

Educación física y discapacidad: estrategias pedagógicas para potenciar la interdependencia

Autor:

Katherine Stefanía Barragán Alarcón

Laura Valentina Cantor Bastidas

María Claudia Guzmán Villamil

Nixon Alejandro Sánchez López

Tutor:

Mg. Marco Aurelio Rodríguez Mora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

Tabla de contenido

Justificación	3
Capítulo I: Contextualización	4
Planteamiento de la necesidad.....	4
Antecedentes históricos	6
Antecedentes bibliográficos y contextuales.	13
Antecedentes locales:.....	13
Antecedentes nacionales	15
Antecedentes internacionales	16
Marco legal: Normograma de la discapacidad	18
Capítulo II: Perspectiva educativa.....	21
Estrategias pedagógicas	21
Componente humanístico: Ser humano a formar	25
La interdependencia como base en la formación del ser humano	26
Teoría Ecológica y su relación con el ser humano a formar	30
Modelo pedagógico: constructivismo	35
Aprendizaje significativo de Ausubel.....	37
Ambientes de aprendizaje	41
Tipos de ambientes de aprendizaje	43

Componente Disciplinar: Enfoque de la educación física	45
Capítulo III. Diseño de implementación.....	48
Macro diseño Curricular	48
Metodología	54
Evaluación formativa por procesos de aprendizaje	56
Instrumentos de evaluación.....	57
Capítulo IV: Ejecución Piloto	61
Caracterización de la población.....	61
Información institucional.	62
Misión.	62
Visión.	63
Objetivo General.....	63
¿Cómo se crearon las estrategias?	63
Estrategia 1: Diagnóstico.	63
Estrategia 2: Establecer entornos de confianza	64
Estrategia 3: Potenciar la interacción con sus compañeros.....	65
Estrategia 4: Adaptaciones.	66
Estrategia 5: Ajuste del espacio.....	66
Estrategia 6: Ajuste de los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes	67

Capítulo V: Análisis de la experiencia	71
Tipo de investigación empleada	72
Análisis e interpretación de los datos: diario de campo.....	73
Diario de campo: Triangulación de los datos- Discusión	81
Triangulación- discusión Disciplinar	82
Triangulación- discusión Humanística	86
Triangulación- discusión Pedagógica	88
Análisis e interpretación de los datos: Rubricas y encuestas	89
Diagnóstico.....	91
Evaluación por unidades	93
Encuestas	107
Encuesta a apoyos.....	111
Encuesta a los padres de familia de 502	112
Rubrica de estrategias	113
Promedio del análisis	116
Triangulación- discusión: rubricas de evaluación- ser humano a formar	117
Característica Autoconocimiento.....	117
Característica Expresión asertiva.....	120
Característica autonomía.....	122
Triangulación discusión: encuestas- ser humano a formar	125

Conclusiones	126
Conclusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.....	126
Conclusiones sobre el rol docente	128
Conclusiones experiencia propia	129
Proyección.....	130

Índice tabla de contenidos

Tabla 1. Partes teóricas de una estrategia	24
Tabla 2. Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza	37
Tabla 3. Fases del aprendizaje significativo según Ausubel.....	39
Tabla 4. Matriz de relación humanístico- disciplinar	47
Tabla 5. Macro diseño curricular.....	49
Tabla 6. Estrategias expresadas en figuras.....	50
Tabla 7. Unidad 1: Explorando y reconociéndome	50
Tabla 8. Unidad 2: Expresión: interacción a través del movimiento.....	52
Tabla 9. Unidad 3: Decidiendo corporalmente	53
Tabla 10. Rúbrica de diagnóstico inicial y final.....	58
Tabla 11. Escala de valoración para la rúbrica de diagnóstico	59
Tabla 12. Rúbrica unidad 1	59
Tabla 13. Rúbrica unidad 2	60
Tabla 14. Rúbrica unidad 3	60

Tabla 15. Rúbrica estrategia.....	61
Tabla 16	73
Tabla 17. Resultados Componente humanístico	75
Tabla 18. Resultados componente pedagógico	78
Tabla 19. Diagnóstico inicial y final 201	91
Tabla 20. Diagnóstico inicial y final 401	92
Tabla 21. Diagnóstico inicial y final 502.....	93
Tabla 22. Evaluación unidad 1, 201	95
Tabla 23. Evaluación unidad 2, 201	96
Tabla 24. Evaluación unidad 3, 201	97
Tabla 25. Evaluación procesos institucionales 201	98
Tabla 26. Evaluación unidad 1, 401	99
Tabla 27. Evaluación unidad 2, 401	100
Tabla 28. Evaluación unidad 3, 401	101
Tabla 29. Evaluación procesos institucionales 401	102
Tabla 30. Evaluación unidad 1, 502	103
Tabla 31. Evaluación unidad 2, 502	104
Tabla 32. Evaluación unidad 3, 502	105
Tabla 33. Procesos institucionales 502.....	106
Tabla 34. Encuesta inicial y final staff	108
Tabla 35. Encuesta inicial y final apoyos	111
Tabla 36. Encuesta a padres 502	112
Tabla 37. Estrategias Pedagógicas propuestas	114

Tabla 38. Evaluación de las seis estrategias propuestas	115
Tabla 39. Comparativo del proceso de los cursos 201, 401 y 502	116

Introducción

A lo largo de la formación académica de la licenciatura en educación física (PCLEF) de la Universidad Pedagógica Nacional se ha logrado evidenciar una variedad de necesidades sociales, políticas y económicas alrededor de la formación universitaria en los diferentes contextos educativos en Colombia, sin embargo, a partir de las experiencias vividas en cada una de las modalidades educativas (formal, no formal, informal e inclusión), como futuros licenciados se busca responder a dichas necesidades en el contexto de inclusión, específicamente en población en condición de discapacidad.

Es por eso que el presente proyecto curricular particular crea seis estrategias pedagógicas que potencian procesos de interdependencia en personas en condición de discapacidad cognitiva, entendiendo que, específicamente para este proyecto se entenderá la interdependencia como la interacción y participación que surge entre los diferentes ambientes que rodean a la persona, con el fin de aprehender y enriquecer los contextos donde está inmerso. Es por ello que este proceso no sólo tendrá trascendencia en dicha población, sino en el entorno que lo rodea, como: familia, docentes y amigos.

Teniendo en cuenta lo anterior, este documento se encuentra construido en cinco capítulos, en primera instancia se realiza una contextualización desde la cual, se encuentra el planteamiento de la necesidad, un recorrido histórico y bibliográfico sobre la discapacidad, además de la normatividad y políticas nacionales que involucran a esta población.

Ahora bien, en el segundo apartado hace referencia a la perspectiva educativa, la cual evidencia los componentes humanísticos, disciplinares y pedagógicos del proyecto, como el ideal

de ser humano a formar, enfoque de la educación física, modelo pedagógico, currículo y la construcción de las seis estrategias propuestas por este proyecto, En el tercer capítulo se evidencia la construcción y diseño de la implementación de todo el proyecto curricular particular, dando sentido y coherencia a la relación de los componentes humanísticos, pedagógicos y disciplinares.

A partir de lo planteado en los capítulos anteriores surge el cuarto apartado en el cual se encuentra la ejecución piloto de la propuesta curricular, además de la caracterización de la población. Por último, se encuentra el capítulo cinco, en el cual se realiza el análisis de la información (resultados del proceso) y de la experiencia que contribuye a dar respuesta a la pregunta problema y los alcances evidenciados durante el pilotaje.

Justificación

Este proyecto surge desde la posibilidad de demostrar, que, por medio de la educación física, se pueden generar diversos procesos de interdependencia en la población en condición de discapacidad. Comprender que la discapacidad es un término construido y condicionado por una sociedad globalizada y estética, donde ser “diferente” a la mayoría se torna negativo y poco productivo en este mundo basado en la producción y el consumo.

La necesidad de este proyecto, gira en torno a la vida de las personas en condición de discapacidad y la sobreprotección que viven en sus prácticas corporales diarias, debido a los imaginarios pocos acertados y excluyentes de las personas que hacen parte de su entorno, quienes en muchos casos dan por hecho que una discapacidad limita las posibilidades de acción y ejecución de diversas actividades, cuando en realidad no es así. Por ende, este proyecto tiene como fin dar a entender la discapacidad desde una perspectiva apoyada en la complejidad, donde nadie es completamente independiente y que todos al vivir en sociedad directamente necesitan uno del otro, es decir, somos interdependientes.

Capítulo I: Contextualización

Planteamiento de la necesidad

Las personas en condición de discapacidad a lo largo de la evolución humana han sido segregadas y excluidas en las interrelaciones con la sociedad, por el temor que el ser humano tiene a confrontar lo diverso, lo distinto. Argumentando lo expuesto, se trae a colación un estudio a nivel departamental (Colombia), sobre los niveles de exclusión en los diferentes ambientes sociales que rodean a las personas en condición de discapacidad, y es que según la fundación Saldarriaga y concha (2008):

Una persona se considera excluida cuando no se le permite el libre ejercicio de sus derechos, cuando no accede a los servicios de salud, rehabilitación y educación entre otros; según la información del registro en todos los departamentos, en todos los municipios, en todas las localidades encontramos personas excluidas. (P.7)

Específicamente, dentro del ámbito de la educación, se evidenció que las personas con discapacidad tienen 18 % menos logros educativos con relación al resto de la población y que un 12% no saben leer ni escribir (Fundación compartir, 2018, P. 1). Además, se encontró, que estos obstáculos incapacitantes contribuyen a que esta población tenga participación limitada por la falta de vida comunitaria, y servicios deficientes que aíslan a las personas con discapacidad (OMS, P. 12).

Así pues, con las cifras expuestas anteriormente, donde se evidencian porcentajes significativos en las falencias educativas, se realiza un análisis, en primer lugar, a la definición

que le da el ministerio de salud a las personas en condición de discapacidad intelectual, segundo, a la malla curricular de educación física que maneja el IED colegio Bolivia donde estudia exclusivamente esta población y tercero al análisis de la experiencia de los docentes en formación (autores de este proyecto).

En cuanto a la definición que da el ministerio de salud (2020) acerca de esta población:

Las personas en condición de discapacidad intelectual son aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad. (P.1)

En consecuencia, al realizar un análisis a la malla curricular de Educación física del colegio Bolivia no se evidencian estrategias pedagógicas para contrarrestar las dificultades que presenta esta población, además con la experiencia de los educadores físicos en formación, en las prácticas de observación, los docentes de esta área siguen una tendencia tradicional, donde no se evidencian procesos que ayuden a que ellos puedan mejorar sus falencias individuales a través de la interacción social (interdependencia).

Estas diversas situaciones a las que actualmente se enfrenta la población (personas en condición de discapacidad) en los diferentes ámbitos de la vida diaria, surge la importancia de este proyecto curricular particular, ya que desde el acto educativo y por medio del área o la

disciplina que nos compete (educación física) se pueden potenciar procesos de interdependencia a través de la experiencia corporal, ya que estos brindan la posibilidad de enriquecer posibilidades educativas, sociales, políticas y culturales gracias a esas interrelaciones recíprocas con los ambientes que los rodea (familia, docentes, amigos, etc.) con el fin de querer facilitar un cambio significativo en su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, donde se construyen interdependientemente y se evidencie su importancia en la sociedad.

No obstante, esta necesidad conlleva a preguntarse: *¿Cómo desde la Educación física se pueden generar estrategias pedagógicas para potenciar procesos de interdependencia en personas en condición de discapacidad?*

Antecedentes históricos

Las diversas problemáticas que afrontan hoy en día las personas con algún tipo de discapacidad no son nuevas. Ya que, a lo largo de su historia, desde la edad antigua hasta hoy en pleno siglo XXI, son víctimas de barreras a nivel educativo, político, social y cultural. De modo que, es importante plasmar aquí la historia de esta población, para dar más peso a la problemática que hoy conlleva a realizar este proyecto.

Existen investigaciones sobre las complejas situaciones de supervivencia que debieron afrontar las primeras civilizaciones humanas. En esas épocas: “las personas con discapacidad eran abandonadas o muertas por ser consideradas una carga cuando era necesario huir de los desastres naturales, ir en busca de presas o mejores tierras” (Valencia, 2014, P. 3)

Después, con el paso del tiempo se empezaron a formar una serie de civilizaciones más organizadas, pero donde las personas en condición de discapacidad corrían con la misma mala

suerte, por ejemplo: “en la sociedad hebrea se consideraba a la discapacidad como una “marca del pecado”, en la India los niños y niñas con discapacidad eran abandonados en el bosque o arrojados al río sagrado de Ganges” (Luciano, 2014, P. 4).

Ahora, al remontarse a la antigüedad clásica, específicamente en Grecia, la clasificación de las discapacidades fue bastante degradante, ya que, parafraseando a Vergara (2002) dice: las discapacidades físicas eran mal clasificadas como minusvalías o falta de una extremidad y las discapacidades psíquicas en ese entonces era la parálisis cerebral y la discapacidad cognitiva, por ende, las personas que tuvieran alguna de estas discapacidades eran consideradas “en ellas, el mal, la miseria, la enfermedad y todo aquello que privaba la libertad, los discapacitados tenía un origen profético, diabólico, mítico” (Vergara, 2002, P. 2). Además de Grecia en su culto por la belleza y la fuerza física, hacía que las personas con limitaciones físicas fueran expulsadas de las ciudades o exterminadas.

En Esparta, una de las ciudades griegas más importantes, los ancianos examinaban a los niños y niñas al nacer, y los considerados “débiles” eran abandonados o dejados morir; lo mismo sucedió en Atenas donde también existía la práctica de dar muerte a niños y niñas en condición de discapacidad.

Siguiendo en Grecia, sus pensadores y filósofos más reconocidos a nivel mundial los cuales eran Aristóteles y Platón, no eran defensores de las personas con discapacidad, al contrario, Aristóteles recomendaba a la ciudadanía: “sobre el abandono y crianza de los hijos, una ley debería prohibir que .se críe a ninguno lisiado” (Valencia, 2014, P. 6). Y además a sus palabras anexa: “En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promulgase la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir” (Vergara, 2002, P. 5). Y además Platón también contribuía

diciendo que los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad. y asimismo iba a favor de la prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50 para que no hubiera peligro de deformidad o debilidad.

Finalizando la difícil situación que vivía esta población en Grecia, llega Plutarco (otro filósofo) donde contaba en sus historias que:

No era dueño el padre de criarlo, sino que lo llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu reconocían al niño; y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase [...]; más si le hallaban degenerado y monstruoso, mandaban llevarle a las llamadas apotetas o expositorios. (Vergara, 2002, P. 5)

Es decir, a lugares donde el niño iba a quedar desamparado o abandonado. Ahora bien, pasándonos a Roma Antigua, también se vivía “la crueldad con el desvalido, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos, etc., fueron moneda de cambio habitual de la sociedad romana” (Vergara, P. 6)

Con este repaso de la edad antigua, se da paso a lo que vivieron las personas en condición de discapacidad en la edad media. Aquí “Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc.” (Vergara, 2002, P. 8). En esta época siguió el pensamiento de que ciertas enfermedades mentales y epilépticas, eran impuras, pecaminosas, diabólicas y despreciables.

En Francia se construyeron verdaderas fortalezas y ciudades amuralladas para esconder a centenares de personas con discapacidad. En el siglo XIV los nacidos con discapacidad física, sensorial o mental, tales como sordera, ceguera, parálisis o cuadriplejía, eran

confinados en encierros y exhibidos los fines de semana en zoológicos o espectáculos circenses para diversión o bien –manipulando la conciencia social- para que las familias rectificaran sus pecados cometidos, por considerar que estos «fenómenos» o «monstruos» eran una señal de castigo enviada por Dios. (Valencia, P. 8)

Después de todo esto, empieza a tomar un respiro esta población porque a mediados del siglo XV con la influencia de cristianismo, cambió la situación de las personas con discapacidad de manera considerable, “los impedidos, débiles y dolientes estaban más cerca de Dios; prestar ayuda al necesitado pasó a ser signo de fortaleza en lugar de debilidad” (Vergara, 2002, P. 7). Desde allí se empezaron a crear diversos hospitales, fundaciones, asilos, para el enfermo y la persona en condición de discapacidad.

Las anteriores explicaciones sobre lo que sucedió en la edad media, donde se marca un antes y un después para las personas con discapacidad, da entrada a la mejora de oportunidades para esta población en la época del renacimiento. Aquí se empezó a utilizar la palabra discapacidad entendida como: “la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista” (Valencia, P. 14). Y en Inglaterra se les incluye en la Ley de los pobres, donde hace referencia a las personas con discapacidad y su cuidado.

Y, así las cosas, fueron mejorando para esta población, reduciéndose al menos la persecución, el asesinato, el abandono y encontrando a la humanidad preocupándose por los que también son humanos. Un ejemplo se encuentra al terminar la segunda guerra mundial (1945) donde más de 12 países concentraron sus esfuerzos médicos y científicos en la integración de personas con limitaciones físicas”. Esto facilitó el desarrollo de la rehabilitación, la invención de las prótesis y entendiendo que las discapacidades también podían ser adquiridas.

Dando paso a cierta ruptura de prejuicios, promoviendo la inclusión, visibilizando la importancia de respetar los derechos de esta población, creando nuevas posibilidades como se vería ya desde 1944 cuando el Dr. Ludwing Guttman abriera un centro de lesiones en Gran Bretaña, donde el deporte de rehabilitación de los militares heridos en combate se convirtió en deporte recreativo para después, en 1948 pasar a ser competitivo, pues el día de la Ceremonia de Apertura de los Juegos Olímpicos de Londres 1948 el Dr. Guttman organizó la primera competición en silla de ruedas, llamada Stoke Mandeville Games, generando el inicio de los Juegos Paralímpicos.

El avance de las personas con discapacidad y su lucha para que los considerarán también “seres humanos con ciertas diferencias” (Ramírez, 2015, P. 55), toma más significado en el siglo XX cuando se impulsa la educación especial y la consideración como subsistema escolar. Donde se genera la apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos, como diría Vergara citando a Scheerenberger: “los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales” (2002, P.13). Así pues, En este contexto, se resaltan dos cosas importantes, la primera es como la educación especial adquirió una estabilidad prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos y la segunda evidenciar que en esta centuria se comienza a utilizar el concepto de «Persona con Discapacidad» en lugar de «discapacitado» o «insuficiente» que hace énfasis más en el sujeto como una persona de derecho y deja en segundo plano la discapacidad.

Esto atrae de nuevo al siglo XX específicamente en sus últimos años, donde se empieza a realizar un modelo que supere ese pensamiento dual dicho por Scheerenberger donde ya no sean sujetos normales y anormales (...) sino que la educación especial contemporánea contemple el

desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades.

Avanzando con el tiempo, se llega a la actualidad (siglo XXI), donde la última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización de la integración a la inclusión donde la escuela: “debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social” (Juárez, 2010, P. 46). Es decir que la educación especial pasa a ser educación inclusiva, donde ya no se vivirá el proceso de enseñanza- aprendizaje en espacios específicos en personas con alguna discapacidad, sino que, la sociedad, las aulas de clase y los contextos sociales en general integrarán a todas las personas sin separar a nadie por sus características particulares.

Evidenciando así, como desde hace varios años se ha buscado que los estudiantes con dificultades para la formación, con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación tengan las mismas oportunidades que los otros compañeros de su edad, generando ciertos avances y convirtiéndose en una política en muchos países y un principio en la educación, en la que existe una constante búsqueda para que todos los estudiantes reciban los apoyos necesarios para desarrollar sus potencialidades, y logren los aprendizajes necesarios para vivir en la sociedad en un marco de equidad. (López; et. al. 2021)

Sin embargo, en esta última década según estadísticas presentadas por la fundación Saldarriaga Concha, solo el 27.4% accede a la educación primaria, el 20.5% termina con esfuerzo su secundaria, alarmantemente solo el 1.7% de personas con discapacidad terminó la educación universitaria y tristemente de absolutamente toda la población con algún tipo de

discapacidad solo 29,1 % (3 de cada 10) han recibido alguna vez un ingreso por su trabajo. Lo que conlleva a preguntarse si ¿la educación inclusiva realmente está siendo efectiva?; quizá la educación inclusiva sólo está generando procesos de inclusión (valga la redundancia) y no de integración efectiva en la sociedad.

Teniendo en cuenta el contexto histórico y las alarmantes cifras que presenta Saldarriaga Concha, se ratifica la necesidad de crear estrategias educativas inclusivas que lleven a un proceso de interdependencia reconociendo que es una problemática que se plantea desde el conocimiento de las diversas dificultades que han vivido las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

También es importante entender que para que ese contexto de equidad de la población en condición de discapacidad sea posible, todos los actores involucrados en la formación, padres, cuidadores, docentes, rectores, estudiantes y la misma comunidad, deben enfocar esfuerzos en la implementación de nuevas pedagogías, metodologías, enfoques y modelos que permitan orientar todas las acciones necesarias para asegurar el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En este sentido, se encuentran diversos enfoques para abordar la inclusión que bajo una cultura de respeto y aceptación de diferencias y características personales que estimulen la participación, que adicionalmente fomenten la construcción de comunidad a partir de la resolución de problemas, logro de retos contextuales entre otros procesos, utilizando como base proyectos colaborativos y transversales (De la Oliva et. al. 2019), además de estrategias y metodologías pedagógicas que desde la educación física pueden ser implementadas para lograr ese desarrollo integral en esta población.

Antecedentes bibliográficos y contextuales.

Si bien es cierto, abordar esta problemática dentro de esta población no es algo totalmente nuevo, es por ello que se realizó un rastreo de antecedentes locales, nacionales e internacionales que ayudan a conocer algunas investigaciones, tesis de grado, artículos de revista entre otros proyectos que se han enfocado alrededor de las personas en condición de discapacidad, lo cual permitirá identificar los siguientes aspectos: planteamientos que se han generado en relación con la educación física, interdependencia y discapacidad, aportes de estos trabajos a este proyecto curricular particular y finalmente ideas que hacen innovador a este proyecto.

Antecedentes locales:

Educación física: potencializadora de procesos de interdependencia en personas con discapacidad cognitiva. Desde este proyecto curricular particular desarrollado por Karol Gutiérrez Vásquez y Leidy Bibiana Ortiz Cortés de la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2018, se propone la formación de un ser humano interdependiente desde la educación física como disciplina académica y pedagógica, buscando fortalecer la interacción comunicativa a través del movimiento.

Desde su perspectiva plantean un currículum que propone trabajar sobre el autoconocimiento, relaciones maestro- estudiante y un trabajo de cooperación, además desde este trabajo de pcp se desarrollan las teorías de desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum con un enfoque de capacidades, la cual se centra en aquello que es capaz de hacer un sujeto con las oportunidades reales con las que este dispone.

Por otra parte, se encuentra otro proyecto curricular particular de la misma universidad, facultad y licenciatura nombrada anteriormente, pero en este caso del año 2019 desarrollado por Andrés Felipe Lozano Sierra, Daniel Felipe Mosquera Olarte y Miguel Ángel Pardo Cubides, su trabajo “*Educación física como medio de fortalecimiento de los procesos de interdependencia en personas con discapacidad física.*” Este trabajo de grado describe su problemática enfocada en las barreras sociales que tienen las personas con discapacidad y que se evidencian desde su círculo social más cercano; familia, amigos, escuela, trabajo, además de manifestarse desde diferentes formas: la comunicación, infraestructura, actitud y las políticas públicas.

La población a la que se encuentra dirigido este proyecto son personas con parálisis cerebral, y su objetivo principal es fortalecer los procesos de interdependencia de las personas con discapacidad física a través de la educación física, creando ambientes de aprendizaje encaminados a las relaciones bidireccionales, generando un reconocimiento propio a partir del auto-reconocimiento físico y actitudinal, fortaleciendo el reconocimiento del entorno educativo y de los materiales didácticos de la educación física, y de igual forma fortaleciendo por medio del movimiento humano el reconocimiento y la integración con los demás.

Es así como desde estas dos perspectivas locales se evidencia un trabajo adelantado y de base sobre los procesos de interdependencia en población con discapacidad, que pueden aportar herramientas de tipo conceptual y teórico en la construcción del presente proyecto, teniendo en cuenta que se busca generar estrategias pedagógicas para afrontar un proceso educativo de interdependencia en la misma población.

Antecedentes nacionales

La tesis planteada por la socióloga Estefany Quintero Mera de la Universidad del valle: “Educación inclusiva y discapacidad cognitiva: prácticas pedagógicas en la institución educativa normal superior farallones de la ciudad de Cali”. Donde investiga cuales son los métodos que utilizan los docentes en esa institución con las personas en condición de discapacidad. Por consiguiente, este trabajo será de gran utilidad para saber las diversas herramientas que se manejan en otra parte de Colombia y así poder contrastar los diferentes procesos de inclusión que se presentan.

Por otro lado, de la Universidad del valle, sede norte del cauca, facultad de humanidades, los autores Angie Daniela Laurido Fory, Jenifer Medina Yule y María Fernanda Salazar realizan el trabajo de investigación “Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa”,. será de suma importancia para este proyecto, porque plasma la importancia de tener un buen proceso de educación inclusiva para la vida de las personas con discapacidad y además de cómo influye ésta en la etapa que sigue después de la escuela para esta población.

Por último, se encuentra un texto sobre: “Inclusión educativa y atención a la diversidad en el contexto escolar: aplicación en las prácticas docente”, realizado por Damaris Briggitharias y Paola Andrea Burban, psicólogos en formación, en la Universidad del valle donde se puede evidenciar como tres docentes de primaria en el municipio de Palmira, emplean una serie de estrategias para intervenir en el proceso educativo de las personas en condición de discapacidad y así generar procesos inclusivos en el área de clase.

Por consiguiente, en este proyecto de grado, se evidencia la importancia de trabajar en estrategias pedagógicas, que ayuden a la efectiva integración y equidad de las personas en discapacidad en el aula regular, y, además, agregando lo innovador de este proyecto que es: cómo estas estrategias pueden ayudar al proceso de interdependencia de esta población.

Antecedentes internacionales

Didactic mediation and educational inclusion in basic education from the socioformative approach. Shaun D. Wilkinson, Dawn Penney, Revista Sport, education and society, Reino Unido. En esta investigación, se puede apreciar la importancia de un enfoque que permita a los diferentes actores educativos formar en y para el desarrollo social sostenible, por medio de la resolución de problemas y retos que se presentan en el entorno a través del trabajo participativo y la cooperación.

Al promover la participación de todos a partir de proyectos de meta cognición, co-creación de conocimiento y colaboración, se está trabajando en la mejora de las condiciones de vida, pues la escuela es un modelo de micro sociedad desde la cual se refleja la realidad de las relaciones, para así poder validar una cultura de respeto y aceptación de las diferencias, estimulando una participación más uniforme e integral.

Desde este enfoque socio-formativo, el proceso de inclusión está enfocado a que todas las personas estén bajo las mismas oportunidades, trabajando en el desarrollo del talento para afrontar retos, todo esto a través de estrategias que estimulen el rol activo de los estudiantes en la confrontación de situaciones problema y retos, entendiendo que el docente debe generar procesos, no solo de acompañamiento, sino que también debe emplear recursos adaptados a los intereses, necesidades, estilos y ritmos de los estudiantes, orientando la evaluación hacia el

aprendizaje, la retroalimentación continua y tutoría permanente, que produzcan a partir de ese apoyo una diferencia sustancial en el desarrollo.

Mixed-ability grouping in physical education: investigating ability and inclusivity in pedagogic practice: López Vázquez, Rubén; Tobón Tobón, Sergio; Veytia Bucheli, María Guadalupe; Juárez Hernández, Luis Gibran Revista de investigación educativa de España, desde la cual puede evidenciarse como a través de la tendencia de agrupación de habilidades mixtas se busca dinamizar los procesos de aprendizaje, de tal manera que se generen relaciones a través de la interacción entre los estudiantes, promoviendo así la tolerancia, comprensión y aceptación de las diferencias.

El estudio sugiere que la agrupación de habilidades mixtas, proveerá a todos los estudiantes igual acceso a un currículo común y alentará más experiencias de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.

En el caso de la educación física es importante tener en cuenta cómo este mecanismo puede privilegiar las necesidades de aprendizaje, potenciando a su vez los intereses de los estudiantes, tomando forma sobre el comportamiento, las actitudes y las relaciones entre los compañeros a través del movimiento.

Esta investigación, no solo válida los elementos de la agrupación de habilidades mixtas en la educación física, sino que también da cuenta de la incidencia que esta puede tener en procesos de equidad e inclusión, todo esto visto desde una aproximación pedagógica que permite legitimar la exploración de movimientos significativos desde la perspectiva individual de los estudiantes a través de la revisión de los currículos para así poder dar cabida a estos procesos.

Marco legal: Normograma de la discapacidad

Dentro de la normatividad y políticas nacionales que tienen incidencia en el presente proyecto, las cuales a su vez van de la mano con todo lo que el contexto plantea y están esencialmente diseñadas para personas en condición de discapacidad es pertinente resaltar las siguientes; en primer lugar, se encuentra la Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad – OEA del año 1999 la cual establece que:

Los Estados parte se comprometen a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad. Establece que la discriminación se manifiesta con base a cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga como efecto impedir a las personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales. (Minsalud, 2019)

En la misma línea legislativa y haciendo alusión al contexto específico de Colombia respecto a la discapacidad, se encuentra la Ley 115 de 1994 en la que se “prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el estado” (Minsalud, 2019), ésta también afirma lo siguiente:

La “ley general de educación”. El capítulo 1 del título III (Artículos 46 a 49), Prevé la “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, la cual plantea que la educación para estos grupos “... es parte integrante del servicio público educativo”. (Art 46), y que “... el estado apoyará a las instituciones y fomentará

programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa. (Min educación, 1994)

Esta ley 115 del año 1994 es uno de los grandes puntos de partida para la justificación del presente proyecto, haciendo énfasis en la educación para población en condición de discapacidad y enmarcando dentro de sí todo el contexto que lleva a enfocarse en dicha educación. Conforme a este mismo ámbito legislativo la indagación normativa lleva a encontrar el plan nacional de atención a las personas con discapacidad 1999-2000 cuyo objetivo es:

Mejorar la calidad de vida de la población con discapacidad, así como atendiendo al fortalecimiento y la ampliación de los servicios existentes, facilitando su acceso, calidad y cobertura. De igual manera, se busca estimular la extensión y consolidación de las redes territoriales y sociales de apoyo para la atención a la discapacidad, de carácter intersectorial e interinstitucional, que permitan el desarrollo de una cultura de convivencia y respeto de los derechos fundamentales. (Minsalud, 2019)

Para terminar, es imprescindible nombrar al decreto 1421 de 2017 por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, dentro de este decreto se hace un recorrido completo respecto a las leyes y artículos que conciernen a la inclusión y la discapacidad a nivel de la constitución política, ley general de educación y el código de la infancia y adolescencia. El recorrido antes nombrado es el punto de partida para llegar a su sección 2 de Atención educativa a la población con discapacidad en donde se presentan las disposiciones generales del decreto en cuanto a objeto, ámbito de aplicación y principios, además se encuentran allí definiciones propias del decreto, por ejemplo:

accesibilidad, currículo flexible, educación inclusiva permanencia educativa para las personas con discapacidad, entre otras.

El apartado contiguo denominado recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad explica artículo a artículo la disposición financiera de los recursos, las líneas de inversión y de las instituciones educativas de la naturaleza privada; en la subsección 3 se enseña el esquema de atención educativa y las responsabilidades del ministerio de educación, a partir de allí se hace un desglose normativo desde donde se entiende y organiza actualmente la educación para población con discapacidad. (Min educación, 2017)

Si bien, a lo largo de la historia, se ha venido cambiando la visión que se tiene con respecto a la población en condición de discapacidad, reconociendo no solo sus derechos, sino también abriendo espacios y remarcando su lugar como parte activa de la sociedad, no basta con solo enunciar estos nuevos procesos que surgen de esos recorridos, sino que hace parte de esa función como formadores de individuos desde el quehacer docente, que se generen estrategias que permitan su inclusión efectiva y equitativa en la sociedad, partiendo desde la cotidianidad.

Capítulo II: Perspectiva educativa

A lo largo del primer capítulo se pudo evidenciar todo el contexto histórico y la poca fortuna que han tenido las personas en condición de discapacidad, además de ver las normativas y leyes que los protegen pero que en la sociedad no se hacen visibles, cuestionando así la inclusión que ellos viven en su contexto educativo, social, político y cultural.

Ahora en este apartado se pretende, desde la literatura, darles un sustento teórico a las estrategias pedagógicas. Además, generar una relación sistémica entre la teoría ecológica de desarrollo humano de Bronfenbrenner y la necesidad que se plantea desde este proyecto, así mismo la importancia de construir y conceptualizar el término de interdependencia, y cómo por medio del modelo pedagógico, el enfoque de la educación física y la teoría curricular se le da un sustento argumentativo a esta propuesta.

Estrategias pedagógicas

En el presente apartado se desarrolla el foco central de este proyecto, el cual hace referencia a el diseño de una serie de estrategias pedagógicas formuladas, planificadas y ejecutadas en estudiantes en condición de discapacidad en pro de mejorar procesos de interdependencia en dicha población, estas estrategias surgen a partir de experiencias vividas durante procesos de observación directa e indirecta con la población en diferentes momentos de la formación docente y en el ejercicio de la academia.

Antes de especificar el proceso de construcción de estas estrategias, se hace pertinente precisar ¿Qué son las estrategias pedagógicas?

Cuando se habla de estrategia en su significado más simple (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23. [versión 23.5 en línea]., 2022), se refiere a “el arte de dirigir una operación”. Concepto que se puede asumir para aplicar en cualquier contexto, sin embargo, específicamente para este proyecto se abordará el concepto de estrategia desde la concepción de Mintzberg, 1987 citado por (Montoya Restrepo, 2009) como:

La palabra estrategia consiste en concebirla como un plan, el cual en sus palabras es una serie de cursos de acción conscientemente pretendidos a manera de guía, con los cuales interviene o interactúa sobre una situación. Los planes, en su opinión, poseen como características que son desarrollados conscientemente y sobre la base de un propósito, además de realizarse de manera anticipatoria a las acciones para las cuales aplican.

(P.187)

En otras palabras, al hablar de estrategias se hace referencia a una fórmula, un diseño de maniobras o tácticas que aporten a un proceso de mediación con una intención específica que alcance o produzca una acción o efecto en el proceso que se quiere desarrollar, que en el caso de este proyecto se orienta directamente con la relación educador- educando y los procesos de enseñanza- aprendizaje en afinidad con la interdependencia.

Ahora interesa subrayar el término de estrategia pedagógica el cual a la luz de (Sierra Salcedo, 2007) es:

La concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para

alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar.

(P.67)

A partir de esta concepción es importante resaltar que, para pensar en dichas estrategias, se debe primero tener un punto de partida claro, un diagnóstico en el cual se determine en qué condiciones se encuentra la población escogida, y frente a esto cuáles podrían ser los procesos de cambio esperados, teniendo en cuenta que se pretende generar unas relaciones más sólidas entre el docente, el estudiante y el entorno que los rodea.

Todo esto lleva entonces a contar con él modelo estructural de una estrategia pedagógica propuesto por Sierra R A (1999).

Tabla 1. Partes teóricas de una estrategia

FASES	INDICADORES
Orientación.	<ul style="list-style-type: none"> - Detección de contradicciones en un contexto pedagógico dado. - Aspiración futura, destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico. - Establecimiento de la significación sociopedagógica.
Implicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión del aporte de los sujetos de la educación y la realidad pedagógica al objetivo. - Líneas de acción e influencia pedagógica. - Establecimiento de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su contribución al objetivo.
Formulación.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento del grado de alcance de la situación de aprendizaje. - Expresión sintética de concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico que guíen las acciones. - Señalamiento de variantes para planear el (los) concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico.
Planificación.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre los componentes del proceso pedagógico, según el concepto expresado. - Establecimiento de las actividades teniendo en cuenta el contexto cambiante en que tiene lugar la situación de aprendizaje. - Establecimiento de diferentes grados de complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y/o desarrolladoras en la situación de aprendizaje.
Ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de las actividades en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y/o grupal. - Estructura organizativa para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica. - Precisión de las implicaciones para la dirección del proceso pedagógico y para las personas protagonistas del proceso pedagógico.
Control.	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadores del seguimiento y control de las fases anteriores. - Establecimiento de la factibilidad de la propuesta pedagógica (didáctica, educativa). - Incorporación de medidas para favorecer el éxito en el comportamiento estratégico de los estudiantes.

Fuente: Elaborada por Sierra (1999)

Es por esto, que con base en este sustento teórico se crean seis estrategias:

1. Diagnóstico
2. Establecer entornos de confianza
3. Potenciar la interacción con los compañeros
4. Adaptación de los ejercicios propuestos para la participación de todos los estudiantes
5. Ajustar los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes
6. Ajustar el espacio en que se va a trabajar para evitar la dispersión

Éstas estrategias fueron creadas a través de la experiencia y la observación de cada uno de los autores de este proyecto; con el fin de crear una herramienta metodológica para cualquier educador físico que quiera trabajar la interdependencia en personas en condición de discapacidad. Asimismo, en el capítulo IV de este documento, se encuentra a detalle el cómo surgieron, para qué y por qué de cada estrategia, además de poder evidenciarse, en los tiempos en que fueron creadas, cómo se llevaron a cabo y en el capítulo V, observar su grado de efectividad.

Componente humanístico: Ser humano a formar

En este punto, se puede apreciar como la perspectiva de este proyecto, pretende trabajar desde la base de una sociedad inclusiva y equitativa, en la que se busca potenciar un ser humano interdependiente, el cual, a través de las estrategias pedagógicas propuestas desde este proyecto, logren promover una constante interacción entre los ambientes que lo rodean.

Para que estos procesos puedan ser significado de cambio, teniendo en cuenta que esas relaciones sociales se convierten en situaciones cruciales, es necesario examinar esas necesidades, afinidades y motivaciones de las personas que están involucradas, para que de esa manera se definan no sólo las características de ese ser humano que se espera formar, sino también el conjunto de interacciones y relaciones.

Se debe también, identificar la importancia de las relaciones sociales y la ayuda del otro para poder llegar a unos procesos de interdependencia, pues se convierte en una persona con buena actitud, que está dispuesta a captar nuevas ideas y conocimientos tanto en sus procesos educativos como cotidianos.

Es así como desde las características de la interdependencia (Expresión asertiva, autoconocimiento y autonomía) que se explicarán más adelante, se puede encontrar una manera de entender el mundo, generando y adaptando prácticas corporales desde las cuales puede construir conocimiento de su propio cuerpo, lo que posibilita la integración dentro de su entorno familiar y social, para generar procesos de aprendizaje más significativos

La interdependencia como base en la formación del ser humano

La interdependencia, es el foco principal del ser humano a formar en este proyecto. Por ende, es importante abordar sobre su significado y cómo este concepto es importante en la vida de las personas en condición de discapacidad

¿Por qué hablar de interdependencia?

El transcurrir de la vida cotidiana trae consigo una serie de vivencias que, se quieran o no, generan vínculos y relaciones entre personas, situaciones o cosas. Jirón & Gómez, (2018) sugieren que la interdependencia se torna un fenómeno de experiencia diaria y claramente determinan la organización y prácticas de las personas, modificando su comportamiento, modos y amplitud de movilidad (P. 57).

Así pues, el hecho de que los seres humanos vivan en sociedad intrínsecamente indica la interdependencia como una necesidad básica, pues es el modo mismo en que la vida se sostiene, ya que no es posible desarrollar la vida sin los otros, ninguna vida se sostiene en plena soledad y en la autosuficiencia, sino que necesitamos de interacciones con otras formas de vida, con el

entorno físico y social, de las relaciones interpersonales desde el inicio de nuestra vida, hasta el término de la misma.

Parte de la definición de Candioti para interdependencia dice:

La interdependencia o mutua dependencia no excluye la posibilidad de desarrollar la autonomía, más bien, es condición imprescindible para la misma. Depender del otro no quiere decir que sea siempre y en toda situación, estar sujeto a su dominio. En muchas ocasiones, las posibilidades de ampliar nuestros horizontes y de enriquecer nuestras posibilidades se fundan en nuestras formas de relación con los otros. (2019, P. 3).

Esto lleva a caer en cuenta que siempre se necesita de algo o alguien para aprender lo individual, ejemplo: si la persona sabe leer, probablemente significa que otra persona le enseñó. Cualquier cosa, contenido, aprendizaje obtenido siempre vendrá de un tercero. Lo que en verdad es indispensable entender de la interdependencia es que se fundamenta en las decisiones tomadas individualmente; yo decido que pensar, que aprender, que ejecutar.

En este punto es importante resaltar que la interdependencia comprende unas dimensiones básicas que la caracterizan, las cuales Raeff (2006) citado por (Jaramillo, 2012) propone:

La toma de perspectiva, actuación por turnos, compartir la atención y construir significados conjuntos y persecución de metas comunes. La toma de perspectiva indicaría la capacidad para situarse en el punto de vista del otro y reconocerlo como diferente al propio. La actuación por turnos se referiría a cómo y en qué grado se regula el propio comportamiento en función del comportamiento del otro o los otros con quienes se está

interactuando. Compartir la atención y construir significados conjuntos implicaría poder llegar a acuerdos con otros en lo que se refiere a focos de interés o formas de interpretar situaciones.(P.8)

Aquí es importante recalcar la importancia de estas dimensiones para así, entender el cómo se caracteriza la interdependencia. El primero de ellos es la toma de perspectiva, que para (Martin Garcia, Gomez Becerra, Chavez Brown, & Greer, 2006) se refieren a la facultad que poseen los individuos para interpretar o atribuir estados emocionales y mentales tanto propios como ajenos y verlos como la base de las acciones. (P. 7)

Esto trae consigo la capacidad de escuchar e interesarse por entender las experiencias del otro, comprender su perspectiva y reconocer lo que siente, aun cuando se es diferente, involucra respeto y empatía con el otro, pero para lograr desarrollar esta dimensión y reconocer al otro como diferente implica hablar necesariamente del autoconocimiento, ya que, según Molano es: “la dialogicidad entre el adentro y afuera, la natura y la cultura, el código y el deseo. Siendo esta desde la cual se significan esos espacios y tiempos que la atraviesan, generando arraigo y puntos de referencia desde los cuales sentipensaractuar” (2012, P. 85). Es decir, el autoconocimiento es tener la capacidad de primero conocerse a sí mismo, quién es, qué siente, conocer sus fortalezas y debilidades, entre otras cosas que le permitan comprender su perspectiva, para luego poder interpretar al otro.

Del mismo modo aplica para la segunda dimensión: La actuación por turnos, que como indicaba anteriormente el autor se refería a la regulación del propio comportamiento en función del comportamiento del otro especialmente al estar interactuando, lo cual implicaría además del autoconocimiento, la expresión asertiva , ya que al hablar de comportamiento (Cobo, 2003)

indica que son todas las actividades expresadas físicamente por el ser humano y todos sus procesos mentales manifestados por medio de expresiones orales como los sentimientos y los pensamientos, que un individuo manifiesta cuando se encuentra en una situación social. (P. 116). Lo cual afirma que para esta dimensión es indispensable tener la capacidad de manifestar y transmitir lo que se percibe a los demás de diferentes formas, logrando interactuar con el otro y fortaleciendo las relaciones interpersonales, lo que también por otra parte se refiere a la autonomía como tercer característica de este ser humano a formar ya que (Navarra, 2009) relata a la autonomía como a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo.

Con todo esto se quiere dar a conocer la importancia de la interdependencia y como esta permite crear entre los seres humanos vínculos sociales más estables y sólidos, que sin importar la diversidad que existe entre las personas, cada una pueda sentir respeto, empatía por el otro, que reconozca a los demás como diferente pero que está a su igual, y dicho proceso solo se llevará a cabo si cada uno trabaja desde su particularidad y generalidad, reconociendo que como ser humano tiene necesidades, deseos y capacidades propias con las que puede ayudar a los demás.

Así entonces, hecho el recorrido teórico mostrado anteriormente, es pertinente dejar claridad de cómo se entiende la interdependencia para este proyecto, específicamente esta se entiende como: la interacción y participación que surge entre los diferentes ambientes que rodean a la persona (amigos, docentes, familia, etc.) con el fin de aprehender y enriquecer los contextos donde está inmerso (educativo social, cultural), y por ende Contribuye a mejorar los grados o niveles de participación

Teoría Ecológica y su relación con el ser humano a formar

Es importante recordar que debe darse alguna explicación con respecto al desarrollo transformativo del ser humano; dando razón de sus características de conducta y de todos los aspectos que involucran la constitución del ser y tomando tanto los factores internos del individuo como los externos (su desarrollo en el ambiente en el que se encuentra), se estructura la propuesta alrededor de la teoría ecológica del desarrollo Humano de Uriel Bronfenbrenner, para poder entender la influencia que tienen los ambientes y distintos actores sociales en el desarrollo del individuo. Esto con el fin de enfatizar en las interacciones existentes entre ellos, puesto que, a través del proceso de formación en contexto, tomando de manera específica los sistemas y estructuras interpersonales se evidencia el descubrimiento y modificación del ser humano a lo largo de su vida.

Para ser más específicos la teoría de Bronfenbrenner explica cómo diversos niveles o sistemas del entorno que rodean a la persona influyen directamente en su desarrollo humano, ubicando a los ambientes naturales como fuente principal dentro del desarrollo de las personas, (Bronfenbrenner, 1987).

Los diversos sistemas explicados por Bronfenbrenner a grandes rasgos se dividen de la siguiente manera:

- **Microsistema:** Contexto de desarrollo primario constituido como el nivel más inmediato en donde se desarrolla el individuo (la familia es un ejemplo de este sistema)
- **Supra sistema:** sistema que está integrado por otros sistemas;
- **Mesosistema:** En donde se establecen relaciones entre los diferentes microsistemas (dos o más) en donde participa activamente la persona

- Exosistema: Sistemas en donde el individuo no participa activamente, pero se ve influido por la presencia de los mismos
- Macrosistema: Costumbres, creencias, valores, etc., que la sociedad ha aportado al individuo.

Todos estos sistemas se relacionan entre sí formando un sistema complejo, estas interacciones en distintos niveles son los encargados de lograr el desarrollo humano y por lo tanto repercuten de forma positiva en las personas en condición de discapacidad. Es allí donde encontramos que esta es la teoría adecuada para explicar y argumentar desde lo complejo el desarrollo humano del individuo a formar entendiendo que todas aquellas personas en condición de discapacidad nacen y crecen ligadas a estos sistemas en donde las relaciones con el otro son indispensables para su diario vivir dando las bases a la vez para potenciar la interdependencia ligada al otro que contribuye en su proceso de construcción humana.

Ahora bien, es importante hacer la relación a profundidad entre la base de la teoría de desarrollo humano y los ambientes que rodean a esta población en condición de discapacidad. Se empieza desde lo complejo explicando que el supra -sistema envolvente de este proyecto investigativo es el fenómeno educativo, social, político y cultural llamado inclusión, el cual desde palabras de Ramírez es: “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad” (2015, P. 215).

Este fenómeno denominado inclusión, desde lo educativo y cultural contiene unos lugares: escuela, fundaciones, institutos, etc., donde las personas con discapacidad viven,

experimentan y adquieren aprendizajes. Estos lugares se les denomina en relación con la teoría, exosistemas, ya que, la persona al pertenecer o estar inmerso en algunos de estos lugares (sin ser partícipe activo de su construcción) se ve influido por sus contenidos, ideologías, pensamientos, costumbres que allí se enseñan.

Por otra parte, esta población en condición de discapacidad está compuesta por sus círculos sociales más cercanos (que se les puede denominar micro sistemas) los cuales son: familia, amigos y docentes, en donde al relacionarse y ayudarse de una manera recíproca, se puede empezar a evidenciar un proceso de interdependencia.

En planteamientos más sencillos la teoría ecológica y los planteamientos de Bronfenbrenner, posibilita entender que, la complejidad hace ver los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera holística, sin linealidad, donde lo complejo deja de verse como algo complicado, sino que, al contrario, es una forma que desde la individualidad se puede aportar a lo social y viceversa. Además, según Morín afirma que: “desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo se considera “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes” (Pereira, 2010, P. 68).

Es decir que eso, ayuda a entender que, si se observa educativamente desde una mirada compleja, los componentes que conforman una sociedad, se dan gracias a un funcionamiento reflexivo integral del ser humano, y en donde la educación es y será “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morín, 1999, P. 7)

Componente pedagógico

Modelo curricular: Currículo abierto y flexible

Para que el uso de este currículo sea coherente, es necesario nutrirlo desde la docencia, con el fin de estructurarlo teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y de su contexto, logrando así, aprendizajes que permitan mejorar la calidad educativa y, por tanto, el desarrollo de los estudiantes.

Esto sucede cuando los procesos lúdico-pedagógicos planteados en la implementación del proyecto, se trabajan acogiendo la diversidad existente en cada grupo de estudiantes, haciendo énfasis en crear una positiva atmósfera social.

Disponiendo así, de un currículo amplio, con aprendizajes cooperativos, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son interactivos y están siempre adaptados para que se cumpla con esa integración que se espera tener al formar valores que resignifiquen el rol que cada estudiante tiene en la sociedad. (García Llamas, 2008)

Este debe estar orientado al trabajo conjunto de todos los actores que están involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para conseguir los mejores resultados, aun cuando los niveles alcanzados y el grado de importancia dados a cada actividad sean diferentes. (Delgado, 2004)

Entonces, el currículo, debe tomar esas características y rasgos fundamentales del entorno en el que el estudiante habita, para así contribuir mejor al desarrollo del niño, favoreciendo la integración social a través de contenidos y valores que sean de utilidad para la convivencia, por eso, al decir que es abierto y flexible, se entra en una contextualización, que no da lugar a

exclusiones, pues este será percibido como un espacio privilegiado que cuide y brinde atención a la diversidad, mientras da cuenta de la realidad social y diferenciada de cada uno de los estudiantes. (García Llamas, 2008)

Así mismo, se da relevancia al diagnóstico y la resolución de conflicto en las diferentes etapas del proceso que inspiran un currículo práctico que está forjado por todos los elementos analíticos y comprensivos de los procesos reales de enseñanza y aprendizaje en el aula, esto en articulación con los patrones culturales y sociales de una sociedad concreta, en la que sus ejes fundamentales son el alumno, el docente, el entorno y la materia de enseñanza-aprendizaje. (Portela Guarín, 2012)

Esto permitirá que toda la propuesta se integre desde el currículo obedeciendo a una progresiva acomodación entre ese ser que está activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos o microsistemas como lo toma Bronfenbrenner, en los que existe. Estudiando y analizando esas fuerzas que forman a estos sujetos en dichos ambientes, sin olvidar, también los mesosistemas que surgen de este mismo autor, desde los cuales se conciben relaciones entre los ambientes inmediatos y los exosistemas que vienen a tratar todos los procesos que no están directamente relacionados con el sujeto, pero que sí generan reacción en su cotidianidad y, por tanto, afectan su entorno y su desarrollo (Monreal & Guitart, 2012)

Es necesario validar ciertos modelos pedagógicos que trazarán el mapa de navegación con la intención de la propuesta planteada en este proyecto, para lo cual se tendrán en cuenta: el modelo pedagógico constructivista visto desde Ausubel, evidenciando el desarrollo a través de la interacción social fruto de procesos colaborativos, en los cuales el apoyo, dirección y

organización del aprendizaje, permiten que se ponga en práctica aprendizajes previos y se puedan potenciar los mismos.

Adicionalmente, el aprendizaje significativo en palabras de Ausubel, va desde la asimilación, ya que integra la nueva información en una estructura más general, dando continuidad a las ideas, generando una vinculación y así también, un significado a representaciones o símbolos, conceptos, mientras el estudiante va objetivando y relacionando, teniendo en cuenta la construcción de combinaciones de ideas lógicas conceptuales un poco más complejas.

Modelo pedagógico: constructivismo

Inicialmente, se podría indicar que el constructivismo según lo plantea Mario Carretero (1993) es:

(...) la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (P.21)

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.

- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto."

Por esto, puede entenderse la urgencia de identificar y atender a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los individuos en relación con procesos de enseñanza-aprendizaje. Reconociendo a su vez, que, en todo proceso, se pueden evidenciar diversos tipos y modalidades desde los que el niño aprende, que dan cierta integralidad a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

Así, la idea constructivista del aprendizaje escolar apunta a esos procesos de crecimiento personal, estructurados en la cultura del grupo al que pertenece. Pero estos no se producirán satisfactoriamente hasta que el alumno no participe en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que promuevan aprendizajes significativos, desde la dinámica entre la memorización comprensiva de contenidos y el entendimiento de la funcionalidad de lo aprendido. (Coll, 1988)

La tabla presentada a continuación, evidencia ciertos principios educativos que pueden asociarse a una concepción constructivista de enseñanza-aprendizaje explicada anteriormente:

Tabla 2. Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Fuente: Diaz-Barriga, Hernández (2002)

Aprendizaje significativo de Ausubel

Teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo tiene sus bases en el constructivismo, vale la pena resaltar cómo nace desde la interacción de la nueva información que recopila el estudiante y sus estructuras cognitivas, permitiendo que se genere un proceso de asimilación y acoplamiento de ésta, en conjunto con los conocimientos previos.

Así, Ausubel indica una necesidad de edificar el conocimiento de forma armónica y coherente, a partir de conceptos sólidos que se interconectan unos con otros para así formar redes

de conocimiento, de ahí la importancia de la experiencia previa como fundamento para que lo que el estudiante aprende trascienda y perdure en el tiempo.

Pues es en esa correspondencia entre lo que ya se sabe y lo que debe aprender que se encuentra esa representación simbólica que posibilita la asociación de ideas conectadas y sistematizadas entre sí.

En el aprendizaje significativo, la nueva información interacciona e interactúa con los conocimientos (ideas, conceptos, relaciones) preexistentes del individuo para que sean vinculados al aprendizaje, por lo que los llamados “subsunores”¹ alimentan la estructura cognitiva de los estudiantes. De ahí que, los conocimientos crean puentes que atraviesan el proceso de asimilación para que la nueva información se convierta en un instrumento potencialmente significativo, para trascender en el sentido de aprender a aprender. (Garcés-Cobos, Montaluisa-vivas, & Salas Jaramillo, 2018)

Para que este proceso se genere, es importante que se cumpla con la fijación y asimilación de los conocimientos, por lo que la nueva información, debe trascender lo memorístico para así interactuar con las estructuras intelectuales propias de manera directa y esto permite que haya motivación para ir más allá y apropiarse del conocimiento que se está adquiriendo.

Ausubel también habla sobre ciertos requerimientos para desarrollar aprendizajes que sean de calidad, entre los que están la significatividad lógica del material que hace referencia a la presentación y organización de los contenidos, la significatividad psicológica del material que es la conexión de los conocimientos previos con los nuevos permitiendo almacenar y ejercer los

procesos de memoria a corto y largo plazo y la actitud favorable, ya que desde la motivación se puede influir en el desempeño para mejorar el procesamiento de la información. (Ausubel, 1983)

En la siguiente tabla, se expondrán los procesos o fases mediante las cuales se determina como se puede establecer el aprendizaje significativo, en pro de concebir o trazar ciertas características que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas que posibiliten este tipo de aprendizaje:

Tabla 3. *Fases del aprendizaje significativo según Ausubel*

TIPO	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Aprendizaje de representaciones	Aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Aunque no los identifica como categorías	El niño adquiere el vocabulario. Aprende la palabra "mamá" pero ésta sólo tiene significado para aplicarse a su propia madre
Aprendizaje de conceptos	El niño comprende palabras que pueden usarse en diferentes contextos. Además, percibe conceptos abstractos	Comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres Comprende conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero".
Aprendizaje de proposiciones	Conoce el significado de los conceptos	Puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo
1. Por diferenciación progresiva	Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía.	Conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: "Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos".

2. Por reconciliación integradora	Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía	Conoce los perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al conocer el concepto de "mamífero" puede afirmar: "Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos".
3. Por combinación	Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.	Conoce los conceptos de rombo y cuadrado y es capaz de identificar que: "El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado".

Fuente: Ausubel (1983)

Fuente: Ausubel (1983)

Entendiendo esa relación entre representaciones, conceptos y proposiciones, puede haber aprendizaje desde un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido Díaz-Barriga, Hernández (2002) resaltan dos aspectos: La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase y la importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Además, es importante tener la claridad de que al enfrentarse a diversas situaciones que están determinadas, tanto por el contexto social como por la historia personal de

los estudiantes, el objetivo es interactuar en todos los aprendizajes sociales y académicos posibles para lograr promover procesos de aprendizaje acertados y efectivos.

Siendo de gran importancia los contenidos y materiales de enseñanza (Instaurados en estrategias pedagógicas propuestas) con el fin de evitar un aprendizaje rutinario y carente de significado, pues la misión principal consiste en potenciar dichos materiales para esas experiencias de trabajo en el aula, y fuera de ella sean mayormente favorables para sus procesos de interdependencia.

Así pues, para que el aprendizaje significativo tenga lugar con sus contenidos y fases propuestas por Ausubel, se desarrollan dentro de ciertos contextos, los cuales se les denomina desde la teoría constructivista ambientes de aprendizaje, Los cuales son esos espacios que genera el educador para que, los conocimientos que está impartiendo sean bien recibidos y apropiados.

Ambientes de aprendizaje

El concepto de ambientes de aprendizaje trae consigo muchas connotaciones, en primera instancia estos son vistos como escenarios donde se llevan a cabo y surgen procesos de enseñanza aprendizaje. Dentro de los ambientes de aprendizaje se procura establecer relaciones entre los estudiantes y el docente, favoreciendo intencionalmente las situaciones de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, los ambientes de aprendizaje en la actualidad intervienen directamente con las nuevas estrategias, modalidades de formación y socialización los cuales como lo dice Duarte D Jackelin:

Confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos

socioeducativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en escenarios que no son necesariamente escolares. (Duarte D, 2003)

Raichvarg, establece que la palabra ambiente surge en el siglo XX introducida por los geógrafos quienes llegaron a la conclusión de que la palabra “medio” no podría dar cuenta de las acciones de los seres humanos desarrollándose en su medio.

Correlativamente se señala que estos ambientes surgen directamente de la interacción del hombre con su entorno dentro de la cual al tener participación el ser humano este trae consigo acciones pedagógicas en donde todos aquellos que participen de las mismas reflexionan sobre sus acciones y las de los demás en relación con el ambiente. (Duarte D, 2003)

Los ambientes de aprendizaje adquieren un sentido de importancia asociados a los nuevos postulados pedagógicos dentro de los cuales se resaltan dos papeles fundamentales de este sistema, el compromiso del aprendiente y su participación activa, más la responsabilidad del docente educador, de la misma manera hay que tener claridad que todos estos ambientes son los lugares en donde se propicia un aprendizaje y este influye de manera decisiva en el sujeto que se está formando, este puede ser entendido como un aula de clases, la naturaleza, el hogar, etc, he aquí la importancia de propiciar los mejores ambientes en pro de un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anteriormente nombrado hace alusión directa a las características de los ambientes de aprendizaje entendiendo su primera característica como los escenarios construidos que no se limitan a espacios dentro de una escuela, esto nos lleva a la segunda característica, una de las más importantes ya que es la que define los elementos de los ambientes de aprendizaje, estos

comprenden cuatro ítems que son interacción, información, producción y exhibición lo cuales son explicados por Rodríguez Higor de la siguiente manera

- Información: Es el conjunto de conocimientos que requiere saber el alumno, los saberes que debe tener en cuenta. Dentro de este espacio también se ubican las indicaciones que el docente da a los alumnos para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, tales como el trabajo en equipo, binas, individual, investigación, etc.
- Interacción: Significa la relación que se establece entre los actores del Proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – especialistas.
- Producción: En este espacio se considera la elaboración del producto de aprendizaje que va a realizar el alumno y que es la muestra material de lo aprendido.
- Exhibición: En esta etapa se da a conocer el producto resultante del proceso, ésta se puede dar entre los compañeros de clase, dentro del aula, fuera de ella o incluso fuera de la escuela. Este procedimiento puede constituir la fase de evaluación. (Rodríguez, SF)

Tipos de ambientes de aprendizaje

Aludiendo al sentido complejo al cual responde este proyecto estas características no se dan fuera de un contexto, sino que por el contrario están inmersos dentro un sistema al cual se le

denominara tipos de ambientes de aprendizaje, estos tipos se subdividen en cuatro: físicos, virtuales, formales e informales. El ambiente físico comprende todo lo que está alrededor del estudiante como por el ejemplo el aula de clases, lugar en el que además se establece una primera relación entre el aprendiente y el docente, este último es de vital importancia dentro de este ambiente pues debe ser el encargado de buscar modelos adecuados para impartir sus conocimientos acordes con el material con el que se cuente y principalmente teniendo en cuenta el grupo con el que se va a trabajar.

Los ambientes de aprendizaje virtuales que durante el último tiempo han sido muy utilizados son entornos mediados por recursos digitales en donde se aprende de manera remota o sin la necesidad de estar de manera física frente a otra persona, por el contrario, en estos ambientes las pantallas y clases virtuales son los elementos que se utilizan para llevar al estudiante y adquirir conocimiento a partir de múltiples recursos interactivos, estos ambientes favorecen la autonomía del estudiante teniendo en cuenta la amplia gama de información en la red y la fácil accesibilidad para muchas personas. (Ayala, 2021)

Por otro lado, los ambientes de aprendizaje formales son todos aquellos que “representan los sistemas educativos institucionalizados y estructurados” (Ayala, 2021), al igual que lo determinado por la ley general de educación estos ambientes están regulados por entidades gubernamentales y su acreditación se da por medio de títulos que certifican los conocimientos adquiridos en cierto periodo de tiempo. De la misma manera se encuentran los ambientes informales denominados por Ayala como “los ambientes que rodean a un individuo cada vez que aprende algo. Forman parte del proceso educativo a lo largo de la vida, y no necesariamente dentro de una escuela, instituto o universidad” (2021, P.6).

De lo dicho anteriormente, se desprende el hecho de que para este PCP los ambientes de aprendizaje son un constructo teórico que están inmersos implícitamente en los micro diseños realizados en el capítulo IV, ya que estos están siempre presentes en el contexto de cualquier educador, pero que, se utilizan en este proyecto con el fin de dar a entender que la práctica siempre debe ir cargada de sentido, sin dejar de lado el objetivo principal (procesos de interdependencia). En otras palabras, los ambientes de aprendizaje brindan la concepción de que cualquier lugar, o contexto es un ambiente donde se puede aprender- enseñar, siempre y cuando haya un sentido, un objetivo, un por qué.

Componente Disciplinar: Enfoque de la educación física.

Este Proyecto, como se ha venido expresando, pretende a través de la educación física crear estrategias educativas para potenciar procesos de interdependencia en personas en condición de discapacidad. Es por esto, que por medio del enfoque de la experiencia corporal se quiere dar un sentido disciplinar al objetivo de este PCP, ya que este enfoque permite trabajar sobre las vivencias propias de cada ser humano, involucrando principalmente sentimientos, sensaciones, afectos y por supuesto su corporalidad, ya que no se puede hablar de una vivencia o experiencia sin incluir el cuerpo, pues está ocurre y toma sentido en él. (Arenas Molina, et al, 2016) concuerdan con que toda experiencia se configura en lo corporal, se comprende como un acto trascendente, que es irrepetible y que da sentido a nuestra existencia. (P. 120).

Así pues, la relación existente entre interdependencia (interacción con sí mismo y el otro) y la experiencia corporal “(puente entre cierto sí- mismo (uno) y cierto- otro (múltiple)” (Díaz, 2007, P.91) conlleva a demostrar que desde la educación física se plantea una forma diferente de

potenciar procesos de interdependencia para las personas en condición de discapacidad que buscan resignificar su lugar en la sociedad.

Es ahora importante hablar de los planteamientos de Molano (2012) el cual propone tres dimensiones desde la experiencia corporal, los cuales son: intra- corporal, inter- corporal y extra- corporal que ayudarán a formar este ser humano interdependiente. En lo intra- corporal (introyección) de auto referencia desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, es decir, da la facultad de reconocimiento de sí mismo y de mi entorno, de mis posibilidades y limitaciones. Lo inter corporal (Proyección) que es un acto comunicativo del cuerpo con su entorno social, como desde mi autoconocimiento puedo conocer y entender al otro, como mediante una expresión o comunicación permite dar cuenta de lo externo y también dar cuenta, interpretar y modificar la realidad de lo interno. Y por último lo extra corporal (extensión) que surge en las interacciones del cuerpo y los objetos, del cuerpo en espacio y del cuerpo en el tiempo (P. 79-80-81).

Por lo tanto, se ratifica el enfoque de la experiencia corporal como fundamento que permite que los cuerpos (personas en condición de discapacidad) resignifiquen su lugar en el mundo, donde los cruces del espacio propio, las interrelaciones con el otro y con el contexto que lo rodea potencie un ser humano de cara a la interdependencia

Además, la experiencia corporal se caracteriza por tomar los contenidos de diversas tendencias que ayudan a centrar de manera concreta las planeaciones de clase; es por esto que se toman contenidos específicos de las tendencias de la expresión corporal de Stokoe, la psicomotricidad de Pic y Vayer y la sociomotricidad de Parlebas, con el fin de crear una experiencia corporal en la población a intervenir, ya que como diría Mariel (2010, P.54) en la psico- socio motricidad, en la expresión corporal existe una diversidad de prácticas que conviven

en la clase de educación física y si bien no siempre logran ser armónicas, pocas veces presentan contradicciones o conflicto en la clase.

Tabla 4. Matriz de relación humanístico- disciplinar

HUMANISTICO		DISCIPLINAR		PEDAGÓGICO: MACRODISEÑO	
Ser humano interdependiente		Experiencia corporal (Molano)		Unidades	Temas
AUTO CONOCIMIENTO	Reconoce su percepción a través del otro	INTRA- CORPORAL / INTER - CORPORAL	Expresión verbal y gestual	EXPLORANDO Y RECONOCIENDOME	Compañeros y percepción corporal
	Percibe su corporeidad como diferente y particular		Percepción y control del cuerpo propio		Mi cuerpo único y diferente
	Establece relaciones entre sus diferentes características corporales que permiten conocer sus fortalezas y debilidades		Esquema corporal		Conociendome, re- significandome
EXPRESIÓN ASERTIVA	Demuestra interes y respeto por lo que expresan los demas	INTRA- CORPORAL / INTER - CORPORAL	Intracomunicación individual	EXPRESIÓN: LA INTERACCIÓN A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO	El cuerpo como mi lugar de respeto
	Se expresa a través de la comunicación verbal y no verbal		Intercomunicación interindividual		Construyendo mi individualidad
	Distingue e identifica el momento y la manera de compartir sus pensamientos y escuchar los de los demás		Intercomunicación interindividual		Corporeizando mi mundo y los mundos que me rodean
AUTONOMÍA	Se responsabiliza y apropia las decisiones y acciones que realiza	EXTRA- CORPORAL	Situación motriz con presencia de incertidumbre, interacción práctica sin compañeros y sin el adversario	DECIDIENDO CORPORALMENTE	Las decisiones que tomo a través de mi cuerpo
	Hace uso de sus capacidades para nutrir su conocimiento y aportar a sus compañeros		Situación motriz sin presencia de incertidumbre, interacción práctica con compañeros y con adversario		Aportando a mis compañeros desde mis capacidades
	Valora y entiende la importancia del trabajo colectivo en su conocimiento individual		Situación motriz con presencia de incertidumbre, interacción práctica con compañeros y sin adversario		Estando en movimiento construyo y potencio autonomia

Asimismo, estos contenidos desde el enfoque de la experiencia corporal y de la teoría ecológica del ser humano a formar brindan una multiplicidad de opciones para intervenir en pro de la interdependencia.

Capítulo III. Diseño de implementación

Este capítulo presenta la planificación y diseño curricular propuesto para la ejecución piloto de este proyecto, donde se evidencian los componentes pedagógicos en relación con los planteamientos humanísticos y disciplinares evidenciados en la tabla 1.

Macro diseño Curricular

El macro diseño es una planteamiento propio e innovador de este PCP, con el fin de llegar al objetivo esperado. Aquí se plantea toda la coherencia y relación entre los componentes humanístico, pedagógico y disciplinar propuestas en tres unidades como se evidencia en la tabla 2. Estas tres unidades se trabajan desde dos miradas metodológicas, la primera, con las fases propuestas por Ausubel y la segunda en relación con el estilo de enseñanza llamado "inclusión" propuesto por Muska Mosston, por último, se realiza la explicación de los medios utilizados para el proceso de evaluación y calificación.








































UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA									
MACRODISEÑO									
PROPÓSITO GENERAL: POTENCIAR PROCESOS DE INTERDEPENDENCIA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA A TRAVÉS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS									
PROPÓSITO DE LA UNIDAD		UNIDADES/TEMAS		METODOLOGÍA			EVALUACIÓN		
		Sesiones							
DIAGNÓSTICO				Fases (Asubel)	Estilos de aprendizaje (Mosston)	Estrategias pedagógicas	DIAGNÓSTICO		
UNIDAD 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la proyección y la introyección	EXPLORANDO Y RECONOCIENDOME	1	TEMA 1 Compañeros y percepción corporal	REPRESENTACIONES: Asistencia y trabajo en conjunto.	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.		Rúbrica	
			4	TEMA 2 cuerpo único y diferente	CONCEPTOS: Individuo, colectivo, colaboración.	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			 
			10	TEMA 3 Conociendome, re-significandome	PROPORCIONES: Relación entre límites del estudiante y adaptación de los ejercicios	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			  
UNIDAD 2	Favorecer la expresion asertiva a través de lo inter y lo intra corporal	EXPRESIÓN: LA INTERACCIÓN A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO	1	TEMA 1 El cuerpo como mi lugar de respeto	REPRESENTACIONES: Atender y escuchar a los demás.	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.	   	Rúbrica	
			2	TEMA 2 Construyendo mi individualidad	CONCEPTOS: Enfoque, concentración y acción.	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			   
			2	TEMA 3 Corporeizando mi mundo	PROPORCIONES: Confrontación entre lo que piensa y lo que puede expresar	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			   
UNIDAD 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal	DECIDIENDO CORPORALMENTE	10	TEMA 1 Las decisiones que tomo a través de mi cuerpo	PROPORCIONES: Solidaridad y ayuda al otro	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.	    	Rúbrica	
			10	TEMA 2 Aportando a mis compañeros desde mis capacidades	CONCEPTOS: Asimilación, enfoque, ejemplo.	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			    
			10	TEMA 3 Estando en movimiento construyo conocimiento	REPRESENTACIONES: Conciencia de la actividad que realiza	Inclusión: 1. variedad en grados de dificultad de la misma tarea. 2. Diseño de múltiples niveles de ejecución.			    
DIAGNÓSTICO							DIAGNÓSTICO		

Tabla 5. Macro diseño curricular

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Estrategias expresadas en figuras

	Diagnostico
	Establecer entornos de confianza.
	Potenciar la interacción con sus compañeros.
	Adaptación de los ejercicios propuestos para la participación de todos los estudiantes.
	Ajustar los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes
	Ajustar el espacio en el que se va a trabajar para evitar la dispersión.

Fuente: Elaboración propia

Unidad 1**Tabla 7.** Unidad 1: Explorando y reconociéndome

UNIDAD 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la proyección y la introyección	EXPLORANDO Y RECONOCIENDOME	1	TEMA 1 Compañeros y percepción corporal
			4	TEMA 2 cuerpo único y diferente Mi
			10	TEMA 3 Conociendome, re-significandome

La primera unidad que conecta a grandes rasgos tres micro características que salen de la característica de autoconocimiento y que además está en relación con lo disciplinar, se

denomina: explorando y reconociéndome, allí se pretende favorecer toda la parte de autoconocimiento a través de lo intra y lo inter corporal, trabajándolo desde un primer tema llamado compañeros y percepción corporal, en el cual, se pretende que los estudiantes distingan su percepción (cómo única y diversa) mediante la expresión verbal y gestual que con ayuda de sus compañeros empieza a evidenciar que no hay pensamiento, emociones y sensaciones erróneas, sino que cada uno tiene su forma particular de sentir y percibir.

Acto seguido, en el segundo tema: mi cuerpo único y diferente, se pretende que el estudiante reconozca su percepción corporal a partir de su corporeidad, es decir, a partir de esas interrelaciones que genera con su entorno y comprenda que tampoco hay una sola forma correcta de percibir su cuerpo. Así, aprenderá que la diversidad en su cuerpo lo hace único y diferente, lo cual puede utilizar cómo una herramienta que en las actividades o prácticas corporales nutra su proceso de autoconocimiento.

Por último, el tercer tema de esta unidad es tomando decisiones responsablemente, en donde las personas van a reforzar las relaciones entre sus diferentes características corporales por medio del esquema corporal, permitiendo conocer sus fortalezas y debilidades, en donde las fortalezas se potenciarán con diversos medios, propios de la educación física y las debilidades se tomará cómo una oportunidad de reflexión, donde cada estudiante tendrá la autonomía de querer mejorarlas o no, dependiendo de los objetivos personas que tenga.

Unidad 2.

Tabla 8. Unidad 2: *Expresión: interacción a través del movimiento.*

UNIDAD 2	Favorecer la expresión asertiva a través de lo inter y lo intra corporal	EXPRESIÓN: LA INTERACCIÓN A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO	1	TEMA 1 EL cuerpo como mi lugar de respeto
			2	TEMA 2 Construyendo mi individualidad
			2	TEMA 3 Corporeizando mi mundo

Desde la característica de expresión asertiva surge una unidad denominada: Expresión: la interacción a través del movimiento, en esta y en concordancia con lo establecido en las micro-características de la característica se crean tres grandes temas para trabajar la misma, el primer tema se denomina el cuerpo como mi lugar de respeto, entendiendo que: primero mi cuerpo es lo más importante (interactúo con mi yo) y segundo se da relevancia al respeto, ítem fundamental para configurar la subcategoría y el propósito inicial de evidenciar el interés y el respeto por lo que expresan los demás a través de la intercomunicación interindividual.

El segundo tema se configura desde lo individual y la interacción con mi yo, planteada en la unidad, se denomina construyendo mi individualidad, en esta, el propósito se encamina a trabajar las expresiones verbales y no verbales propias de cada niño por medio de la intercomunicación interindividual.

Por último el tercer tema llamado corporeizando mi mundo y los mundos que me rodean, recoge lo trabajado en los temas anteriores desde la individualidad y le suma la segunda parte que compone la unidad que es interactuar con el otro a través del movimiento, en este tema la

constante relación con los demás llevada a cabo por medio de la intercomunicación grupal da sentido y cumple con el propósito de la tercer sub categoría en la cual se busca explorar las maneras de compartir pensamientos de diferentes maneras y en diferentes momentos.

Unidad 3.

Tabla 9. *Unidad 3: Decidiendo corporalmente*

UNIDAD 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal	DECIDIENDO CORPORALMENTE	10	TEMA 1 Las decisiones que tomo a través de mi cuerpo
			10	TEMA 2 Aportando a mis compañeros desde mis capacidades
			10	TEMA 3 Estando en movimiento construyo conocimiento

Desde la última característica que es la autonomía, también se desarrolla tres temas inmersos dentro una unidad llamada: fortaleciendo mis hábitos, capacidades y aptitudes, donde el primer tema empieza a recoger todo lo trabajado en la primera y segunda unidad, es decir, aquí la persona empezará a responsabilizarse y apropiarse de sus decisiones y acciones. esto se ayudará a potenciar a través de acciones motrices con incertidumbre, interacción próxima con compañeros y con adversarios.

El segundo tema pretende aportar conocimientos en relación con el segundo propósito de la sub categoría en donde cada estudiante identifica sus capacidades para contribuir al proceso de enseñanza de sus compañeros por medio de la interacción motriz con compañeros y sin adversario. Por último, el tercer tema, estando en movimiento construyó y potencio autonomía,

se relaciona con la unidad haciendo uso de todas las características allí nombradas (hábitos, capacidades y aptitudes) para cumplir con el propósito de comprender la importancia del contexto para nutrir aprendizajes individuales a través de la interacción práctica con presencia de incertidumbre.

Metodología

Se toma el estilo de inclusión desde la enseñanza de la educación física de Muska Mosston el cual hace referencia a que el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible, permitiendo la posibilidad de trabajar bajo diferentes grados de dificultad de una misma tarea y así mismo diseñar múltiples niveles de ejecución, lo que es coherente con la población que participa en el pilotaje de este proyecto.

Ahora, en relación con lo anterior, se genera cierto diálogo con la concepción del aprendizaje significativo, para así tratar de trabajar desde las etapas o fases que Ausubel propone en concordancia con las dinámicas del estilo E (de inclusión), para llegar a entender en qué nivel se encuentran los estudiantes y cómo se pueden ajustar y establecer ciertas estrategias pedagógicas, que lograrán potenciar al máximo el desarrollo de cada una de las características de la interdependencia.

En ese orden de ideas, para la unidad 1, en el tema 1.1 se trabajará desde la fase de REPRESENTACIONES: Atender y escuchar a los demás entendiendo los niveles de ejecución, para que la atención sea lo más continua posible. En el tema 1.2 en la fase de CONCEPTOS: Se puede encontrar relaciones de enfoque, concentración y acción, para así, establecer diálogos que le permitan dar respuesta a los estímulos generados. En el tema 1.3 Para la fase de

PROPORCIONES: Está la confrontación entre lo que piensa y lo que puede expresar el estudiante, ya que el incremento de individualización del estudiante al realizar la actividad a su ritmo, puede también ser generado gracias a adaptaciones en conjunto con los demás.

En cuanto a la unidad 2, en el tema 2.1 para la fase de **REPRESENTACIONES:** Se encuentra la asistencia y trabajo en conjunto que esta permeada por la reacción e interacción colectiva a partir de una indicación específica dentro de la actividad. En el tema 2.2 desde la fase **CONCEPTOS:** están el individuo, lo colectivo y la colaboración, en donde no hay controversia, ya que cada estudiante realiza la actividad conforme a sus capacidades, por lo que cada uno se acopla a la situación y a los demás. Para el tema 2.3 en la fase de **PROPORCIONES:** Existe la relación entre límites del estudiante y la adaptación de los ejercicios, donde los estudiantes utilizan sus propios criterios, esto en diálogo con la experiencia y desarrollo de los demás para así crear nuevas maneras de realizar la actividad.

Para el trabajo de la unidad 3, en el tema 3.1, para la fase de **REPRESSETACIONES:** Está la conciencia de la actividad que realiza, pues la distribución de espacios se genera de forma tal que el estudiante encuentra maneras y mecanismos de acción. En el tema 3.2 desde la fase de **CONCEPTOS:** aparecen la asimilación, el enfoque y el ejemplo, en cuanto el estudiante percibe a los demás e interactúa para lograr la realización de los ejercicios. En el tema 3.3 desde la fase **PROPORCIONES:** Aparece la solidaridad y ayuda al otro, pues escogen su relación con el contenido de la actividad desde sus capacidades, así pueden contribuir a que todos desarrollen el ejercicio.

Evaluación formativa por procesos de aprendizaje

Para (IACOLUTTI & DE COLS, 2006)

La evaluación formativa se concibe como una actividad integrada en la secuencia de actividades de un curso, que cumple importantes funciones en lo relativo a la adaptación de la enseñanza en las características de cada sujeto, sin que se modifiquen los objetivos propios del curso; da la posibilidad de adaptar los niveles de desempeño a las posibilidades reales del alumno, La información proveniente de la evaluación de procesos de aprendizaje es valiosa porque: Posibilita reflexionar sobre lo que se hace, Ayuda a comprender lo que sucede, a detectar dificultades y a descubrir los posibles motivos, permite tomar decisiones vinculadas con el mejoramiento, promueve el diálogo y la participación.

La decisión del uso de la evaluación formativa por procesos responde a las necesidades de la población, ya que esta evaluación atiende a la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje, reconociendo las particularidades tanto físicas como cognitivas de cada estudiante.

Esta evaluación se centra en el proceso individual del estudiante, teniendo en cuenta su forma de aprender y su ritmo de aprendizaje, permite ajustes en la marcha buscando mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, además de que se encuentra en concordancia con las directrices de evaluación de la institución en la que nos encontramos realizando el pilotaje.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos utilizados para el proceso de evaluación de este proyecto son: una rúbrica de caracterización de la población (Tabla 10 y 11) que nos brindaran información sobre su diagnóstico inicial y nos permitirá evaluar el resultado del proceso final; como segundo instrumento el diario de campo, el cual juega un papel importante a la hora de recopilar información sobre la evidencia del desempeño individual de los estudiantes en las diferentes sesiones de clase; el tercer instrumento será la rúbrica de evaluación de unidad (Tabla 12, 13,14). El cuarto instrumento de evaluación será la rúbrica de las estrategias (Tabla 15) que dará cuenta de la efectividad y validez de las estrategias propuestas. Por último, se plantean tres encuestas: una para padres (Anexo 3 y 4), otra para apoyos y la última para docentes (Anexo 1 y 2) con el fin de dar cuenta la influencia de la implementación en los ambientes que rodea a la persona.

Tabla 10. Rúbrica de diagnóstico inicial y final

Nombre:		Edad:		
Discapacidad:		Género:		
Patología:		Curso:		
		5	3	1
	ITEM A OBSERVAR	REALIZA	ESTÁ EN PROCESO	NO REALIZA
1. Autoconocimiento	1.1. Busca ayuda para ejecutar actividades específicas.			
	1.2. Demuestra sus habilidades como un medio para ejecutar la actividad.			
	1.3. Su actitud dentro de la clase es participativa.			
	1.4. Su condición es un obstáculo para el desarrollo de las actividades.			
	1.5. Expresa sus emociones con facilidad.			
2. Expresión Aseriva	2.1. Utiliza expresión verbal y no verbal durante la clase.			
	2.2. Se comunica fácil con sus pares.			
	2.3. Se facilita la comunicación con el docente.			
	2.4. Respeta los pensamientos de sus pares en el momento de comunicarse			
	2.5. Está en interacción con los demás compañeros durante las actividades.			
3. Autonomía	3.1. La atención durante la clase es constante.			
	3.2 Se responsabiliza de las acciones que realiza			
	3.3. Sigue las instrucciones dadas por el docente.			
	3.4. Su control corporal le permite realizar las actividades.			
	3.5. Permanece durante toda la sesión de la clase.			

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Rúbrica unidad 2

Nombre:		Edad:		
Discapacidad:		Género:		
Patología:		Curso:		
		5	3	1
	ITEM A OBSERVAR	REALIZA	ESTÁ EN PROCESO	NO REALIZA
2. Expresión Asertiva	2.1. Utiliza expresión verbal y no verbal durante la clase.			
	2.2. Se comunica fácil con sus pares.			
	2.3. Se facilita la comunicación con el docente.			
	2.4. Respeta los pensamientos de sus pares en el momento de comunicarse			
	2.5. Está en interacción con los demás compañeros durante las actividades.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Rúbrica unidad 3

Nombre:		Edad:		
Discapacidad:		Género:		
Patología:		Curso:		
		5	3	1
	ITEM A OBSERVAR	REALIZA	ESTÁ EN PROCESO	NO REALIZA
3. Autonomía	3.1. La atención durante la clase es constante.			
	3.2. Se responsabiliza de las acciones que realiza			
	3.3. Sigue las instrucciones dadas por el docente.			
	3.4. Su control corporal le permite realizar las actividades.			
	3.5. Permanece durante toda la sesión de la clase.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Rúbrica estrategia

Evaluadores:			Fecha:		
Estrategía a evaluar:					
Explicación de la estrategia:					
	ITEM A OBSERVAR	5	3	1	
Partes de Una estrategia		Cumple	Parcialmente	No cumple	
Orientación	La estrategia es clara, específica y realizable				
Implicación	En la estrategia se evidencia un modelo pedagógico				
Formulación	La estrategia es acorde al objetivo propuesto.				
Planificación	La estrategia es adecuada al contexto escolar.				
Ejecución	Las actividades propuestas dan cuenta del avance de la estrategia				
Control	La estrategia cumple con sus partes propuestas en la práctica				

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV: Ejecución Piloto

En este capítulo, se evidencia, la caracterización específica y particular del lugar donde se realizó la ejecución piloto. Además, de presentar la explicación y desarrollo de cada una de las seis estrategias, cómo y en qué momento surgieron, y por último se presenta toda la organización cronológica del proceso de implementación.

Caracterización de la población.

La población a intervenir son estudiantes del colegio Bolivia IED, una institución educativa del distrito ubicada en el barrio las ferias, esta institución ofrece educación formal a estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve y moderada en los niveles de educación básica y media con énfasis en formación ocupacional y convivencia social.

Dentro de la institución la población específica con quienes se implementa el proyecto son los y las estudiantes de los cursos 201, 401 y 502, todos ellos estudiantes en condición de discapacidad intelectual quienes en algunos casos específicos traen consigo alteraciones congénitas (síndrome de Down), trastornos congénitos del movimiento (parálisis cerebral) y trastornos psicológicos (autismo).

Edades, que cada curso pertenece a un ciclo, por qué escogimos los 3 cursos (eso con el fin de demostrar que las estrategias pueden ser implementadas en cualquier edad).

Información institucional.

El Colegio Bolivia es una Institución Educativa del Distrito, ubicada en la Cra. 68 G N° 78-90 Barrio Las Ferias, de la Localidad de Engativá. Se rige por la Resolución 248 del 01 de febrero de 2008 de la Secretaría de Educación del Distrito. Ofrece Educación Formal a estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva Leve en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media con énfasis en Formación Ocupacional y Convivencia Social.

Misión.

Brindar educación integral y de calidad con un currículo formal, a estudiantes con discapacidad intelectual; a través de un modelo ecológico social, con énfasis en convivencia y formación ocupacional, que le permita la construcción de un proyecto de vida.

Visión.

En el año 2023 en el colegio Bolivia IED, será reconocido a nivel nacional como un referente de innovación en el ámbito de la inclusión educativa, social y laboral para estudiantes con discapacidad intelectual.

Objetivo General.

Garantizar una formación integral mediante un modelo de educación formal a estudiantes con discapacidad intelectual para efectiva inclusión educativa, social y laboral.

¿Cómo se crearon las estrategias?

Las seis estrategias que se han nombrado anteriormente, fueron producto de la experiencia, observación y práctica docente, con el fin de brindar una propuesta metodológica a los educadores físicos. Cada estrategia está evaluada (capítulo V), avalada y certificada por tres expertos en dificultades del aprendizaje, lo que hace de las estrategias una propuesta metodológica válida para afrontar procesos de interdependencia y de enseñanza- aprendizaje en las personas en condición de discapacidad cognitiva.

Estrategia 1: Diagnóstico.

Para dar inicio a un proceso de interdependencia, es importante pensarse en un punto de partida, conocer en qué momento de desarrollo se encuentra la población respecto al proceso que se quiere iniciar, es decir caracterizar la población desde diferentes puntos.

En este caso específicamente se ha definido que la población se conforma de estudiantes con discapacidad cognitiva leve y moderada en diferentes casos, además los estudiantes se encuentran en edades que van desde los 6 hasta los 17 años y cursan grados de primero de primaria a séptimo de bachillerato.

Teniendo presente esa breve caracterización, es importante identificar el objetivo del diagnóstico propuesto, que para este caso particular implica la observación de procesos de interdependencia en los estudiantes durante la clase de educación física, este diagnóstico se realiza a través de una rúbrica diseñada a partir de características específicas de la interdependencia, las cuales hacen referencia a el autoconocimiento, expresión asertiva y autonomía.

Estrategia 2: Establecer entornos de confianza

A partir del proceso realizado durante la implementación de la primera estrategia denominada diagnóstico y utilizando lo observado y escrito en los diarios de campo surge la segunda estrategia nombrada: establecer entornos de confianza, con esta se hace un primer acercamiento con la población de la mano con la docente encargada del grupo, quien representa la relación de poder más inmediata, es esta docente quien introduce a él o los nuevos docentes a la relación con los estudiantes.

Conseguido este primer acercamiento es menester del nuevo docente empezar a construir y establecer el entorno de confianza en cada grupo a trabajar, para esto es fundamental (según lo observado) acercarse de manera amable con los estudiantes, sonreír, motivar y animar a los niños y niñas en las actividades propuestas, participar activamente de estas mismas actividades

fomentando la confianza del estudiante teniendo como horizonte el -sí se puede- frente a las dificultades en la realización de una actividad.

Para terminar, cuando se dé la oportunidad de crear y dirigir una o varias actividades los entornos de confianza tienen que cobrar vida, es aquí el momento en que lo trabajado anteriormente converge en una actividad estructurada la cual debe ser del agrado total del estudiante, en esta se procura que el estudiante comparta con sus compañeros, esté motivado por hacer lo que se plantea y disfrute de los momentos en la parte inicial, central y final.

En consecuencia, con la descripción anterior se evidencia la efectividad de la segunda estrategia, puesto que se establecen nuevas conexiones con los estudiantes, convirtiendo la relación de observador- estudiante, en docente- estudiante. Se refleja, además, la importancia de conectar con el grupo al cual se realiza el pilotaje, ya que, al llamar a cada uno por su nombre, saludar, despedirse, preguntar su estado anímico, crea en el estudiante una perspectiva de un entorno en el cual puede expresarse, relacionarse y lo más importante aprender.

Estrategia 3: Potenciar la interacción con sus compañeros.

Ahora, debido a las experiencias creadas en la primera y segunda estrategia, se evidencia la necesidad de potenciar las relaciones e interacciones entre las diferentes personas que conforman el grupo, es decir la expresión asertiva (primera característica de ser humano a formar). Esta característica lleva consigo el reconocimiento, comprensión y transmisión de la percepción cómo base fundamental para generar y entender las diferentes relaciones que se pueden crear entre compañeros.

Es por esto que la tercera estrategia pretende evidenciar esos procesos de percepción, individual y grupal que se crean y transforman a través de la experiencia corporal, y que además ayudan a potenciar la interdependencia en cada uno de los estudiantes del colegio República de Bolivia.

Estrategia 4: Adaptaciones.

Si bien las planeaciones tienen unos objetivos y metas a los cuales se planea llegar, para que el proceso sea lo más adecuado posible para todos los estudiantes y en cada uno se genere por lo menos en alguna medida, un aprendizaje desde el cual ellos puedan dar cuenta por sí mismos de los contenidos vistos en cada sesión de clase, se hace importante ajustar las actividades atendiendo a las limitaciones y alcances de cada niño.

En ese orden de ideas, se utiliza la observación y la información ya recolectada en la estrategia de diagnóstico desde la que se da un acercamiento a las condiciones específicas de los niños para así lograr el mejor y mayor impacto desde la implementación, todo esto con el ánimo de priorizar estas situaciones que se evidencie que requieran ser compensadas a través de esa adecuación al ejercicio o planeación que se genere.

Estrategia 5: Ajuste del espacio.

Entendiendo que las clases usualmente se realizan en las canchas del colegio, también es importante verificar diferentes situaciones desde las cuales pudieran generarse conflictos o momentos que escapen de las manos del docente, por lo que se hace necesario delimitar y establecer de manera clara el espacio en el que se va a trabajar para evitar situaciones que vienen desde el clima, el desorden o la dispersión.


Dependiendo de los procesos de atención que tengan estructurados los grupos desde la cotidianidad escolar, se debe adecuar un espacio específico, esto con el objetivo de ejecutar de la mejor manera la sesión.

Para esto, también se hace importante la estrategia de diagnóstico pues desde esta es posible evidenciar que tan difícil puede ser llamar la atención de los estudiantes y en esa medida acudir a un espacio acorde tanto a la actividad como a la cantidad de estudiantes y de esa manera lograr los procesos deseados; en cambio si el grupo no es disperso, se puede utilizar un espacio más amplio, delimitando las zonas donde se realizará las actividades para dar un orden y ayudar a que los movimientos sean entendidos de la mejor manera.

Estrategia 6: Ajuste de los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes

Cómo última estrategia, Se evidencia que en cada curso existen estudiantes con más habilidades que los otros, y también se evidencia la colaboración entre la persona hábil y la no tan hábil. es por esto que surge esta estrategia con el fin de que, al momento de realizar actividades en conjunto, el docente debe organizar el grupo estratégicamente, donde el fin principal sea la ayuda mutua, para así generar interacción entre los estudiantes y recíprocamente ayudarse para fortalecer y potenciar habilidades en las que no sean tan buenos.


Cronograma sesiones de clase.

CRONOGRAMA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA									
PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR									
PROCESOS DE INTERDEPENDENCIA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS									
Institución: Universidad pedagógica nacional		Facultad: Educación física	Programa: Licenciatura en Educación física						
Tutor: Marco Aurelio Rodríguez Mora		Tutora Prácticas: Diana María Gaitán Santana	Docentes a cargo: Laura Cantor, Claudia Guzmán, Nixon Sanchez, Katherine Barragán						
Información institución donde se realiza la intervención									
Institución: Colegio Bolivia I.E.D		Dirección: Cra. 68 G N° 78-90	Modalidad: Formal adaptada (inclusión)	Barrio/localidad: Las ferias/Engativa					
Fecha			Sesión	Intención formativa	Unidad didáctica	Propósito general de la unidad			
Día	Mes	Año							
31	1	2022	Sesión N° 1	Observación y análisis de la población, diagnóstico.	"Diagnóstico"	Observar y evidenciar a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva en la clase de educación física, sobre el trabajo que tienen en su procesos de interdependencia	1. diagnostico inicial		
3	2	2022	Sesión N°2	Observación y análisis de la población, diagnóstico.	"Diagnóstico"				
24	2	2022	Sesión N°3	Observación y análisis de la población, diagnóstico.	"Diagnóstico"				
28	2	2022	Sesión N°4	Observación y análisis de la población, diagnóstico.	"Diagnóstico"				
3	3	2022	Sesión N°5	Reconocer su percepción a través del otro	Unidad didáctica 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la inter y lo intra corporal	2. Establecer entornos de confianza		
7	3	2022	Sesión N°6	Reconocer su percepción a través del otro	Unidad didáctica 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la inter y lo intra corporal			
10	3	2022	Sesión N°7	Reconocer su percepción a través del otro	Unidad didáctica 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la inter y lo intra corporal			
14	3	2022	Sesión N°8	Establecer relaciones entre diferentes rasgos corporales que le permiten conocer sus fortalezas y debilidades	Unidad didáctica 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la inter y lo intra corporal			
17	3	2022	Sesión N°9	Establecer relaciones entre diferentes rasgos corporales que le permiten conocer sus fortalezas y debilidades	Unidad didáctica 1	Contribuir al desarrollo del autoconocimiento por medio de la inter y lo intra corporal			
24	3	2022	Sesión N°10	Distinguir e identificar el momento y la manera en que el estudiante comparte sus pensamientos y escucha a los de los demás	Unidad didáctica 2	Favorecer la expresion asertiva a través de lo inter y lo intra corporal		3. Potenciar la interacción con sus compañeros	
28	3	2022	Sesión N°11	Se expresa a través de la comunicación verbal y no verbal	Unidad didáctica 2	Favorecer la expresion asertiva a través de lo inter y lo intra corporal			
31	3	2022	Sesión N°12	Se expresa a través de la comunicación verbal y no verbal	Unidad didáctica 2	Favorecer la expresion asertiva a través de lo inter y lo intra corporal			
4	4	2022	Sesión N°13	Trabajar la responsabilidad de actuar y decidir en su relación con otros y el entorno	Unidad didáctica 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal			4. Adaptación de los ejercicios propuestos para la participación de todos los estudiantes
7	4	2022	Sesión N°14	Hace uso de sus capacidades para nutrir su conocimiento y aportar a sus compañeros	Unidad didáctica 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal			
18	4	2022	Sesión N°15	Hace uso de sus capacidades para nutrir su conocimiento y aportar a sus	Unidad didáctica 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal			
21	4	2022	Sesión N°16	Se responsabiliza y apropia de las decisiones y acciones que realiza	Unidad didáctica 3	Fortalecer la autonomía a través de lo extra corporal		5. Ajustar el espacio en el que se va a trabajar para evitar la dispersión.	
25	4	2022	Sesión N°17	Observación y análisis del proceso de la población.	"Diagnostico"	Observar y evidenciar a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva en la clase de educación física, haciendo una comparación sobre el progreso que han tenido en el proceso de potenciar la interdependencia.	1. Diagnostico final		
28	4	2022	Sesión N°18	Observación y análisis del proceso de la población.	"Diagnostico"	Observar y evidenciar a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva en la clase de educación física, haciendo una comparación sobre el progreso que han tenido en el proceso de potenciar la interdependencia.			
								6. Ajustar los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes	

Fuente: Elaboración propia

En este cronograma se puede observar, la cantidad de sesiones que se pudieron realizar, además de evidenciar los tiempos en que se fueron creando las estrategias, dando sentido a que en la unidad 1 se utilizaron solo cuatro estrategias, en la unidad 2 cinco estrategias y en la unidad 3 si se pudieron ejecutar las seis estrategias propuestas.

Micro-diseño planeación de clase.

FORMATO SESIONES DE CLASE						
Sesión			Objetivo general	Potenciar procesos de interdependencia en estudiantes en condición de discapacidad cognitiva del colegio republica de Bolivia		
Mes:			Objetivo específico			
Semana:						
Fecha:						
Duración Sesión:	45 minutos		Objetivo específico			
Lugar:	Colegio república de Bolivia		Objetivo específico			
Materiales:			Contenido disciplinar			
Profesores:	Katherine Barragán Laura Cantor Claudia Guzmán Alejandro Sánchez		Estrategia a utilizar			
			Explicación de la estrategia			
			Nivel académico/curso			
Parte inicial						
Fase	Temática	Método	Desarrollo De la actividad	Tiempo Trabajo	Descanso	Duración Total
Apertura				8 min	1 min	9 min
Hidratación Y Recuperación 2 Minutos						
Parte central						
Mediación:				4 min	1 min	5 min
				8 min	1 min	9 min
				8 min	1min	9 min
Parte final						
Hidratación Y Recuperación 2 Minutos						
Cierre				5 min	1min	6 min
Hidratación Y Recuperación 2 Minutos						

Como se muestra en la imagen el micro diseño utilizado para la implementación se denomina formato de clase, esta específica y caracteriza las partes y momentos de todas las sesiones, en cuanto al tiempo determina el número de sesión que se realiza, el mes, semana,

fecha y duración que generalmente contempla 45 minutos, respecto al espacio se especifica el lugar de realización que es el colegio Bolivia, los materiales específicos de la sesión y los encargados de la misma, docentes autores del proyecto.

Por otro lado, el micro diseño especifica el objetivo general y específico planteado desde la finalidad del PCP y para tener más claridad de la sesión se especifica el contenido disciplinar, la estrategia pedagógica creada e implementada desde el proyecto y su respectiva explicación sumado al curso en el cual se implementará.

En la parte explicativa de las actividades hay una primera división general enfocada en los momentos macro, la parte inicial, la parte central y la parte final con sus respectivas pausas para hidratar y recuperar. Por otro lado, de manera horizontal se hace una división en 8 aspectos, el primero de ellos se denomina fase, en donde determina el momento de apertura, el momento de mediación y el momento de cierre, la temática en donde se deja claridad del tema específico a trabajar y el método, el cual en todas las planeaciones se toma desde el aprendizaje significativo.

El cuarto aspecto es el más extenso dentro del micro diseño, este es el desarrollo de la actividad en donde por momento se hace la explicación detallada de cada una de las actividades a realizar, esto determina el correcto funcionamiento de la sesión y deja a un lado la improvisación, esta parte contiene el calentamiento, las actividades dinámicas y de activación, el momento o parte central en donde se desarrollan todas las actividades planteadas conforma a la característica del ser humano a formar y por último la parte final en donde se ubica una actividad de cierre para finalizar con el objetivo de la sesión, para finalizar el formato de sesión especifica los componentes temporales en la realización de cada actividad, el tiempo de trabajo, su

respectivo tiempo de descanso y la duración total de las actividades las cuales sumadas entre si más los tiempos de hidratación dan la totalidad de 45 minutos.

Capítulo V: Análisis de la experiencia

Este capítulo, presenta la recolección de datos y análisis de los mismos obtenidos en el proceso de implementación, con el fin de demostrar los alcances que tuvo la propuesta humanística, pedagógica y disciplinar de este PCP, además, de evidenciar la coherencia y relación entre la Perspectiva educativa (capitulo II), el diseño de la implementación (capitulo III) y el pilotaje realizado en el colegio Bolivia a los cursos 2do, 4to y 5to (capitulo IV).

Así pues, como primer momento en este capítulo se presentará el tipo de investigación empleada que argumenta el por qué se analizó de una manera descriptiva reflexiva. Después se da paso a evidenciar el análisis y resultados de todos los instrumentos de recolección de información y evaluación, que fueron utilizados para este proceso de implementación; los cuales fueron: Diario de campo, Rúbrica de diagnóstico, rúbrica por unidad temática, rúbrica de estrategia, Encuesta padres, encuesta a docentes de la institución y por ultimo encuesta a los apoyos de los estudiantes (psicólogos y terapeutas). Con el fin, de realizar una triangulación entre la perspectiva educativa, el análisis de los datos y los objetivos del ser humano a formar; donde se crea la discusión entre la experiencia analizada y los planteamientos teóricos que fundamentan este proyecto, y así, evidenciar el proceso y relación entre teoría- práctica.

Tipo de investigación empleada

Este PCP, se incorpora dentro de una tipología investigativa de carácter descriptivo y reflexivo, ya que, la finalidad última de este tipo de investigación es la caracterización de una población, un caso, una situación o un fenómeno teniendo como referente una o un grupo de variables (Suárez, 2001). En este caso la variable de este proyecto serán los estudiantes del colegio Bolivia, ya descritos y clasificados en el capítulo anterior.

Además, esta investigación en sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, sirven con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis (Niño, 2011, p. 34). Es decir, este tipo de investigación es la más adecuada para dar cuenta del proceso investigativo tanto cualitativo como cuantitativo que se hizo en la implementación, y además ver en qué grado se cumplió la propuesta inicial de este proyecto.

La investigación descriptiva vista desde Cerda, la componen diversos tipos de objetivos y análisis descriptivos, los cuales para esta investigación se usaron los siguientes:

- A. Caracterizar globalmente el objeto de estudio.
- d. Describir las diferencias que existen (o se dan) entre dos o más subgrupos de una población objeto de estudio.
- e. Describir las partes, categorías o clases que componen el objeto de estudio.
- f. Describir el desarrollo o evolución del objeto de estudio. (Cerda, 1993, p. 73).

Así pues, este PCP junto con el diario de campo, las rubricas de evaluación y la investigación descriptiva, se vale para argumentar desde, lo cualitativo y cuantitativo el análisis de la experiencia visto en el proceso de implementación.

Análisis e interpretación de los datos: diario de campo

A continuación, se presenta los resultados y análisis obtenidos del diario de campo, el cual fue una de las herramientas de evaluación y recolección de información que se utilizó en el proceso de implementación de este proyecto curricular particular. Aquí, se evidencian tres tablas (área humanística, pedagógico y disciplinar), en las cuales se presenta la sistematización de la información obtenida, donde se evidencia el número de apariciones de mayor a menor de las categorías que se obtuvieron en este proceso investigativo. Cada categoría de cada área, contiene un párrafo o línea extraída de los diarios de campo que da cuenta de la pertinencia y relación de la información.

Componente Disciplinar

Tabla 16

Resultados componente disciplinar

Componente disciplinar	Categorías emergentes	Frecuencia	
		Conteo	Porcentaje
	Conciencia corporal	7	9%
	Contenido disciplinar	41	55%
	Estrategia	1	1%
	Interacción	5	7%
	Procesos particulares	20	27%
	TOTAL	74	100%

Fuente: Elaboración propia

La primera categoría con el mayor número de apariciones en el componente disciplinar es: “*contenido disciplinar*” teniendo 41 apariciones y un porcentaje del 55% en el análisis de esta información. Esta categoría pone en evidencia que fue importante cada contenido desde el enfoque disciplinar para el proceso de potenciar las tres características del ser humano

interdependiente (auto conocedor, expresivo y autónomo). Los contenidos disciplinares que, clase por clase se escogieron de la manera más cuidadosa y reflexiva, hacia posible que las características de este ser humano se hubieran podido potenciar.

“El contenido disciplinar manejado el día de hoy ayudó para que los estudiantes interiorizarán más sus conocimientos acerca de su conciencia corporal es decir las partes de su cuerpo, lo que logró con las clases anteriores y los aprendizajes previos un mayor autoconocimiento de su corporalidad”

La segunda categoría con más apariciones fue: “Procesos particulares” con un conteo de 20 frases, es decir un 27%. Esta categoría hace referencia a que este colegio además de tener aulas exclusivas con solo personas en condición de discapacidad cognitiva, también tienen ciertos casos que salen de lo común, es decir que hay personas que además de su discapacidad base (la cognitiva), también tienen síndrome de Down, autismo, problemas de comportamiento y en ocasiones todas las condiciones nombradas anteriormente juntas. Es por esto que desde la experiencia corporal se pudo abordar a estas personas con particularidades, con el fin de que ellos también pudieran realizar las actividades propuestas, además según el análisis, estas personas las cuales fueron catalogadas como procesos particulares, tuvieron un avance significativo en el proceso de implementación.

“Daniel niño con síndrome Down quién está en constante compañía de un psicólogo el progreso de Daniel no ha sido mucho respecto a las primeras sesiones”

“Adrián niño que nunca tenía procesos escolares quien es rebelde no sigue instrucciones, no se comunica, personalmente es muy brusco, trata siempre de pegarle y lastimar a sus

compañeros, no hace las actividades, desconoce totalmente la autoridad de los profesores y solo sigue instrucción de su profesora particular de salón mientras que de los demás no hace caso”

La tercera categoría es “conciencia corporal”, la cual tuvo un 9%, es decir solo 7 apariciones, en la cual se pudo evidenciar la relación con la primera categoría: “contenidos disciplinares”, donde los estudiantes empezaron un proceso de autoconocimiento donde debían conocer sus segmentos del cuerpo.

“El estudiante en consecuencia de las clases anteriores, ya tiene claridad sobre la parte del cuerpo que debía ser señalada y por ende ayudaba a los demás a caer en cuenta y corregir el segmento de cuerpo que se debían tocar”

La cuarta categoría es: “interacción- relación” con un 5% en apariciones y la quinta es “estrategia” con solo el 1% de apariciones.

Componente Humanístico.

Tabla 17. *Resultados Componente humanístico*

Componente Humanístico	Categorías emergentes	Frecuencia	
		Conteo	Porcentaje
	Adaptación	3	5%
	Comunicación	6	10%
	Conciencia corporal	1	2%
	Discapacidad	2	3%
	Estrategia	2	3%
	Interacción	40	67%
	Proceso	5	8%
	Seguimiento de instrucciones	1	2%
	TOTAL	60	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al área humanística se encontraron 8 categorías emergentes como se muestra en la tabla X, en donde: 1) La categoría que cuenta con más apariciones se denomina “Interacción” (67%), esta hace referencia a una constante relación bidireccional entre dos o más personas pertenecientes a diferentes ambientes que rodean al sujeto, estas relaciones se daban dentro de la clase producto de las actividades planteadas y la constante relación de los estudiantes con su medio.

“evidenciamos la participación de quinto y Juan ya integrándose pero sólo haciéndole caso a nuestro compañero Nixon que es el único hombre en nuestro proceso de implementación Juan también tiene un acompañante que es una terapeuta la cual nos comenta que hay una razón y hay una explicación del por qué Juan le hace caso a Nixon y no a nosotras y es porque él en la casa la autoridad es su padre es decir una persona masculina mientras que su madre es la que lo consiente y le da gusto es por esto que a nosotros nos ve y no nos hace caso y sólo sigue las instrucciones del compañero Nixon”

“en la del día de hoy se ve que Daniel le hace más caso a su nuevo ayudante él le indica que tiene que hacer con unas fuerte en ocasiones lo ayuda a mover las partes del cuerpo dependiendo del ejercicio y siempre sí enfoca en qué Daniel este concentrado en la clase.”

“el segundo momento cuando me vendaron los ojos mi guía fue un niño con problemas de visión, pero con muy buena actitud él me dijo que me mandara rápido los ojos y empezó a llevarme rápidamente por todo el espacio haciéndome subir y bajar escaleras subir y bajar rampas pasar por lugares muy despacio y tocar paredes del colegio la actividad fue muy productiva mi parecer”

2) La segunda categoría con mayor porcentaje es “Comunicación” (10%), esta se refiere a la forma en que los estudiantes expresaban dentro y fuera de la clase, con sus compañeros, con los docentes y apoyos, esta comunicación no era solo verbal sino también gestual.

“se evidencia que se comunican más entre ellos, se piden ayuda con lo necesario se comunican más con nosotros y se evidencia una relación de más confianza, ya Juan llega solo a la Clase”

“Al terminar sus actividades los niños se comunican con el docente para mostrar sus resultados finales, logran cumplir con las tareas motrices indicadas, además de mostrar mejorías en la comunicación con sus docentes”

“los niños expresan sus emociones dentro de las actividades al ganar o perder puntos y sus ganas de competir, les gusta el trabajo de ritmo con las palmas de las manos, esto les permite expresarse corporalmente”

Por ultimo dentro del análisis se encontraron otras categorías de menor porcentaje como lo son proceso (8%), adaptación (5%), discapacidad (3%), estrategia (3%), conciencia corporal (2%) y seguimiento de instrucciones

Componente pedagógico

Tabla 18. *Resultados componente pedagógico*

Componente Pedagógico	Categorías emergentes	Frecuencia	
		Conteo	Porcentaje
	Adaptación	2	12%
	Conciencia corporal	1	1%
	Didáctica	3	4%
	Estrategia	7	9%
	Interacción/ relación	24	32%
	Metodología	6	8%
	Proceso	8	11%
	Procesos particulares	22	29%
	Seguimiento de instrucciones	3	4%
	TOTAL	76	100%

Fuente: Elaboración propia

desde el componente pedagógico se evidencian tres categorías con un alto porcentaje de aparición y la primera de ellas con un porcentaje de (32%) es **interacción/ relación**, la cual hace referencia a todas las acciones de carácter comportamental que se lograron evidenciar en las diferentes sesiones, con estas acciones se habla específicamente de esa interacción constante de los estudiantes entre pares, en el brindar apoyo a sus compañeros a la hora de realizar tareas motrices específicas, y otra parte la interacción con los docentes encargados de la sesión, ya que se realizaron actividades en las que los estudiantes necesitaban del apoyo del docente, además de la buena disposición que mostraron los estudiantes a la hora de colaborarle al docente con temas de sacar o guardar el material y por supuesto la buena actitud y participación al realizar las actividades propuestas en clase, a continuación, un fragmento del diario de campo en la categoría interacción/relación:

“Existe más confianza, algunos de los niños piden ayuda del docente para realizar actividades comunes, como amarrar sus zapatos, ir al baño, quejarse de otros compañeros, entre otras cosas.” “Algunos de los niños identifican que sus compañeros hacen de manera incorrecta la actividad y les prestan la ayuda para corregir.” “la actitud positiva frente a los niños cuando el docente pide el favor para organizar o recoger material, siempre están dispuestos y con ganas de ayudar al docente.”.

Teniendo en cuenta que la población que participa del pilotaje son personas en condición de discapacidad cognitiva, siempre fue necesario el acompañamiento por parte de los docentes y el equipo interdisciplinar de la institución para llevar a cabo todo el proceso del pilotaje en las sesiones de clase, es por ello que la segunda categoría con un porcentaje de (29%) es **procesos particulares** con la cual se hace referencia a esos estudiantes que por su diagnóstico más complejo (síndrome de Down, parálisis, Autismo, entre otros) generaron particularidades en el proceso de enseñanza aprendizaje que demuestra las fortalezas y debilidades de propuesta curricular.

La importancia de esta categoría de procesos particulares radica en el grado de complejidad al que fue sometida la propuesta curricular de este proyecto, ya que las condiciones comportamentales de los niños en particular son diferentes, son mucho más dispersos, pierden la atención con mucha más facilidad que los demás, son impulsivos, hiperactivos, en ocasiones su reacción es agresiva, no se comunican verbalmente, algunos pueden sufrir convulsiones, entre otras particularidades que enriquecieron el proceso. A continuación, fragmentos de esta categoría del diario de campo.

“se llama Daniel tiene rasgos autistas además de tener síndrome de Down, y tiene una discapacidad cognitiva leve es un caso particular porque lleva 2 años en dónde no logra seguir instrucciones ni ha estado dentro del aula de clase.”

“Daniel niño con síndrome Down quién está en constante compañía de un psicólogo el progreso de Daniel no ha sido mucho respecto a las primeras sesiones”

Finalmente agrupamos en este párrafo las siete categorías con menos porcentaje de aparición en el diario de campo, con un (12%) **adaptación**, en la cual se evidencian los cambios realizados en la marcha durante la sesiones de clase por diferentes motivos de modificación en los ejercicios o actividades propuestas en clase, con (9%) **estrategia** que se encuentra relacionada directamente con la propuesta con respecto a los procesos de interdependencia en los estudiantes del colegio Bolivia, estrategias que se trabajaran en otro apartado. (8%) **metodología** categoría que surge a partir de las técnicas y métodos de enseñanza – aprendizajes utilizados en cada una de las planeaciones de clase. Con un (% 4) se encuentran dos categorías **didáctica y seguimiento de instrucciones** y con el (1%) **conciencia corporal**, estas tres últimas categorías hacen referencia a la capacidad que tenían los niños para seguir indicaciones respecto a los ejercicios y actividades que se desarrollaron en las clases, además de reconocer al otro y reconocerse a sí mismo.

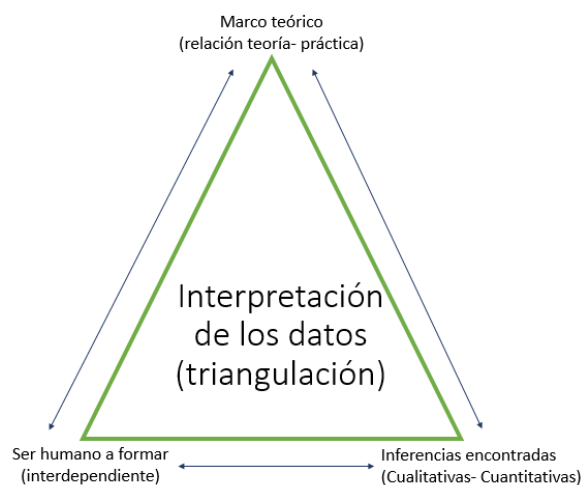
“Los niños siguen indicaciones por observación al docente, pues no todos son conscientes de la actividad que están realizando.” “Responden a los ejemplos visuales que realizan los docentes más que a la indicación auditiva”

Diario de campo: Triangulación de los datos- Discusión

La discusión investigativa que se realiza en este proyecto es con el fin de confrontar los planteamientos teóricos planteados en el capítulo III de este documento y la práctica experiencia vivida en el proceso de implementación del PCP, así pues, en palabras de Asiain:

“La discusión es la interpretación de los resultados obtenidos a la luz de la pregunta de investigación o de la hipótesis, por lo que nunca puede convertirse en una repetición de los resultados en forma narrativa. En otras palabras, el investigador interpreta y da sentido a los resultados, a los números en los estudios cuantitativos y a los conceptos en los cualitativos. En ocasiones, en la investigación cualitativa, el apartado de discusión se presenta junto con los resultados, debido a que la integración de los datos cualitativos muchas veces es, en sí misma, una actividad interpretativa” (Asiain, 2000, P. 153).

Es por esto que, para el presente PCP, la discusión de los datos se realizó, haciendo una triangulación entre los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de información (de carácter experiencial y numérico), las teorías manejadas desde lo humanístico, pedagógico y disciplinar y la propuesta formativa de este proyecto. Todo con el fin de hallar una interrelación y conexión entre lo propuesto en la teoría y lo experimentado en la práctica, además de encontrar y argumentar las nuevas propuestas académicas innovadoras que plantea este proyecto.

Figura 1**Triangulación Análisis e interpretación de los datos**

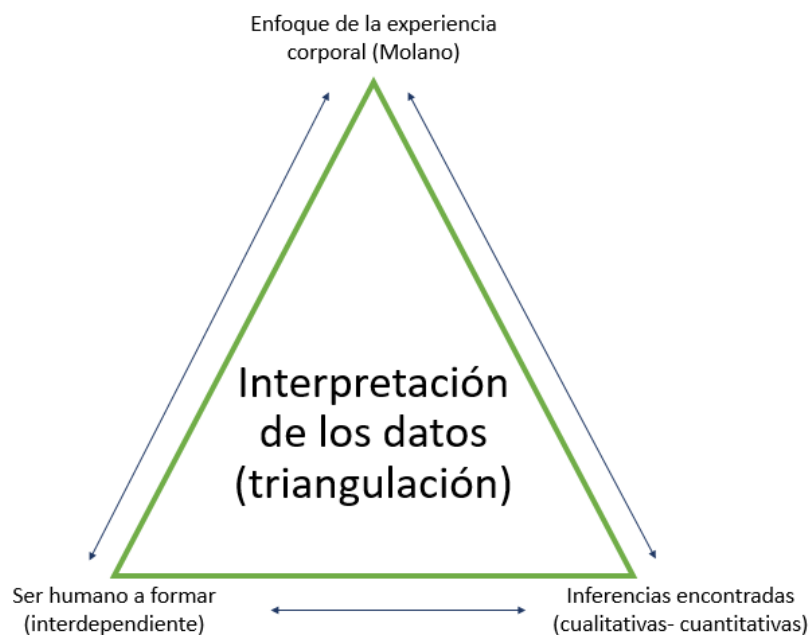
Fuente: Elaboración propia

Triangulación- discusión Disciplinar

Desde el componente disciplinar, se evidenció dos categorías con mayor número de apariciones (tabla 1) en el análisis cualitativo y cuantitativo del diario de campo. Es por esto que con estas dos categorías específicas se realizará la discusión con el enfoque disciplinar escogido, el ser humano a formar (objetivo específico y generales) y los antecedentes propuesto en el capítulo I que ayudan a sustentar la importancia de las categorías encontradas.

Figura 2.

Triangulación entre diario de campo- componente disciplinar



Fuente: Elaboración propia

La primera categoría desde el componente disciplinar como se había mencionado anteriormente: "Contenido disciplinar" es la de mayor aparición (55%), ésta se relaciona directamente con la experiencia corporal, ya que, lo más significativo de este enfoque es que permitió trabajar contenidos de otras tendencias con el fin de que fueran una herramienta para alcanzar esa experiencia corporal que se generó de maneras distintas en cada cuerpo que estuvo involucrado en este proceso de implementación. Así pues, lo que se dice anteriormente, lo ratifica una de las pioneras de la experiencia corporal al decir que: "en la psico- socio motricidad, en la expresión corporal existe una diversidad de prácticas que conviven en la clase de educación física y si bien no siempre logran ser armónicas, pocas veces presentan contradicciones o conflicto en la clase" (Mariel, 2004, P. 54). En otras palabras, los contenidos

que se usaron en este pilotaje fueron fundamentales para poder potenciar esos procesos de interdependencia, porque promovían la acción, interacción, conocimiento y autonomía de cada estudiante, por ende según los resultados obtenidos en el diario de campo y la experiencia vivida los estudiantes mejoraron su interacción con los sujetos y los objetos, evidenciando un entorno interdependiente que además mejoró sus procesos de aprendizaje en la clase de educación física. Estos procesos de interdependencia, como lo menciona Molano son fundamentales, ya que según sus palabras plantean lo siguiente:

“vivimos en permanente contacto con el mundo. Una acción sobre el mundo está inmersa en un conjunto de retroacciones que reorientan mi acción: conduzco un balón e, inmediatamente, por mis sentidos, recibo el dato de su peso, su resistencia al desplazamiento, y momento a momento revierte en regulaciones de mi propia acción. Claro, el objeto en sí no tiene intención de retroalimentarme, pero en la clase de educación física, el objeto es una mediación cultural y está cargado de intenciones: un balón tiene una marca, unas características que posibilitan unas acciones y no otras, y responde a una intención pedagógica por parte del maestro. No es un objeto pasivo. Está cargado de intenciones y posibilidades de acción, de interacción y de significación” (2012. P,77).

Siguiendo la idea, el otro soporte que le da fundamento a la principal categoría emergente en el componente disciplinar, es el antecedente local encontrado en la universidad pedagógica nacional; un documento llamado: *Educación Física: Potencializadora de procesos de interdependencia en personas con discapacidad cognitiva*, ratifica que: “La experiencia (...) y sus contenidos deben abogar por no abandonar Contenidos Humanos, llevarlos a la práctica, promover el desarrollo del individuo y de la sociedad” (Gutiérrez, 2018, P. 38), lo que da a

entender que los contenidos disciplinares fueron fundamentales para el desarrollo de nuestro ser humano interdependiente, ya que sin ellos no se hubiera logrado el impacto de este proyecto desde el área específica que corresponde, la educación física.

Ahora bien, como segunda categoría con más porcentaje en el análisis está: “Procesos particulares” (27%), la cual desde el diario de campo se tomó como esos sujetos que salen del prototipo común del estudiante perteneciente al colegio Bolivia, porque ellos además de ser diagnosticados con discapacidad cognitiva, tienen diagnosticadas otras discapacidades que hicieron más difícil ese proceso de interdependencia que se quería potenciar, sin embargo, gracias a la labor disciplinaria por parte de los docentes en formación participes en este proyecto, se logró en cierta medida realizar “procesos particulares” para potenciar los procesos de interdependencia planteados como objetivo fundamental.

Así, ésta categoría que emergió del proceso de análisis tiene validez desde una tesis internacional llamado: *La educación física y la organización de la clase*, ya que explica primero que es un proceso de aprendizaje particular:

“Se entiende por proceso de aprendizaje particular a aquellos momentos en que el alumnado está actuando en la realización de actividades para el logro de unos objetivos educativos. En el caso concreto de una clase de EF, podemos decir que son aquellos períodos de tiempo en que los escolares se encuentran realizando una actividad motora con el fin de conseguir unos determinados objetivos” (Romero, 2008, P. 163).

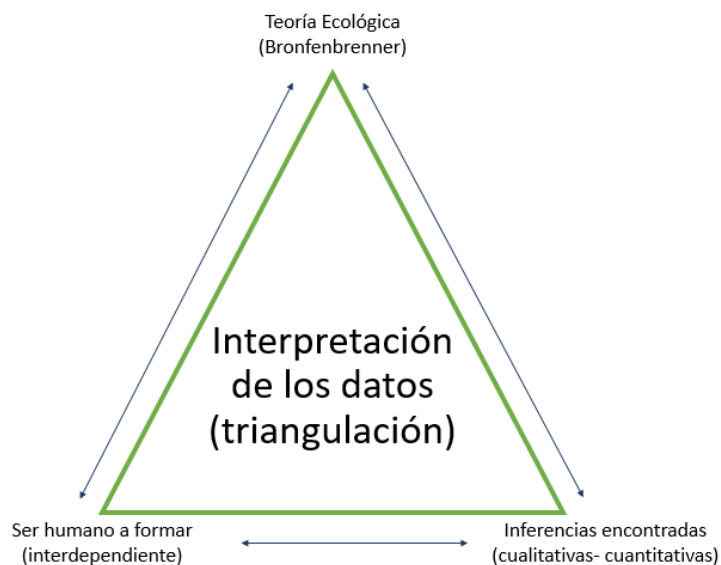
Así pues, con lo dicho se da la certeza de que es importante que existan esos procesos particulares en los procesos de enseñanza- aprendizaje para alcanzar ciertos objetivos, en este caso fue de gran efectividad para que estos sujetos inmersos en la implementación tuvieran la

oportunidad de ser parte del proceso de potenciar su interdependencia, ya que, allí siempre estaba inmersa la practica corporal, que desde molano es la posibilitadora experiencial, porque desde la perspectiva de la experiencia corporal, el tiempo y espacio van más allá de los mecanismos de regulación (y control) del ser (Molano, 2012, P. 77). Cada persona desde su subjetividad o (proceso particular), aprende a su manera, única y diferente, que en relación con el entorno (extra corporal), con las personas que lo rodean (inter corporal) y su autoconocimiento (intra corporal), le ayudan a configurar esa experiencia corporal.

Triangulación- discusión Humanística

Figura 3

Triangulación entre diario de campo- componente Humanístico



Fuente: elaboración propia

Respecto a la categoría “interacción” que es una constante relación bidireccional entre dos o más personas pertenecientes a diferentes ambientes que rodean al sujeto y de acuerdo con

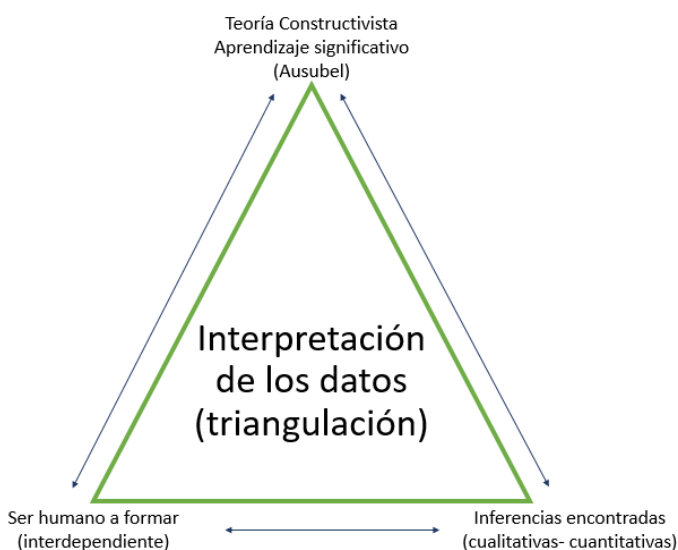
lo planteado con Bronfenbrenner cuando afirma que su perspectiva atiende a la “concepción de una persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se desenvuelve entre ambos” (Bronfenbrenner, 1987), como lo afirma la tesis de Rodríguez Muñoz y Rodríguez Quintero cuando especifican que “las personas llegan a su máximo desarrollo cuando hay una interacción adecuada con el medio que los rodea” (Rodríguez & Rodríguez, 2020), esto da sentido a el planteamiento de interacción (expresión: la interacción a través del movimiento) dentro de la categoría de expresión asertiva componente del ser humano interdependiente (ser humano a formar).

En segunda instancia la categoría “comunicación” que es la forma en que los estudiantes se expresan dentro y fuera de la clase, con sus compañeros, con los docentes y apoyos, es coherente con lo expresado en la teoría ecológica cuando se dice que, para que un entorno funcione este debe incluir “la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro” (Bronfenbrenner, 1987), en consonancia con lo anterior la tesis de grado de Martínez Ramírez y Huertas Gordillo reafirma la importancia de la comunicación cuando describe que esta es “todo acto por el cual una persona da o recibe de otra información acerca de las necesidades personales, deseos, percepciones, conocimiento o estados afectivos” (Huertas & Martínez, 2014) además de afirmar que la comunicación “es un proceso social, para que la comunicación se produzca es necesario que exista entre los interlocutores motivación para transmitir y recibir” (Huertas & Martínez, 2014).

Triangulación- discusión Pedagógica

Figura 4

Triangulación entre diario de campo- componente Pedagógico



Fuente: elaboración propia

Para la primera gran categoría que surge desde lo pedagógico de los diarios de campo es interacción/relación con la cual se puede evidenciar que el proceso de intervención en el colegio Bolivia entrega resultados favorables, ya que gracias a los lazos que se crearon y fortalecieron entre los estudiantes con sus pares y con los docentes durante el proceso de intervención, permitió que el desarrollo de las actividades y temáticas de microciclo y el macro diseño tuvieran sentido y se cumplieran los propósitos planteados, esto demuestra que el diseño curricular responde positivamente a la necesidad y que desde el modelo pedagógico constructivista se logra

evidenciar como el aprendizaje es un proceso de re construcción de saberes en cuanto se logran poner en acción esos saberes antiguos y los pone en función de los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, esta categoría de interacción/ relación no solo da cuenta del proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, si no que entrega también un gran aporte al rol docente, pues al iniciar el proceso de intervención, se inicia con un conocimiento base de las condiciones de la población, de cómo es el proceso de aprendizaje con ellos, pero estando en la marcha son muchas más las cosas a las que se enfrenta el docente, que debe adaptarse a situaciones e improvisar de manera rápida y precisa para responder a la necesidad del momento.

Es aquí donde surge la segunda categoría, los procesos particulares, en la que se dijo anteriormente se destacaba por hacer referencia a casos específicos de estudiantes con diagnósticos más complejos, y de aquí se quiere resaltar el enriquecimiento que surge a partir del estar cara a cara con una situación que por no ser parte del día a día de todo maestro, genera desconfianza a la hora de actuar, sin embargo esta experiencia permitió conocer más acerca de los diagnósticos que pueden acompañar la discapacidad cognitiva y el cómo proceder frente a esas situaciones, además de la importancia de reconocer que cada ser humano es diferente y por ende los procesos de enseñanza- aprendizaje son diferentes, cada quien aprende desde su realidad, no se puede generalizar.

Análisis e interpretación de los datos: Rubricas y encuestas

En este apartado, se pretende dar razón con respecto a la relación entre los procesos metodológicos, de evaluación y de percepción de la implementación realizada a tres grupos del

Colegio I.E.D. Bolivia, los grado 201, 401 y 502; esto con el ánimo de poder generar un hilo conductor desde el marco teórico que basa toda la propuesta de potenciar procesos de interdependencia a través de estrategias pedagógicas, que desde la educación física intentan resignificar la realidad de los niños en condición de discapacidad que asisten a la institución antes mencionada.

Así, es importante atender a ciertas generalidades, en orden de poder captar de manera efectiva toda la información que brindan las tablas y gráficas que surgen de la recolección y estudio de los datos de todos los procesos e interacciones que se presentaron durante la implementación, en concordancia con toda la base teórica explicada anteriormente.

En primera instancia, la medición numérica se realizó con una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a lo más básico, procesos que no se realizaron, la menor frecuencia, mayor dificultad, 3 hace referencia a ese punto medio en el que los procesos están en proceso, las actividades se realizan de manera regular o el nivel es intermedio y 5 que equivale a la mayor frecuencia, cuando si realizan las actividades de manera efectiva o existe posibilidad de afirmar que el proceso está en un punto avanzado, infiriendo entonces que la valoración 0 corresponde a que el estudiante no se encontraba presente al momento de realizar la medición.

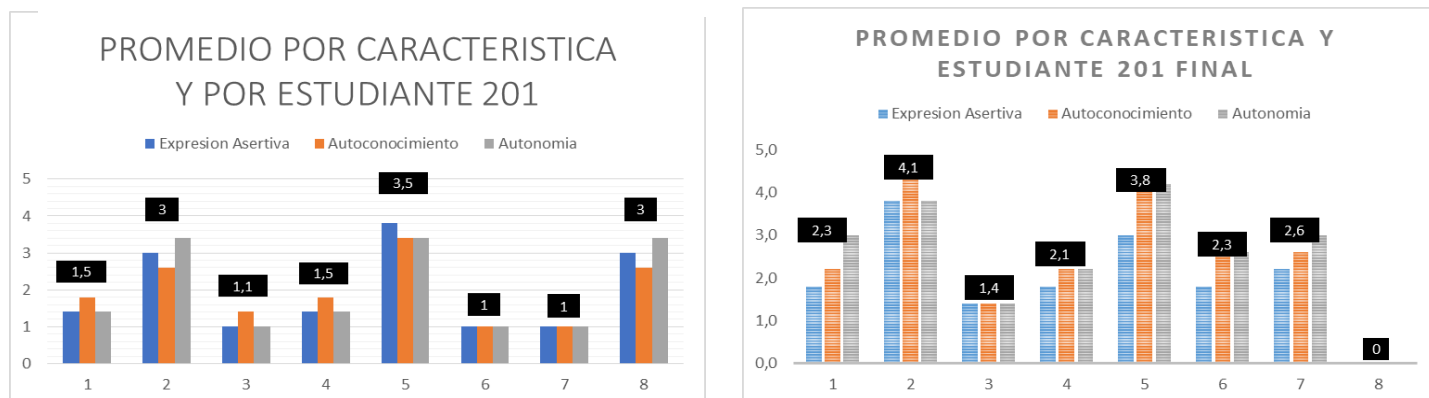
También debe tenerse en cuenta que, para mantener la simplicidad de los datos, las personas a las que se han aplicado las rubricas han sido determinadas por número, en orden de lista y así es como aparecerán.

Para mayor claridad con respecto a las categorías, recuerde que puede remitirse a los formatos que anteriormente se han presentado, donde se encuentran todos los ítems, categorías y contenidos que han sido utilizados en este proceso de recolección de información.

Diagnóstico

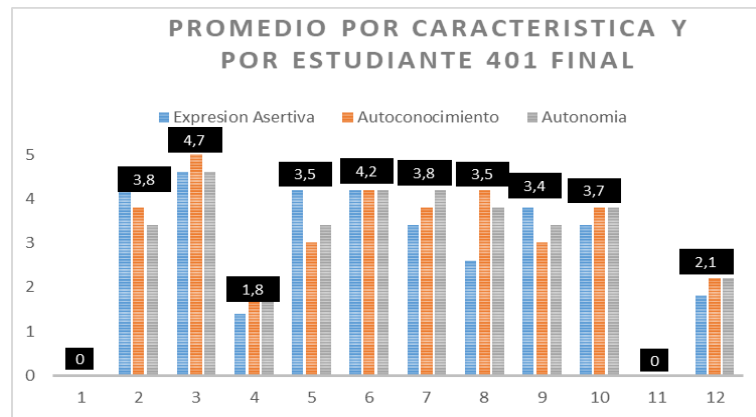
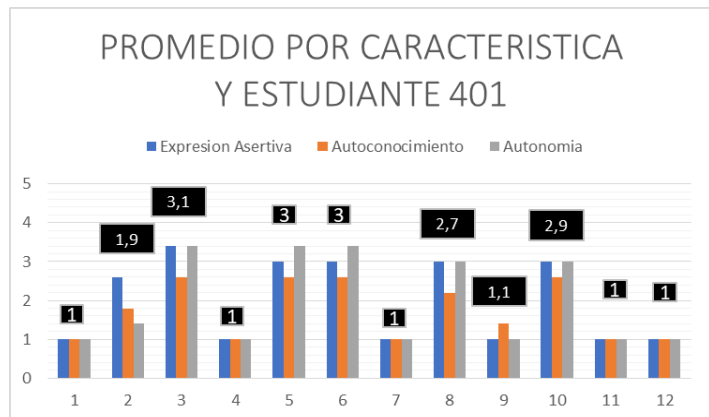
Este fue realizado al inicio de la implementación y al final del proceso, manteniendo la misma estructura de preguntas para así verificar la existencia de cambios significativos en los procesos de interdependencia.

Tabla 19. Diagnóstico inicial y final 201



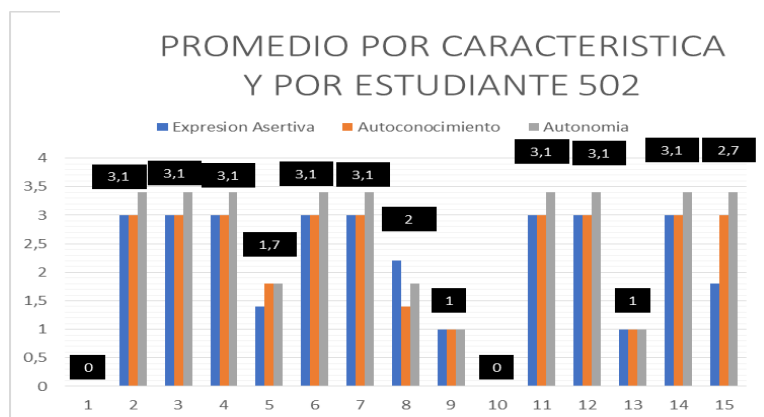
Fuente: Elaboración propia

A nivel general, para el curso 201 puede evidenciarse como esos procesos de interdependencia se han logrado fomentar, sobre todo en el estudiante 3, cuya condición de autismo y síndrome de Down, fue un factor importante a la hora de limitar la relación tanto con los compañeros como con los docentes, pero a pesar de las dificultades presentadas, fue posible generar cierto cambio, sobre todo en expresión asertiva y autonomía.

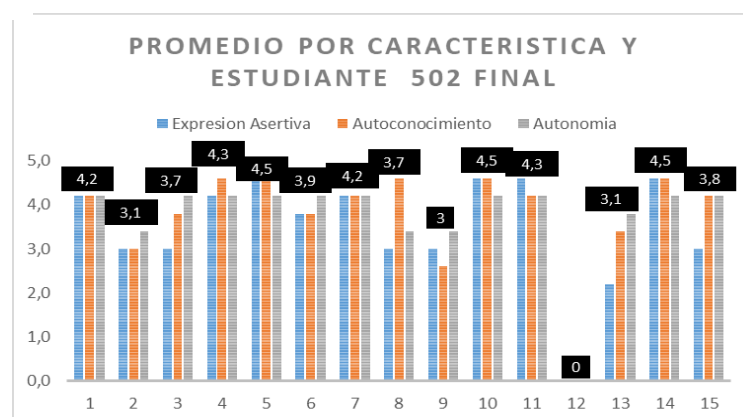
Tabla 20. Diagnóstico inicial y final 401

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al curso 401, se ve un cambio bastante favorable, si bien no se pudo validar el nivel final de los estudiantes 1 y 11, vale la pena verificar algunos cambios significativos, por ejemplo, como se elevó exponencialmente el autoconocimiento en el estudiante 3, además de lograr que el rango promedio de todas las características quedara por encima de 3, exceptuando los estudiantes 4 y 12 quienes a pesar de las limitantes lograron avanzar en cuanto al autoconocimiento y autonomía.

Tabla 21. Diagnóstico inicial y final 502

Fuente: Elaboración propia



Con el grupo 502 se evidencia que en principio varios estudiantes ya cuentan con un proceso de interdependencia, por cuanto se aprecia la importancia de la intervención, pues el diagnóstico final expresa que además de continuar con el proceso de los que ya estaban en un valor de 3, la mayoría alcanzó ese proceso, los que más avanzaron con respecto a los procesos fueron los estudiantes 1, 5, 8, 9, 10, 13 y 15. Viendo como el estudiante 1 logra desarrollar de manera uniforme las tres características, el 5 avanza sobre todo en expresión asertiva, el 8 en autoconocimiento, el 10 logra ser uno de los que mayor valoración promedio de interdependencia, el 13 aumenta su autonomía y el 15 estimula mayormente la comunicación asertiva y el autoconocimiento, no tanto así la autonomía, pues en esta característica no se evidencia cambio.

Evaluación por unidades

Como se ha indicado tanto en la matriz de relaciones, como en el macro diseño, cada una de las tres características que pretende potenciar los procesos de interdependencia fue tomada como una unidad, aun teniendo en cuenta que, si bien las planeaciones se enfocaban en

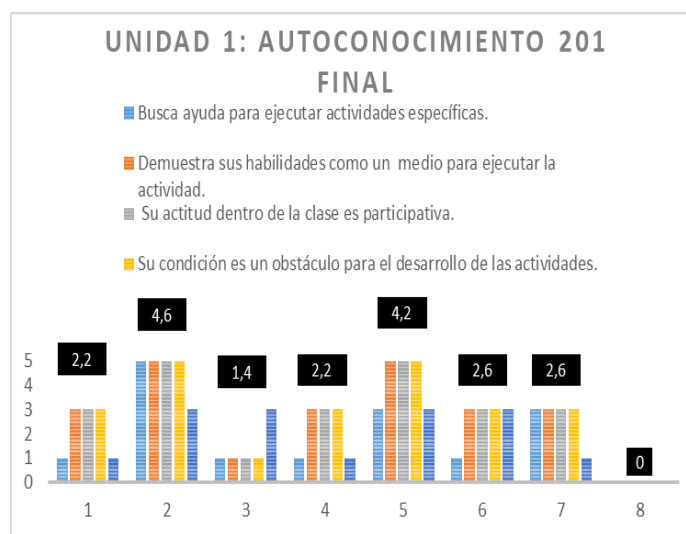
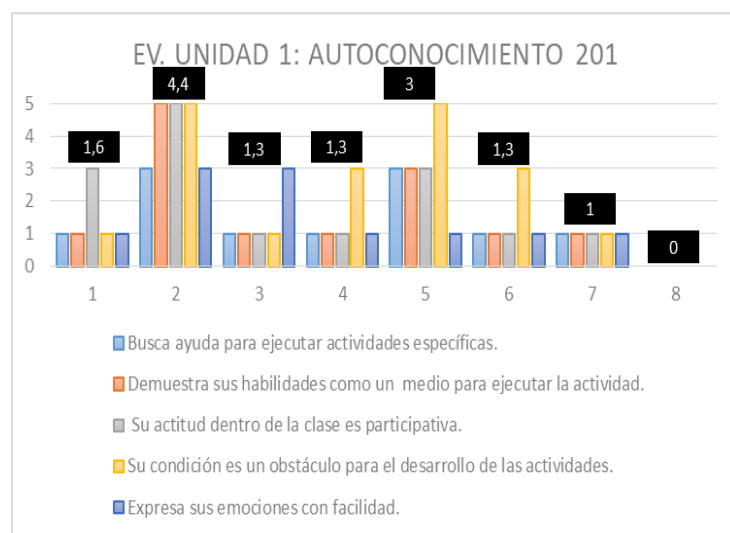
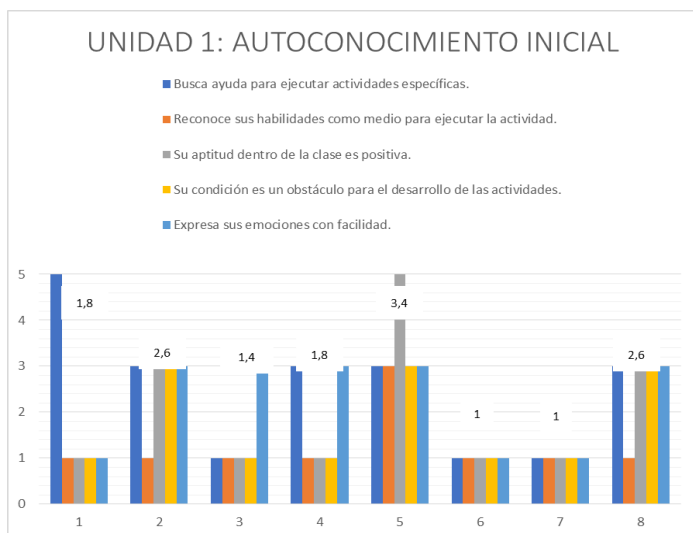
determinado objetivo de esa unidad, las otras dos se seguían trabajando, pues como se ha explicado anteriormente estas no son independientes la una de la otra.

A modo de aclaración se debe tener en cuenta, la relación tanto del diagnóstico (Entiéndase por este como ese corte inicial y final en el que se valida el nivel por característica), como del proceso a lo largo de la implementación de cada actividad por unidad.

En concordancia con los procesos de la institución, en cuanto a la evaluación de las unidades se hace necesario tener en cuenta dos componentes básicos y obligatorios con respecto al espacio de educación física. Estos tienen que ver con los dos ítems de evaluación que debían ser evaluados también y se encuentran en el formato de la rúbrica, bajo el nombre de procesos institucionales y también serán relacionados brevemente en este análisis.

Puede verse que para la unidad 1 en 201 (Tabla 22) había un nivel mínimo, es importante destacar como el trabajo realizado permite que se mejore considerablemente esta característica, resaltando a los estudiantes 2 y 5 que quedaron por encima del nivel medio, teniendo en cuenta que el 2 estaba en un nivel básico al inicio y finalizó con el valor mas alto, aumentando considerablemente el reconocimiento de sus habilidades como medio para ejecutar la actividad, el 5 no solo mejoró en este aspecto al igual que el 2, sino que también logró afianzar un poco más la manera en la que se desempeña, al no permitir que su condición sea un obstáculo para el desarrollo de las actividades. También esta el estudiante 7 que, a pesar de no haber alcanzado un nivel medio al momento de evaluar la unidad, al final del proceso logro mejorar un poco en la mayoría de los aspectos.

Tabla 22. Evaluación unidad 1, 201

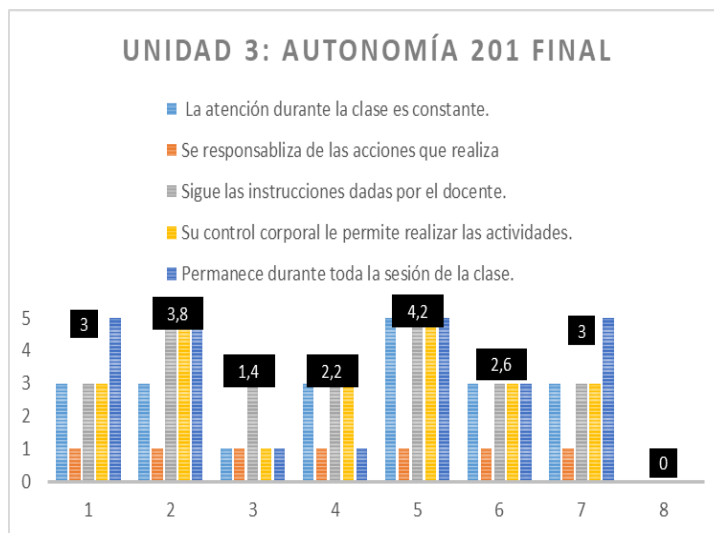
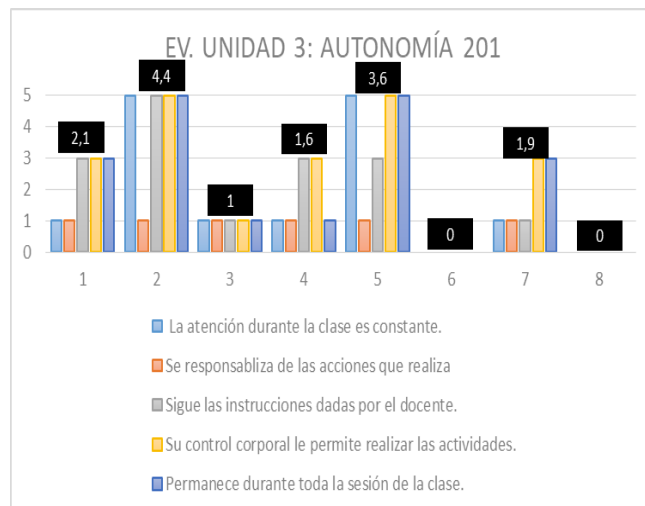
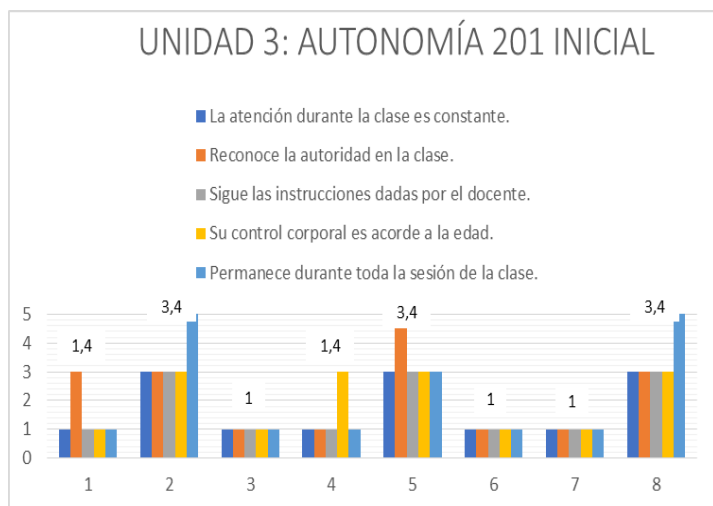


Fuente: Elaboración propia

Para la unidad 2 (Tabla 23) se evidencia como este curso presenta bastante dificultad con respecto a la parte comunicativa, pues la mayoría de ellos es población con síndrome de Down, por lo que la comunicación verbal es muy limitada, con excepción de los estudiantes 2 y 5 que cuentan con esta condición, por lo que manejan un nivel medio en esta unidad. Pese a esto, los estudiantes 1, 4, 6 y 7 lograron desarrollar cierta relación con facilito un poco el poder

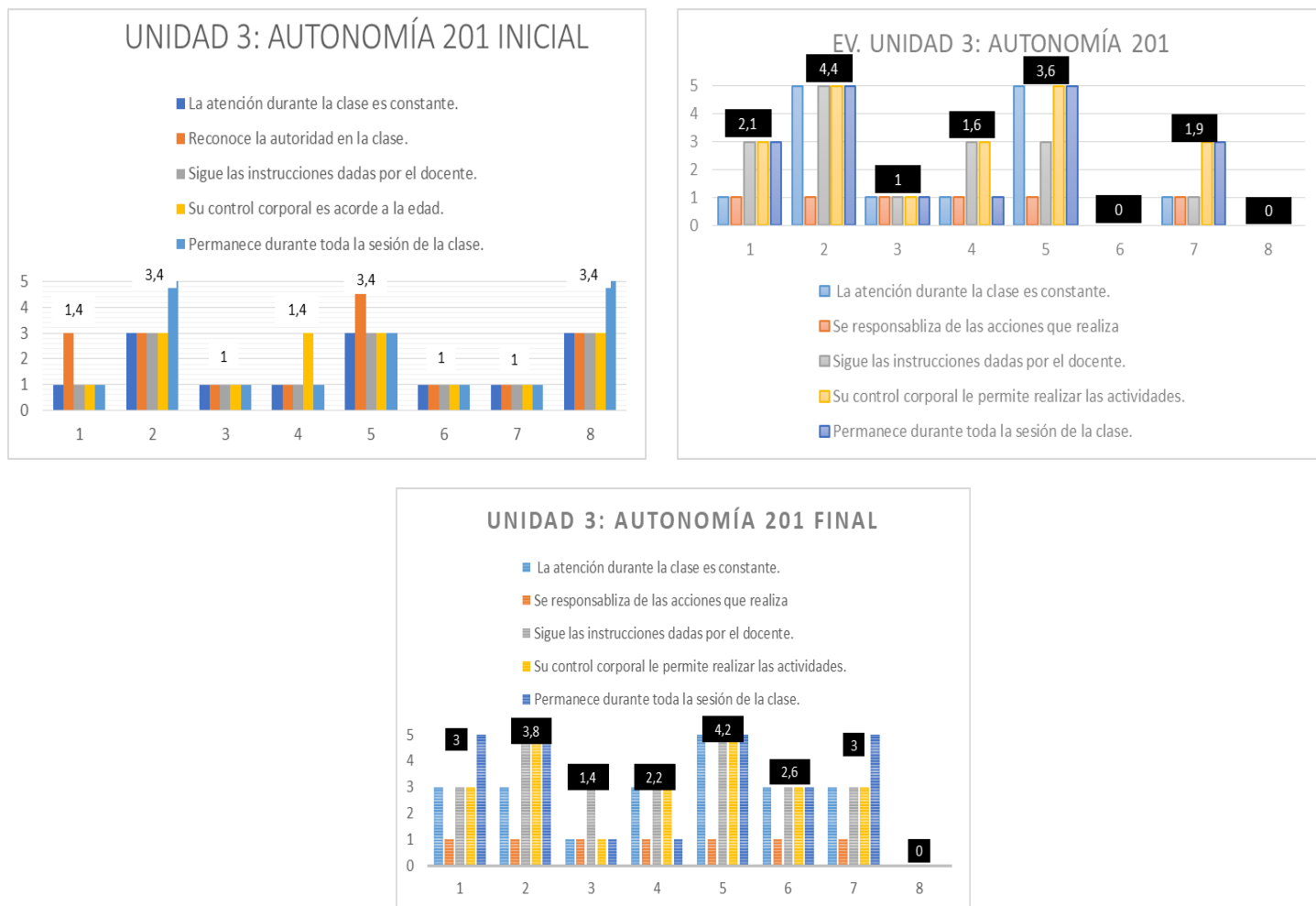
entender las sensaciones que tenían con respecto a las actividades, sobre todo el estudiante 7 que manifestó su pensar utilizando la expresión tanto verbal como no verbal, además de que al final de la implementación estuvo en mayor interacción con los demás compañeros durante las clases.

Tabla 23. Evaluación unidad 2, 201



Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Evaluación unidad 3, 201



Fuente: Elaboración propia

En esta unidad (Tabla 24), se presenta un avance significativo en los estudiantes 1, 3, 4, 6 y 7 sobre todo en la permanencia en la clase, exceptuando al 1, los estudiantes antes mencionados, también muestran una mejora en el seguimiento de instrucciones y su control corporal, además es importante resaltar que los estudiantes 1 y 7 finalizan el proceso en un nivel medio en esta característica, lo que significa un excelente paso para que los procesos de interdependencia se estimulen.

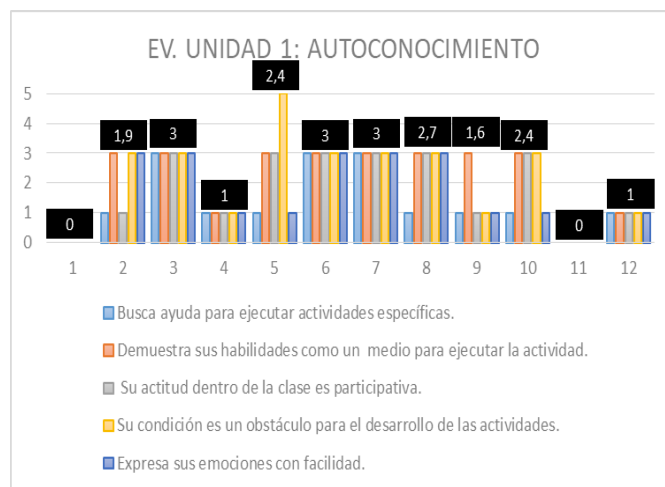
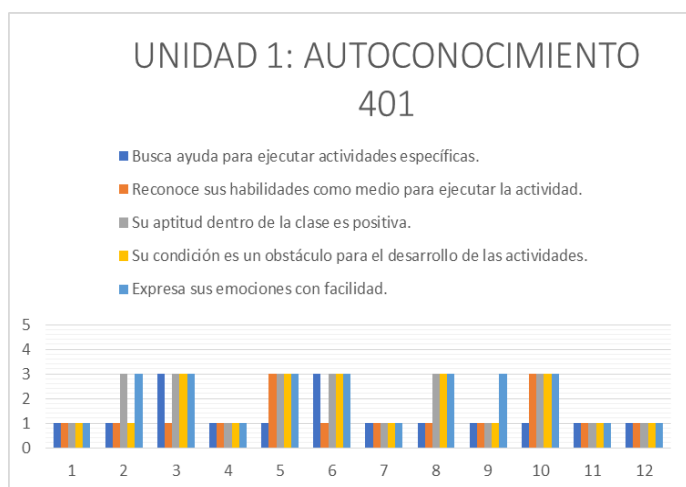
Tabla 25. Evaluación procesos institucionales 201



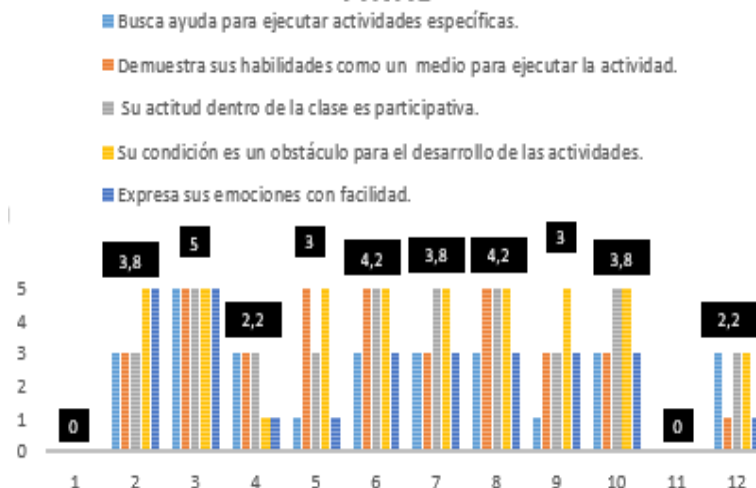
Fuente: Elaboración propia

En este salón se evidencia como se mantiene constante el nivel de los estudiantes en cuanto a la permanencia y seguimiento de las instrucciones, a nivel general, siendo una excepción el estudiante 7 que logra mejorar en su escucha y opta por seguir con mayor efectividad las indicaciones dadas por los docentes.

Tabla 26. Evaluación unidad 1, 401



UNIDAD 1: AUTOCONOCIMIENTO 401 FINAL

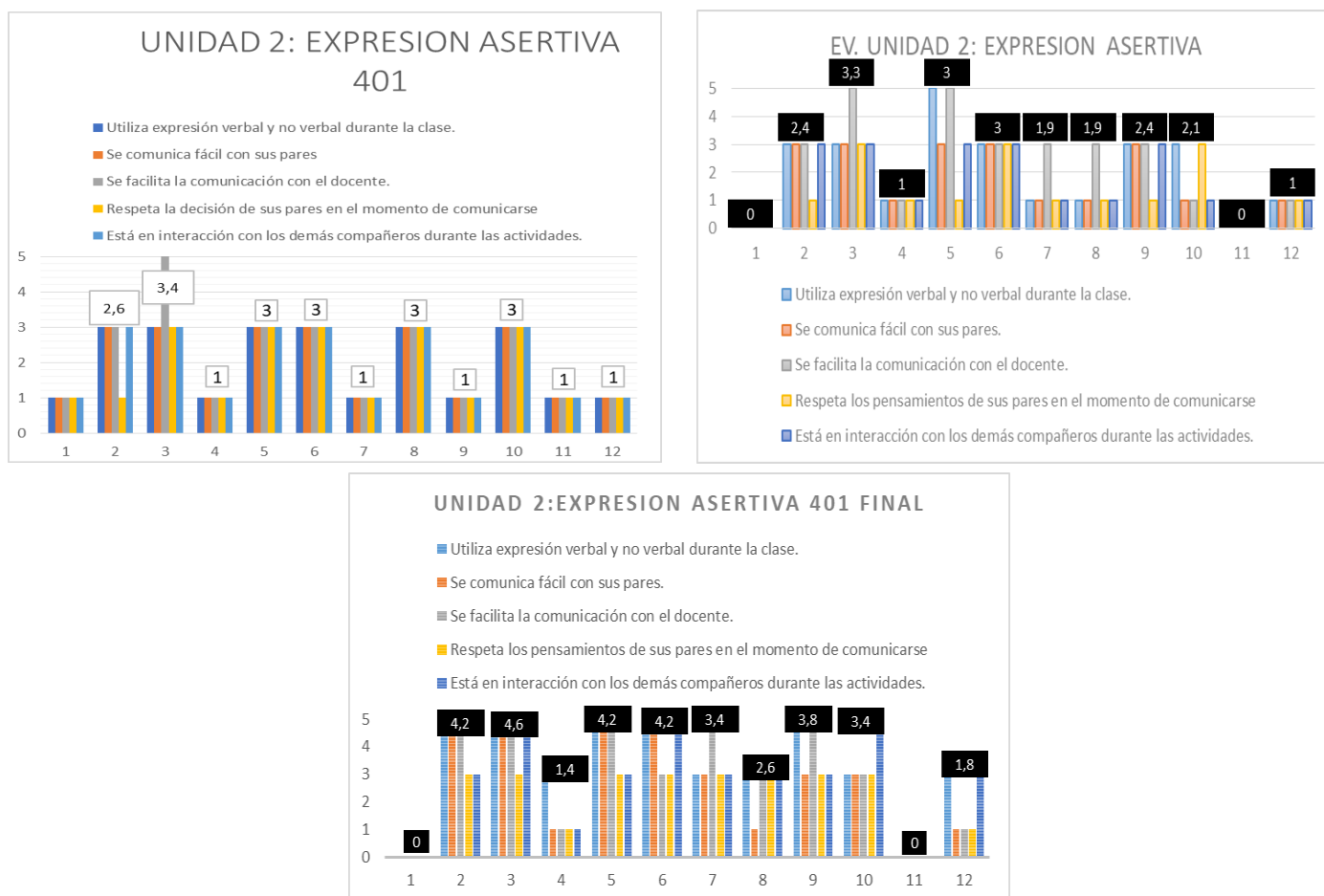


Fuente: Elaboración propia

En la unidad 1 de 401 (Tabla 26), se evidencia un excelente trabajo por parte de los estudiantes que logran mejorar exponencialmente sobre todo el reconocimiento de sus habilidades como medio para ejecutar las actividades, la actitud dentro de la clase, ya que es más positiva y también es importante tener en cuenta que no permiten que su condición sea un

obstáculo en el desarrollo de la clase, siendo los estudiantes 3, 6 y 8 quienes logran una valoración mayor al medio.

Tabla 27. Evaluación unidad 2, 401

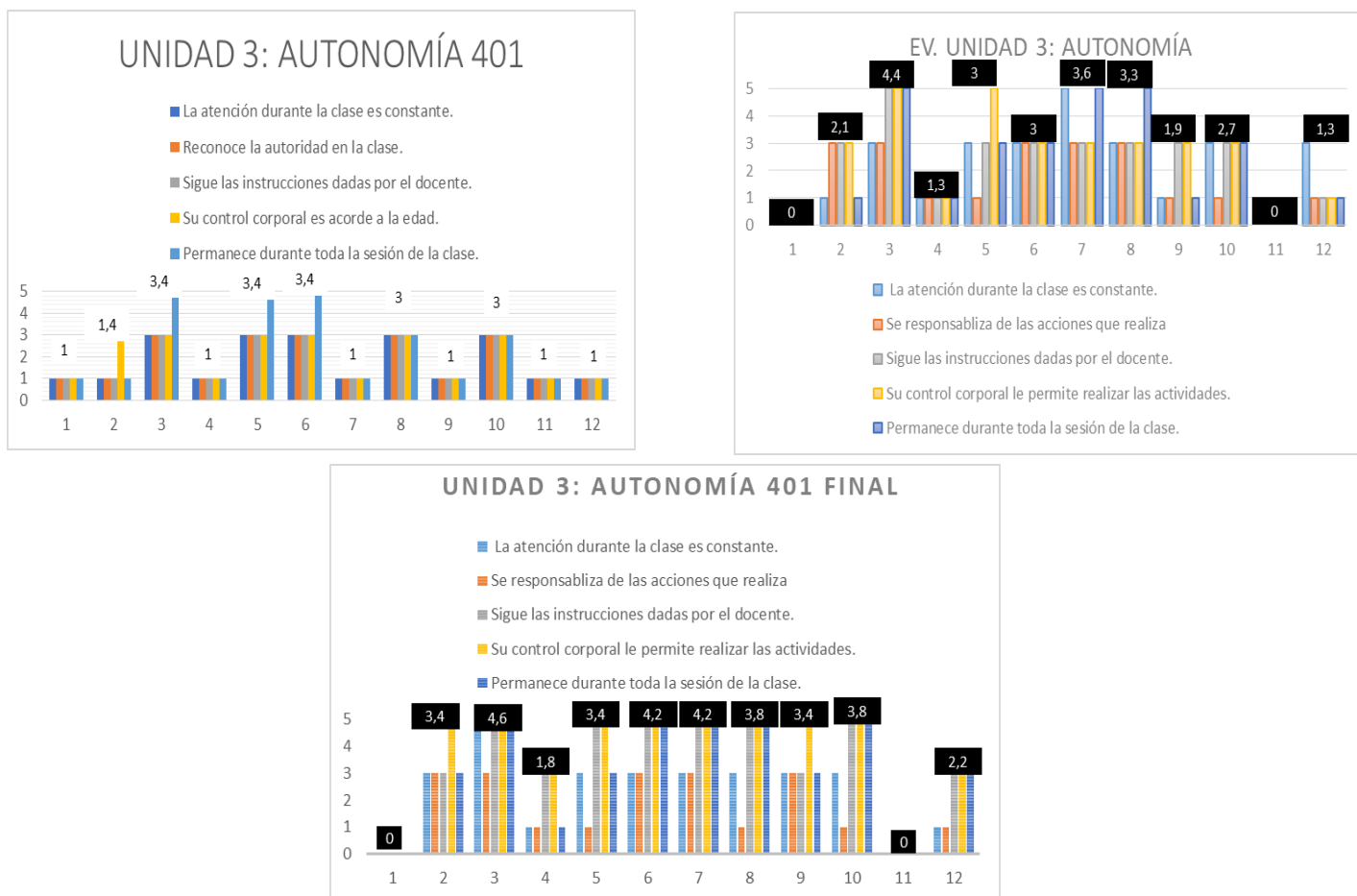


Fuente: Elaboración propia

Para la unidad 2 de 401 (Tabla 27) hay una buena respuesta ante las actividades sobre todo en el uso de la expresión verbal y no verbal, que se materializa en la mejora que se evidencia en la comunicación con los demás compañeros y los docentes, lo que permite que una mayor interacción entre ellos en clase, por lo que las actividades grupales fluyen mucho más que

al principio del proceso, resaltando a los estudiantes 3,5 y 6 en quienes se manifiesta una valoración final por encima del rango medio.

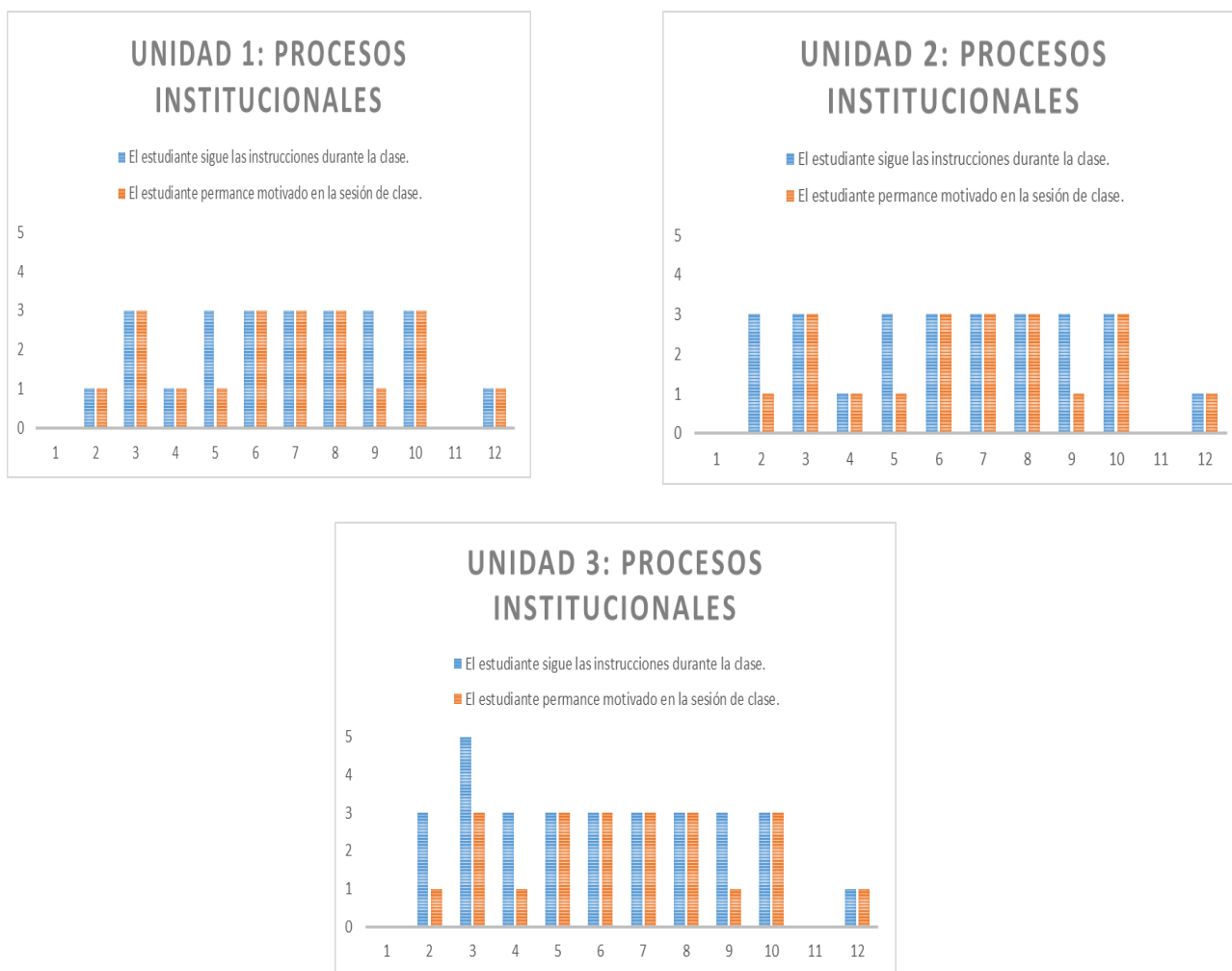
Tabla 28. Evaluación unidad 3, 401



Fuente: Elaboración propia

En esta unidad 3 de 401 (Tabla 28), se puede ver como el proceso es bastante parejo para la mayoría de los estudiantes, pues con excepción de los estudiantes 4 y 12 todos alcanzan una valoración mayor a 3, lo que indica una mejora, sobre todo en el seguimiento de las instrucciones, el control corporal y la permanencia, facilitando así la capacidad de realizar las actividades efectivamente.

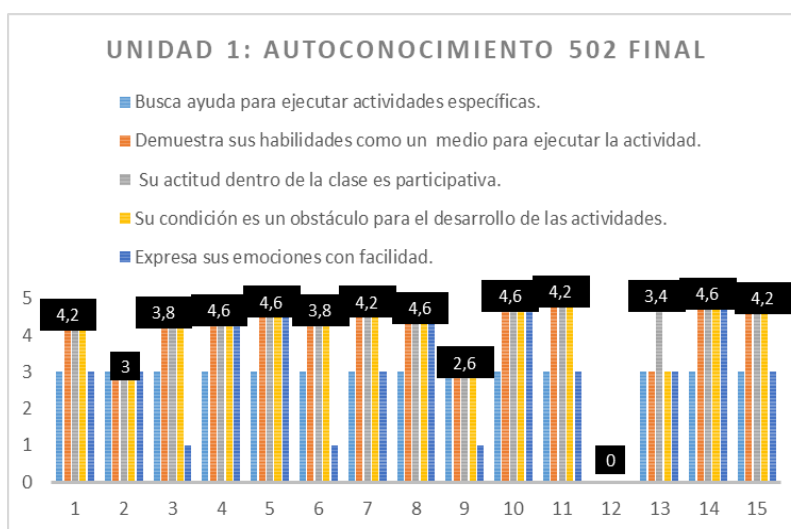
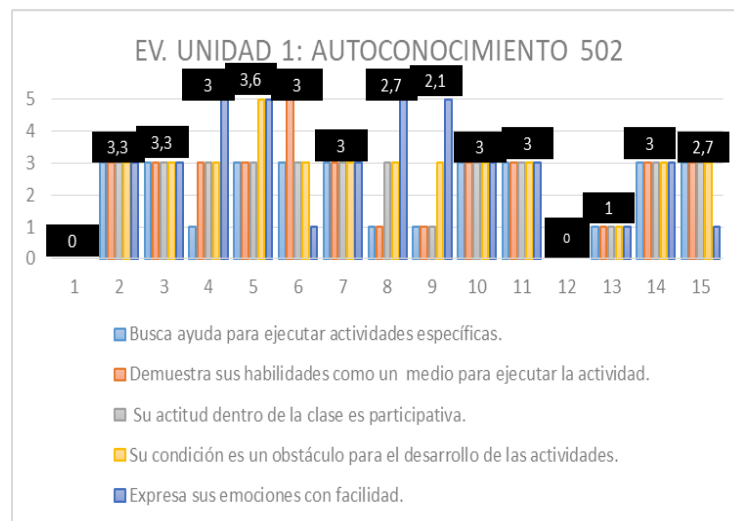
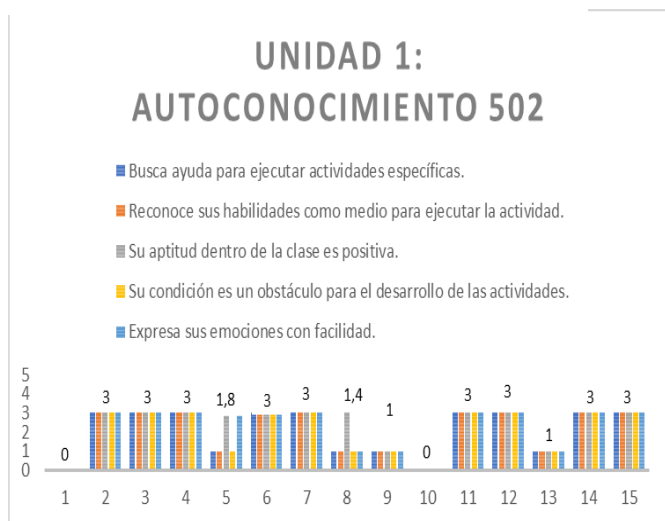
Tabla 29. Evaluación procesos institucionales 401



Fuente: Elaboración propia

Para este salón 401 (Tabla 29), los estudiantes presentan una mejora en cuanto al seguimiento de instrucciones y la permanencia, comportamiento que se mantiene constante a lo largo del proceso, evidenciando el cambio sobre todo en los estudiantes 3 y 4.

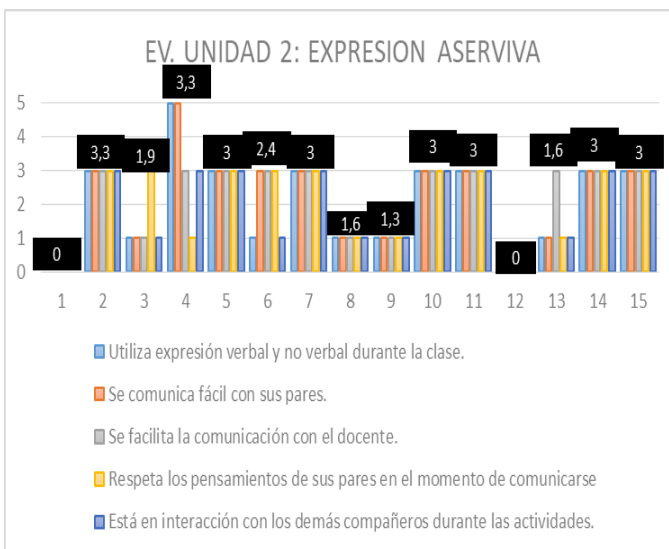
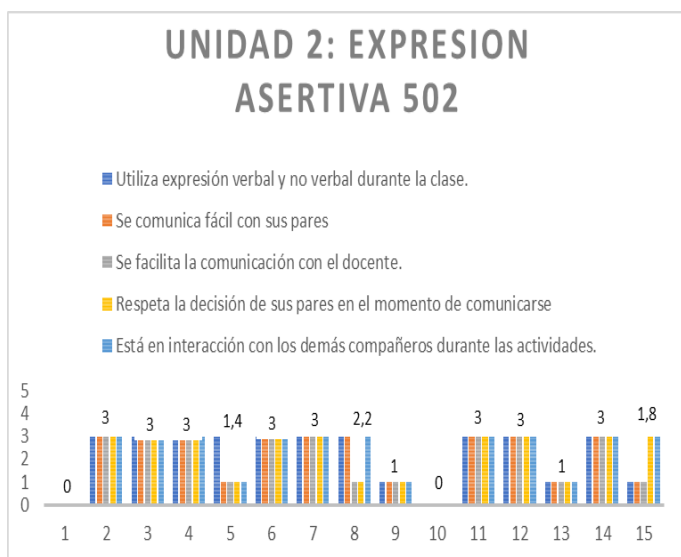
Tabla 30. Evaluación unidad 1, 502



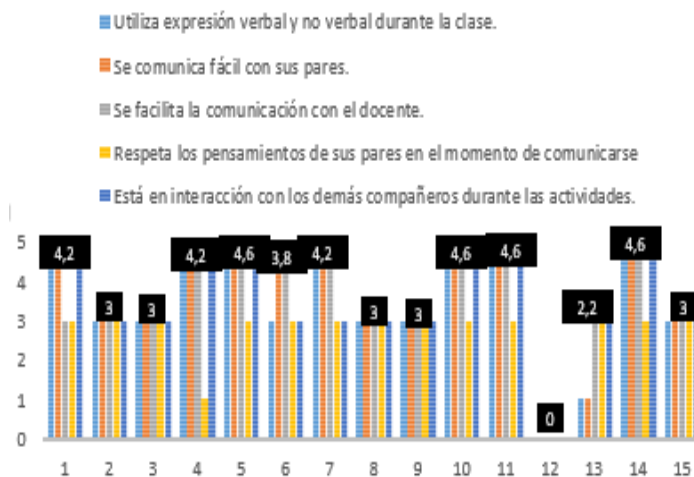
Fuente: Elaboración propia

Para la unidad 1 de 502 (Tabla 30) se evidencia un proceso de mejora sobre todo en los estudiantes 1, 5, 8, 9, 10, 13 y 15 quienes logran demostrar sus habilidades como medio de ejecución de los ejercicios, también demuestran una actitud participativa, generando que su condición no represente un obstáculo en el desarrollo de las actividades.

Tabla 31. Evaluación unidad 2, 502



UNIDAD 2:EXPRESION ASERTIVA 502 FINAL



Fuente: Elaboración propia

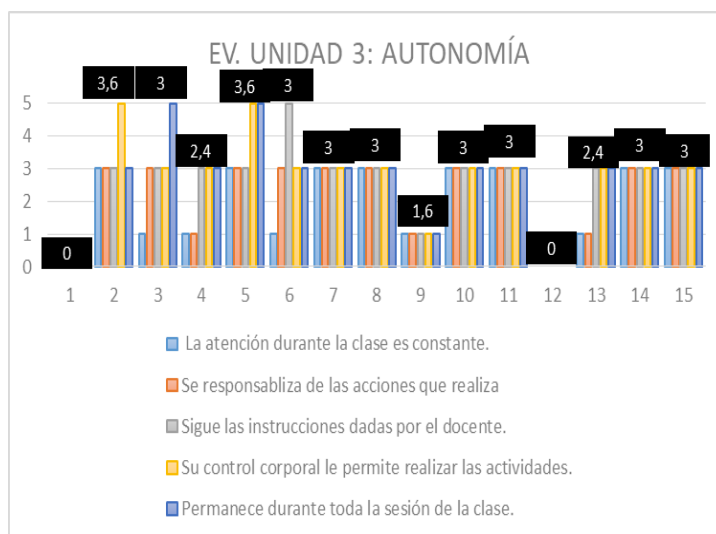
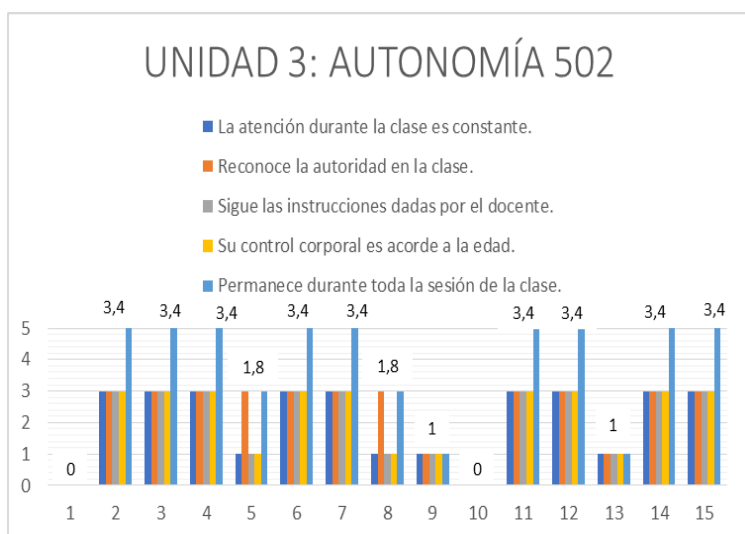
En cuanto a la unidad 2 de 502 (Tabla 31), se logra que todos los estudiantes con excepción al estudiante 13 terminen el proceso en un nivel mayor al medio y aun cuando este estudiante no quedara en ese punto medio, si se evidencia una mejora en la comunicación sobre

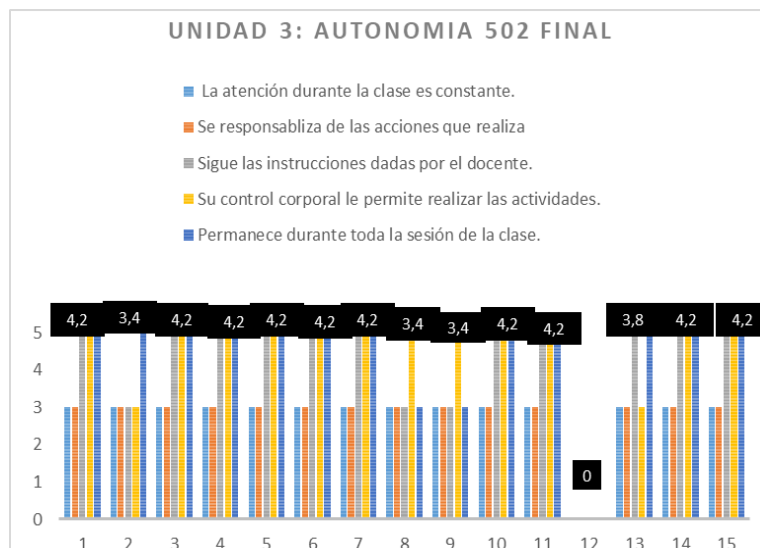
todo con el docente, pues el estudiante también respeta el pensar de los demás, lo que le permite mayor interacción.

También es importante destacar a los estudiantes 5, 10, 11 y 14 que utilizan la expresión verbal y no verbal, para hacer más efectivos los procesos de comunicación con los demás, mejorando la fluidez de los ejercicios.

En la unidad 3 de 502 (Tabla 32), se evidencia un excelente trabajo por parte de los estudiantes pues logran finalizar los procesos muy parejos, mejorando notablemente en ítems como el control corporal, la permanencia y la responsabilidad sobre sus acciones. En especial los estudiantes 5, 8,9, 10 y 13.

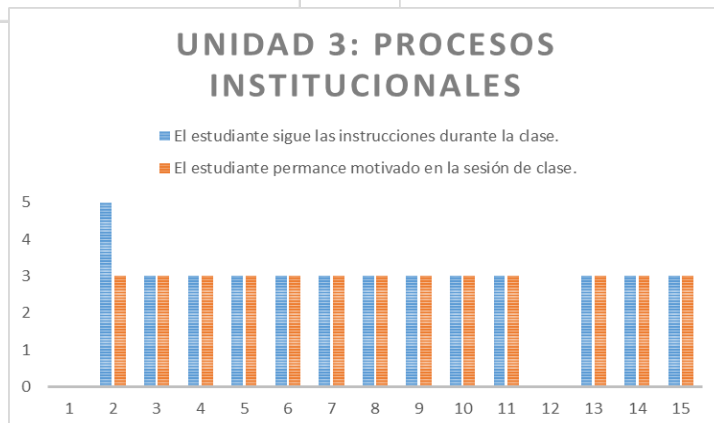
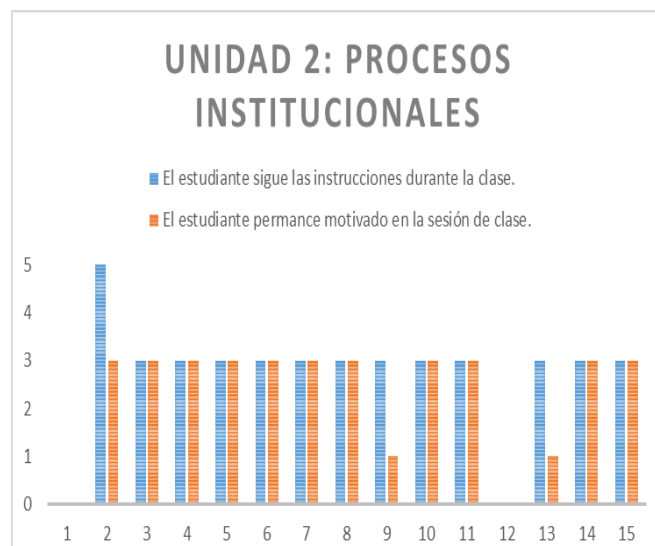
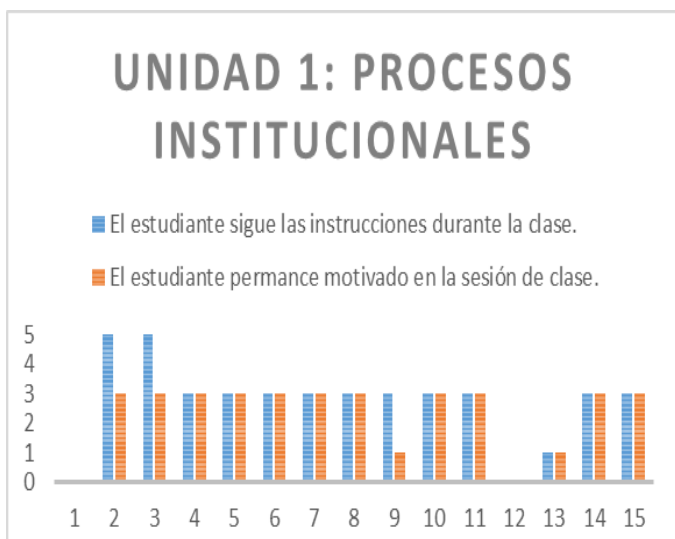
Tabla 32. Evaluación unidad 3, 502





Fuente: Elaboración propia

Tabla 33. Procesos institucionales 502



Fuente:

Elaboración propia

En este salón se evidencia como la mejora, sobre todo de la permanencia genera comportamientos más positivos, que dan avance a los procesos planteados, sobre todo en los estudiantes 9 y 13 que en principio presentaban dificultad en este aspecto.

Encuestas

Esta rúbrica es importante ya que, permite entender y evidenciar como las diferentes esferas en las que los estudiantes interactúan perciben los procesos que se realizaron durante la implementación, dando cuenta de la trascendencia de las actividades en la cotidianidad de los estudiantes y permite dar cuenta no solo de cómo ven los demás a los estudiantes antes, durante y después, sino también el crecimiento que el proceso tiene mientras se van desarrollando todas las habilidades.

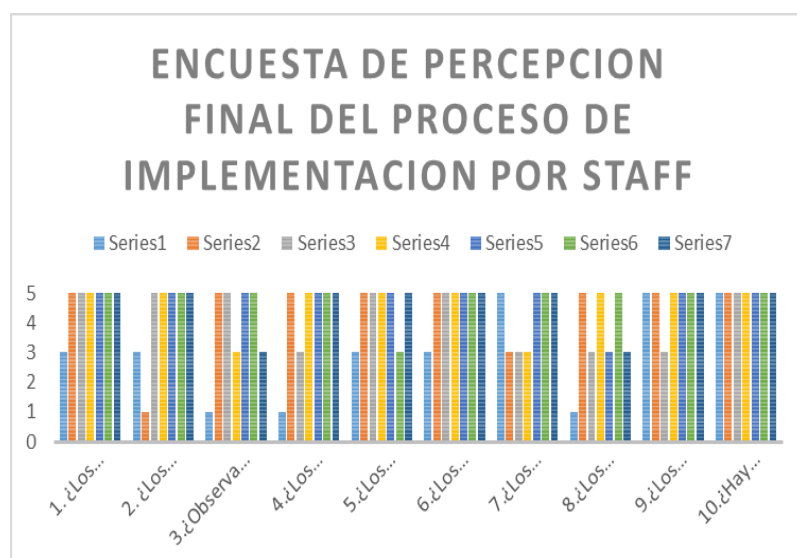
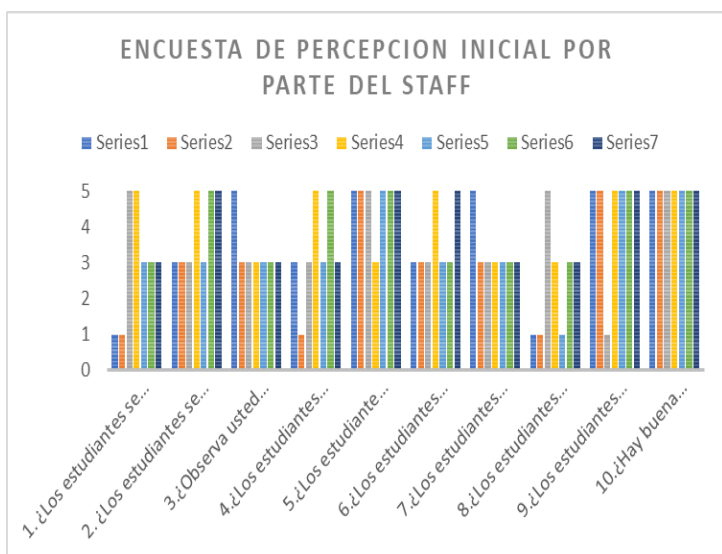
En este punto se resalta que las preguntas realizadas, obedecen a las tres características de la interdependencia que han sido trabajadas a través de las unidades y temas planteados con anterioridad tanto en la matriz de relación como en el macro diseño.

Encuesta Staff sobre proceso:

En primera instancia están algunos de los maestros y personal del colegio, que por la cercanía de los respectivos salones o espacios donde desempeñan sus funciones a la cancha, pudieron apreciar los procesos que se desarrollaban, por lo que pueden dar cuenta de lo que en su experiencia puede representar esta implementación en los niños. Estos integrantes del staff del colegio son:

DIRECTORA CURSO 201: ANA BEATRIZ BAÉZ	1
DIRECTORA CURSO 401: TERESA BELTRAN	2
DIRECTORA CURSO 502: DIANA SALAMANCA	3
PROFESORA CIENCIAS: ADRIANA GOMEZ BELLO	4
PROFESORA EDUCACION FISICA: DIANA GAITAN	5
ENFERMERA 1: LILIANA MENDOZA	6
ENFERMERA 2: ANGELA TOVAR	7

Tabla 34. Encuesta inicial y final staff



Bien, en cuanto a la comunicación entre los estudiantes en las sesiones, se evidencia como para las docentes de 201 y 401 parece que no es tan efectivo, como si para la docente de 502 y la profesora de biología. Se ve también que la efectividad de comunicarse se evidencia más en la profesora de biología y en las enfermeras, que en las directoras de curso.

Validando la percepción que tienen sobre el respeto que los estudiantes muestran en la sesión, parece haber un consenso entre todos, viendo que la profesora de 201 indica con mayor ahínco que este valor está siempre presente en el actuar de los estudiantes.

Ante la ayuda que piden los estudiantes, la profesora de ciencias y la enfermera Liliana indican que efectivamente este proceso se presenta, contrario a la profesora de 401 que indica que no es algo que se evidencie claramente en los estudiantes.

En cuanto a la actitud positiva de los estudiantes, se evidencia que la mayoría percibe como siempre están dispuestos a escuchar lo que se propone en las sesiones, con excepción de la maestra de ciencias, que parece no evidenciar que este proceso se presente de manera explícita.

Si bien hay disposición por parte de los estudiantes para la escucha, la mayoría del staff siente que el seguimiento de las instrucciones esta en un nivel medio. Además, solo la maestra de 201 evidencia que los estudiantes expresen de manera concreta sus emociones, pues los demás parecen apreciar que el nivel de esta característica es medio.

También se presentan desacuerdos entre el staff con respecto a si los estudiantes mantienen la atención durante la clase, pues los maestros de 201, 401 y educación física indican que el nivel de esta característica es bajo, la profesora de ciencias y las dos enfermeras sostienen que el nivel es medio, siendo la profesora de 502 la única que evidencia que efectivamente se mantiene la atención durante la clase.

Atendiendo al reconocimiento de la autoridad, todos los profesores están de acuerdo en que se cumple sin inconvenientes, siendo la profesora de 502 la única que disiente con respecto a esta característica.

Todos están de acuerdo en que los estudiantes están en la mejor disposición para recibir la clase de educación física específicamente. Pues por unanimidad deciden poner la valoración más alta de la escala.

La gráfica de percepción final del Staff habla por sí sola, pues se evidencia un cambio significativo en la valoración dada por parte de los integrantes de este ejercicio de encuesta, en la que se ve cómo se alcanza un grado de progreso significativo en el comportamiento de los estudiantes y como este es materializado en su relación con los demás.

Por lo que es valioso tener en cuenta ciertos comentarios que realizaron al final del proceso, que pueden servir de guía para seguir mejorando, por ejemplo, entender que la atención de los niños y niñas mejoro notablemente, teniendo en cuenta que esta es selectiva y no focalizada.

También indican que al descubrir sus propias habilidades asumen mejor las normas del colegio, los cambios de clase, la manera de relacionarse en el descaso y esto les da mayor autonomía, aun cuando les cuesta un poco expresar, sobre todo verbalmente lo que sienten.

Además, pudieron dar cuenta de cómo las actividades lúdicas propician mejores espacios de comunicación, alentando relaciones más espontaneas y cooperativas, sobre todo cuando las actividades están bien estructuradas, permitiendo que se den cambios positivos en la actitud de los estudiantes frente a los espacios académicos.

Encuesta a apoyos

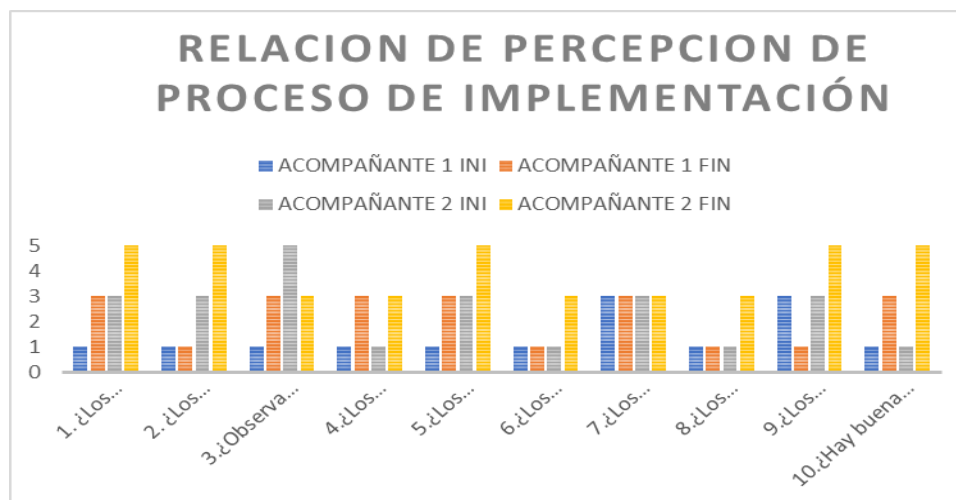
En esta se encontrará la percepción inicial que tienen los acompañantes de dos estudiantes, uno de 401 y otro de 502 y la relación existente con la percepción final de los mismos, con respecto al proceso implementado.

Evidenciando así, como estas personas que no pertenecen a los procesos formativos de la institución reaccionan ante las actividades y ejercicios realizados, mostrando así, cierto juicio con respecto a la pertinencia y coherencia de la implementación con respecto a los objetivos propuestos.

ACOMPañANTE 401: DAVID GUTIERREZ IPS GOLEMAN 1

ACOMPañANTE 502: CAMILA RODRIGUEZ CLINICA NEUROREHAB 2

Tabla 35. Encuesta inicial y final apoyos



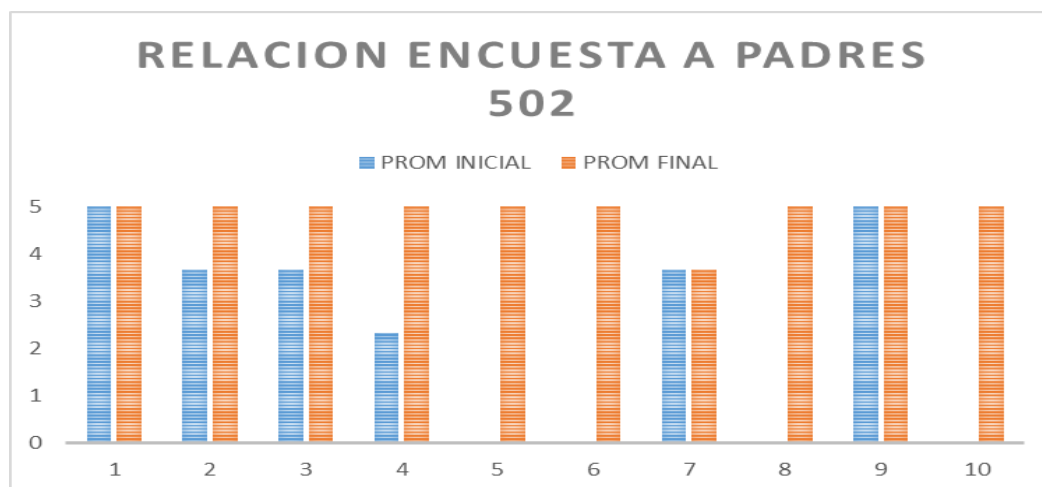
Se puede evidenciar como en un principio la percepción con respecto a la mayoría de las características que describen las actitudes comportamentales de los estudiantes parece ser muy bajas, siendo en el caso del acompañante 1 la expresión de las emociones y el reconocimiento de

la autoridad procesos que se presentan a veces, pero los demás no se evidencian. En cuanto a la acompañante 2, existe el pensamiento de que, en principio, los estudiantes parecen no buscar la ayuda de los docentes, no siguen instrucciones, no mantienen la atención en las sesiones y no muestran disposición para la clase de educación física.

Ahora bien, su sentir parece mejorar, aunque la percepción del acompañante 1 sigue siendo bastante baja en cuanto a la atención continua de los estudiantes en clase, lo demás se mantiene o presenta mayor regularidad, permitiendo mayor fluidez en la interacción. Para la acompañante 2 se magnifican características correspondientes a la comunicación, la actitud y busca de ayuda, evidenciando también cambios positivos en cuanto a la atención disposición y seguimiento de instrucciones, teniendo en cuenta que solo en cuanto al respeto entre los estudiantes indica un nivel menor al que inicialmente percibió.

Encuesta a los padres de familia de 502

Tabla 36. Encuesta a padres 502



En
cuanto a este
instrumento,
solo se tuvo
la posibilidad

de interactuar con los padres de familia del curso 502 lo que genera cierta diferencia en los procesos con respecto a los otros salones.

Ahora bien, la siguiente tabla indicara la relación de preguntas con respecto a los procesos importantes para entender el desarrollo no solo del espacio de Educación Física, sino también de la percepción y conocimiento de lo que se realiza en estas sesiones.

Pues es claro que, en principio, los padres no son conscientes de la actitud de los estudiantes en clase, de cómo es el manejo del espacio por parte de los docentes o la manera en que los estudiantes reaccionan a las indicaciones o si mantienen su atención constante durante la clase.

Pero al generar un canal de comunicación, que permite hacer partícipes a los padres de las actividades que se realizan con sus hijos para así generar modelos de retroalimentación tanto para nosotros como docentes como la apertura de la posibilidad de socializar más con sus hijos, mejoran la percepción de estas disposiciones y cualidades que atañen al espacio académico, pero a su vez encuentra espacios en otras esferas o ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Rubrica de estrategias

En cuanto a esta, es importante aclarar que fue realizada, teniendo en cuenta las diferentes partes que componen una estrategia pedagógica, en ese orden de ideas se construye una descripción que permite dar cuenta que tan útil resulto al momento de realizar la implementación.

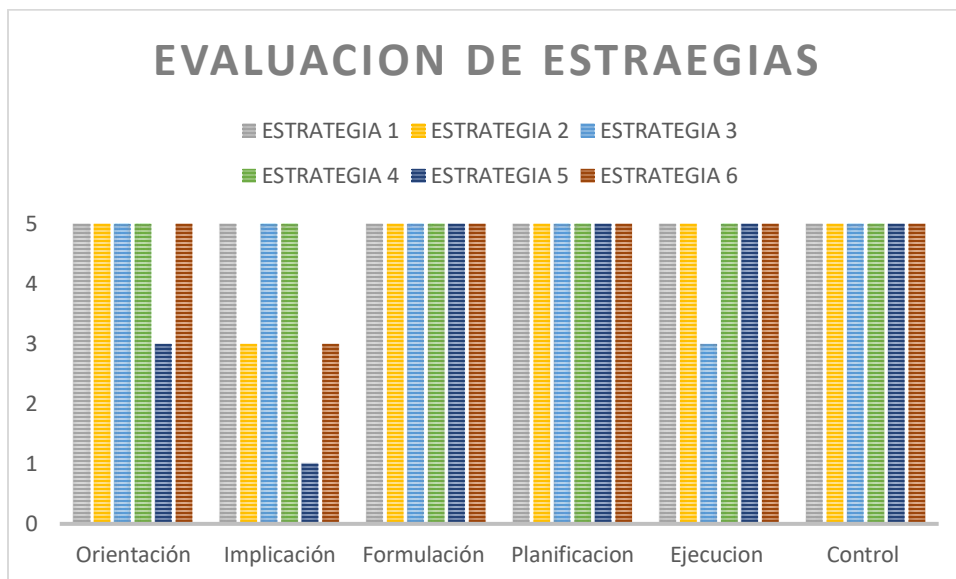
La siguiente tabla (Tabla 37) indica más detalladamente los componentes que debe tener una estrategia para considerarse como tal y el nombre de las seis estrategias que fueron realizadas progresivamente, ante la evidencia de ser necesitados esos procesos para poder generar una aproximación al objetivo del proyecto.

Tabla 37. Estrategias Pedagógicas propuestas

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA POTENCIAR PROCESOS DE INTERDEPENDENCIA	
ESTRATEGIA 1	Diagnostico
ESTRATEGIA 2	Establecer entornos de confianza
ESTRATEGIA 3	Potenciar la interacción con los compañeros
ESTRATEGIA 4	Adaptación de los ejercicios propuestos para la participación de todos los estudiantes
ESTRATEGIA 5	Ajustar los grupos para disminuir las dificultades de los estudiantes
ESTRATEGIA 6	Ajustar el espacio en que se va a trabajar para evitar la dispersión
CARACTERISTICA	DESCRIPCION
Orientación	La estrategia es clara, específica y realizable
Implicación	En la estrategia se evidencia un modelo pedagógico
Formulación	La estrategia es acorde al objetivo propuesto.
Planificación	La estrategia es adecuada al contexto escolar.
Ejecución	Las actividades propuestas dan cuenta del avance de la estrategia
Control	La estrategia cumple con sus partes propuestas en la práctica

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración que se asignó a cada descripción, está dado por frecuencia, es decir, 5 hace referencia al cumplimiento de cada una de las características, 3 tiene que ver con el cumplimiento parcial de dichas características y 1 indica que en efecto esa cualidad en específico, no se cumplió durante el proceso.

Tabla 38. Evaluación de las seis estrategias propuestas

Fuente: Elaboración propia

En ese punto, se puede decir que en promedio todas las estrategias han resultado útiles en el ejercicio de las planeaciones, dando cuenta de la importancia que estas han tenido en el proceso, conforme se ha visto la necesidad de utilizarlas a medida que se fue realizando la implementación.

Cabe añadir, que al momento de establecer entornos de confianza y ajustar el espacio en el que se va a trabajar solo se evidencia parcialmente el uso del modelo pedagógico propuesto, sin mencionar que en esta característica de implicación no se determina evidencia de esta cualidad para el ajuste de los grupos en orden de disminuir las dificultades de los estudiantes a la hora de realizar las actividades.

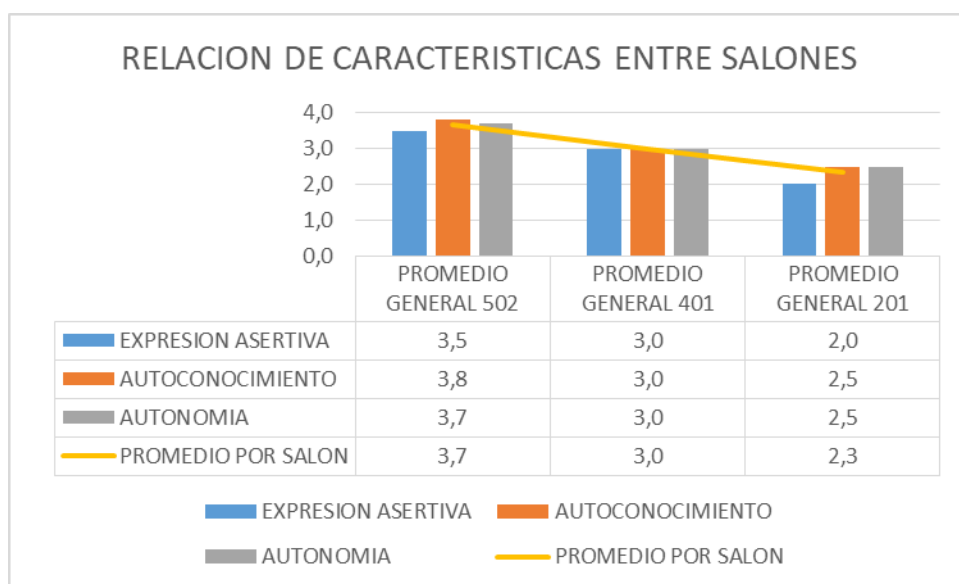
Además, la estrategia cinco, solo cumple parcialmente con la orientación, lo que quiere decir que esta no es completamente clara o específica, por tanto, muestra mayor dificultad para ser realizada.

Sin olvidar mencionar también que ciertamente, las actividades propuestas solo evidencian un avance parcial con respecto a la manera en la que se potencia la interacción de los niños con sus compañeros.

Promedio del análisis

Al ser este un proceso de pilotaje, desde el cual se pueden evidenciar varios avances y permite entrever como las diferentes herramientas que se constituyen no solo a través del conocimiento que esta cimentado en el marco teórico, sino de su dialogo e influencia en la práctica realizada al implementar el proyecto; quedan ciertas tareas por realizar, varios espacios y vacíos que pueden ser llenados para lograr el objetivo planteado con mayor precisión y de manera más prolija; puede decirse, que la información recolectada no solo es suficiente, sino también eficiente y fehaciente, al permitir validar como desde las estrategias pedagógicas que se plantearon durante este proceso, de la mano con la intervención e interacción con los diferentes núcleos en los cuales los estudiantes existen se puede generar un cambio.

Tabla 39. Comparativo del proceso de los cursos 201, 401 y 502



Prueba de esto, aparece como resultado de la anterior gráfica, en la que se evidencia de manera muy clara, como se potenciaron de manera más efectiva y contundente las características que desarrollan esos procesos de interdependencia en los niños y niñas del curso 502, cuando se interactúa no solo con las esferas que están dentro de la institución, sino también al adicionar e invitar a esa esfera de tan importante lugar en la realidad de los estudiantes como es la familia. Permitiendo así a los niños y niñas, el re significación de su lugar en la sociedad, independientemente del entorno en el que se encuentran, proporcionando también herramientas al staff que día a día trabaja en pro de la formación de estos ciudadanos bajo esa perspectiva ecológica social que tanto enaltece el que hacer de la institución educativa como constructora de sociedad.

Triangulación- discusión: rubricas de evaluación- ser humano a formar

En este apartado se realiza la triangulación y su respectiva discusión entre lo recolectado en las rubricas de evaluación (concerniente a las características de ser humano a formar), los teóricos abordados en lo humanístico, pedagógico y disciplinar y como esta relación influyó positivamente en el objetivo general de este proyecto (potenciar procesos de interdependencia).

Característica Autoconocimiento

Desde lo observado como resultados finales de las rubricas y evidenciando que en las mismas se demuestran “mejoras y/o avances a nivel general y particular en autoconocimiento comparando el antes y después”, esta categoría emergente del análisis permite dar cuenta de lo que el autoconocimiento representa en la construcción del ser humano interdependiente, en este

caso el autoconocimiento como el conocimiento propio, exploración y reconocimiento individual hace parte en primera instancia de lo nombrado por Bronfenbrenner cuando afirma que el proceso de desarrollo de una persona “se ve afectado por las relaciones que se establecen en estos entornos” (Bronfenbrenner, 1987), aclarando que dichos entornos componentes del microsistema son en donde el desarrollo y por lo tanto el autoconocimiento se dan desde la experimentación, “el rol y la relación interpersonal... componentes del microsistema” (Bronfenbrenner, 1987).

Por otro lado, si atendemos al componente disciplinar también encontramos una zona primaria de desarrollo en donde el autoconocimiento adquiere importancia y se construye en el individuo, ésta, según “los estudiosos del desarrollo humano ... afirmar la existencia de una primera zona, ámbito o espacio donde nos desenvolvemos, donde estructuramos nuestro espacio en el espacio del mundo, y que configura nuestra experiencia corpórea” (Molano, 2012).

Por último, en la característica de autoconocimiento, las rubricas atienden al componente pedagógico constructivista y allí concuerdan con lo encontrado en la teoría donde se afirma que es de suma importancia dentro el aprendizaje el papel que juegan factores como “el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas” (Díaz & Hernández, 1989)

En cuanto a las estrategias pedagógicas implementadas junto con la unidad de autoconocimiento y el análisis de las rubricas de las mismas se determina que “todas las estrategias han resultado útiles en el ejercicio de las planeaciones, dando cuenta de la importancia que estas han tenido en el proceso”, lo que demuestra la influencia del pilotaje

además de las herramientas que se pueden brindar desde el ambiente educativo y desde la educación física, esto en concordancia con lo que Bronfenbrenner denomina mesosistema el cual “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en que la persona en desarrollo participa activamente, por ejemplo: las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio” (Bronfenbrenner, 1987), es en este mesosistema entra la influencia de la escuela a jugar un papel sumamente importante en el desarrollo del ser humano y es allí donde entran las estrategias con un sentido y como componente surgido del entorno escolar.

Disciplinar- Del mismo modo los resultados de la rúbrica de estrategias dan cuenta de cómo estas son útiles, es decir que en todos los casos aportaron a la formación de relaciones y construir al ser humano interdependiente, estas relaciones entendidas no solo en:

un mundo de relaciones entre objetos y sujetos. Estas relaciones abstractas, simbólicas, que emergen de ese conjunto de relaciones, entretejen una red de interdependencias entre el cuerpo en el espacio, el cuerpo los objetos, y el cuerpo en el tiempo, que se configuran como estructuras fundamentales de la experiencia del mundo de la vida. (Schutz, 2009 citado en Molano, 2012. P.77).

Teniendo en cuenta lo anterior estas relaciones y la pretensión de las estrategias no están desligadas en ningún momento de un componente pedagógico, estas estrategias siempre atendían a la información previa que se tenía de los estudiantes y las sesiones, y con respecto a eso se creaba una nueva estrategia pertinente para el proceso de formación del nombrado ser humano interdependiente, todo el proceso entendido como una estructura cognitiva o el “conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del

conocimiento, así como su organización” (Molina, sf), organización que llevo a la construcción de las diferentes estrategias pertinentes en los momentos que iban surgiendo.

Característica Expresión asertiva

La estrategia “establecer entornos de confianza” permitió mejorar el nivel de desarrollo de la característica de expresión asertiva.

Desde el área humanística en relación con la expresión asertiva y los resultados de nuestra propuesta, es de suma importancia resaltar la mejoría significativa que se pudo evidenciar de los estudiantes en esta característica que, a nuestra interpretación la estrategia número dos “establecer entornos de confianza” permitió crear entre estudiantes, docentes, actores del equipo interdisciplinar y su entorno familiar una interacción y por ende relaciones más estables que se reflejan positivamente en los resultados finales.

Esto se logra argumentar desde la teoría de desarrollo humano (teoría Ecológica de Uriel Bronfenbrenner) que, como se expone en capítulos anteriores, resalta la importancia de la influencia de los diferentes entornos que rodean a la persona en su desarrollo humano Bronfenbrenner, 1979 citado por (Torrico Linares, Santin Vilariño, Villas, Menendez, & Lopez Lopez, 2002)

el ambiente “ecológico” que circunscribe al sujeto. Esto lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1979)

Es decir que, al crear entornos de confianza desde los diferentes ambientes que rodean al estudiante en este caso (familia, compañeros del colegio, docentes y equipo interdisciplinar) permitió que el estudiante se expresará e interactuara de manera sobresaliente desde lo verbal como en lo no verbal, lo que nos lleva a otro punto importante de esta discusión y es que esta interacción entre los entornos también fue positivo para el área pedagógica, pues dicho en el capítulo II de este proyecto, se propone un currículo que debe orientar al trabajo conjunto de todos los actores que están involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para conseguir los mejores resultados, aun cuando los niveles alcanzados y el grado de importancia dados a cada actividad sean diferentes. (Delgado, 2004).

Esto responde a la facilidad con la que se logró transmitir la información entre docente, estudiantes, padres de familia y equipo interdisciplinar, pues gracias a esa buena comunicación e interacción, el seguimiento de instrucciones se evidenció de manera positiva en los estudiantes en la mayoría de actividades propuestas y ejecutadas en clase. Esta expresión asertiva permite identificar y atender a la diversidad de la población con respecto a sus necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje, que por otra parte Diaz-Barriga, Hernández (2002) afirma que el aprendizaje significativo se facilita gracias a la mediación o interacción entre los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.

Finalmente, desde el área disciplinar se puede recalcar que desde la experiencia corporal en su dimensión intra corporal y lo inter corporal permitió desarrollar sus habilidades comunicativas tanto con sus pares como con sus maestros y no sólo desde lo verbal sino desde el acto comunicativo del cuerpo con respecto a sus emociones el cómo se percibe y cómo percibe al otro y crea un vínculo de confianza hacia el otro, en palabras de Molano (2012)

En lo intra- corporal (introyección) de auto referencia desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, es decir, da la facultad de reconocimiento de sí mismo y de mi entorno, de mis posibilidades y limitaciones. Lo inter corporal (Proyección) que es un acto comunicativo del cuerpo con su entorno social, como desde mi autoconocimiento puedo conocer y entender al otro, como mediante una expresión o comunicación permite dar cuenta de lo externo y también dar cuenta, interpretar y modificar la realidad de lo interno. Y por último lo extracorporal (extensión) que surge en las interacciones del cuerpo y los objetos, del cuerpo en espacio y del cuerpo en el tiempo (Pág. 79-81).

Todos estos aspectos ya nombrados realizan un aporte significativo a nuestro ser humano a formar, ya que la expresión asertiva permite crear entornos en donde la interdependencia sea vista y utilizada como una herramienta de aprendizaje y no como un indicador de dificultad o impedimento en la vida de cualquier ser humano.

Característica autonomía

La última unidad trabajada en el proceso de implementación en relación con la autonomía tuvo avances significativos evidenciados en el análisis de las rúbricas de evaluación:

fragmento 1. extraído de análisis rúbricas

“En cuanto al curso 401, se ve un cambio bastante favorable (...) además de lograr que el rango promedio de todas las características quedara por encima de 3”.

“En esta unidad se presenta un avance significativo en los estudiantes 1, 3, 4, 6 y 7”

Esto da la evidencia de que, según los resultados, hubo avances significativos en la población estudiada, pese al poco tiempo que se tuvo para ejecutar la implementación. Estos cambios, fueron posibles gracias a la teoría de desarrollo humano que se manejó, ya que ésta plantea la importancia de lo ecológico para el desarrollo y cambio del ser en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987, P. 27).

“En la unidad 3 se evidencia un excelente trabajo por parte de los estudiantes pues logran finalizar los procesos muy parejos, mejorando notablemente en ítems como el control corporal, la permanencia y la responsabilidad sobre sus acciones”

Siguiendo la idea, deductivamente se evidenció el desarrollo de la autonomía en cierto grado, por el rol protagónico que se le dio a cada estudiante en su proceso (como se evidencia en la frase anterior), lo que desde palabras de bronfenbrenner (1987) dice: “los roles tienen un poder casi mágico para modificar como se trata una persona como actúa lo que hace y por lo tanto incluso lo que piensa y siente” (P. 27). Es por esto que al dar el protagonismo al estudiante se encontraron avances significativos en su proceso.

Ahora bien, estos resultados arrojados, están estrechamente relacionados también con el modelo pedagógico abordado, ya que estos cambios y desarrollo en la autonomía se vieron reflejados gracias a un proceso de enseñanza- aprendizaje diferente. Asimismo, se parte de los planteamientos de Díaz barriga (1989) la cual dice:

“El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura e interacciona con los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan, e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz “(Díaz Barriga, 1989, P. 35).

Por ende, este proceso no fue una simple transmisión de información entre docente-alumno (lo que no conlleva a nada), sino fue un ambiente en el cual el estudiante se relacionaba e interactuaba con los sujetos y los objetos, esto, junto con los aprendizajes previos del aprendiz, permitieron un avance en la autonomía.

Además, otro factor fundamental fue la experiencia corporal ya que a través de: “la percepción, la emoción, los criterios valorativos, el reconocimiento de sí, de sus posibilidades y restricciones, teniendo como fundamento los significados que se generan en las diferentes experiencias corporales, así como las posibilidades de construcción de sí” (Molano, 2012, P. 80), permitieron que el estudiante además de autoconocerse y poderse expresar asertivamente, tuvo la oportunidad por medio de la experiencia corporal de ser auto reflexivo con las decisiones que quería o no realizar en el espacio de clase, lo que dejó en evidencia un desarrollo en su autonomía.

Por otra parte, otras afirmaciones extraídas del análisis en relación con las estrategias:

“En ese punto, se puede decir que en promedio todas las estrategias han resultado útiles en el ejercicio de las planeaciones, dando cuenta de la importancia que estas han tenido en el proceso, conforme se ha visto la necesidad de utilizarlas a medida que se fue realizando la implementación”

“En general las estrategias tuvieron un impacto positivo y eficiente en el proceso de potenciar la interdependencia, ya que estas ayudaron de manera explícita e implícitamente a trabajar y desarrollar las características del ser humano interdependiente, no desligándose nunca de la propuesta teórica y la propuesta innovadora de este proyecto”

Ayudaron para evidenciar la efectividad y pertinencia en el proceso de potenciar un ser humano interdependiente. La implicación de las estrategias tuvo un impacto positivo, y por ende, ayudaron al objetivo general, ya que, si por el contrario hubieran tenido un impacto negativo en la población no se hubiera visto el avance, o como lo diría Bronfenbrenner: “La participación de terceras personas o cosas influye (...), si no hay terceros o si se desempeñan un papel negativo, más que un apoyo en el proceso de desarrollo, se evidencia como el sistema se desintegra” (1987, P. 41)

Además, las estrategias con su carga pedagógica, es decir, al ser una propuesta metodológica facilitaron apoyos que condujeron a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, con materiales de aprendizaje potencialmente significativos (Díaz Barriga, 1989, P. 36). Asimismo, dichas estrategias estuvieron cargadas de su carácter disciplinar: “Dado que la Educación Física retoma las prácticas corporales y desde una intención pedagógica las toma como mediaciones para propiciar el desarrollo del potencial humano” (Molano, 2012, P. 83).

Triangulación discusión: encuestas- ser humano a formar

En relación con los resultados de las encuestas a los padres (Tabla 36), se conecta directamente con lo que dice la teoría ecológica:

Se considera que la capacidad de un entorno como el hogar la escuela o el lugar de trabajo para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende la existencia de la naturaleza de las interconexiones sociales en los entornos lo que incluye la participación conjunta la comunicación y la existencia información en cada entorno con respecto al otro. (Bronfenbrenner,1987, P.27)

Es decir, que esta teoría sustenta la importancia y coherencia que tuvo este proyecto, al haber integrado los ambientes que rodean al microsistema principal (estudiantes en condición de discapacidad cognitiva), con el fin de tener un desarrollo humano contextual basado en las interrelaciones.

Además, dichos resultados privilegiaron aquellas prácticas y procesos que propiciaron un enriquecimiento de la experiencia corporal, posibilitando el desarrollo de la propiocepción y la intercepción, bajo la comprensión de que la sensorialidad es fundamento central de la experiencia corporal (Molano, 2012, P. 83). Y en conexión, existir también en las encuestas un aprendizaje significativo, donde se evidencia un antes (conocimiento previo) y un después (conocimiento nuevo), que de igual manera dio importancia al proceso en el momento de contestar la encuesta, en otras palabras, este componente pedagógico facilitó el aprendizaje, gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo (Díaz Barriga, 1989, P.36).

Conclusiones

Conclusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes

El aprendizaje de los estudiantes se basa mucho en lo tomado en este mismo texto y nombrado en capítulos anteriores, esto es el aprendizaje significativo, los estudiantes, en su mayoría hicieron uso de sus conocimientos previos, los asociaron con los nuevos y llevaron a cabo un proceso dado en etapas, desde empezar a interactuar con personas nuevas (docentes implementadores del proyecto) hasta llegar a establecer relaciones; y poco a poco, evidenciar

como un proceso influyó en el progreso de los estudiantes en cuanto a la interacción, expresión, autonomía y autoconocimiento. Aunque, el mismo proceso para lograr mejores resultados implica más tiempo, en casos particulares, el proceso es más evidente, pero si se habla de los estudiantes en general es increíble lo que se puede lograr a partir de potenciar procesos de interdependencia.

Así pues, en las 18 sesiones de la implementación o ejecución piloto se pudo evidenciar un avance gratificante en los estudiantes, específicamente los de 4to y 5to, tuvieron la oportunidad de crear aprendizajes nuevos e interiorizarlos. Además, se tuvo la certeza de que, debido al interés por lo impartido en la clase de educación física, fueron más participativos y curiosos.

Asimismo, en relación con los resultados encontrados del análisis de la experiencia, se puede concluir que los estudiantes mejoraron notablemente en su expresión asertiva, es decir, en la forma en la que se comunican las cosas, lo que dio paso a mejorar el proceso de Enseñanza-aprendizaje y con ello sus procesos de interdependencia.

Por último, es cierto que el poner un valor a ciertos criterios para enumerar el aprendizaje y dar una calificación no siempre da cuenta de lo que efectivamente aprende el estudiante. Es bastante significativo el escuchar como los estudiantes dan razón no solo de las actividades, sobre todo cuando generan un interés genuino, sino que también indican relaciones y entrelazan experiencias, lo que permite evidenciar como los procesos de enseñanza-aprendizaje son efectivos a la hora de comunicar las instrucciones, haciendo más fluida la interacción de los estudiantes entre ellos, con los objetos, con el entorno y las demás personas.

Conclusiones sobre el rol docente

Al realizar las observaciones iniciales para decidir cuál sería el problema o necesidad a abordar, se evidencia la falta de consciencia que se genera durante la carrera con respecto a las falencias que existen en el quehacer docente. La implementación muestra como estas pueden ser subsanadas no solo a través de métodos más eficientes en cuanto al entendimiento y uso de los diferentes modelos pedagógicos, sino que pueden estar acompañados de las tendencias disciplinares, conformando todo un espectro de posibilidades de actuar con respecto a cada situación que se presenta día a día en esa cotidianidad de enseñanza.

En tal sentido, se puede conjeturar que este proyecto fue, es y será una herramienta valiosa para los docentes de todas las áreas del conocimiento, pues las estrategias creadas permitieron tener un mejor desempeño en las sesiones de clase, no sólo en la planificación, sino que también en las buenas relaciones que se formaron con los estudiantes y su entorno, relaciones fuertes y estables que permitieron generar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, además de mejorar su proceso de interdependencia.

Esta implementación, además, dejó en evidencia, el gran impacto de la realidad que se va a enfrentar como futuro docente día a día. Esta experiencia puso a prueba todos los conocimientos adquiridos a lo largo de X semestres, en donde cada día se confrontaron con la práctica. Además, este espacio de implementación, abre una pequeña ventana a la gran responsabilidad que se viene con el título de “docente”, donde no solo se enseña contenido, sino, para la vida en pro de una sociedad con más empatía y menos discriminación.

No obstante, en el rol docente, la reflexión y el compromiso, son los pilares fundamentales teniendo en cuenta el trabajo con cualquier población en condición de

discapacidad, en este ámbito como en todos, es de suma importancia ser un actor competente, amante de lo que se hace y dedicado a su profesión, además, es importante traer a la conclusión del rol docente lo observado en la implementación en donde el educador o educadora física es el punto de referencia para ayudar, apoyar y para una constante comunicación e interacción en donde siempre se busque el crecimiento del estudiante.

Conclusiones experiencia propia

Esta experiencia lleva a pensar en la formación académica del pregrado, pues, aunque desde diferentes contextos se habla de la importancia de la inclusión, realmente desde la ejecución piloto se evidenció que, como profesionales aún no se tienen las suficientes herramientas para atender a esto de la inclusión, en este caso específico población en condición de discapacidad. falta formación, información e interacción con todo lo que implica la inclusión y no solo desde la formación académica sino también desde las instituciones de formación.

Asimismo, esta experiencia generó un gran impacto a nivel personal, trabajar con una población a la que muy pocos docentes se atreven. Sentir que ellos además de ver a la persona como docente, la ven como parte de su círculo más cercano, ellos quieren, espetan y admiran, lo que conlleva a ratificar que la docencia es una decisión que se toma todos los días con valor y respeto.

Además, a grandes rasgos, esta experiencia deja un mensaje claro y es: intentarlo, salir de la zona de confort y darse la oportunidad de trabajar e interactuar con poblaciones como con la que trabaja este proyecto, personas en condición de discapacidad quienes aún hoy día son vistos y segregados por no darse a la tarea de ir más allá, la experiencia también es agradecer a todos los que hicieron parte del proceso, a todos aquellos quienes sonrieron y se divirtieron, en cuanto

al contexto este no hace más sino brindar experiencias nuevas en todo momento, aprendizajes y te hace repensar el mundo que nos rodea y a su vez hace repensar a la educación física como el medio para lograr cualquier cosa que se proponga, desde un cambio individual hasta uno social.

Por último, tener la posibilidad de interactuar con seres humanos tan únicos, que debido a diversas dinámicas sociales son subvalorados, es todo un desafío, pero es tan enriquecedor, que permite expandir la mentalidad que se tiene sobre la función de enseñar, crea una consciencia transformadora con respecto a la voluntad que se tiene de enseñar algo específico, dado que todo varía con respecto a su percepción y eso también cambia la manera de enfrentar cualquier pregunta, permitiendo generar lazos que al ser alimentados constantemente, afianzan la manera en la que se comunican las actividades y por tanto los procesos fluyen.

Proyección

El proyecto desde lo estructurado, tiene buenas bases teóricas y prácticas, coherentes con el ser humano a formar, pero el trabajar y potenciar la interdependencia es un proceso que requiere más tiempo, la proyección del proyecto podría ser viable si a este se le dedica más tiempo como proyecto investigativo y a la vez podría ampliar su horizonte no solo trabajando con personas en condición de discapacidad cognitiva sino que puede llegar a crear estrategias más amplias, que den cuenta de un proceso más largo con evidencias en las demás discapacidades.

Además, de seguir trabajando en pro de las estrategias, nutriéndolas, volviéndolas más efectivas y por supuesto, ir creando nuevas, que ayuden tanto al proceso de enseñanza aprendizaje a través de la interacción y también enriquezcan la metodología de los educadores en general, que se atreven a trabajar con esta población.

Por último, seguir mejorando la relación estrategia- contenido disciplinar, con el fin que, tanto el objetivo de cada clase y la estrategia generen una interrelación que le ayude al docente a transformar conocimiento en las personas en condición de discapacidad.

Referencias

Ausubel, D., Novak., J, D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ayala, M. (18 de Enero de 2021). *Ambientes de aprendizaje*. Obtenido de Liferder:<https://www.liferder.com/ambientes-aprendizaje/>

Bernal Guerrero, A. (2022). *El concepto de autorealizacion como identidad personal . una revision critica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51291/art_1.pdf;jsessionid=100A4EEA042C65CB4E598948F60640DE?sequence=1

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidos

Carmona , D. (Abril de 2021). La autonomía de la discapacidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. *Revista contextos*.(48), 23. Obtenido de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1605/1646>

Cobo, C. E. (Junio de 2003). Comportamiento Humano. *Cuadernos de Administracion*, 29, 116-182. Obtenido de <file:///C:/Users/MSI/Desktop/Dialnet-ElComportamientoHumano-5006394.pdf>

Delgado, L. (2004). Instrucciones y esenarios para un currículo multicultural. *Revista de pedagogía española Bordon*, 56(1), 81-94. Recuperado el Noviembre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819614>

Díaz, B., & Hernández, G. (1989). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico, D.F.: McGraw-Hill

Duarte D, J. (2003). *AMBIENTES DE APRENDIZAJE. UNA APROXIMACION CONCEPTUAL*.

Obtenido de Estudios pedagógicos (Valdivia) , (29), 97 - 113: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Garcés-Cobos, L., Montaluisa-vivas, A., & Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relacion con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad del Ecuador*, 1(376), 231-248.

Recuperado el Marzo de 2022, de

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>

García Llamas, J. L. (2008). Aulas Inclusivas. *Revista de pedagogía española Bordon*, 60(4), 89-105.

Recuperado el Noviembre de 2021, de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36787/07%20AulasInclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gonzales, G. (1 de Abril de 2020). *Constructivismo: origen, contexto histórico, teoría y autores*.

Obtenido de Liferder: <https://www.liferder.com/constructivismo/>

Jaramillo, J. M. (2012). La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 287-303.

Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/799/79924881006.pdf>

Jiron, P., & Gomez, J. (Agosto de 2018). Interdependencia, cuidado y género desde las estrategias de movilidad en la ciudad de Santiago. (U. d. chile, Ed.) *Tempo Social, revista de sociologia da*

USP, 30(2). Obtenido de

<https://www.scielo.br/j/ts/a/J5XSDFJQrGtLPJdnGyd3ZhS/?format=pdf&lang=es>

López-Vasquez, R., T. T. S., Veyta Bucheli, M. G., & Juárez Hernández, L. G. (1 de Julio de 2021).

Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque

socioformativo. *Revista de investigación educativa*, 39(2), 527-552. doi:10.6018/RIE.44330.

Mineduación. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. Obtenido de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mineduación. (29 de Agosto de 2017). *SUIN Juriscol*. Obtenido de [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428)

Minsalud. (Agosto de 2019). *NORMOGRAMA DE DISCAPACIDAD PARA LA REPÚBLICA DE*

COLOMBIA. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co>

Molano, M. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*, 78.

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Bronfenbrenner, Consideraciones educativas en la perspectiva

ecología de Uriel. (U. La Rioja, Ed.) *Contextos educativos*, 15, 79-92. Recuperado el 19 de

Noviembre de 2021, de

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>

Mosquera Mateus, L., López Domínguez, S., & Arenas Molina, M. (2016). Apuntes sobre el estado del

arte de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*(23), 119-126.

Portela Guarín, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque

sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96. Recuperado el Noviembre de 2021, de

<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835216005.pdf>

Rodrigues Vaquero, V. (2008). EL MEJORAMIENTO DE LA SALUD A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL; UN ENFOQUE HOLISTICO. (U. d. Rica., Ed.) *Reflexiones.*, 87(1), 127-137. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912553009>

Rodríguez, H. (SF). *AMBIENTES DE APRENDIZAJE*. Obtenido de UAEH:
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

Sanchez, F. (25 de abril de 2017). *Aprendizaje significativo: la teoría de Ausubel (con ejemplo)*. Obtenido de Liferder: <https://www.liferder.com/aprendizaje-significativo/>

Shaun D. Wilkinson & Dawn Penney (2021): Mixed-ability grouping in physical education: investigating ability and inclusivity in pedagogic practice, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2021.1919612

Torrico, Linares, E Santin Vilariño, C., Villas, M. A., Menendez, S., & Lopez Lopez, M. J. (Junio de 2002). El modelo ecologico de Bronfrenbrenner como marco teorico de la psicologia. (U. d. Murcia, Ed.) *Canales de psicologia*, 18, 45-59