordial para el desarrollo de las actividades pedagógicas, al permitir alcanzar los objetivos individuales y grupales en el equipo humano.

Autoconocimiento y comprensión de sí mismo

En los primeros encuentros, el trabajo con el equipo humano fue arduo ya que los participantes al no conocerse y además al verse mediante una pantalla mostraban timidez o inseguridad ante el grupo, lo cual generaba poca interacción con sus compañeros y docentes en formación; sin embargo, durante el semestre al usar dinámicas de reconocimiento y autoconfianza mediadas por la estrategia pedagógica de las narrativas, al establecer un puente de comunicación, relación y confianza para identificar eso que nos hace “únicos”, al compartir historias de vida, experiencias y vivencias, las interacciones cambiaron. Como parte fundamental para el crecimiento personal se compartió con los otros momentos de la vida propia, se vincularon saberes y se promovieron redes de apoyo y cuidado, así fuera durante el tiempo que duraba el encuentro, con lo cual se fortaleció de la autodeterminación e interdependencia positiva.

En las sesiones se procuró afianzar el autoconocimiento y percepción de los sujetos, por esto es importante reconocer el fin de las narrativas para la reflexión y enseñanza que deja la narrativa en la práctica pedagógica. Se resalta el caso del cuidador 5, quien se identificó con la historia titulada "Cuatro esquinitas de nada" trabajada en el encuentro número 1, compartió la experiencia de vida que ha tenido en el ámbito educativo, al expresar los obstáculos y barreras que atravesó para la inclusión de su hijo; es por esto que mediante esta narrativa se logró tener un acercamiento con los participantes para comprender e identificar las dinámicas y situaciones por las que atraviesan, mediante espacios de diálogo y reflexión de experiencias de vida.

Reflexiones para el APC-AH

En el APC las interacciones entre el sujeto y el entorno cobran vida ya que estas articulan prácticas, saberes, relaciones y experiencias, que al ser trabajadas bajo ciertos principios y criterios conllevan a la enseñanza y aprendizaje pedagógico que parte de las necesidades del equipo humano, esto con el fin de que los sujetos sean agentes activos dentro del escenario y tengan múltiples posibilidades de interactuar con el entorno, y transformar todo aquello que los rodea, por esto desde el APC se fortalecen procesos para que la persona con discapacidad pueda desenvolverse en actividades de la vida diaria con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

Con lo anterior, en el APC se evidenció que en ocasiones los integrantes del equipo humano no siempre tenían claridad sobre el momento y la forma de desarrollar los apoyos en relación con una necesidad de la persona con discapacidad, lo cual no le permitía desenvolverse de manera progresiva en las actividades de la vida cotidiana, por esto cuando la persona con discapacidad requiere comunicar sus gustos, preferencia, realizar alguna actividad y cumplir con un rol dentro del equipo humano, el cuidador se convierte en el principal gestor de apoyos.

Por lo anterior, se requiere de un alto nivel de compromiso, dedicación y responsabilidad por parte de los docentes en formación, para comprender y brindar los apoyos necesarios para el equipo humano y de esta manera potenciar actividades y dinámicas que propicien sujetos protagonistas del proceso pedagógico; volvemos a resaltar en el trascurso de algunas actividades se evidenció que los cuidadores son quienes responden por los participantes, lo que nos llevó a pensar cómo se dan los apoyos y cómo son interpretados por el equipo humano, convirtiéndose en un aspecto muy importante, puesto que, se recaía en dinámicas individuales, que minimizan la interacción y el trabajo grupal. Esto también llevó a preguntarnos constantemente ¿cómo se ve afectada la interdependencia positiva y la autodeterminación del sujeto con discapacidad, al confundir por parte de sus cercanos los apoyos con sobreprotección?

El identificar la sobreprotección como un asunto que genera que la PcD dependa de su cuidador y que trae como consecuencia una barrera al disminuir el esfuerzo individual como grupal e interferir en las relaciones con el equipo, también nos hizo reflexionar sobre la

vulnerabilidad y nos permitió comprender que todos necesitamos apoyos siempre y cuando estos no disminuyan la participación y toma de decisiones. La sobreprotección permitió al cuidador poner en escena situaciones que, con la voz y perspectiva de las docentes en formación, lo llevaron a reflexionar sobre su rol para fortalecer la interdependencia positiva autodeterminación, al respetar la opinión de la PcD y permitir que fuera él quien respondiera, interactuara, participara y buscara soluciones ante las situaciones que se le presentara, esto desde sus posibilidades y con las posibilidades que se abren al trabajar junto con otros.

En consecuencia, se debe buscar que tanto la familia como la persona con discapacidad, aprendan a detectar los apoyos necesarios, y que los educadores especiales mantengamos criterios claros al respecto, al comprender que cada persona tiene necesidades y particularidades diferentes y que cada situación requiere análisis igualmente particulares. Así, los apoyos pretenden estimular y favorecer el desarrollo progresivo de la persona, de toda persona a fin de gestar y trabajar en pro de apoyos que se conformen como facilitadores para el desenvolvimiento en la vida diaria de toda persona y para nuestros proyectos pedagógicos especialmente para la persona con discapacidad.

Por consiguiente, el reconocer los apoyos que brindan los cuidadores tanto para el participante como para el equipo humano en general, nos hace reflexionar sobre su labor y comprensiones que tienen del sujeto, por compartir, convivir, trabajar y apoyarlos; durante todo este proceso pedagógico pudimos visibilizar y aprender de ellos, quienes fueron la fuente principal de conocimiento y experiencia con la que podemos mejorar nuestra práctica; de esta manera proporcionar los apoyos, mediaciones que mejoren sus interacciones y desenvolvimiento en el contexto inmediato al potenciar sus habilidades y capacidades.

Por último, es importante aclarar que en el APC-AH, no se enseñan contenidos sino por el contrario se tienen en cuenta los procesos trabajados a partir de los pilares AH e involucran al equipo humano; de allí el docente en formación puede llegar a valorar el proceso a partir de los objetivos propuestos en el proyecto pedagógico investigativo a implementar, esto sucede en los diferentes momentos del APC-AH. En el caso para este proyecto pedagógico investigativo se buscó fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación a través del trabajo cooperativo el cual permitió evidenciar el proceso del equipo humano en relación con los criterios del trabajo cooperativo. Por ejemplo y como se enunció en los presentes

hallazgos, en casos donde el participante en las primeras intervenciones pedagógicas se muestra callado, poco participativo, tímido y que en ocasiones se le dificulta compartir e interactuar con sus compañeros; en el trascurso de las sesiones se demuestra más participativo, motivado y comprometido por las actividades, al interactuar, comunicarse con sus compañeros, compartir saberes y experiencias para alcanzar un objetivo en común.

Conclusiones

Esta propuesta pedagógica investigativa buscó aportar a las prácticas pedagógicas en el APC-AH, centrándose en las posibilidades de los sujetos al tener en cuenta los apoyos necesarios para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación, mediante las estrategias del juego y las narrativas; las cuales permitieron abordar cada uno de los criterios del trabajo cooperativo.

Al implementar el trabajo cooperativo como herramienta pedagógica, se destacaron los criterios de Interacción promotora, Habilidades interpersonales, Interacción simultánea, Responsabilidad individual y corresponsabilidad. Durante las sesiones y en los momentos de AH, se pudo observar que estas interacciones cobran fuerza cuando se tejen relaciones de respeto, empatía y compromiso en el equipo humano, que enlace los apoyos, saberes y experiencias para la toma de decisiones que contribuyen al fortalecimiento de la interdependencia positiva y autodeterminación, al permitir al sujeto ser protagonista principal de su vida.

Al examinar los diferentes factores del trabajo cooperativo, encontramos que la interacción, el respeto mutuo, la confianza, la responsabilidad, la comunicación, las metas compartidas y entendidas, permite a las personas con discapacidad desenvolverse y asumir una responsabilidad dentro del grupo, enfrentándose a situaciones problema y toma decisiones tanto individual como grupales, ya que no piensa de manera individual sino colectiva, al ser consciente que sus compañeros, docentes y cuidadores también requirieren de un apoyo. De allí su motivación, esfuerzo y dedicación por alcanzar un objetivo en común.

Con énfasis se trabajaron los intereses propios y potencias del equipo humano, donde se evidenció un desarrollo significativo en el que resaltamos el avance de las personas con discapacidad en los criterios del trabajo cooperativo lo que permitió mejorar su confianza y seguridad al momento de relacionarse e interactuar, con ello se logró vincular los apoyos, aportes y esfuerzos de cada integrante del grupo para la resolución de problemas, al asumir la responsabilidad y compromiso que conlleva al desarrollo de habilidades sociales para alcanzar el liderazgo, confianza, comunicación y manejo de conflictos.

Con relación a las estrategias pedagógicas aplicadas en el trabajo cooperativo, el juego permitió una interacción espontanea, libre y natural en los participantes al ser una herramienta transformadora de experiencias, saberes y perspectivas que contribuyeron a las habilidades sociales de las personas con discapacidad, al asumir responsabilidades, tomar decisiones y dar su punto vista con total libertad y seguridad.

En lo que respecta a las narrativas se implementaron actividades que involucraron el reconocimiento de sí mismo, el autoconcepto y autorreflexión en la PcD, al reducir considerablemente que otros tomaran las decisiones por ellos y asumieran responsabilidades que no correspondían a su rol dentro de las actividades propuestas. De este modo, el cuidador identificó los apoyos que la persona con discapacidad necesitaba, por ejemplo, contextualizar las indicaciones que las docentes daban para realizar la actividad, ayudar a la persona para comunicar con su cuerpo, gestos o miradas, dejar que las personas con discapacidad asumieran la responsabilidad de sus acciones.

Investigativamente este proyecto implementó el paradigma sociocrítico, su modelo de acción da pistas para comprender las relaciones e interacciones en el equipo humano mediadas por los saberes, experiencias y prácticas que promueven una mejora continua en este equipo, y que se resaltaron como el eje transversal que buscó la autonomía y libertad del sujeto al vincular los apoyos para robustecer el APC desde la virtualidad y con ello, lograr una transformación en la praxis. De allí la importancia de conocer y comprender el contexto inmediato en el que se relaciona la PcD, por esta razón, se implementaron estrategias pedagógicas que promovieron procesos autorreflexivos para la toma de decisiones consensuadas, que les permitieron a todos los integrantes del equipo asumir responsabilidades, y de esta manera se aplicó y relaciono la teoría con la realidad.

Al aplicar la investigación acción las docentes en formación asumieron dos roles, como investigadoras y como participantes, esto al considerar que dicho método es flexible y que nos permitió ser agentes activos, para identificar, conocer e interpretar las diferentes problemáticas emergentes en el APC-AH, mediadas por las interacciones, saberes y experiencias que junto con las reflexiones en el equipo humano sobre las practicas, lograron transformar las realidades al reconocer los apoyos como eje fundamental para un mejor desenvolvimiento de todo el equipo y con mayor énfasis en la PcD. De esta manera se logra

concientizar al equipo sobre la importancia de reconocernos como sujetos únicos, diversos y vulnerables, esta última toma fuerza al estar vinculada no solo con una población especifica (PcD, Minorías étnicas, LGBTIQ+), sino por el contrario, nos permea a todos.

Como Educadoras Especiales, fue un reto desarrollar e implementar este proyecto de manera virtual, lo cual implicó la búsqueda de estrategias que respondieran a los principios de APC-AH, al reflexionar sobre nuestro ejercicio docente, al reconstruir la mirada que se tiene de la discapacidad, al identificar y comprender la relevancia del trabajo cooperativo que concibe al sujeto desde las diferentes miradas, que transversalizan los apoyos y permiten reconocer esas “diferencias”, que nos hacen sujetos “únicos”.

Recomendaciones

Los proyectos pedagógicos investigativos que se lleven a cabo en el APC-AH desde una modalidad virtual, pueden contar con herramientas tecnológicas que respondan a las necesidades del equipo humano, de esta manera se recomienda que sean herramientas accesibles en cuanto al manejo, tiempos, contrastes, tipo de letra, sonidos, descripción de imágenes; entre otras. Por ejemplo, para las sesiones se recomienda la plataforma de MEET ya que no tiene límite de tiempo y disminuye los distractores que al evitar que se corte la videollamada e interrumpa las actividades.

Al implementar el juego como herramienta pedagógica, se usó la plataforma Genially, la cual cuenta con diferentes escenarios de juego, videos y presentaciones, que se pueden adaptar y modificar según la actividad que se quiera realizar; es importante mencionar que este tipo de herramientas requieren ser mediadas por los docentes con el fin de lograr un proceso pedagógico significativo que aporte a las interacciones y relaciones de los sujetos con el entorno.

En el APC-AH se promueve la responsabilidad compartida, la interacción y construcción de saberes que se concretan en un conjunto de principios y prácticas sociales con el equipo humano, el cual lo conforma Docente en formación, Persona con discapacidad y Cuidador; es por esto que con el trabajo cooperativo se obtuvieron resultados positivos desde una modalidad virtual, la cual se encuentra inmersa en distintas situaciones que obstaculizan el proceso pedagógico, se sugiere que esta propuesta tenga continuidad una vez se retorne a la presencialidad; y que además se logre un trabajo cooperativo que no esté dado desde una sola triada o equipo humano, sino que se desarrolle de manera simultánea con todos los equipos humanos.

Se recomienda que futuras investigaciones utilicen y apliquen instrumentos tales como diarios de campo o entrevistas y que se siga en el análisis de datos el paso a paso que proponen los autores para así lograr unos hallazgos relevantes; el realizar el ejercicio de relacionar, comparar e identificar nos permitió clasificar y organizar estos datos por

categorías, lo cual conllevó a un análisis idóneo que brinda orientaciones importantes a los docentes.

Finalmente, se recomienda que el proceso pedagógico que involucra a los equipos de Seminario alternativo, PPI-I, PPI–II Y PPI–III sea continuo, es decir se mantengan los mismos equipos humanos, con el fin de observar los avances, limitaciones o dificultades que se tienen en el proceso; para evitar fracturar el progreso de la persona con discapacidad en lo relacionado a la interacción, confianza, seguridad y empatía con el grupo inicial. Ahora bien, si esto no es posible al asignar los equipos humanos, es oportuno realizar una contextualización de los participantes para conocer los reportes individuales, gustos e intereses, con la finalidad de conocer el proceso que tiene el participante.

Referencias bibliográficas

Aguiar, B. (2004). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. España Zaragoza, Editorial: secretaria general Técnica. Recuperado de: https://books.google.com.co/booksid=AXKAK2eFKAUC&pg=PA32&dq=interdependencia+y+trabajo+cooperativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi82NnavujpAhXsUd8KHQ6tDNgQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false

Agudelo, G. (2012). *Tejiendo redes, un medio para la inclusión de las familias con personas en situación de discapacidad.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2),187-202. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41011837011

Arias, J. Cárdenas, C y Estupiñán, F. (2003). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá D.C, Editorial: ARFO editores e impresores Ltda.

Arriza, G y Vigoya, M. (1997). *Cuerpo, Diferencias y Desigualdades*. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/1269/2/01PREL01.pdf

Bravo, L.; García, U.; Hernández, M, Ruiz, M. (2013). "*Metodología de investigación en educación médica: La entrevista, recurso flexible y dinámico"* Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología*. Recuperado de: https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003

Cupich, Z y Campos. (2008). Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Pepsic. Volumen 8,* 2175-3644. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000400003

Colmenares E., Piñero M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus, 14(27),96-114*. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006

Correa, S. (2020). La importancia del entorno en el desarrollo de la autodeterminación en Personas con Discapacidad. Recuperado de: https://betaniapsicologia.com/2020/01/la-importancia-del-entorno-en-el-desarrollo-de-la-autodeterminacion-en-personas-con-discapacidad.html

Delgado, E. (2012). Ambientes Complejos para el Desarrollo Integral de Personas en Situación de Discapacidad: Aula Húmeda.

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7),162-167. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009

Duch, L, y Mèlich, C. (2005). Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana. Madrid: Trotta. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000128&pid=S0120-48072011000100011000004&lng=en

Fernández, I., González,C., Gutiérrez, M., Cornaglia,C., Zarate, M. (2011) La autodeterminación en la inclusión educativa Self-determination in educational inclusion. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Libro de Actas en CD. Universidad Católica de Córdoba -UCC- (unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-) junto con FUSDAI-Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración. Córdoba-Argentina. Recuperado de: https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/322.pdf

Fiallo, L. (2016). *"Estimulación acuática y su influencia en el área motriz gruesa en niños especiales en el centro de discapacidades San José de Huambalo, provincia de Tungurahua"*. (Tesis de pregrado), Universidad Técnica De Ambato. Ambato, Ecuador. Recuperado de:

https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23458/2/Fiallos%20G%c3%b3mez%2c%20Lorena%20Maribel.pdf

Gil, R. (2011) Diseño de proyectos de investigación cualitativa .Centro de publicaciones educativas en México. Recuperado de: http://files.coordinacion-de-nvestigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf

Gómez, V (2014). El papel de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y su relación con el trabajo social. (Tesis de pregrado). Universidad . Recuperado de:

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/184/El+papel+de+la+familia+en+el+desarrollo+de+la+autonomia+de+las+personas+con+discapacidad+intelectual+y+su+relacion+con+el+Trabajo+Social.pdf;jsessionid=6893E60367EFF82A957845627E470AEF?sequence=1

Gutiérrez, V (2014). El papel de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y su relación con el trabajo social. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/184/El+papel+de+la+familia+en+el+desarrollo+de+la+autonomia+de+las+personas+con+discapacidad+intelectual+y+su+relacion+con+el+Trabajo+Social.pdf;jsessionid=55B064D21C3B63F1341B44FCF6DA6961?sequence=1

Guzmán, F. Toboso, M, Romañach, J. (2009). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia. I Congresso anual REP. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281321163_Fundamentos_eticos_para_la_promocion_de_la_autonomia_y_la_interdependencia_la_erradicacion_de_la_dependencia

Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces De La Educación, 3(6), 93-110. Recuperado de: https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123

Jiménez, F., y Leguizamón, E. (2010). Creación de estrategias pedagógicas dentro del hogar para facilitar el desarrollo de habilidades sociales de los participantes del programa aula húmeda. (Tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Johnson, D. y Johnson, D. (1999) *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique S.A.

Jordán, J. (2009). Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. Ponencia XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "la escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. Oviedo. 2009. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/site/docu/28site/JORDAN%203.pdf

Lindón, A. (1999). *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social Economía, Sociedad y Territorio*, Volumen II, 295-310. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniela/Downloads/narrativas.pdf%202.pdf

Martínez, D y Gómez, D. (2018). *Juegos cooperativos como estrategia para mitigar los procesos de individualización.* (Tesis de pregrado), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9311/TE-22202.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Milares, M. (2017). Importancia de la socioafectividad en el desarrollo del aprendizaje. Pregrado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de: http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4234/TPDIF%2062.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Montoya, J. (2017). Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la

dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

OREALC UNESCO. (2011). Educación Especial e Inclusión Educativa Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de chile.

Orlick, T. (2002). Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona. Editorial: Paidotribo. Recuperado de: https://books.google.es/booksl=es&lr=&id=VMyn5SVi_-4C&oi=fnd&pg=PA15&dq=juego+cooperativo&ots=f1OIbrX8hp&sig=2F84nzECs_HEvvSl6RhSI-Rei0#v=onepage&q=juego%20cooperativo&f=false

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. Recuperado de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Pérez, A (1998)**.** *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial.* Barcelona: Laertes. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.phpaccionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1232

Pie, A. y Sole, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. Rev. Pas. Núm. 1. Julio-Diciembre (2015), ISSN 2448-5659, pp. 55-69. Recuperado de: https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/PPIXiomaraDanielaViviana/Materiales%20de%20clase/Pie_Sol%C3%A9_pedagog%C3%ADa%20de%20la%20vulnerabilidad.pdf?CT=1592612554199&OR=ItemsView

Pie, A y Sole, J. (2011). Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuestas para una pedagogía de la interdependencia. XII Congreso internacional de teoría de la educación. Recuperado de: https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/PPIXiomaraDanielaViviana/Materiales%20de%20clase/Pie_Asun_Sol%C3%A9_Jordi_Interdependencia.pdf?CT=1592612523690&OR=ItemsView

Pie, A. (2012). Imágenes de la discapacidad. *Educación Social*, núm. 42 p, 93-103. Recuperado de: https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/PPIXiomaraDanielaViviana/Materiales%20de%20clase/Pi%C3%A9_im%C3%A1genes%20de%20discapacidad.pdf?CT=1592612530255&OR=ItemsView

Rivas, J y Ostiguin, R. (2011). Con apoyos precisos sin dependencias innecesarias. Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades en un ambiente pedagógico complejo de Aula Húmeda. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional.

Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 32. Recuperado de: http://revistavirtual.ucn.edu.Co/index.php/RevistaUCN/article/view/28

Romañach, J y Lobato, M. (2014). Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida independiente. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268295334_Diversidad_funcional

Skliar, C. (2017). Pedagogía de las diferencias. *Noveduc.* Vol. 2, núm. 50, pp. 117-119. Recuperado de https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/PEDAGOGIAS-DE-LAS-DIFERENCIAS.pdf

Soler, C. (2013). l. Fundamentación de la Línea de investigación en constitución de sujetos. Documento institucional disponible en los archivos de la Licenciatura en Educación Especial.

Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Informe de gestión 2014-2018. Bogotá. Recuperado de: http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/informe_2014_2018_rector_adolfo_atehortua.pdf

UPN. (2010). Aula húmeda. Video de Historias con Futuro, temporada 7, capítulo 161. Disponible en http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8238

Valenzuela, A (2018). *"Métodos de investigación cualitativa: la comprensión de las voces de los actores en ambientes educativos"*: Pearson Educación. Consultado en línea en la

Biblioteca Digital de Bogotá. https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2910392

Valverde, L. (2012). Diario de campo. Revista *Trabajo Social, Volumen* 2, 3-4 Recuperado de: https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf

Vallejos, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación & Pensamiento,* Volumen 10, 7-27. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniela/Downloads/58-122-1-PB.pdf

Vera A, y Jara P, (2018). Investigación Acción. Investigación participativa. Recuperado de: https://sites.google.com/site/edgarluna8cuatrimestre/system/app/pages/sitemap/list

Verdugo, A, Sánchez, E, Vela, M, Pulido, R, Wehmeyer, M, Corbella, M, Gil, F, Álvarez. M. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación*. España-Salamanca: Ed: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26898/herramientas_autodeterminacion.pdf

Verdugo, M. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. INICO. Universidad de Salamanca.

Verdugo, A. (2014). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación. Recuperado de http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personas-con-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf

Vidal, R (2009). Didáctica de las matemáticas y la teoría de situaciones. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/01/DOC-La-Didactica.pdf

Villalba, J, y Ladino, D. (2017). *Recorrido de la experiencia desde la voz de los sujetos de Aula Húmeda.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Anexos

Anexo 1. Matriz sintética de trabajos de grado e investigaciones consultadas para el apartado de antecedentes

Juego cooperativo				
		1	**2**	**3**
Referencia		En busca de la inclusión social creación de estrategias pedagógicas dentro del hogar para facilitar el desarrollo de habilidades sociales de los participantes sociales de los participantes del programa aula húmeda	Juegos cooperativos como estrategia para mitigar los procesos de individualización	Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal
Articulación con Aula húmeda	Problema	Falta de procesos del trabajo cooperativo en el trabajo entre los participantes	Se ha identificado la relación que existe entre los procesos de individualización del sujeto y la falta de cooperación y participación de los estudiantes de las nuevas generaciones y las repercusiones que este tiene en la sociedad.	El problema de investigación de la tesis de grado nace a partir de la necesidad de identificar la metodología de aprendizaje adecuada para fortalecer en la población adulta de una institución de carácter no formal las habilidades ciudadanas orientadas hacia el acercamiento y la gestión en lo público
	Objetivos	Generar procesos de inclusión social en los participantes de AH a través del trabajo cooperativo con la familia.	Educar a través del movimiento corporal un sujeto más cooperativo y menos individualista. formar actitudes de cooperación que propicien relaciones comunicativas, participativas, constructivas y conductas de ayuda para lograr en equipo un fin en común desde los juegos cooperativos, en los	Determinar los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal.

			estudiantes del colegio Instituto Americano del Norte.	
Referentes teóricos	Autor, contenido	Jiménez y Leguizamón (2010)	Martínez y Gómez (2018)	Montoya (2017)
	Referencia	Gómez	Jonhson y Jonhson	Johnson y Jonhson
Metodología	Pedagógica-didáctica (momentos en AH)	desarrollar estrategias pedagógicas implementadas en ambientes vacacionales y en la familia, para promover habilidades sociales y actividades de inclusión de las PcD	Implementaron nueve talleres con estudiantes del grado quinto del colegio Instituto Americano del Norte; los cuales abordaron temas como reconocimiento y conciencia corporal, comunicación y participación asertiva, interacción y relación, colaboración y cooperación	las estrategias implementadas aportaron al desenvolvimiento de cada integrante, asumido desde las herramientas del trabajo cooperativo, su rol como participante activo dentro del equipo.
	Investigativa	investigación acción participativa	investigación cualitativa	Experimental
Resultados, conclusiones		Como resultados se evidenció la importancia del trabajo cooperativo con las familias, al tener en cuenta las experiencias y saberes propios de cada núcleo familiar, estas últimas fortalecen los procesos que se desarrollan en pro de las PcD.	El desarrollo de la propuesta nos brindó un acercamiento a la realidad educativa y al hecho de educar	A partir de análisis estadísticos se da a conocer los efectos del aprendizaje cooperativo en relación con el logro académico de los estudiantes, y el estilo cognitivo de los estudiantes, en la dimensión de dependencia-independencia de campo.

Interdependencia Positiva			
		1	**2**
Referencia		Con apoyos precisos sin dependencias innecesarias. Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades en un ambiente pedagógico complejo de Aula Húmeda	Tejiendo redes, un medio para la inclusión de las familias con personas en situación de discapacidad
Articulación con Aula húmeda	Problema	Sobreprotección brindada por los cuidadores “familiares” quienes refieren ser las personas que mejor los conocen y por	los encuentros e interacciones entre los padres se dan de manera fortuita y esporádica

		tanto pueden decir y opinar qué necesita el participante cuándo y cómo.	
	Objetivos	Fortalecer procesos de autodeterminación e interdependencia a personas en situación de discapacidad mediante una estrategia pedagógica de trabajo cooperativo que involucre, cuidadores y docentes en formación.	Implementar una red de apoyo como modelo que responda a las necesidades expresadas por las familias en torno a las ocho dimensiones propuestas.
Referentes teóricos	Autor, contenido	Ramos (2015)	Agudelo, Nausa, Urquijo (2012)
	Referencia	Freire, Gutiérrez	Shalock, Verdugo y Gómez
Metodología	Pedagógica-didáctica (momentos en AH)	Fortalecimiento de las habilidades de autodeterminación e interdependencia a través del trabajo cooperativo. Se llevo a cabo por medio de talleres de sensibilización con los cuidadores.	Se abordan las temáticas de calidad de vida y sus dimensiones, al tomar como referente el concepto de interdependencia. Crean una red de apoyo, que permitió la creación de vínculos de reconocimiento y amistad entre familias a través de dinámicas grupales.
	Investigativa	Investigación cualitativa	Investigación acción participativa.
Resultados, conclusiones		El trabajo cooperativo que se empleó como herramienta elimina de manera significativa las barreras y miedos de algunos de los cuidadores y docentes en formación	Consideran oportuno avanzar en el proceso de la interdependencia como medio para lograr la independencia como medio para lograr la interdependencia de las PcD.

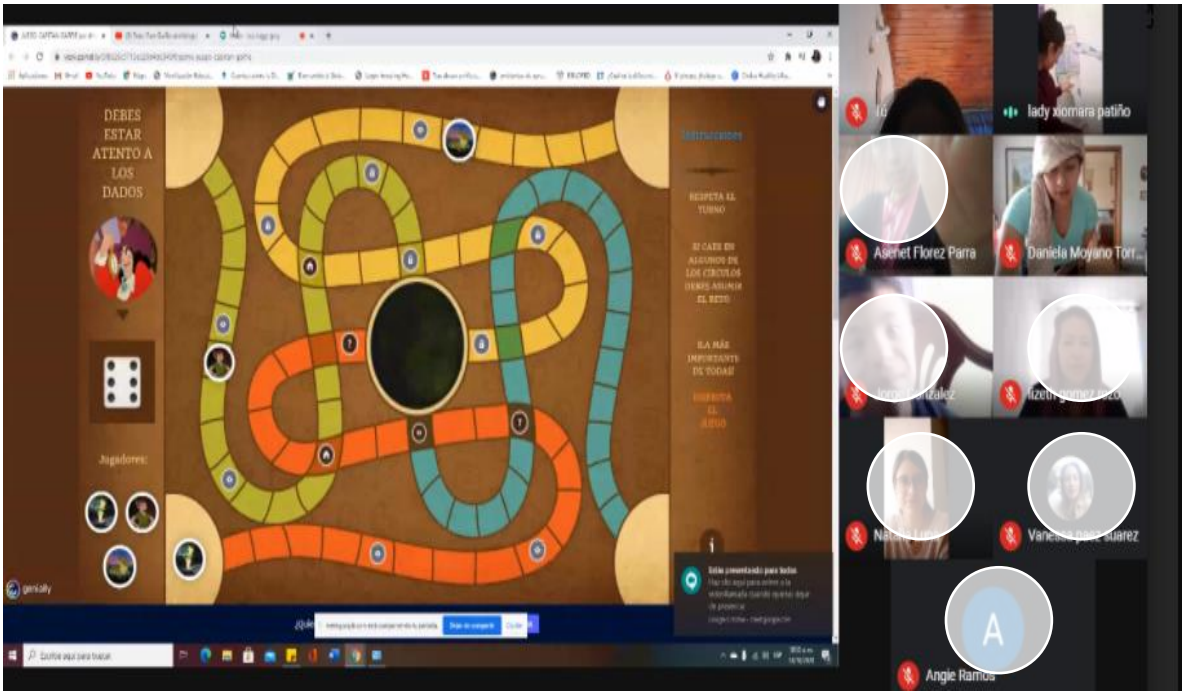
Anexo 2. Ejemplos de planeaciones realizadas para la fase de desarrollo de la propuesta.

Descripción Genera del proyecto pedagógico investigativo	El presente proyecto investigativo, busca consolidar las relaciones de la triada mediante el trabajo cooperativo para fortalecer la interdependencia positiva, al implementar diferentes estrategias didácticas mediante el juego y las narrativas. Se considera pertinente que los educadores enseñen a los estudiantes la importancia de trabajar cooperativamente ya que por medio de este se potencian múltiples habilidades como las comunicativas, cognitivas y cooperativas, entre otras. Según Jonhson (1999) el trabajo cooperativo se basa en cinco elementos principales, estos hacen parte estructural de las actividades que se planearon y desarrollaron en el presente proyecto pedagógico investigativo. Los cuales son: 1. Interacción promotora 2. Responsabilidad individual 3. Habilidades interpersonales 4. Participación igualitaria 5. Interacción simultanea
Nombre del equipo	**INTERDEPENDENCIA POSITIVA**
Docentes en formación:	**Líderes:** Daniela Moyano, Xiomara Patiño, Viviana Fuentes **PPI 1:** Lizeth Gómez Rozo **Praxis:** Natalia Bedoya Luna, Lionza Vanessa Páez
Participantes Grupo General:	Cuartas Nicolas Santiago, Lancheros Flores Santiago Andrés, Gutiérrez Falla Miguel Ángel, Medina Aguilera Brigeht Marcela, Chaparro Cortés Sara Isabella, González Bolaños Jorge Andrés.
Propósito general de trabajo	Potenciar la interacción simultánea, con el fin de que cada integrante, identifique y asuma su rol dentro de la triada, por medio de actividades didácticas.
Modalidad de encuentro	Virtual **Fecha:** 14/10/2020
Nombre de la sesión 1	Garfield el Pirata

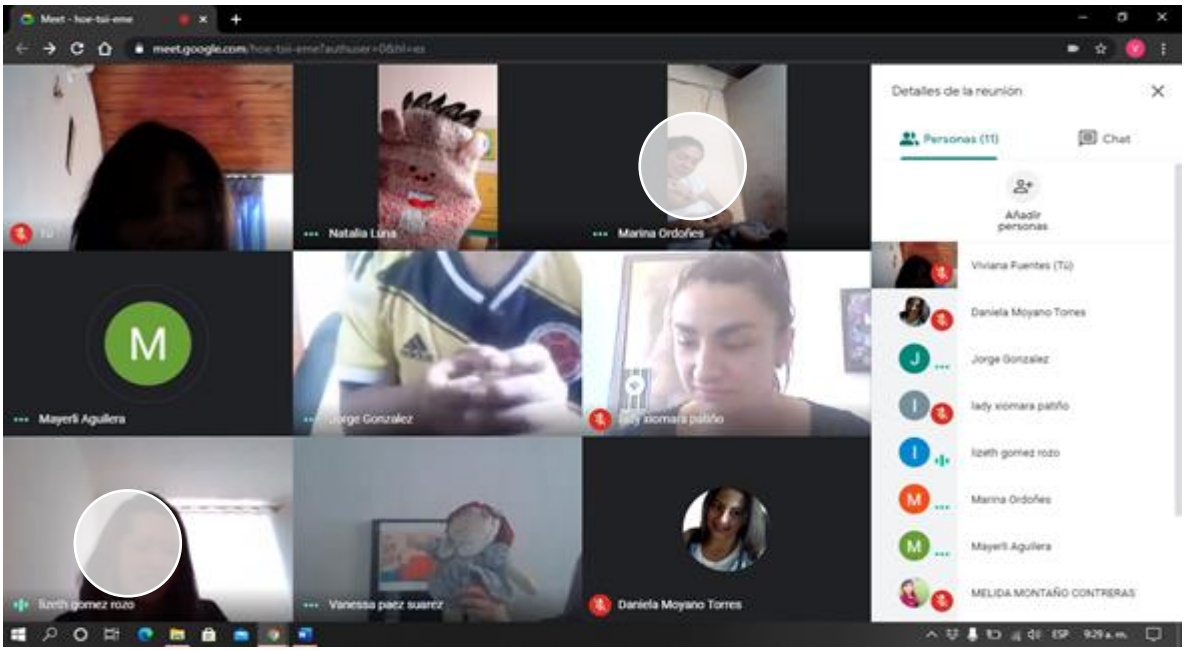
Justificación teórica (Ambiente Pedagógico complejo)	Las comprensiones que están en la base de cualquier APC son: el Ambiente, como resultante de la interacción entre el sujeto y el entorno, que configura este aspecto como crítico para el diseño; la mirada ecológica de la discapacidad, que toma distancia del diagnóstico y la carencia, donde se comprende al sujeto desde sus capacidades, su potencia y las formas particulares que tiene de relacionarse, comunicarse y transformar su realidad. Los propósitos de un APC se centran primordialmente en fomentar la interdependencia positiva, la autodeterminación y la participación en las personas con discapacidad y sus familias. Se hace evidente que, al ser un enfoque relacional de base sistémica, los esfuerzos deben estar dirigidos a logros en las dimensiones comunicativa y social, más que a desarrollos conceptuales o de habilidades específica (Delgado,2020 p.2)
Descripción de la actividad por momentos	1. Primer momento: Dialogo entre participantes, cuidadores y docentes en formación, mediante la dinámica adivina el personaje **Tiempo:** 30 MIN.

de ejecución (Detallar qué y cómo ejecutará su actividad)	La docente en formación de PPI1 Lizeth Gómez, iniciara con la organización y explicación de la actividad, es fundamental que todos los participantes y cuidadores estén muy atentos, todos deberán tener los micrófonos apagados con las cámaras encendidas (si es posible), la docente en formación líder Xiomara tomara el tiempo de la actividad (10 minutos) marcara el inicio, informara en el momento en que falten 3 minutos para acabar el tiempo y marcara el fin del tiempo, se dará inicio a la narración de una fábula llamada "El león y el ratón", la docente de PPI1 Lizeth Gómez, compartirá pantalla, realizar preguntas a cada uno de los cuidadores y participantes para garantizar su participación, se hará uso de la herramienta genially que tendrá imágenes y sonidos alusivos a la historia que se narrara, al finalizar la historia, todos los presentes en la clase deberán decir cual creen que es la moraleja de la historia y que reflexiones se hacen al respecto. 2. Segundo Momento: Rutina **Tiempo:** 10 MIN. Para la planeación del día 14 de octubre del 2020 se realizará una actividad dinámica basada en la dimensión cognitiva y corporal, por medio de la canción infantil "SOY UNA TAZA". Con el objetivo de fomentar la interdependencia de los participantes y el disfrute de la actividad. 3. Tercer Momento: **Tiempo:** 20 MIN. **N1 Garfield el Pirata en Juman ji** Se trabajará por grupos conformados por dos triadas, quienes deberán trabajar en equipo, la primera triada la liderada la profesora Daniela en compañía de la docente Lizeth, la segunda triada la conformara profesora Xiomara en compañía de la profesora Vanesa y la tercera triada la profesora Viviana junto con la docente Natalia, se deberá trabajar en constante comunicación y apoyo de todo el grupo para resolver los retos que encuentre, en el camino para salir de Jumanji, cada vez que cuidador, participante o docente en formación realice el reto, ganaran un elemento para armar su pirata. Cada grupo tendrá una única oportunidad de lanzar los dados, según el número que obtenga, podrá desplazarse por el mapa del pirata y ganar puntos o asumir retos. El grupo deberá escoger un participante quien tendrá una silueta de pirata, la cual deberá usar para ubicar los elementos que gane su equipo por adivinar las pistas; para esto, el participante tendrá vendados sus ojos y deberá seguir las indicaciones de sus compañeros para poder ubicar los elementos y crear el pirata. El equipo ganador, será aquel que más elementos haya logrado obtener y ubicar correctamente para formar el pirata. 4. Cuarto Momento: Cierre **Tiempo:** 10 MIN. Mediante técnicas de relajación, se tendrá un espacio de dialogo con los participantes, cuidadores y docentes, con el fin de que sea un espacio de dialogo y reflexión las experiencias obtenidas en la sesión. Se ambientara el espacio con música instrumental, que permita una dinámica tranquila, para poder consolidar y dar cierre al espacio.
Material	Silueta del pirata
Criterios de Evaluación	N/A
Bibliografía	https://arbolabc.com/fabulas-para-ni%C3%B1os/el-leon-y-el-raton
Anexos	https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ&ab_channel=CantaJuegoVEVO https://view.genial.ly/5f7f88075645e50d6bc14109/presentation-genially-sin-titulo

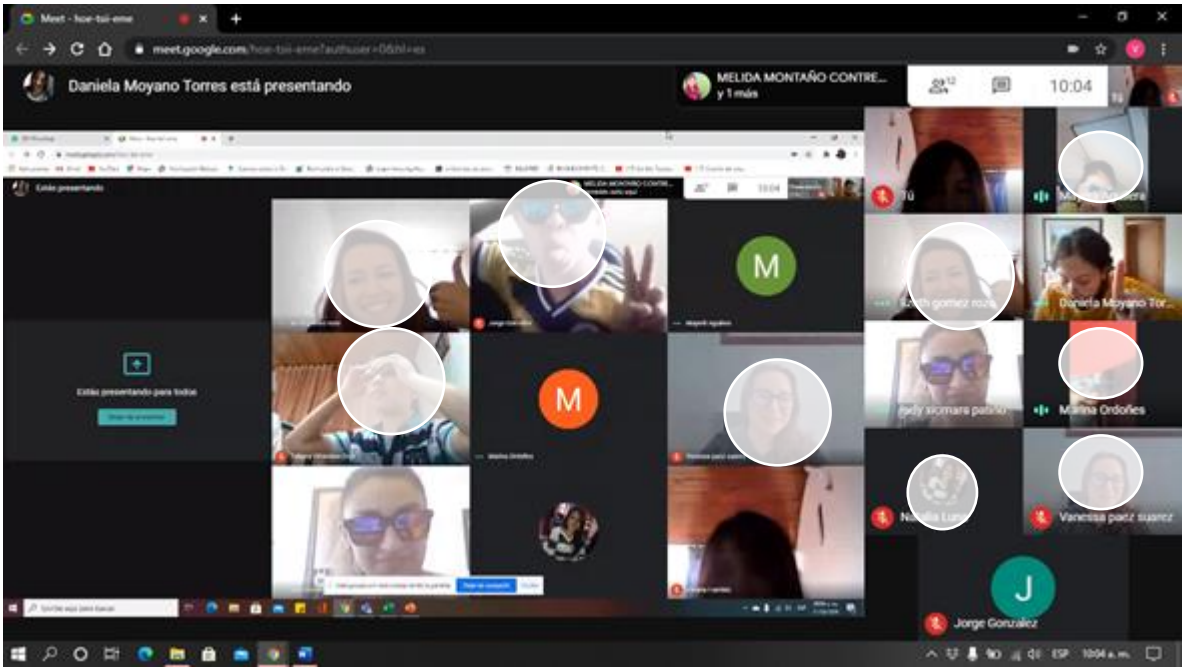
Anexo 3. Imágenes de algunos encuentros entre el equipo de trabajo para el desarrollo de las actividades



Intervención sesión “El capitán Garfield en Jumanji”
Fuente: *Imagen tomada directamente al archivo digital sobre el cual las docentes en formación realizaron su intervención pedagógica*.



Narrativas
Fuente: *Imagen tomada directamente al archivo digital sobre el cual las docentes en formación realizaron su intervención pedagógica*.



Intervención “Encuentra el objeto”
Fuente: *Imagen tomada directamente al archivo digital sobre el cual las docentes en formación realizaron su intervención pedagógica*.

Anexo 4. Ejemplo de diario de campo realizado en la fase de desarrollo de la propuesta pedagógica.

<table>
<tr><td colspan="3">DIARIO DE CAMPO PPI</td><td>Fecha: 04/11/20</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Nombres Y Apellidos</td><td>Jorge Andrés González Bolaños</td><td>Diario No</td><td>Grupo</td></tr>
<tr><td>Santiago Andrés Lancheros Flórez</td><td rowspan="3">5</td><td rowspan="3">1</td></tr>
<tr><td>Bridget Marcela Medina Aguilera</td></tr>
<tr><td>Gina Alejandra Roncancio</td></tr>
<tr><td>Pares PPI y Praxis</td><td colspan="3">Gómez Rozo Lizeth Bedoya Luna Natalia / Páez Lionza Vanessa</td></tr>
<tr><td colspan="4">Descripción general de la sesión</td></tr>
<tr><td colspan="4">En el desarrollo de esta sesión, se dio un pequeño giro entorno al orden establecido en la aplicación de las anteriores planeaciones, en consecuencia, la sesión se llevó a cabo de la siguiente manera:
1. Se dio inicio a la sesión de Juego con Jorge y Santiago en compañía de sus cuidadoras. Jorge como siempre, estuvo muy participativo en adivinar cual era mensaje y la respuesta a las adivinanzas. Se evidencia sus habilidades sociales al interactuar con Santiago y en la triada. Por otro lado, nos alegró ver a Santiago más participativo que en otras ocasiones, ya que a la hora de realizar la mímica del ratón para trasmitir el mensaje al otro integrante de la triada, lo hizo muy bien.
En cuanto a Nicolas y Brigitte estuvieron presentes sus cuidadoras, ya que la mamá de Nicolas llego de viaje y Brigitte tuvo algunos problemas de conectividad.
Así mismo, Gina ha reflejado el avance que ha tenido en su participación e interacción con el equipo, en dar su opinión, en la toma de decisiones sin el apoyo de su cuidadora; en reconocer su rol y aportar desde sus capacidades y habilidades a alcanzar el objetivo establecido en el juego.
2. En el segundo momento, se llevó a cabo asamblea y Vestier a cargo de las docentes de praxis por medio de una canción.
Jorge al parecer no le gustó mucho la canción, ya que al realizar los pasos su expresión facial fue de desagrado; a diferencia de otros espacios donde el participa y se le ve alegre. Santiago, esta vez se puso de pie y en compañía de su cuidadora siguió los pasos que las docentes proyectaron.
3. Se le solicito a las cuidadoras quedarse en el momento de Consolidación, con el fin de contar con su aprobación y consentimiento para que las docentes en formación lográramos aplicar la entrevista semiestructura como instrumento; el cual hace parte en la recolección de datos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">¿Cómo se evidenció en las actividades el trabajo entre la triada? ¿Qué aspectos hay que mejorar?</td></tr>
<tr><td colspan="4">En el momento de juego, al distribuirse en dos equipos; las triadas debían trabajar, con el fin de cumplir con el objetivo establecido en el juego: descifrar la primera parte de la adivinanza del equipo contrario y adivinar el objeto. El equipo de Jorge en compañía de su cuidadora y docentes en formación descifraron el mensaje con rapidez y el equipo de Santiago trasmitía el mensaje con éxito.
Al finalizar el juego, se felicitó a los dos equipos ganadores por su participación, disposición y trabajo en la triada.
Aspectos a Mejorar
• Para el momento de asamblea, es pertinente realizar máximo una secuencia de cuatro pasos con el fin de que los participantes trabajen su memoria a corto plazo y realicen secuencia de patrones
• Trabajar en las adaptaciones o flexibilizaciones en relación con la comunicación aumentativa y alternativa, con el propósito de entender lo que los participantes quieren decir.</td></tr>
<tr><td colspan="4">¿Los juegos realizados desarrollaron el aspecto propuesto del trabajo cooperativo?</td></tr>
<tr><td colspan="4">En el momento de juego se reflejaron los siguientes aspectos propuestos en el trabajo cooperativo:
• Se fortalece la interacción simultánea, la responsabilidad individual y la corresponsabilidad; gracias a la mejora que se realizó en cuanto al establecimiento de tiempos y organización de quien</td></tr>
</table>

toma la palabra, al permitir escuchara la voz de cada integrante de la triada. Así mismo, permitió el reconocimiento de roles por parte de cada integrante y alcanzar el objetivo del juego. • **Interacción promotora**, se da entre las triadas para fortalecer las habilidades y participación de cada participante, en el caso de Santiago, el juego le permitió interactuar no solo con los integrantes de su equipo sino con su compañero Jorge. Así mismo, los apoyos brindados por sus cuidadoras para buscar el objeto oculto presente en la adivinanza.
¿Qué aspectos hay que mejorar? Así, la reflexión de ustedes debe retomar la o las características 2 a 6 que indicaron para cada planeación y, más que describir, deben realizar análisis críticos, comparativos, propositivos.
El aspecto a mejorar son las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos, en relación a alcanzar las capacidades comunicativas de cada participante, ya que, al momento de trasmitir el mensaje de forma oral, algunos participantes no vocalizan o su tono de voz es muy bajo. Por este motivo, es importante crear sistemas de comunicación aumentativa o alternativa para facilitar su comunicación con el fin de fortalecer sus habilidades comunicativos y sociales con la triada y en otros espacios en que el sujeto se encuentre inmerso.
¿Las narrativas trabajadas desarrollaron el aspecto propuesto del trabajo cooperativo? ¿Qué aspectos hay que mejorar? para lo cual recuerden que deben realizar análisis y no solo descripciones.
Por los tiempos ya establecidos no se desarrolló en esta sesión las narrativas.
¿Qué aportaron las técnicas de relajación al aspecto del trabajo cooperativo, al juego o a las narrativas?
Para esta sesión no se realizaron las técnicas de relajación, sin embargo, se buscó que los participantes dialogaran en relación a cada actividad.
Observaciones Generales
Se hablo con los cuidadores con el fin de tener su autorización y consentimiento para aplicar la entrevista, todos estuvieron de acuerdo. Así mismo, se habló con la cuidadora de Nicolas comentándole acerca del tablero de comunicación que se llevara a cabo e implementara con Santiago, no solo en nuestras sesiones sino para que ella logre implementarlo desde su casa.
Pautas a tener en cuenta para la próxima sesión
• Trabajar en las adaptaciones o flexibilizaciones en relación con la comunicación aumentativa y alternativa, con el propósito de entender lo que los participantes quieren decir. • Realizar tantas actividades con los niños no es lo adecuado ya que, en su mayoría su atención se da entre los primeros 15 y 25 minutos de las sesiones, por tal motivo es pertinente pensarse en actividades concretas y cortas. • En cuanto a la parte de asamblea que en su mayoría es baile, utilizar como estrategia “TIK TOKS” en donde se escucha una parte de la canción acompañada de 3 a 6 pasos.

Anexo 5. Consentimiento informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones Nº0546 de 2015 y N.º 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considera el principio de autonomía de las comunidades

y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación al firmar el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	TRABAJO COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA Y AUTODETERMINACIÓN EN EL AMBIENTE PEDAGÓGICO COMPLEJO – AULA HÚMEDA
Resumen de la investigación	Este proyecto pedagógico se desarrolla desde la oportunidad de implementar nuevas estrategias en el APC que optimicen la interdependencia positiva y la autodeterminación en el equipo humano.
Descriptores claves del proyecto de investigación	Trabajo cooperativo Interdependencia positiva Autodeterminación
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	El fortalecimiento de la autodeterminación e interdependencia positiva promueven el desarrollo y desenvolvimiento de la PcD, al ser parte de la red de apoyo fundamental para la constitución del sujeto desde la perspectiva de sus capacidades, habilidades y aptitudes con las cuales se desenvuelve en la cotidianidad
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	La socialización se llevará a cabo mediante un círculo de palabras, donde se retomarán los objetivos, proyección de esta investigación, al resaltar los avances que se logró con cada participante, de esta manera se dará la voz a los cuidadores y participantes para expresar su experiencia.
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	Se reservará la información de los participantes mediante la numeración de cada uno de ellos ej.: Cuidador 1, 2 etc.; según corresponda, de igual

	manera en las evidencias fotográficas, se protegerá la imagen mediante la inserción de elipses difuminadas.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Viviana Fuentes, Daniela Moyano, Xiomara Patiño		
	No de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : Nubia Raquel Niño R Identificada con Cédula de Ciudadanía 39.536.433 en representación de Gina Alejandra Roncancio Niño con número de identificación 1.014.263.522

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que ppuedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma, Firma del participante (si aplica),

Firma del parti



Nombre: Nubia Raquel Niño R
Identificación: 39.536.433
Fecha: 25 de noviembre del 2020
Con domicilio en la ciudad de: Bogotá D.C
Dirección: _____
Teléfono y No de celular: 3134528771
Correo electrónico: nubecilla.08@hotmail.com

Anexo 6. Matriz diseñada para sistematización de datos

Elementos del trabajo cooperativo	Sistematización de los datos del diario de campo			Sistematización de los datos de entrevistas														
	Fase Inicial	Fase Intermedia	Fase Final	Sistematización entrevistas cuidadores						Sistematización entrevistas participantes			Sistematización entrevistas docentes pares de Praxis y PPI -I					
	(Hasta 21 De octubre) # de encuentros	(Desde 28 De octubre) # de encuentros	(Hasta final 2020-II) # de encuentros	Entrevistas Cuidador 1	Reflexión	Entrevistas Cuidador 2	Reflexión	Entrevistas Cuidador 3	Reflexión	Entrevistas Participante 1	Entrevistas Participante 2	Entrevistas Participante 3	Entrevistas Par 1	Reflexión	Entrevistas Par 2	Reflexión	Entrevistas Par 3	Reflexión
Interacción Promotora																		
Responsabilidad Individual y Corresponsabilidad																		
Habilidades Interpersonales y de los pequeños grupos																		
Participación igualitaria y procesamiento grupal																		
Interacción simultanea																		
Autodeterminación																		
Sugerencias																		

Fuente: elaboración propia