

## **El Arte de Filosofar**

Herramienta pedagógica y didáctica en el campo de la Educación Especial

Nicol Valeria Forero Mojica

Licenciatura en Educación Especial, Departamento de Pedagogías de las Diferencias y los  
Territorios, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Grupo de Diversidades, Formación y Educación

Docente asesora: Mg. Andrea Rodríguez Vega

Colombia, Bogotá D.C.

2025

## Tabla de contenido:

<b>TABLA DE CONTENIDO:</b> .....	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>7</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>9</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>12</b>
HISTORIA DE CÓMO SURGE ESTE TRABAJO DE GRADO:.....	12
ASPECTO ESTRUCTURAL .....	13
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	<b>15</b>
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	<b>19</b>
TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	20
PEDAGÓGICO – DIDÁCTICO .....	22
MIRADA DE LOS SUJETOS .....	23
<b>PREGUNTAS Y OBJETIVOS QUE ORIENTAN LA PROPUESTA</b> .....	<b>23</b>
PREGUNTAS INVESTIGATIVAS .....	24
<i>Pregunta general</i> .....	24
<i>Preguntas específicas</i> .....	24
OBJETIVO GENERAL .....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	25
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>GRUPO Y LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>27</b>
<b>ANTECEDENTES</b> .....	<b>29</b>

<b>REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>36</b>
PROCESOS DE PENSAMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD DI- TEA .....	36
<i>Lenguaje y pensamiento.....</i>	43
<i>Taxonomía de Bloom.....</i>	45
AUTODETERMINACIÓN Y DISCAPACIDAD .....	48
FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA .....	50
<i>Filosofar.....</i>	54
<i>Filosofía para niños.....</i>	55
<b>PROPUESTA INVESTIGATIVA DEL ARTE DE FILOSOFAR.....</b>	<b>58</b>
<i>¿Qué es el Arte de Filosofar? - Relación con el filosofar.....</i>	58
<i>Epistemología del Arte de filosofar.....</i>	60
<i>Estructura epistemológica del Arte de Filosofar.....</i>	61
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	62
<i>Enfoque en la experiencia vivida.....</i>	64
ENFOQUE CUALITATIVO.....	65
TIPO DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.....	66
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	67
PARTICIPANTES.....	70
ENTREVISTA INICIAL CON LOS SUJETOS .....	71
<i>Caracterización inicial de las PcD.....</i>	72
ANÁLISIS DE DATOS.....	75
<i>Consideraciones éticas:.....</i>	77

<b>LA SECUENCIA DIDÁCTICA: EL ARTE DE FILOSOFAR COMO HERRAMIENTA</b>	
<b>PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....</b>	<b>77</b>
RELACIÓN DEL ARTE DE FILOSOFAR CON LA NOCIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA .....	81
MIRADA PEDAGÓGICA DE DESARROLLO.....	83
<i>Objetivo</i> .....	83
<i>Enfoque pedagógico que sustenta la secuencia didáctica</i> .....	83
<i>Teoría- bases y ejes teóricos que constituyen la secuencia didáctica</i> .....	84
<i>Bases centrales para desarrollar el Arte de Filosofar:</i> .....	85
<i>Ejes centrales que componen el Arte de Filosofar:</i> .....	89
ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	90
<b>HALLAZGOS .....</b>	<b>138</b>
<b>IMPACTO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: .....</b>	<b>159</b>
<i>Avances en cada participante tras la implementación de la secuencia didáctica:</i> .....	161
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>168</b>
<b>APENDICE 1 .....</b>	<b>172</b>
<b>APÉNDICE 2 .....</b>	<b>177</b>

### **Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1 Epistemología del funcionamiento del Arte de Filosofar .....	61
--	----

### **Lista de Fotografías**

Fotografía 1 Creando el lugar de filosofar .....	140
Fotografía 2 El lugar de filosofar .....	141
Fotografía 3 Galería Expedición Biológica.....	148
Fotografía 4 Base de Preguntar .....	150

### **Lista de Tablas**

Tabla 1 Taxonomía de Bloom.....	46
---------------------------------	----

### **Lista de siglas**

- (ADF): El Arte de Filosofar
- (AAIDD): Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo
- (DyH): Diferentes y Habilidosos
- (DI): Discapacidad Intelectual
- (IAE): Investigación Acción Educativa
- (PcD): Personas con Discapacidad
- (PcDI): Personas con Discapacidad Intelectual
- (PRADIF) Programa de Apoyos para las personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias

- (UPN) Universidad Pedagógica Nacional
- (TEA): Trastorno del espectro autista.

## **Agradecimientos**

“Cuando llegue el sufrimiento, míralo a la cara y enfréntate a él”

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Coincidentemente uno de mis autores favoritos describe lo que para mí significó este proceso de investigación, el sufrir no es un reflejo negativo, tal vez fue necesario para que llegara al punto en que me encuentro en este momento, Los agradecimientos no podrían tener una forma más inusual de ser escritos, pues no puedo permitirme perder mi esencia y la estructura de lo que soy.

Le agradezco a cada una de las personas que estuvo acompañando mi proceso, las veces que lloré y reí. Su compañía es, y fue, para mí un acto muy valioso. Y si fuiste de las personas a las que le conté que el Arte de Filosofar es mi Epifanía, créeme: que eres muy importante.

Quiero destinar un párrafo a la mujer de mi vida, a la que no solo le agradezco, si no que me enorgullece entregarle todo, Juliet Paola Mojica, te agradezco por ser mi Mamá, nunca hubiéramos podido creer que ese día sentadas en la cama y decidiendo qué profesión debería hacer por el resto de mi vida, se volviera en realidad y llegáramos juntas a este punto. Le enseñamos a la vida que dos niñas si pueden ser más de lo que todos imaginaban.

Existe un dicho que dice “todo pasado fue mejor” pero para mí y obviamente para mi querida asesora Andrea Rodríguez pensaríamos que todo pasado es pasado y lo que cuenta es el presente

y posiblemente el futuro. Futuro que no me hubiera imaginado sin su ayuda y apoyo, hoy transformo el dicho y digo “que todo pasado fue, y que todo futuro es mejor”.

Agradezco a todos los que me escucharon y me dieron de su conocimiento un poco para poder construir algo tan significativo como esto, específicamente a la profesora Carolina Soler.

## Resumen

El presente trabajo de grado surge de las experiencias vividas en el Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF), donde se identificó la necesidad de crear escenarios que permitieran a las personas con discapacidad reflexionar, decidir y expresar sus ideas desde su propia experiencia.

El trabajo indaga cómo el arte de filosofar entendido no como la enseñanza de la filosofía académica, sino como una práctica que invita a observar, preguntar y decidir puede convertirse en un medio para promover procesos de subjetivación, autonomía y construcción de sentido en las personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma fenomenológico y el modelo de investigación–acción educativa, con el propósito de comprender los sentidos construidos por los participantes en torno a su experiencia de aprender y filosofar.

El resultado principal es el diseño de una secuencia didáctica compuesta por cinco módulos orientados por los ejes del yo, el otro y el entorno, guiados por las habilidades de observar, preguntar y decidir. Las actividades propuestas buscan promover la participación, la reflexión y la expresión significativa, configurando el aula como un espacio de encuentro y pensamiento. Más que una propuesta cerrada, el trabajo constituye una experiencia abierta que invita a reconocer el filosofar como una práctica accesible que impulsa la autodeterminación y el desarrollo integral de las personas con discapacidad, permitiendo que se reconozcan a sí mismas como sujetos capaces de pensar, actuar y transformar su realidad.

Palabras clave: El Arte de filosofar; autodeterminación; educación especial; secuencia didáctica.

### Abstract

This undergraduate thesis emerges from the experiences developed within the Support Program for People with Disabilities and/or Exceptional Talents and their Families (PRADIF), where the need to create learning environments that allow individuals with disabilities to reflect, decide, and express their ideas from their own lived experiences was identified. The study explores how the *Art of Philosophizing* understood not as the teaching of academic philosophy but as a practice that invites observing, questioning, and deciding—can serve as a means to promote processes of subjectivation, autonomy, and meaning-making in people with intellectual disabilities and autism spectrum disorder.

The research followed a qualitative approach, framed within the phenomenological paradigm and the educational action-research model, aiming to understand the meanings constructed by participants regarding their experience of learning and philosophizing. The main outcome is the design of a didactic sequence composed of five modules guided by the axes of the self, the other, and the environment, and structured around the fundamental skills of observing, questioning, and deciding. The proposed activities seek to foster participation, reflection, and meaningful expression, positioning the classroom as a space for encounter and thought. Rather than presenting a closed proposal, this work constitutes an open and situated experience that recognizes philosophizing as an accessible practice that strengthens self-determination and integral development in people with disabilities, enabling them to see themselves as capable of thinking, acting, and transforming their reality.

**Keywords:** Art of philosophizing; self-determination; special education; didactic sequence.

## **Introducción**

### **Historia de cómo surge este trabajo de grado:**

Es pertinente primero contarles y explicarles de dónde surge este trabajo de grado. Mi interés principal es presentar el Arte de Filosofar como una herramienta pedagógica y didáctica que pueden utilizar las y los docentes para contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas superiores en las personas a través del fortalecimiento de su autodeterminación.

Esta idea surge hace algunos años cuando, tuve mi primera interacción con el concepto de “filosofar” enseñado por uno de los profesores que más ha dejado huella en mi proceso de formación, en tanto explicaba la noción del filosofar como una forma de reflexionar, de existir conscientemente en el mundo, pero que además nos permitía interactuar de manera responsable con el resto de sujetos con quienes se comparte en diferentes contextos; también afirmaba que el filosofar es una habilidad que pueden realizar todas las personas. Todo lo anterior adquiere sentido en la configuración del yo consciente que configura hoy mi identidad como mujer y docente.

En el momento del ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar la Licenciatura en Educación Especial, tuve un tránsito en diferentes contextos de práctica, que me hacían preguntarme: ¿Será que las personas con discapacidad filosofan? Tras un largo tiempo de búsqueda de respuestas a esa pregunta, solo surgían hipótesis acerca del sentido de vida de las personas con discapacidad, por lo cual empezaron a surgir preguntas y anhelo por investigar acerca de cómo contribuir a la autodeterminación de las personas con discapacidad.

Cuando inicio la ruta del maestro investigador hace dos años en el Programa de Apoyos para personas con discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF) identifique que su enfoque principal era contribuir a los procesos de independencia y autonomía de las personas con discapacidad, proceso que se inicia con la manifestación y deseo de la familia o personas cuidadoras de vincularse al proceso, por lo que se puede considerar hipotéticamente que se le “niega” la posibilidad de tomar decisiones a las personas con discapacidad; sin embargo, este escenario se convierte en una ventana de oportunidad para la presente investigación, convirtiéndose PRADIF en un lugar de posibilidades para la creación de un escenario que da a las personas con discapacidad la posibilidad de filosofar contribuyendo a la toma de decisiones consciente para configurarse como sujetos autónomos e independientes de acuerdo con su posibilidades y siendo conscientes de los apoyos que requieren para desenvolverse en su cotidianidad.

### **Aspecto estructural**

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de grado surge a partir de las experiencias tenidas en PRADIF, en las cuales se identificó la necesidad de diseñar propuestas pedagógico - didácticas que permitan fortalecer el pensamiento, la voz y la autodeterminación de las personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). De este modo surge el diseño de una secuencia didáctica basada en el “Arte de Filosofar”, entendida no como la enseñanza del saber de la filosofía como ciencia, sino como una práctica pedagógica que invita a observar, preguntar y decidir de forma activa y situada.

La propuesta parte de reconocer que filosofar puede convertirse en una herramienta valiosa para el desarrollo de procesos de pensamiento, reflexión y participación, de modo que se

busca que los estudiantes puedan poner en juego sus ideas, expresarse, construir sentidos propios y dialogar con otros a partir de lo que viven, por lo tanto, las experiencias que se presentan en el “Arte de Filosofar” no están centradas en la reproducción de saberes, sino en la creación de espacios donde pensar con otros se vuelva posible.

La propuesta se fundamenta en autores como Óscar Brenifier (1954) y Michel Tozzi (1945), quienes plantean que el acto de filosofar no se limita al saber teórico, sino que se construye a partir del diálogo, la pregunta, la reflexión crítica y la experiencia compartida. Estos enfoques sostienen que la práctica filosófica en el aula debe permitir que cada persona se relacione consigo misma, con los otros y con el mundo, dando lugar a procesos de subjetivación, participación y transformación, postulados que se encuentran en relación con los propósitos de la Educación Especial (EE), donde el acompañamiento pedagógico busca crear condiciones para que cada estudiante piense desde las nociones que configura a través de la experiencia para decidir, expresar aquello que desea y para dar sentido a su existencia.

De modo que el enfoque investigativo que orientó el proceso es el cualitativo, bajo el paradigma fenomenológico y el tipo de investigación acción educativa. Esta elección responde al interés por comprender los sentidos que las y los participantes construyen en relación con su experiencia de aprender, pensar y “filosofar”

El trabajo se sostiene en una perspectiva ética, pedagógica y metodológica que apuesta por una educación más humana, inclusiva y transformadora. Se retoman los aportes de Ángel Díaz-Barriga (1949), cuyas propuestas sobre la secuencia didáctica permiten organizar la experiencia desde una lógica intencionada, flexible y con sentido; y los planteamientos de Johnson y Johnson, quienes desarrollan el enfoque del aprendizaje colaborativo en las décadas de

1960 y 1970, en el cual el conocimiento se construye de manera conjunta, desde la interacción, la cooperación y el reconocimiento mutuo.

La secuencia se organiza en cinco módulos, que están orientados por los ejes del yo, el otro y el entorno y guiados por las tres habilidades fundamentales del Arte de Filosofar: observar, preguntar y decidir. Cada módulo propone actividades accesibles, significativas y pensadas desde el contexto, que buscan promover la participación, la expresión y la construcción colectiva del pensamiento.

En lugar de presentar una propuesta cerrada, este trabajo ofrece una experiencia abierta, situada y construida desde la práctica, que invita a repensar el aula como un lugar de pensamiento, de encuentro y de posibilidad. El Arte de Filosofar, en este contexto, se convierte en una forma de acompañar el desarrollo de la autodeterminación, reconociendo a cada estudiante como sujeto capaz de pensar, sentir, actuar y transformar su realidad.

### **Contextualización**

El presente trabajo de grado se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual es una institución de carácter público que está ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. en la localidad de Chapinero; dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) manifiesta que su misión se orienta a la formación de maestras y maestros éticos, políticos, críticos y epistemológicos, con el propósito de continuar la producción de saberes pedagógicos y didácticos; siendo reconocida como “La educadora de educadores”. La UPN cuenta con cinco (5) facultades, veintitrés (23) programas de pregrado, tres (3) especializaciones, once (11) maestrías,

un (1) doctorado interinstitucional y 4 extensiones, así lo nombra en su página web oficial (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

Uno de los programas de pregrado que ofrece la Facultad de Educación es la Licenciatura en Educación Especial (LEE) la cual cuenta con tres acreditaciones en alta calidad y es una de las cinco (05) licenciaturas en todo el país que trabaja en la formación de Educadores Especiales; el equipo de maestros de la licenciatura definen el perfil del egresado así: en el marco de la educación inclusiva se busca un educador especial que tenga la capacidad de apoyar los procesos de transformación institucional en sus políticas, culturas y prácticas pedagógicas y didácticas que se desarrollan en las aulas para favorecer el aprendizaje y la participación de todas las personas con discapacidad y talentos excepcionales en el contexto educativo.

La LEE maneja un plan de estudio de 10 semestres, y una ruta de praxis e investigación, la cual se divide en tres momentos.

1. Sentido de ser maestro: primer y segundo semestre.
2. Maestro en contexto: tercero, cuarto, quinto y sexto semestre.
3. Maestro investigador: séptimo, octavo, noveno y décimo semestre.

Lo anterior es importante para la LEE, puesto que permite que los docentes en formación adquieran habilidades propias de un maestro y a su vez entiendan el rol que ocupa en la sociedad. El sentido de ser maestro tiene la finalidad de que los docentes en formación se sensibilicen y comprendan cuál es el rol social, político y cultural de un maestro. El maestro en contexto, por otro lado, tiene como finalidad que los docentes en formación se expongan a las realidades educativas y a sí mismos que las afronten. Por último, el maestro investigador tiene como

finalidad que los docentes en formación construyan proyectos investigativos sobre situaciones educativas reconociendo la importancia del Educador Especial en diferentes contextos.

En la LEE existen 4 programas vinculados y en funcionamiento en la Universidad Pedagógica Nacional, que surgieron para ofrecer apoyo a las personas con discapacidad y sus familias, a continuación, se enlistan y se realiza una descripción de cada uno de ellos:

- **Manos y pensamiento:** programa creado para contribuir a los procesos de estudiantes sordos a la educación superior creando flexibilizaciones académicas como el semestre cero. Además, también desarrollan el café digital en señas, que tiene como objetivo visibilizar diferentes problemáticas, experiencias y vivencias de las personas sordas y el entorno social que los rodea.
- **Aula húmeda (AH):** programa basado en los ambientes pedagógicos complejos (APC), donde se busca brindar herramientas y apoyos en el agua que contribuyan a los procesos educativos de los participantes como la autodeterminación, la independencia y la exploración del medio acuático, bajo el principio de la interdependencia positiva.
- **Sala de comunicación aumentativa y alternativa (SCAA):** programa que contribuye a la comunicación y la participación social de las personas con discapacidad (PcD) para apoyar procesos de inclusión educativa e independencia en los usuarios que hacen parte del programa, además cuentan con convenios con instituciones como los Centros Crecer de la secretaria Distrital de Integración Social (SDIS)
- **Programa de apoyos para las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias (PRADIF):** se creó para contribuir a los procesos de inclusión y participación de las personas con discapacidad y/o talentos y capacidades

excepcionales, a partir de tres apoyos, apoyo valoración pedagógica, apoyo orientación informativa y apoyo formativo.

Cada uno de los programas de la LEE cuenta con finalidades específicas, que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

La presente investigación se desarrolló en el contexto de PRADIF. Fundado por la profesora Libia Vélez y la primera generación de estudiantes (las fundadoras) en el año 2015, en el cual la mayoría de la población que accedió al servicio fueron personas con Discapacidad Intelectual (DI). Quienes han accedido a los diferentes apoyos ofrecidos por el programa y los cuales se precisan a continuación, esta información se obtuvo de las páginas oficiales del programa (2025):

1. **Apoyo valoración pedagógica:** Identifica las capacidades y habilidades de las niñas, niños, jóvenes con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales que se encuentran escolarizados en los diferentes ciclos educativos, por medio de actividades pedagógicas que buscan valorar de manera integral cada una de las dimensiones del desarrollo humano y de los estándares básicos del aprendizaje (EBA), de acuerdo con la aplicación de la batería de actividades y el desempeño de las personas se elabora el informe de valoración pedagógica, el cual es un apoyo para la institución educativa en donde se encuentra escolarizada la Persona con Discapacidad (PcD).
2. **Apoyo orientación informativa:** Orienta acerca de los programas y servicios de carácter público y privado, que ofrece la ciudad de Bogotá a las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, en los sectores de educación salud,

bienestar social, orientación vocacional, servicios profesionales, trabajo, recreación y deporte.

3. **Apoyo formativo:** Contribuye al proceso de formación de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, familias y cuidadores, así como también de estudiantes, docentes y profesionales afines a la educación en temas relacionados con las personas con discapacidad, el enfoque de derechos y la educación inclusiva.

En el marco del apoyo formativo se encuentra uno de los grupos insignia del programa denominado Diferentes y Habilidosos (DyH) el cual tiene como objetivo contribuir a los procesos de autonomía e independencia de los niños, jóvenes y adultos con Discapacidad; dicho grupo permite que las docentes en formación adquieran habilidades a partir de la implementación de propuestas pedagógicas semestrales o anuales que busca generar ambientes pedagógicos contextualizados y adaptados. Es por lo anterior que en el ejercicio de la práctica pedagógica en el apoyo formativo surgieron las reflexiones que orientaron la presente investigación al encontrar la necesidad de plantear alternativas educativas para que las y los jóvenes y adultos con discapacidad puedan tomar decisiones en la interrelación con la familia y la comunidad a partir de las posibilidades que brinda ” el Arte de Filosofar al considerar que los sujetos puedan comprender, conceptualizar, analizar, dudar y aplicar su conocimiento para entender realidades humanas, lo que permite que los sujetos puedan cuestionar y reflexionar frente a lo que ocurre en la cotidianidad.

### **Identificación de la situación educativa y problematización**

A continuación, se presenta 3 perspectivas de la situación educativa y problematización, las cuales son, teórico conceptual, en las que se pretende explicar el origen de la investigación,

cuáles fueron las dificultades observadas y como se podría desarrollar una herramienta para mitigar dicha problemática.

### **Teórico-conceptual**

La experiencia de la praxis en los años 2023, 2024 y 2025, permitió plantear la siguiente reflexión; ¿Qué situaciones de la práctica pedagógica como Educadora Especial contribuyeron a reconocer la importancia de la formación en la toma de decisiones de las PcD? Para dar respuesta a este interrogante es de notar que en la interacción con el grupo de Diferentes y Habilidosos (DyH), se evidenció que muchos de las personas que acceden a los apoyos del programa inicialmente por el interés particular de sus familias las cuales consideran que el programa aporta a las necesidades de las niñas, niños, jóvenes o adultos con discapacidad, en el contacto inicial la familia acude al programa con la PcD, allí conocen los apoyos y de acuerdo con la información suministrada se vinculan al apoyo formativo, al ser parte del grupo las PcD muestran agrado por las actividades que se desarrollan sin embargo no se evidencia claridad en las PcD frente a los aportes del programa para sus proyectos de vida; pero a su vez es pertinente mencionar algunas motivación observadas que hacen que deseen mantenerse en el programa, dentro de las cuales se encuentra la posibilidad de interactuar con mujeres y hombres de su edad y también con las docentes que hacen parte del programa, del mismo modo pueden hacer actividades distintas a las que desarrollan en su cotidianidad.

Estas dinámicas generaron inquietud a nivel profesional, lo cual permitió reflexionar frente a la premisa de si las personas con DI y TEA con acompañamiento pedagógico en su formación podrían fortalecer su autodeterminación para la toma de decisiones conscientes en su cotidianidad.

Esta situación no fue un descubrimiento solo con el desarrollo de la práctica profesional en el contexto de PRADIF, sino que resulta ser una realidad explícita en los diferentes escenarios en los cuales desarrollé mi práctica como docente en formación que correspondió a instituciones de carácter especializado, público o privado, en la ciudad de Bogotá, en las cuales se visibilizó que muchos de los estudiantes con discapacidad en diferentes instituciones y escenarios educativos formales y no formales, no eran participantes activos de la toma de decisiones sobre su vida.

Retomando el escenario de PRADIF, las familias que hacen parte del programa posterior a la implementación de sesiones grupales tipo taller de carácter pedagógico orientadas a la labor del cuidado de una PcD denotan que ellos desean lo mejor para sus hijos e intentan reconocer que son personas capaces de todo y que solo necesitan ajustes y comprensión. Lo curioso de estos ejercicios de conversación es que todos llegan a la conclusión de que anhelan que sus hijos sean seres autónomos e independientes en su proyecto de vida.

A su vez, algunos de los participantes adultos manifiestan que desean realizar muchos proyectos en su vida; sin embargo, sus familias siguen tomando decisiones por ellos, lo que genera que muchos de los participantes adultos no tengan la posibilidad de interactuar de manera independiente en contextos sociales distintos a los familiares. Esto se afirma tras algunas acciones evidenciadas entre los participantes y sus familias, por ejemplo: Una familia (madre e hijo adulto) llega al programa de PRADIF para hacer parte de grupo DyH esto con el fin de que el joven adulto pueda tener una autonomía fuera de la de su familia (aclaración de la madre) sin embargo durante la sesión se evidencia como la madre desarrollaba tareas propias de las cuales la PcD debía hacerse responsable, como: llevar sus implementos para las actividades, asumir las

responsabilidades académicas, acompañarle al baño, entre otras, invisibilizando las posibilidades de acción de la PcD como una persona adulta

### **Pedagógico – didáctico**

El contexto de PRADIF, es un programa que brinda la posibilidad a las y los docentes en formación de crear herramientas pedagógicas y didácticas que les permita a las personas participantes construir proyectos de vida, contribuyendo a su independencia y participación. Como ya se mencionó, es un programa formativo que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de las personas participantes, tales como: la planeación–organización, la resolución de problemas, la autonomía e independencia y la toma de decisiones críticas.

De acuerdo con los ejercicios de observación dentro del contexto, a algunos de los participantes de PRADIF, quienes son personas con DI y TEA, se les dificulta la toma de decisiones de su propia vida; un caso en concreto: es el de un participante al que se le dificulto tomar una decisión frente a los alimentos que compartiría con sus compañeros la próxima sesión, donde de manera frecuente él no participo solamente accedida a lo que sus compañeros querían o la docente proponía, sin embargo, a lo largo de la sesiones la docente le preguntaba directamente que alimento llevaría para compartir, hasta el momento en que el participante de manera voluntaria participa y decide que alimento llevar. Lo anterior deja en evidencia que un ajuste tan pequeño como hacer una pregunta puede generar en la persona con DI o TEA el fortalecimiento de su toma de decisiones. Es entonces pertinente pensar en cómo potenciar dichos procesos podría generar que los participantes sean eje central en la toma de decisiones de su propia vida.

## **Mirada de los sujetos**

Es de anotar que el entorno social que habitamos, se dispone para un grupo de personas que su funcionalidad, formas de relación, aprendizaje y de comprender el mundo responde a parámetros de normalidad o regularidad, por lo tanto no se conciben escenarios, y posibilidades para procesos de inclusión que garanticen la seguridad y decisión de las personas con discapacidad, barreras propias para trabajar la autodeterminación en las personas con DI y TEA, en primer lugar, asociadas a procesos extrínsecos, en donde el entorno social no se adapta y crea barreras para acceder a la información, la justicia, la vida social por no contar con los recursos, herramientas y las actitudes propias que permitan crear un escenario inclusivo y apto para las PcD, el segundo elemento se asocia a los procesos intrínsecos de los sujetos referidos a las características propias de la persona y a cómo se procesa la información.

Por lo que, desde la LEE y los procesos formativos como licenciada, se pretende asumir como reto potenciar el Arte de Filosofar como una práctica cotidiana de vida en las personas con DI y TEA que puede contribuir a su autodeterminación. Permitiendo así que a las personas adultas se les brinden escenarios contextualizados acordes a su edad y al desarrollo de sus habilidades, para que logren la construcción propia de su proyecto de vida, garantizando su participación legal como adultos y seres autónomos e independientes como lo plantea la ley 1996 de 2019, teniendo en cuenta los apoyos que se requieran de acuerdo con la discapacidad

### **Preguntas y objetivos que orientan la propuesta**

A partir de la observación y análisis de la problemática que se evidenció, surge la duda de cómo se podría abordar o mitigar la problemática con estrategias pedagógicas, para eso se

construyeron preguntas orientadoras de manera general y específica para poder resolver la problemática.

### **Preguntas investigativas**

En este apartado se mostrará la pregunta de investigación que es la que permite un horizonte dentro de todo el trabajo investigativo. Como pregunta general se realiza una, sin embargo, se construyen cuatro preguntas específicas las cuales permiten que los objetivos se puedan enfocar más en la realidad de la investigación, adicionalmente se podrán utilizar para comparar si a la problemática se le pudo encontrar una posible solución.

#### ***Pregunta general***

. ¿Cómo potenciar la autodeterminación de las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista desde una secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar?

#### ***Preguntas específicas***

1. ¿Cuáles son las relaciones entre el Arte de Filosofar y la autodeterminación en las personas con DI y TEA?
2. ¿Qué aspectos del Arte de Filosofar y la autodeterminación se deben tener en cuenta para diseñar e implementar una secuencia didáctica con las personas con DI y TEA?
3. ¿Qué resultados arroja el desarrollo de la secuencia didáctica en relación con la autodeterminación de las personas con DI y TEA?
4. ¿Qué aportes a la Educación Especial se pueden comprender desde las relaciones con el Arte de Filosofar?

### **Objetivo General**

Potenciar la autodeterminación de las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, por medio de una secuencia didáctica basada en el arte de filosofar.

### **Objetivos Específicos:**

1. Analizar la relación que se establece entre Arte de Filosofar y la Autodeterminación en personas con DI y TEA tras la implementación de la secuencia didáctica.
2. Implementar una secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar que promueva las habilidades de observar, preguntar y decidir en los participantes.
3. Analizar los aprendizajes y resultados de la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la autodeterminación en los participantes con DI y TEA.
4. Reflexionar sobre la relación entre el Arte de Filosofar y la educación Especial, identificando los aportes que este deja.

### **Justificación**

El presente trabajo de grado tiene como intención principal demostrar cómo el “Arte de Filosofar” (AdF) puede contribuir al fortalecimiento de la autodeterminación de las personas con DI y TEA.

Esta investigación parte de la premisa de que las personas con DI y TEA son sujetos con posibilidades de pensamiento, capacidad para definir sus gustos e intereses, donde ellos son los únicos participantes activos de decidir sobre su vida y la calidad de esta. El Arte de Filosofar pretende generar en la población distintas posibilidades como la toma de decisiones para su proyecto

de vida, la participación social según sus conocimientos y aprendizajes, la independencia y autonomía de ser libre frente a lo que decide y considera como verdad.

El así que se entiende al AdF como un saber desarrollado por cada ser humano, que busca potenciar el yo<sup>1</sup>, del otro<sup>2</sup> y del entorno<sup>3</sup>; en una constante creación de reflexiones (filosofar) que permite la toma de decisiones propias. Ahora bien, contemplando lo anterior, el AdF es un concepto que permite que las personas sean los principales agentes de su vida, puesto que les permite reflexionar y analizar todo lo que los compone como sujetos y la vez los hace responsables de elegir sobre sí mismos en relación con principios, valores y aprendizajes, propios y de los demás mientras interactúan en un contexto social. Utilizar el AdF para poder potenciar la autodeterminación en las personas, puede ser una herramienta eficaz que lograría fomentar la toma decisiones con respecto a los propósitos de vida que tengan.

Wehmeyer, (2006) plantea que, las personas con *discapacidad severa* (termino que utiliza el autor pero que para la presente investigación se entenderá como discapacidad intelectual con intensidad de apoyos extensos y generalizados<sup>4</sup>), no desarrollan las habilidades necesarias para poder construir la conducta volitiva de su persona y, por ende, su autodeterminación. Además de esto, considera que las personas que no manifiestan en su vida la autodeterminación suelen tener afectaciones en su calidad de vida, en sí, en su actuar como agente causal, circunstancia por la

---

<sup>1</sup> El ser: el sentido que se le da al yo

<sup>2</sup> El otro: sujeto externo al yo, que existe en una interacción social

<sup>3</sup> El entorno: lugar donde surge la interacción social

<sup>4</sup> En el marco del modelo multidimensional de la discapacidad, se entienden los apoyos extensos, como aquellos que se ofrecen de forma continua y regular con relación a algunos entornos y sin límite de tiempo y los apoyos generalizados como aquellos que son constantes y de alta intensidad. Se proporciona en distintos entornos y son para toda la vida.

que pasan muchas personas con discapacidad severa. Las escasas posibilidades para tomar decisiones sobre su propia vida, lo que genera así despersonalización y baja autoestima (pp. 5-9).

Se pretende evidenciar que los procesos de reflexión y conciencia (filosofar) pueden generar en las personas una habilidad para preguntar y problematizar su vida y de las decisiones frente a la misma (autodeterminación).

Todo lo anterior se desarrollará con las personas jóvenes y adultas con DI y TEA que hacen parte del programa PRADIF por medio de una secuencia didáctica que utilizó el Arte de Filosofar como herramienta para potenciar su autodeterminación.

### **Grupo y Línea De Investigación**

Esta propuesta investigativa se ubica en el grupo de Diversidades, Formación y Educación en la línea de Educaciones y Didácticas, en la página web oficial de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2024 nombran que este grupo de investigación tiene por objetivo:

Consolidar la investigación en el ámbito de los procesos educativos de personas con discapacidad y/o con capacidades o talentos excepcionales, con el fin de aportar a la estructuración de propuestas pedagógicas y didácticas que respondan a los requerimientos de apoyo que exige una condición particular, en articulación con un entorno que provee posibilidades de acción, en el marco del derecho a la educación.

En ese sentido pensar en una herramienta didáctica, como lo es una secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar permite reconocer diversas formas de interactuar en el sistema educativo, puesto que esta ubica a las personas con DI y TEA como seres capaces de lograr

procesos cognitivos superiores (razonar, cuestionar, argumentar o dudar), solo como la adaptación de la enseñanza en los docentes y la construcción de un entorno propicios.

Está investigación contribuye a la línea de investigación proponiendo un concepto teórico didáctico “nuevo” que es el Arte de Filosofar, el cual tiene como función ser una herramienta pedagógica didáctica que permite reconocer el acto de filosofar como un acto cotidiano y enseñable a todos los sujetos, que se compone de ejes como el yo, el otro y el entorno.

Adicionalmente, también se contribuye a la línea de investigación desde el diseño de una secuencia didáctica, según los planteamientos de Díaz, Á (2013) que la define como una serie de actividades que contribuyen a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, logrando que el docente organice y defina la intencionalidad de los conocimientos para poder implementarlo en el aula y en su forma de enseñanza.

La secuencia didáctica contribuye al fortalecimiento de la autodeterminación de las personas con DI y TEA por medio de la enseñanza del Arte de Filosofar, consolidando actividades secuenciales que permitieran el desarrollo de lo anterior. La secuencia didáctica se construye con la visión de que más educadores se piensen otros escenarios de participación y derecho para las personas con discapacidad, pero a su vez que la utilizarán y realizarán la implementación desde su rol como educadores.

Es de anotar que el AdF al situarse en la intersección entre los procesos de formación subjetiva, la construcción de pensamiento crítico y la generación de prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad humana, fortalece las intenciones de la línea de investigación en el plano epistemológico y formativo, debido a que se configura como un ejercicio de pensamiento que invita a las personas con discapacidad a explorar la pregunta, la reflexión y la deliberación como

formas de autodeterminación. Este proceso fortalece la capacidad de asumir decisiones propias y de construir sentidos frente a la vida, la experiencia educativa y la relación con los otros.

En el ámbito de las educaciones y las didácticas, la investigación aporta al diseño de estrategias pedagógicas que trascienden los enfoques tradicionales de enseñanza, al proponer el AdF como una práctica inclusiva que promueve la autonomía, la participación y el diálogo, ampliando las comprensiones sobre las formas de aprender y enseñar desde la diferencia y la pluralidad de modos de pensar y habitar el mundo y en la dimensión ética y política de la formación, es así que permite que las personas con discapacidad reconozcan su voz y su capacidad de agencia, configurándose como sujetos activos en la construcción de sus propios proyectos de vida. Este aporte se alinea con los propósitos del grupo y de la línea al promover la formación para la independencia, autonomía, la participación y el reconocimiento de las diversidades humanas.

Adicional a ello, la investigación contribuye a la comprensión de cómo las prácticas filosóficas pueden ser didácticamente mediadas para favorecer procesos de subjetivación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento, lo cual fortalece el cuerpo teórico y metodológico de la línea de *Educaciones y Didácticas* al situar la filosofía como herramienta pedagógica y transformadora.

### **Antecedentes**

A continuación, se presentan las investigaciones relacionadas y relevantes para la presente propuesta, sin embargo es necesario hacer la aclaración que la investigación que surge en este trabajo es propia, por lo que no se encontraron documentos, ensayos o tesis que desarrollaran o

investigaran lo mismo o similar, pese a eso lo que se realizó en este apartado fue la recolección de investigaciones que sirvieran para sustentar y darle peso teórico al concepto creado en la investigación “El Arte de Filosofar” . .

Se empezará con uno de los conceptos más relevantes para esta propuesta de secuencia didáctica, que es justamente la didáctica. Para Joan Mallart Navarra (2001) en una unidad didáctica construida por el autor para entender el concepto de didáctica, esta tiene como nombre: Didáctica- concepto, objeto y finalidades, se plantea el interés que tiene el autor por explicar la didáctica, por lo cual hace un recorrido resaltando la relevancia de los planteamientos de Comenio (1592- 1670) el concepto en el ámbito educativo, posteriormente el autor define que la didáctica como: “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (P. 7). En el resto del documento el autor explica diferentes formas en como la didáctica se puede fortalecer en otros ámbitos diferentes a la escuela (2001). Ahora bien, el concepto de la didáctica contribuye a la presente investigación para entender cómo adaptar conocimientos, por ejemplo, el de aprender a filosofar para los participantes de los grupos de DyH en PRADIF, donde el aprendizaje sea significativo para ellos.

Dada la relación entre la didáctica y la filosofía en la presente secuencia didáctica, que abordar el concepto de filosofía es relevante retomar los planteamientos de la profesora Bettina Rodríguez (1970) en su guía educativa ¿Qué es la filosofía? retoma autores como Platón, Aristóteles, Rene Descartes y Los estoicos, allí empieza una conversación entre lo que cada filosofo planteaba para la conceptualización de la filosofía, logrando que al final de la guía se dé

una recopilación y definición del concepto, diciendo que este hace referencia a la duda, al asombro, al cuestionamiento y al sentido que un ser humano le pueda dar a su propia vida (2020).

Ahora bien, otro concepto que se investigó es el de la didáctica de la filosofía de Floralba del Rocío Aguilar Gordón (1975) en su texto:: Didáctica de la filosofía menciona que el concepto tiene una problemática a la hora de entenderlo y es pensar que el filosofar va desligado de la filosofía, explican que la filosofía misma como disciplina no tiene sentido si no se tiene un impacto directo en los estudiantes y cómo lograr que ellos filosofen de manera autónoma. Considera que la didáctica de la filosofía es una estrategia que permite reconocer cómo el docente puede potenciar procesos de filosofar en los estudiantes desde la filosofía. También, a lo largo del documento plantea distintas estrategias didácticas pensadas desde la filosofía que se podrían abordar desde la educación escolar (2019), por ejemplo. El Arte de Filosofar toma matices de la disciplina filosófica como el filosofar para encontrarle el sentido epistemológico, pero sin centrarse en la filosofía ni en la didáctica de la filosofía, solo fue necesaria para la investigación, creación y estructuración teórica conceptual del Arte de filosofar, pero son conceptos separados y desarrollados en diferentes disciplinas.

Agustín Echavarría (2012) en su texto Libertad, autodeterminación e imputabilidad: El determinismo no necesitarista de Leibniz(1646- 1716), explica el pensamiento de este filósofo, para quien la libertad es parte fundamental para poder fortalecer procesos de autodeterminación en las personas. Pero el filósofo también dice que la libertad es predeterminada por la sociedad, esto quiere decir que las personas no son libres del todo, por ende, su autodeterminación tampoco es propia de ellos. Sin embargo, pese a toda la controversia que se evidencia en el texto, el autor concluye que Leibniz considera que, aunque socialmente las personas tienen conductas

determinadas desde que nacen, cuando racionalmente deciden ser libres automáticamente tienen conductas auto determinadas. Esta investigación genera entonces la idea de que para construir el arte de filosofar es necesario pensar cómo hacer que los participantes desde su subjetividad sean libres y puedan decidir autónomamente.

Los autores Nuria Illán y Jesús Molina, en su texto *La Filosofía de Escuela de Vida*, aportan a la promoción e importancia de la vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad intelectual y considerando los aportes de la filosofía a esos procesos. En el transcurso del texto se explican los desafíos que tiene las personas con DI en la sociedad para ser independientes, como que no tienen una participación social adaptada a sus habilidades, como el no tener decisión propia en determinadas situaciones de su vida, como el no tener procesos de comunicación efectivos a la hora de socializar con el entorno, sin embargo, los autores comprenden que potenciar procesos mentales como el razonamiento y el cuestionamiento fortalece la independencia en este grupo de personas (2013). Evidenciar otras investigaciones que se centren en población similar a la de la presente investigación, permite tener un panorama social de dicha población para realizar una secuencia didáctica más contextualizada y significativa.

Ahora bien, hablar sobre el arte de filosofar conlleva a una serie de procesos mentales en los sujetos como lo es el lenguaje y el pensamiento, que toca comprender para llevar a cabo la presente investigación. Marza del Carmen Ugalde en su texto denominado: *El lenguaje, caracterización de sus formas fundamentales*, lo define como un sistema de signos que utiliza el ser humano, básicamente, para comunicarse con los demás o para reflexionar consigo mismo. Este sistema de signos puede ser expresado por medio del sonido (signos articulados) o por

medios gráficos (escritura). Estas dos posibilidades de los signos lingüísticos corresponden a los dos usos del lenguaje que llamaremos código oral y código escrito (p. 17). Además, en todo el texto se hace mención sobre como el código oral puede ser más libre y menos estructurado en relación con su contenido. Mientras que el código escrito tiene una particularidad ya que omite el tono de la voz y los cambios en esta, se vuelve indudablemente menos libre y muchos más estructurado. La autora durante todo el texto deja en claro que el lenguaje es una habilidad del ser humano y por ende todas las personas tienen lenguaje ya sea con un código verbal o con un código escrito (1989). El anterior documento permite considerar el lenguaje como una posibilidad para que el arte de filosofar pueda ser desarrollado en los participantes y por ende se puedan potenciar procesos de autodeterminación por medio de la comunicación.

Por otro lado, la autora Alicia Lara Coral (2012) en el artículo titulado “Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje”, realiza todo un planteamiento sobre cómo se considera la creatividad y el pensamiento en la escuela, dejando por sentado que transmitir información no garantiza un proceso de aprendizaje y mucho menos un proceso de pensamiento. Dice que la educación tiene que centrarse en potenciar procesos de pensamiento crítico e inteligencia para que los procesos de enseñanza sean significativos. Durante todo el texto es nombrada la inteligencia como un proceso fundamental para el pensamiento, y la autora la expone de la siguiente manera, la inteligencia está formada por tres aspectos: el poder (nivel básico de aptitud intelectual inherente a la persona), el conocimiento (dominio específico y conocimiento general del que se dispone), y las tácticas (estrategias cognitivas o técnicas de pensamiento, empleadas para el uso con mayor eficacia de los otros dos componentes) (p. 87), además establece diferentes tipos de pensamientos como: pensamiento

crítico, pensamiento creativo y pensamiento metacognitivo. La autora dice que el pensamiento y el lenguaje tienen un vínculo estrecho en los procesos cognitivos de las personas, esto quiere decir que el lenguaje permite el pensamiento y el pensamiento se transmite por medio del lenguaje. En sí y para concluir este texto dice que la educación tiene que ser pensada desde los procesos de pensamiento, lenguaje e inteligencia de cada estudiante para poder generar una problematización del entorno y un aprendizaje real en ellos (2012). Otra parte importante que compone el arte de filosofar es el pensamiento, por ellos es importante comprenderlo para poder fortalecerlo en los participantes.

Con todo lo anterior fue a su vez necesario investigar sobre procesos de comunicación, lenguaje y pensamiento centrado en las personas con DI y TEA. Ronald Soto Calderón (2007) en su entrevista: "Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista" afirma que las personas con discapacidad tienen algunos problemas en el lenguaje y la comunicación pero que él se quiere centrar en el Autismo específicamente, diciendo que este grupo de personas tiene dificultades en el pensamiento abstracto, y el lenguaje es un pensamiento abstracto, por eso en algunas situaciones las personas con autismo presentan ecolalia y descontextualización del lenguaje, sin embargo, aunque tengan estas dificultades, el lenguaje sí se puede organizar y contextualizar, y eso se realiza por medio de actividades y enseñanza de explicar para qué sirve el lenguaje y cómo utilizarlo en ciertas situaciones de la vida (2007). Como se nombró anteriormente las investigaciones que tienen una población similar a la de la presente, permite reconocer y ampliar la mirada sobre esta población para que se pueda adaptar el arte de filosofar a la población.

Otro trabajo que es relevante para esta investigación es, “El pensamiento: una definición interconductual” Escrito por el autor Alberto Melgar Segovia (2000). El texto intenta dar una explicación de qué es pensamiento, para ello establece una relación entre lo que plantea el conductismo (Skinner y Vygotsky) como pensamiento y como lo plantea a su vez el enfoque interconductual. Desde los dos enfoques define pensamiento como

el despliegue de varias conductas implícitas y manifiestas que ponen al sujeto en cierta orientación con respecto a un complejo estimulativo a partir de la cual el sujeto podrá hacer ciertas actividades. Cada orientación es dar un sentido a los objetos, por lo que la presencia de estos no es en todos los casos necesario, su lugar puede ser ocupado por respuesta orientativa lingüística (p.32).

El pensamiento es parte de lo que compone al arte de filosofar, reconocer cómo procesa la información los participantes del presente proyecto, posibilita fortalecer su pensamiento de manera contextualizada y con un piso de realidad, lo que permitiría que sea más significativo para ellos y ellas.

Para terminar, tomaremos una de las investigaciones más significativas para poder definir y entender autodeterminación en la presente investigación. Gabriel Amengual, en su texto “La moralidad como autodeterminación según Hegel”, explica que el término autodeterminación esta explicado por el filósofo Hegel desde la mirada de la filosofía del derecho. En resumidas palabras el autor empieza a definir una serie de planteamientos que a su parecer el filósofo fórmula para que las personas obtengan y desarrollen autodeterminación, el primero es el *derecho de la voluntad subjetiva*: que se entiende como la capacidad que tiene una persona para racionalizar que tiene unos derechos, los comprende y que su vez entiende que le compete como persona

social, pero también esta interpretación puede ser subjetiva para cada sujeto. La segunda es el *derecho a la participación respecto de la acción*: donde se afirma que el derecho es subjetivo y al entenderlo se convierte entonces en una acción, pero para que la acción sea acción debe tener intención del sujeto. La tercera es *el derecho de la particularidad- el bienestar*: aquí el autor dice que la persona ya tiene el reconocimiento de la acción, ya se tiene una intención de esta, lo único que faltaría entonces sería un objetivo y una finalidad, que debe cumplir a eso que el sujeto quiere realizar. Por último, *el derecho de aparición del bien*: el autor plantea que este recoge todo lo anterior para que al final la persona obtenga un “bien”, pero no el bien como una acción de lo correcto o no incorrecto, si no por el contrario como una aparición a su libertad desde la moralidad social (1889).

### **Referentes teóricos**

En el marco de la investigación se pretende desarrollar y profundizar algunos conceptos, teorías y posturas de diferentes autores, esto con el fin de construir una base teórica que argumente toda esta investigación. Este apartado está dividido en cinco momentos, el primero conceptualiza los procesos de pensamiento en personas con discapacidad DI - TEA, el segundo plantea las nociones de autodeterminación y discapacidad, el tercero refiere a la filosofía y la didáctica de la filosofía, el antepenúltimo será la filosofía para niños. Por último, se presentará la propuesta teórica conceptual del Arte de Filosofar.

### **Procesos de pensamiento en personas con Discapacidad DI- TEA**

La comprensión de los procesos de pensamiento en personas con Discapacidad Intelectual (DI) y con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha evolucionado de manera significativa en las últimas décadas, desplazando visiones reduccionistas centradas en el déficit hacia enfoques que

reconocen la complejidad del desarrollo humano y la diversidad de las formas de pensar, sentir y actuar. Desde esta perspectiva, el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual, propuesto por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), y las reflexiones teóricas de Ángel Rivière (1998, 2001) sobre la naturaleza del pensamiento y la cognición en el autismo, ofrecen marcos de comprensión que permiten analizar cómo se configuran los procesos cognitivos, comunicativos y adaptativos en estas poblaciones, destacando su potencial y la necesidad de contextos de apoyo que promuevan su autodeterminación.

Para ello es imprescindible comprender las características de la población que se sitúa en esta investigación, de acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) en el año 2021, se define que la Discapacidad Intelectual se caracteriza por una limitación importante tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, estas limitaciones comienzan antes de los 22 años. Asimismo, explica que el funcionamiento intelectual “inteligencia” se trata de una capacidad intelectual que incluye varias habilidades como el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, etc. Además, comprende la conducta adaptativa como un conjunto de habilidades que las personas pueden aprender y utilizar en su vida diaria, clasificadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

El modelo multidimensional de la discapacidad intelectual (AAIDD, 2021) plantea que la discapacidad no puede entenderse exclusivamente desde un cociente intelectual o desde limitaciones en el rendimiento académico, sino como una interacción dinámica entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno. Este modelo organiza la comprensión de la DI en torno a cinco dimensiones:

1. Habilidades intelectuales.
2. Conducta adaptativa.
3. Participación, interacción y roles sociales.
4. Salud (física, mental y etiológica).
5. Contexto (micro, meso y macrosistémico).

Desde esta perspectiva, los procesos de pensamiento de las personas con discapacidad intelectual no se reducen a una función cognitiva homogénea ni estática, sino que se configuran en la interacción entre capacidades internas y apoyos externos, de modo que las habilidades intelectuales se comprenden como un conjunto de procesos cognitivos —razonamiento, solución de problemas, planificación, aprendizaje experiencial y juicio— que varían en su grado de complejidad y que pueden ser fortalecidos mediante apoyos adecuados, razón por la cual no se caracteriza el pensamiento desde la falta o la carencia, sino desde la plasticidad cognitiva entendida como la posibilidad de desarrollo y aprendizaje continuo.

La conducta adaptativa —segunda dimensión del modelo— ofrece una perspectiva clave sobre cómo se manifiestan los procesos de pensamiento en la vida cotidiana. Las habilidades conceptuales (lenguaje, lectura, escritura, razonamiento numérico), sociales (interacción, responsabilidad, autoestima) y prácticas (autocuidado, manejo del dinero, movilidad, uso del tiempo) constituyen manifestaciones concretas del pensamiento funcional, de esta manera, el pensamiento se observa en la forma en que la persona enfrenta las situaciones del entorno, toma decisiones, resuelve problemas y se relaciona con los otros.

El modelo multidimensional, al integrar las dimensiones de participación y contexto, resalta que el pensamiento no puede separarse de las oportunidades educativas, familiares y sociales. Los entornos inclusivos y accesibles permiten que las personas con discapacidad intelectual desarrollen formas de pensamiento más complejas, creativas y autónomas, siempre que se provean apoyos ajustados a sus necesidades, en este sentido, los sistemas de apoyos son esenciales para mediar entre la competencia personal y las demandas del entorno, promoviendo la autodeterminación, la comunicación significativa y la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, los procesos de pensamiento de las personas con Discapacidad Intelectual se caracterizan por una menor eficacia en la organización y transferencia del conocimiento, lo que implica que las estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas pueden requerir mediaciones explícitas, por lo tanto, se requiere de estructuras de apoyo cognitivo y emocional que faciliten la comprensión y la generalización de la información.

El pensamiento de las personas con Discapacidad Intelectual se desarrolla, al igual que en cualquier ser humano, a partir de la interacción entre la experiencia, la comunicación y la participación en contextos significativos. Las dificultades pueden observarse en la velocidad del procesamiento, en la memoria de trabajo o en la flexibilidad cognitiva, pero los procesos de razonamiento, inferencia y reflexión se activan cuando las tareas son relevantes y emocionalmente significativas, lo que permite entender el pensamiento como una actividad situada, más que como una función abstracta.

En este sentido todo proceso pedagógico y mediación didáctica debe contar con una instrucción estructurada, estrategias visuales que se conviertan en recursos para hacer visibles y accesibles los procesos de pensamiento, favoreciendo la comprensión y la autorregulación. En

esta perspectiva los procesos de pensamiento orientados a las PcDI deben promover una interacción entre el desarrollo de habilidades y contextos de oportunidad donde el pensamiento puede expandirse si se dispone de apoyos personalizados, consistentes y continuos.

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-V) en el año 2023, dice que el Trastorno del Espectro Autista se entiende como, deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social de diversos contextos, manifestados por los siguientes antecedentes: las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, las deficiencias en las conductas comunicativas y las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

Sin embargo, según los planteamientos de Ángel Rivière (1998, 2001) se propone una comprensión frente al autismo que trasciende las explicaciones puramente neurológicas o conductuales, al considerar que las personas con TEA poseen una forma singular de construir sentido y de pensar el mundo, en tanto el autismo no es simplemente un trastorno del desarrollo, sino una condición de la subjetividad que implica una manera diferente de procesar la información, de organizar la experiencia y de relacionarse con los otros.

Rivière (2001) plantea que el pensamiento autista se caracteriza por un estilo cognitivo visoespacial, lógico y fragmentario, en el cual predominan las asociaciones perceptuales, la atención al detalle y la dificultad para integrar la información en sistemas globales de significado. Sin embargo, lejos de considerarlo un déficit, esta particularidad representa una forma alternativa de pensamiento que puede manifestar una gran capacidad para la sistematización, la memoria, la coherencia interna y la creatividad.

Riviére, a partir de la noción de la teoría de la mente, entendida como la capacidad de atribuir estados mentales a otros y a sí mismo, en el autismo se desarrolla de manera distinta afectando la comprensión de las intenciones y emociones ajenas. Sin embargo, Riviére advierte que esta diferencia no implica ausencia de empatía, sino una forma distinta de comprender lo social, dado que el pensamiento autista se orienta más a los objetos y sistemas que a las relaciones interpersonales, aunque con apoyos adecuados puede ampliarse hacia una comprensión más flexible y recíproca del otro.

Riviére introduce además la idea de invarianza cognitiva que describe la tendencia a mantener rutinas o estructuras estables como formas de organización del pensamiento, este principio se convierte en un mecanismo de coherencia interna que le permite al sujeto anticipar, controlar y dar sentido a un entorno que percibe como complejo o impredecible, de modo que los procesos de pensamiento de las personas con TEA se sostienen en la búsqueda de regularidad, previsibilidad y consistencia, elementos centrales para el desarrollo de la secuencia didáctica del Arte de Filosofar que les permite a los sujetos construir aprendizajes significativos.

Adicional a esto es importante destacar y establecer que la comprensión de la discapacidad en la presente investigación es el modelo social, Lizama, C. (2020) explica que está basado en el paradigma de la autonomía personal y considera la discapacidad como un constructo sociocultural. Su foco está en visibilizar y eliminar las barreras socioambientales de las personas con Discapacidad (p. 113), por lo tanto, en las personas con DI y TEA tienen una condición que cuenta con unas características específicas, pero además están permeadas por barreras sociales y culturales que no les permiten desarrollarse como personas autónomas e independientes. Sin

embargo, al momento de mitigar las barreras sociales y culturales se pueden fortalecer procesos cognitivos en los sujetos (como el de filosofar).

Con la intención de fortalecer desde ADF los procesos cognitivos de los sujetos, se considera que el pensamiento Melgar, A, (2000) ha descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad. Este rasgo de no apariencia hizo que en ulteriores análisis del significado de "pensar" se ponga un énfasis decisivo en la inobservabilidad del pensamiento. (p. 24)

El pensamiento se divide en distintos tipos, uno de ellos es el pensamiento crítico el cual es explicado por Lara, A (2012) como el que:

Permite procesar y relaborar la información que recibe, dispone de una base de sustentación de sus propias creencias, posibilitando una actividad intelectual, tendiente a conseguir objetivos de manera eficaz, no tan sólo en el ámbito académico sino también en la vida diaria; en este tipo de pensamiento, se utiliza habilidades como: el razonamiento, la resolución de problemas, y la toma de decisiones. (p.25)

El pensamiento y el pensamiento críticos son habilidades mentales cognitivas que se pueden fortalecer, a su vez permite que las personas puedan construir una postura y tomar decisiones frente a lo que sucede en su entorno. Esta investigación pretender construir desde el Arte de Filosofar una posibilidad de que las personas con DI y TEA comprendan el mundo de una manera distinta, logrando en algún momento que ellos fortalezcan su autodeterminación.

De modo que, el pensamiento humano no puede comprenderse únicamente desde la ausencia o la desviación respecto a una norma, sino desde la pluralidad de modos de conocer, sentir y actuar, en tanto la cognición está profundamente mediada por el entorno por lo tanto las restricciones o “limitaciones” observables en el rendimiento de las personas pueden compensarse mediante apoyos, experiencias significativas y relaciones educativas que reconozcan la singularidad.

En el caso de las personas con DI, los apoyos favorecen la expansión de las funciones cognitivas y adaptativas; en el caso de las personas con TEA, los apoyos estructuran la experiencia y permiten transformar las particularidades perceptuales y comunicativas en fortalezas cognitivas, en ambos casos, el pensamiento se revela como un proceso dinámico, relacional y perfectible, y no como una capacidad fija o determinada biológicamente.

En este sentido el pensamiento, en su dimensión más profunda, constituye un acto de encuentro y de construcción de sentido, por lo tanto, el diseño pedagógico y didáctico de las intervenciones educativas con las personas con discapacidad debe reconocer las diversas maneras en que las personas piensan, sienten y comprenden el mundo para transformar la práctica educativa en un espacio ético y político de emancipación y de reconocimiento del otro como sujeto pleno de razón, emoción y posibilidad.

### ***Lenguaje y pensamiento***

Para generar un pensamiento las personas lo construyen a partir del lenguaje, Ricardo Pérez (1980) y Luis Quiroga (1982) en su tesis *Lenguaje una aproximación interconductual*, anuncian lo siguiente:

El lenguaje tiene muchos significados. Por ejemplo, no es lo mismo hablar de un lenguaje de programación que hablar del lenguaje de la violencia, o del lenguaje como el habla que desarrolla un niño. Son asuntos diferentes que, sin embargo, parecen compartir la referencia a algún aspecto de un sistema de gestos, acciones y símbolos hablados o escritos que presenta alguna organización. Si se tratara de símbolos aislados, no podríamos hablar de lenguaje, ni incluso de símbolos, pues éstos lo son en función de un sistema al que pertenecen; y éste sin organización, no sería un sistema. (Pérez y Quiroga, 2010, p.9)

A su vez Rafael González, Andrea Hornauer-Hughes en su texto denominado “Cerebro y lenguaje”, afirman que: El lenguaje es un instrumento usado por el ser humano para comunicarse y pensar. Está representado en múltiples áreas del cerebro. Las lesiones cerebrales que afectan estas regiones pueden provocar alteraciones del lenguaje (González, Hornauer, 2014, p.143).

Claudia Zegarra y Jahir García en su trabajo titulado Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky parafrasean el pensamiento de Vygotsky e indican que “el lenguaje tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación prelingüística y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio (Zegarra y García, 2021, p.8). a su vez los autores explican la relación del pensamiento y lenguaje que plantea Vygotsky (1934), diciendo que:

La relación entre el pensamiento y el lenguaje del niño se da a lo largo de un proceso evolutivo; no obstante, los progresos de cada uno de estos no son paralelos; es decir, son independientes y, por más que se pueden confundir entre ambos, los desarrollos de los mismo son conexos más no lo mismo. (p.10)

Todo lo anterior permite entonces inferir la importancia que tiene el lenguaje en los procesos de pensamiento de las personas, por lo que es casi una afirmación que todas las personas tienen lenguaje. Esto conlleva a una relación interesante entre el pensamiento, el lenguaje y el Arte de filosofar.

El Arte de filosofar se ejecuta con el pensamiento de por medio, por ende el pensar es una de las acciones más relevantes en esta investigación, pero a su vez debe tener en cuenta que para pensar se necesita de la existencia del lenguaje, por lo que se afirmaría que sin lenguaje no existirá el pensamiento y sin pensamiento no se podría entonces desarrollar el arte de filosofar. Por lo que el lenguaje juega un papel fundamental en esta investigación.

Para comprender la finalidad del arte de filosofar es necesario comprender el concepto de autodeterminación, esto se desarrolla en el siguiente título.

### ***Taxonomía de Bloom***

Una vez que se entiende como las personas con DI y TEA procesan la información y la importación del lenguaje para ello, es importante tener clara una ruta cognitiva que permita de manera escalonada poder lograr en la población un nivel de aprendizaje superior.

Con la anterior idea, es que se entiende la taxonomía de Bloom como una posibilidad para que eso surja, considerando que la taxonomía de Bloom es, básicamente, una calificación jerárquica de los procesos cognitivos que se ponen en juego durante el aprendizaje fue propuesta originalmente por Benjamín Bloom en 1956 y reformulada posteriormente por Anderson y Krathwohl en 2001. Esta propuesta organiza el aprendizaje en seis niveles, que van desde las

habilidades cognitivas más simples hasta las más complejas: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, como se evidencia en la siguiente gráfica:

**Tabla 1**

*Taxonomía de Bloom*

Nivel cognitivo	Descripción	Tipo de pensamiento
<b>Recordar</b>	Evocar información aprendida	Memoria y atención
<b>Comprender</b>	Interpretar o explicar significados	Pensamiento conceptual
<b>Aplicar</b>	Usar la información en nuevas situaciones	Pensamiento operative
<b>Analizar</b>	Descomponer información en partes	Pensamiento lógico-crítico
<b>Evaluar</b>	Emitir juicios fundamentados	Pensamiento reflexivo y ético
<b>Crear</b>	Generar nuevas ideas o productos	Pensamiento divergente

Nota: Elaboración propia de la autora con relación a los postulados de la taxonomía de Bloom.

Cada uno de esos niveles presentados implica un tipo de operación mental distinta, y juntos permiten diseñar experiencias educativas que desafían al estudiante según sus capacidades y ritmo, por lo cual se convierte en una estructura que da cuenta de un continuo flexible que permite reconocer distintos niveles y modos de pensamiento, para las personas con discapacidad intelectual y con TEA, cada nivel puede ser desarrollado mediante estrategias diferenciadas y

apoyos ajustados, potenciando su capacidad de razonar, decidir y construir sentido sobre el entorno, por lo tanto se convierte en una herramienta para la educación especial ya que permite adaptar los objetivos y actividades a las necesidades particulares de los estudiantes con DI y TEA. Por ejemplo, en los primeros niveles se puede trabajar el reconocimiento de conceptos básicos o la comprensión de instrucciones sencillas; mientras que en niveles más altos se pueden promover habilidades como la toma de decisiones, la solución de problemas o la elaboración de propuestas, de acuerdo con el nivel de apoyo que requiera cada estudiante, así, la taxonomía de Bloom no sólo organiza el aprendizaje, sino que también se convierte en un marco orientador para planificar secuencias didácticas significativas, accesibles y retadoras.

En este marco, la Taxonomía de Bloom se erige como una herramienta pedagógica y didáctica de gran valor para estructurar y promover los procesos de pensamiento en las personas DI y TEA. Más que un esquema jerárquico de objetivos, la taxonomía constituye una guía para el desarrollo del pensamiento complejo, que puede adaptarse a las necesidades, ritmos y formas particulares de comprensión de cada aprendiz.

Analizar su contribución en contextos de discapacidad implica reconocer que los procesos de pensamiento son diversos, que se desarrollan en interacción con los apoyos pedagógicos, y que la mediación docente puede transformar las limitaciones en oportunidades de desarrollo cognitivo, comunicativo y social, de modo que la Taxonomía de Bloom proporciona un marco para planificar experiencias de aprendizaje graduadas que fortalezcan las habilidades de pensamiento, partiendo de procesos simples de evocación y comprensión hasta llegar a niveles más elaborados de análisis y creación.

En tanto al ascender en sus niveles, el aprendizaje se hace más metacognitivo, es decir el estudiante no solo reproduce información, sino que piensa sobre su propio pensamiento, evalúa sus decisiones y regula sus estrategias.

En las personas con DI y TEA, fomentar la metacognición resulta fundamental para el desarrollo de la autodeterminación, entendida como la capacidad de tomar decisiones conscientes sobre la propia vida. En este proceso el acompañamiento de las y los educadores es fundamental ya que cumplen un papel clave como mediadores de la conciencia cognitiva, ayudando a verbalizar los pasos del razonamiento, a anticipar consecuencias y a reflexionar sobre los resultados.

### **Autodeterminación y Discapacidad**

Como se ha nombrado en diferentes ocasiones esta propuesta está ligada a demostrar cómo el Arte de Filosofar puede fortalecer procesos de autodeterminación en personas con DI y TEA.

La autodeterminación es definida por Whemeyer, M, (2011) citado por Peralta, F y Arrellano, A, (2014) Como aquella conducta que lleva a la persona a actuar como el principal agente causal (causal agency) de sus acciones sin influencias o interferencias externas innecesarias (p. 63). En otra definición Whemeyer (2005) dice: La conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida (p.9).

Whemeyer (2005) define dos conceptos claves para entender la autodeterminación, la primera es la conducta volitiva la cual implica una intención. La acción intencional se refiere a

acciones deliberadas e intencionadas. La conducta autodeterminada es volitiva e intencional. Y la segunda es agente causal, el adjetivo "causal" se define como algo que expresa o indica causa, que muestra la interacción entre causa y efecto. El término "agente" es un sustantivo que describe a alguien que actúa o tiene la autoridad para actuar u, opcionalmente, una sustancia o fuerza que causa un cambio. A su vez Whemeyer, M, (2005) dice que: un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales:

1. El individuo actuó de modo autónomo.
2. Los comportamientos se autorregulados.
3. La persona inició acontecimientos y respondió ante ellos de una manera «psicológicamente poderosa».
4. La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.

Ahora bien, este mismo autor realiza una investigación en la cual concluye que las personas con Discapacidad severa tienen una menor posibilidad de ser agentes causales de su vida, por ende, tienen una afectación en su autodeterminación. Whemeyer, M, (2006) las “Personas con discapacidades severas adquirirán menos habilidades que puedan aplicar para actuar como agentes causales de sus vidas y, en consecuencia, disfrutarán de una autodeterminación menor” (p. 10).

Sin embargo, este autor también afirma, que, aunque las Personas con Discapacidad tengan complicaciones en su autodeterminación, no es significado de que tengan una inexistencia de esta, por el contrario, dice que muchas veces esta afectación sucede porque a las personas con discapacidad no se les brinda herramientas o estrategias para potenciar su agente causal. Por lo que plantea que la autodeterminación de las personas con discapacidad se tiene que potenciar

para poder construir en ellos independencia y autonomía. Whemeyer (2005) reafirma que “El objetivo no es fomentar el control, sino capacitar a las personas para que actúen de un modo volitivo y para que se conviertan en agentes causales de sus vidas: para que hagan que sucedan cosas en sus vidas” (p.14).

La autodeterminación pensada desde el Arte de Filosofar tiene la esencia central de esta investigación, la cual es plantear la idea de que todas las personas pueden fortalecer procesos de análisis, argumentación y decisión independientemente de las capacidad o habilidades que posean, lo único necesario es contextualizar la enseñanza para que tenga un impacto real en los sujetos.

Para terminar, es relevante decir que esta investigación no se está realizando con el fin de enseñar Filosofía a personas con DI y TEA, sino que solo se toman algunos conceptos de esta para entender el ADF. Luego se empieza con la recopilación de lo que la filosofía entiende por filosofar, llegando a la conclusión de que filosofar no es lo mismo o por lo menos no tiene la misma función que el Arte de Filosofar.

Con lo anterior se le da apertura a comprender por completo la autodeterminación, esta se entiende y se explica desde todo lo que plantea el autor Whemeyer, dando como afirmación que a las personas con Discapacidad es necesario y pertinente enseñarles a potenciar su autodeterminación.

### **Filosofía y didáctica de la filosofía**

La didáctica y didáctica de la filosofía son dos conceptos que engloba en su totalidad esta investigación, para ello se tienen varios autores que comprenden la didáctica y la explican, pero a

su vez se tiene en cuenta todo lo que plantea Michael Tozzi (2012) frente a la didáctica de la filosofía.

Se empezará por la didáctica ya que esta se comprende como una serie de herramientas que el maestro utiliza a la hora de enseñar, con el fin de generar en los estudiantes un aprendizaje real y significativo. Alicia, R. de Camelloni (2008) en su texto Justificación de la Didáctica, anuncia que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (p. 2)

Comprender la didáctica es importante para enfocar la función del maestro a la hora de contribuir a los procesos cognitivos de los estudiantes, sin embargo, la didáctica es una disciplina grande que cuenta con diferentes vertientes, por ejemplo, la Didáctica de la filosofía, la cual es más relevante a las necesidades investigativas de este proyecto, a continuación, se explicara de que trata.

Para empezar, es indispensable clarificar que es la Didáctica de la filosofía, Gómez, M (2003) afirma que:

La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las

mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía. (p. 42)

Por otro lado, Perrelló, J (1996) desarrolla la didáctica de la filosofía diciendo que, la metodología de la enseñanza de la filosofía debe ser una combinación y una articulación de los diversos métodos, procedimientos y modos de enseñanza, en la que deben estar comprometidos tanto el profesor como los alumnos (p. 176). De igual manera Aguilar, F, (2019) sugiere que, La Didáctica de la Filosofía puede entenderse: teóricamente, porque proporciona categorías epistemológicas, axiológicas, descriptivas, explicativas y predictivas fundamentales que permiten entender el ser, sentido y significado mismo de la razón de ser de la educación (p. 134).

Si bien se define de manera clara lo que busca la didáctica de la Filosofía por distintos autores, en esta investigación pretende, fundamentalmente, entender esta desde lo que plantea el autor Michel Tozzi conocido por ser un pensador y educador francés nacido en 1945, especializado en la didáctica de la Filosofía, una de sus obras más conocidas es un libro denominado “Pensar por sí mismo”.

Tozzi (1945) concuerda con la idea de que para comprender procesos Filosóficos no solo es necesario procesos mentales como razonamiento o análisis, sino también necesita de unos procesos de enseñanza que ayuden a que esta llegue de manera más clara y autónoma para los estudiantes. El autor comprende la filosofía como una oportunidad para que los estudiantes aprender a poder filosofar (pensar) sobre situaciones que los rodean en su vida diaria. Cuestiona la idea de que la filosofía en la educación se centre en que el maestro hable de grandes autores y obras filosóficas, sin trascender en los estudiantes. Considera que el maestro es el único agente que puede brindar herramientas para que los estudiantes piensen de manera crítica y razonable.

Tozzi, M, (2008) dice: “¿acaso la filosofía no consiste en otra cosa más que en aprender a filosofar, en ayudar a filosofar a los individuos que forman un grupo? Enseñar filosofía no consiste simplemente en preguntarse «¿qué voy a decirles hoy a mis alumnos?»” (p. 488).

Para el autor es de suma importancia contemplar el filosofar como un acto que le permite a las personas poder pensar por sí mismo, quiere decir que es fiel creyente de que todas las personas puede filosofar, solo que lo hace de manera subjetiva y poco homogénea. Es allí y con esa afirmación que el autor enmarca la necesidad de poder construir desde la didáctica de la filosofía procesos mentales de pensamiento, donde la filosofía juega un papel esencial por ser una disciplina de reflexión y cuestionamiento.

En el libro que escribe el autor denominado Pensar por sí mismo (2023) permite inferir que el filosofar es uno de los procesos abstractos más complejos que el cerebro humano pueda realizar, sin embargo, y aunque tenga una complejidad se puede organizar de manera filosófica para que las personas construyan a su propio pensamiento. Dicha obra permite al lector ser el único y principal promotor de su pensamiento, ya que en el texto se evidencia una serie de pautas y ejercicios pensados didácticamente para que la personas construya el pensar como un todo en su propio ser, al final de cada capítulo el autor consolida un resumen y algunos de los objetivos que debieron cumplir las personas al realizarlo. Es una obra deliberantemente libre que permite reconocer como utilizar la didáctica de la filosofía para cumplir un objetivo final en las personas.

Lo que plantea autor Tozzi es algo muy similar a lo que plantea la autora Camillioni desde las didácticas específicas, y es que, aunque existan componentes disciplinares basado en un conocimiento, en este caso la filosofía, no es suficiente para garantizar un aprendizaje real en los

estudiantes. De allí la necesidad de que los procesos educativos contemplen la didáctica como un recurso para enseñar.

Todos los autores coinciden en que la enseñanza de la filosofía tiene que estar mediada por unos métodos, estrategias y formas adaptas a los estudiantes. Lo mismo sucede con el Arte de Filosofar planteada en esta propuesta de secuencia didáctica, para que esto lo aprenda y lo procese cognitivamente cada persona con DI y TEA, es necesario construir todo un marco de posibilidades en el que se comprendan los procesos cognitivos de la población para adaptar por medio de estrategias didácticas todo el contenido de lo que se quiere potenciar, este concepto se explicara mejor más a delante.

### ***Filosofar***

El “filosofar” es un término recurrente en esta investigación, sin embargo, hasta el momento no se ha explicado de todo, se comenzará entonces por comprender este concepto desde lo que plantea distintos autores.

Sobre que es filosofar en la rama de la filosofía. Brenifier, O, (2007) anuncia que el filosofar se entiende: como un diálogo con uno mismo, con el otro, con el mundo, con la verdad (p.10).

A si mismo Ellacuria, I, (2003) en su texto Filosofía, ¿para qué? Concluye que:

El filosofar implica una gran necesidad de estar en la realidad y una gran necesidad de saber última y totalmente cómo es esa realidad, más allá de sus apariencias puramente empíricas. Quien no tiene esas dos condiciones, no es apto para filosofar (p.17).

También Jaspers, K (1995) en su texto ¿Qué es la filosofía? Explica que:

El origen del filosofar reside en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido. En todo caso comienza el filosofar con una conmoción total del hombre y siempre trata de salir del estado de turbación hacia una meta. Platón y Aristóteles partieron de la admiración en busca de la esencia del ser. Descartes buscaba en medio de la serie sin fin de lo incierto la certeza imperiosa. Los estoicos buscaban en medio de los dolores de la existencia, Pero quizá no es ninguno de estos orígenes el más original o el incondicional para nosotros. (p. 4)

### ***Filosofía para niños.***

Por otro lado, para la construcción más elaborada de la propuesta pedagógica del Arte de Filosofar, se tiene en cuenta la filosofía para niños, esto debido a los planteamiento y afirmaciones que desde allí se hacen sobre el acto de filosofar, y es adaptada para la población de adultos de la investigación. Se explicará desde lo que plantean dos pensadores, El primero Oscar Brenifier y el segundo Mathew Lipman.

Para iniciar, Oscar Brenifier define la filosofía como “el pensar en el pensamiento” (2018), además en el transcurso de su vida a construir infinidad de libros, los cuales están contextualizados para la infancia y tienen como finalidad propiciar preguntas que no tienen ni cantidad de respuesta y mucho menos verdades absolutas.

Este autor en su texto: La práctica de la filosofía en la en la escuela primaria (2017) anuncia que en la escuela y en si en la sociedad existe un problema para poder pensar que el filosofar es solo para ciertas personas, y que los niños y jóvenes no están en el grupo de personas

que podrían filosofar, por lo que intentar dar una explicación de los procesos cognitivos de las personas para concluir el que filosofar desde la filosofía se tiene que empezar a fortalecer en los primeros años de vida de las personas, ya que es donde el cerebro tiene específicamente toda la capacidad para absorben el conocimiento.

En este mismo libro el autor plantea tres dimensiones que se deben desarrollar para poder filosofar desde la filosofía. En concreto, nos referimos a las dimensiones intelectuales, existenciales y sociales que intentan transmitir las capacidades de pensar por uno mismo, ser uno mismo y ser dentro del grupo (p.12). la primera es denominada “*Dimensión existencial: ser uno mismo*” la cual el autor la define como los pensamientos e ideas que comprende un ser humano en su cabeza, es la manera en cómo el sujeto interpreta el mundo y le intenta dar respuesta de lo que es como sujeto y lo que ha aprendido. La segunda es denominada “*Dimensión existencial: ser uno mismo*” es definida por el autor como la capacidad que tiene la persona para poder transmite ante el mundo social sus ideas y pensamientos, es cuando el sujeto decide quién es y cómo comportarse según las interacciones sociales que lo rodean. Y por último la “*Dimensión social: ser y pensar con los otros*” esta trata según el autor de que los sujetos puedan argumentar lo que son como ser íntegros, quiere decir defender lo que piensan y lo que son, además de entrar en controversia con realidades tanto sociales y personales con el resto de los sujetos (p. 12 – p.19).

Brenifer es un filósofo que piensa que la filosofía es un acto del diario vivir y que la escuela es responsable de enseñarle los estudiantes como filosofar, además de que afirma que la filosofía está inmersa en todos los seres humanos solo se tiene que tener las herramientas necesarias para aplicarlas en el sentido de la vida.

Matthew Lipman (1923 – 2010) es un filósofo e investigador sobre la pedagógica estadounidense y la filosofía para niños. Este autor es uno de los más fuertes expositores que plantearon por primera vez la idea de los niños tienen que aprender a pensar por sí mismo con herramientas filosóficas.

Los autores plantean pensamientos muy similares, esto se debe a que Brenifier plantea en muchos de sus libros y de su conocimiento en lo que en un principio pensaba Lipman, de allí la similitud en sus propuestas. Sin embargo, la diferencia es el funcionamiento práctico de la filosofía, ya que Lipman plantea una serie de libros e investigación para fomentar la filosofía en los infantes, pero no se preocupa por llevarlo a la práctica, mientras que como se evidencio Brenifier si tienen una gran preocupación por que sus escritos tenga un impacto en la infancia y en la educación desde la práctica.

Lipman (2005) afirma que el pensamiento es multidimensional y se compone de tres pensamientos más que deben estar inmersos en las personas, como lo es el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento ciudadano. Con dicha relación Lipman plantea que todo sujeto que está inmerso en procesos educativos se le tienen que proporcionar herramientas para que lo desarrolle y lo utilice en su vida cuando sea necesario.

El arte de filosofar comprende la relación, entre la didáctica, la didáctica de la filosofía y la filosofía para niños, por ellos esta tiene en cuenta los diferentes planteamientos para ser estructura y definida en el siguiente título.

## **Propuesta investigativa del Arte de Filosofar**

### ***¿Qué es el Arte de Filosofar? - Relación con el filosofar***

El Arte de Filosofar en la presente secuencia didáctica es un concepto propio que nace a raíz de una problemática, En este proyecto se plantea la idea de que el Arte de Filosofar contribuye a fortalecer procesos de autodeterminación en las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, esto es una hipótesis que se pretende verificar a partir de una secuencia didáctica. Teniendo claridad de lo anterior en este título se pretende comprender qué se entiende como el “Arte de Filosofar”.

Cabe a aclarar que esta investigación no pretende enseñar filosofía, aunque sí se tiene en cuenta algunos elementos de la filosofía para entender el objeto de estudio que es Arte de Filosofar este no es el fin último.

Se empezará definiendo el Arte de filosofar (ADF) como: Un saber construido por el ser humano, que pretende desarrollar el confortamiento del yo, del otro y del entorno; en una constante creación de reflexiones que permite la toma de decisiones propias. Con aquella explicación se considera entonces el Arte de Filosofar como una herramienta pedagógica y didáctica.

El yo se comprende como el sentido que se le da a la percepción personal, esto quiere decir que sentido me doy yo mismo. Habilidades para desarrollar el yo:

- ✓ Reconocer el pensamiento- comprender que soy un ser que piensa
- ✓ Pensar por sí mismo- construcción de pensamientos propios

El otro, surge solo cuando el yo comprende de su existencia por medio de una interacción social. Habilidades para desarrollar el otro:

- ✓ Comprensión de la existencial social- comprender que existen más personas en un entorno social
- ✓ Identificar las diferentes formas de pensar- identifico que el otro tiene pensamientos y que pueden ser similar o distintos a los míos.
- ✓ Cuestionar y argumentar el pensamiento del otro- analizar por qué el otro tiene pensamientos

Y el entorno, es aquel donde sucede la interacción social entre el yo y el otro. Habilidades para desarrollar el entorno:

- ✓ Comprender el entorno- identifico el entorno y lo comprendo como un espacio social de pensamiento.
- ✓ Estar en el entorno- hago parte del entorno y participo en el como un ser pensante.

El pensar y el ser pensante, son habilidades de pensamiento que prender hacer que el sujeto se comprenda, comprenda al otro y comprenda su entorno por medio de sí mismo, quiere decir que es el único y principal autor de su ser. Y al identificar el pensamiento se fortalecen procesos comportamentales como el de la autodeterminación

El ADF no solo se comprende como una acción propia del sujeto que la ejecuta, sino más bien como una acción que se puede potenciar, en otras palabras, el ADF es individual (cada sujeto filosofa según su percepción propia, su interacción social con el otro y la posibilidad que le

brinde el entono para realizarla) pero además también se compone de las posibilidades que se le brindan al sujeto para filosofar.

Aunque la filosofía plantea que el filosofar solo surge de una duda u oposición que le preocupa a una persona y de allí se desprende esta elocuencia por querer tener respuestas a lo que sea que esa persona se esté preguntando, para las personas con DI y TEA no ocurre de la misma manera ya que influye la manera en cómo procesan la información; lo que se quiere recalcar es como los filósofos anteriormente mencionados conciben el “filosofar” como un acto casi natural del ser humano, sin embargo el Arte de Filosofar comprende que el “filosofar” es un acto que conlleva procesos cognitivos que se pueden fortalecer en todas las personas. Por lo que las personas con DI y TEA son sujetos capaces de realizar dicha acción solo toca realizar las adaptaciones didácticas necesarias con relación a su manera de procesar la información y su contexto social y cultural.

### ***Epistemología del Arte de filosofar***

Con la comprensión de lo que es el Arte de Filosofar, es pertinente explicar cómo este entiende su esencia en sí, pero, además como se puede aplicar en las personas.

Ya se tiene claro que el Arte de Filosofar es un concepto apartado de la disciplina Filosófica, pero que contienen algunos matices como el filosofar. Por otro lado, el Arte de Filosofar es una herramienta pedagógica que permite que los sujetos sean conscientes de su realidad y puedan interactuar con ella de manera reflexiva y libre.

En Arte de Filosofar, busca que los sujetos puedan potenciar los ejes del yo, el otro y el entorno, sin embargo, estos son subjetivos a cada persona, por ende, es difícil tener claro una ruta

que determine como fortalecerlos; pese a lo anterior, se plantea una manera de potenciar los ejes de manera paralela con conceptos menos ambiguos y más enseñables, los cuales son: observar, preguntar y decidir.

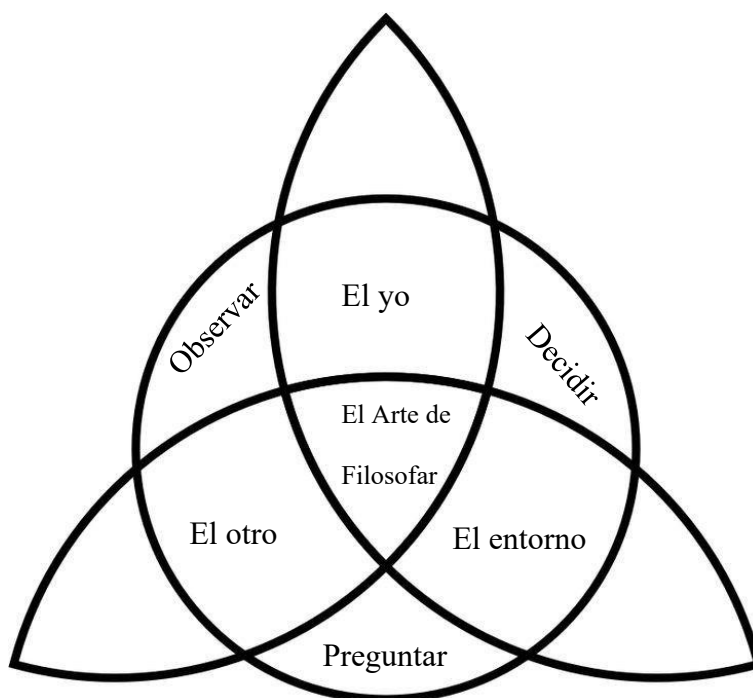
Los tres conceptos anteriormente mencionados, son usados como elementos prácticos que los sujetos aprender a realizar en sus contextos, y que su vez están potenciando los ejes fundamentales para el ADF.

Es por lo anterior, el Arte de Filosofar tiene como ejes principales el yo, el otro y el entorno, pero es basado en la observación, la pregunta y la decisión para poder ser desarrollarse en las personas.

### ***Estructura epistemológica del Arte de Filosofar***

Es una gráfica que permite evidenciar el funcionamiento del ADF, dejando a este en el centro, a los lados y de manera anclada al centro se ubican el yo, el otro y el entorno puesto que estos son los que hacen que exista el ADF en los sujetos, y a los lados de manera suelta se encuentra el observar, preguntar y decidir, haciendo referencia a que con dichas habilidades pueden ser utilizarse como fortalecimiento el yo, el otro y el entorno.

#### *Ilustración 1 Epistemología del funcionamiento del Arte de Filosofar*



Referentes metodológicos La presente investigación se orienta bajo los principios del paradigma fenomenológico – interpretativo y la investigación Acción Educativa que permiten tener un acercamiento a la resolución de la pregunta problema planteada inicialmente, para ello se harán uso de herramientas que permitan identificar a los participantes de manera individual y en colectivo de acuerdo con los propósitos planteados en cada una de las sesiones de taller.

### **Paradigma de investigación**

La presente investigación se propone abordar el Arte de Filosofar como principio organizador de la secuencia didáctica, como estrategia para dar respuesta a la problemática enunciada anteriormente para contribuir al desarrollo de la autodeterminación en personas con DITEA, por lo tanto el paradigma que orienta el proceso es el fenomenológico dada la

naturaleza del objeto de estudio, los objetivos de la investigación y la forma en qué se concibe al sujeto educativo.

De este modo, el paradigma fenomenológico se centra en la comprensión de la experiencia vivida desde la perspectiva de los propios sujetos, explorando el modo en que construyen sentido en su mundo. Este enfoque epistemológico rechaza la objetivación del sujeto y prioriza el acceso al mundo de la vida, es decir, la manera en que cada individuo vive y experimenta la realidad. En este sentido, una propuesta educativa que se fundamenta en el Arte de Filosofar entendido no como transmisión de contenidos filosóficos, sino como ejercicio reflexivo, dialógico y abierto a la pregunta radical por el sentido se alinea de forma coherente con la fenomenología. Filosofar no es solo una práctica cognitiva, sino una forma de habitar el mundo críticamente y con conciencia, y es precisamente ese habitar consciente lo que la fenomenología pretende explorar.

Desde esta perspectiva, desarrollar la autodeterminación en personas con DI y TEA no puede reducirse a fomentar la toma de decisiones prácticas o el entrenamiento en habilidades funcionales, implica, más bien, promover el reconocimiento de sí mismos como sujetos capaces de reflexionar, de elegir con sentido, de formular preguntas sobre su experiencia y de construir significados propios. El Arte de Filosofar se convierte aquí en una vía privilegiada para cultivar la autodeterminación, no en su dimensión meramente instrumental, sino como expresión del sujeto en su unicidad, agencia y dignidad.

Por otra parte, la fenomenología ofrece una plataforma ética y ontológica adecuada para el abordaje de la diversidad. Considera que la experiencia de cada persona es irreductible a categorías generales y que el encuentro con el otro –especialmente con aquel que ha sido históricamente marginado o invisibilizado, como las personas con DI o TEA requiere una actitud

de apertura, suspensión del juicio y escucha radical. En este sentido, proponer situaciones educativas que partan del Arte de Filosofar implica no imponer modelos normativos de pensamiento, sino crear espacios en los que emerja la voz singular de cada participante, en la medida en que se reconoce su capacidad de pensar, preguntar y experimentar el mundo.

En síntesis, una investigación que articula el Arte de Filosofar como eje de una propuesta didáctica para promover la autodeterminación en personas con DI y TEA se enmarca naturalmente en este paradigma fenomenológico, ya que comparte su interés por comprender la subjetividad, su enfoque comprensivo y no reduccionista del sujeto, y su compromiso ético con la apertura al otro y con la construcción de sentido desde la experiencia vivida.

De este modo a través de la investigación se podrá tener un acercamiento a las comprensiones de la experiencia humana de las PcD desde la perspectiva de quienes la viven, buscando describir y analizar los fenómenos tal como se presentan a la conciencia de los individuos.

### ***Enfoque en la experiencia vivida.***

La investigación además de centrarse en el paradigma fenomenológico, tienen en cuenta el enfoque a partir de las experiencias vividas, el cual intenta resolver y comprender la problemática de una investigación a partir de la experiencia de los sujetos que hacen parte de la misma. El Arte de Filosofar es una herramienta que permite evidenciar como los sujetos experimentan el aprendizaje, pero a la vez como lo adaptan a sus experiencias de vida, y aquello es lo que sirve para que la investigación tenga datos para su análisis.

### **Enfoque cualitativo**

En investigación cualitativa los expertos son los participantes, no el investigador. Es decir, quien más sabe de cualquier fenómeno social es la gente que lo vive a diario, los investigadores nos aproximamos, aprehendemos funcionamientos y procesos, y nos alejamos, por lo que debes estar preparado a conocer a gente que te hablará de sus vivencias más personales. Es habitual considerar que debe existir una colaboración entre el investigador y los participantes, ya que la investigación tiene la capacidad de mejorar sus vidas, intentando que no sea explotadora u opresiva para los participantes del estudio. Este enfoque de la investigación cualitativa permite al investigador analizar sus prejuicios sociales, examinándose y aflorando diferentes tipos de sensibilidades a la hora de, por ejemplo, estudiar las diferentes sensibilidades al definir su tema de estudio, tal y como estudiaremos en la unidad didáctica correspondiente. Es habitual al trabajar con datos cualitativos considerar que no hay una norma universal, una ley social, sino que las hipótesis son generadas y no probadas al realizar la investigación con metodología cualitativa (Universidad Nacional Autónoma de México, 1994, p.3).

Este enfoque cualitativo es elegido para esta investigación ya que su diseño es producto de las observaciones y descripciones de las situaciones que se pretender indagar en el marco de una práctica educativa problematizando los hechos observables para mejorar las situaciones a partir de la planeación, acción, observación y la reflexión.

Es así como a través del enfoque cualitativo, el investigador tiene la posibilidad de tener un rol exploratorio que problematiza los fenómenos y la realidad, permitiéndole tener un conocimiento previo detallado de la situación estudiada lo cual facilita comprender los fenómenos desde los actores.

### **Tipo de Investigación: Investigación Acción Educativa**

Esta investigación se inscribe en el marco metodológico de la Investigación Acción Educativa (IAE). Esto se debe a que la propuesta no solo tiene un carácter teórico-reflexivo, sino que se dirige a transformar la práctica educativa a través de la creación de situaciones de aprendizaje con sentido ético e inclusivo.

La Investigación Acción Educativa, a diferencia de otros enfoques investigativos más descriptivos o explicativos, se caracteriza por su intención transformadora: parte de problemas reales del contexto educativo, involucra activamente a los sujetos participantes, y busca generar conocimiento a partir de la acción reflexiva y la mejora de las prácticas. En este caso, al centrarse en el Arte de Filosofar como una práctica pedagógica, la investigación busca generar condiciones para que las personas con DI y TEA no sean meros receptores de contenidos, sino sujetos activos en la construcción de sus propias comprensiones del mundo y de sí mismos.

Filosofar en el aula y más aún, con personas con discapacidad no es un ejercicio técnico ni meramente académico. Es una práctica profundamente ética que posibilita el diálogo, la pregunta, la expresión subjetiva y la apertura al otro. Desde esta mirada, el Arte de Filosofar se convierte en un medio privilegiado para promover la autodeterminación, entendida no solo como la capacidad de tomar decisiones, sino como el derecho a ejercer agencia, a tener voz, a pensar y elegir en función de un proyecto de vida propio. La IAE permite que esta práctica no se quede en el plano de la intención, sino que se concrete en escenarios reales de interacción pedagógica, en donde docentes, estudiantes y otros actores construyen juntos el proceso.

Asimismo, la IAE es coherente con los principios de accesibilidad y ajuste razonable que demanda una educación inclusiva de calidad. Permite diseñar, experimentar y ajustar

continuamente las situaciones educativas que favorecen el desarrollo de la autodeterminación, desde un enfoque flexible y centrado en el estudiante. A través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, el investigador- docente puede identificar barreras, valorar avances, resignificar estrategias y reconstruir colectivamente los sentidos de enseñar y aprender desde una perspectiva crítica y situada.

Además, en el marco de la IAE, los sujetos con discapacidad no son concebidos como objetos de intervención, sino como participantes activos del proceso. Esto es especialmente relevante cuando se pretende fomentar en ellos la autodeterminación, ya que implica reconocerlos como ciudadanos con capacidad de agencia, con derechos, con posibilidades de construir su autonomía desde su diferencia, y no a pesar de ella.

### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información**

La investigadora tiene un rol de mediadora, quiere decir que participa de manera directa con las personas participantes, pero no influye en su forma de filosofar, solo intenta que ellos creen sus conclusiones y puedan tomar decisiones sobre su proceso. Con el fin de comprender el fenómeno desde la mirada del participante, sin importar sus interpretaciones o posturas.

Los instrumentos de recolección de información utilizado en la presente investigación fueron tres: tabla de caracterización inicial, diarios de campos por sesión y grabación en audio de las sesiones.

**La tabla de caracterización inicial** (Apéndice 1). Con el propósito de observar cómo se posicionaban los participantes frente al filosofar, las actividades propuestas y sus formas de actuar, decidir y relacionarse, se construyó una caracterización inicial. Esta caracterización no

parte de lo cuantitativo, sino de una mirada cualitativa, sensible y atenta a la diversidad de modos en que las personas se expresan y se vinculan con el entorno.

La tabla está estructurada a partir de tres ejes: el Yo, el Otro y el Entorno. Para poder evaluar estos ejes de manera concreta, se seleccionaron tres habilidades fundamentales: observar, preguntar y decidir. Estas habilidades sirvieron de base para la construcción de los ítems, los cuales se formularon tomando como referencia los niveles cognitivos propuestos en la Taxonomía de Bloom. Esto permitió evidenciar si los participantes se encontraban en niveles de pensamiento más básicos, como recordar o comprender, o si estaban comenzando a aplicar, analizar, evaluar o incluso crear a partir de lo vivido.

Cada ítem cuenta con una descripción asociada a tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto. Estos niveles permiten identificar con mayor precisión el momento del proceso en que se encuentra cada participante. Además, se incluyó un espacio para registrar observaciones cualitativas, las cuales enriquecen la comprensión del proceso al dar cuenta de detalles importantes sobre la actitud, la participación, las respuestas o las dificultades presentadas por cada persona durante las actividades.

Esta caracterización cumple una función fundamental dentro del proceso pedagógico, ya que no busca etiquetar ni clasificar, sino reconocer los puntos de partida de cada participante para poder acompañar sus procesos de manera pertinente y respetuosa. También ofrece una base para observar los avances al finalizar la secuencia, no sólo en términos de logros visibles, sino también en las transformaciones sutiles que hacen parte del desarrollo del pensamiento, la comunicación y la interacción.

**Diarios de campo** (Apéndice 2). Fue uno de los instrumentos principales utilizados para documentar el desarrollo de la propuesta pedagógica. Se trató de un registro cualitativo en el que se consignaron, de forma detallada y reflexiva, las experiencias, interacciones, reacciones y aprendizajes observados durante cada sesión del proceso. Este instrumento permitió no solo capturar lo que ocurrió en términos generales, sino también dar cuenta de los matices emocionales, las actitudes, las tensiones, los avances y las formas singulares en que cada participante vivió las actividades propuestas.

El diario de campo fue elaborado por la docente investigadora a partir de sus observaciones directas, del diálogo con los estudiantes y de las situaciones que surgieron espontáneamente durante cada encuentro. En cada registro se incluyó una descripción secuencial de lo sucedido, seguida de una lectura analítica desde los tres ejes filosóficos que guían el trabajo: el Yo, el Otro y el Entorno. Esta estructura permitió sostener una mirada profunda y continua sobre cómo se iban desarrollando las habilidades de observar, preguntar y decidir dentro de los contextos vividos por los participantes.

El uso del diario de campo no solo sirvió para registrar lo sucedido, sino que también funcionó como una herramienta de reflexión pedagógica continua, que permitió ajustar la intervención de la secuencia didáctica en función de lo que el grupo necesitaba en cada momento. Así, el diario se convirtió en un insumo fundamental para tomar decisiones, valorar los avances reales y mantener una coherencia ética en la intervención educativa.

**Grabaciones en audio.** Como parte del proceso de recopilación de información, se utilizaron registros de audio realizados durante las sesiones de trabajo con los participantes. Estos audios no solo cumplían una función documental, sino que también respondían a una apuesta

ética y pedagógica clara: reconocer y visibilizar las voces de las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autismo como actores centrales del proceso investigativo.

A través de estos registros fue posible captar con mayor fidelidad lo que surgía espontáneamente en las sesiones: las intervenciones, los silencios, los comentarios, las dudas, las risas, los conflictos, las decisiones colectivas y las reflexiones individuales. En total se recolectaron cinco audios, uno por cada sesión, los cuales contienen no solo lo que se dijo, sino también el tono, la emoción y el contexto desde el cual se expresaba cada idea.

Este instrumento permitió recoger aquello que muchas veces se escapa de la escritura: lo que se vive en el instante, lo que se dice sin pensarlo mucho, lo que fluye en el intercambio natural entre los participantes, lo que se construye desde el Arte de Filosofar. Además, grabar las sesiones permitió que los propios participantes se reconocieran como sujetos activos dentro del proyecto, sabiendo que sus voces eran escuchadas y tomadas en cuenta como parte fundamental del análisis.

En el marco de una investigación situada en la inclusión, este tipo de registros adquiere un valor profundo, ya que posiciona a las personas con discapacidad como productoras de sentido, capaces de pensar, preguntar, responder y decidir en relación con lo que viven. Los audios, por tanto, no fueron solo una herramienta de apoyo para la memoria de lo sucedido, sino también una forma de fortalecer la autonomía y la participación real de quienes hicieron parte del proceso.

### **Participantes**

La investigación conto con tres participantes, descripción de los participantes:

*Participante 1:* mujer de 26 años con Discapacidad Intelectual, hace parte de la investigación de manera voluntaria.

*Participante 2:* hombre de 25 años con Discapacidad Intelectual, hace parte de la investigación por decisión de su madre.

*Participante 3* mujer de 15 años con Discapacidad Psicosocial, hace parte de la investigación de manera voluntaria pero también por decisión de su familia.

### **Entrevista inicial con los sujetos**

La convocatoria y recolección de participantes para hacer parte de la investigación, fue medida por tres requisitos: el primero era tener entre 16 y 26 años esto porque la secuencia didáctica está pensada para los adolescentes y adultos, el segunda era tener Discapacidad Intelectual o Autismo, y el ultimo era saber leer y escribir.

Una vez que al programa de PRADIF se acercaban personas que cumplían como aquellos requisitos, se realizaba una entrevista inicial, donde la docente investigadora dialogaba con el participante y su familia sobre aspectos generales de su vida, posteriormente y para finalizar la docente habla de la investigación y preguntaba si el participante quería hacer parte de ella.

Posteriormente, la docente investigadora realizaba una reflexión sobre las posibilidades reales que el proyecto podía ofrecerle a cada persona, con el fin de decidir si su participación era pertinente. Esto se debe a que el proyecto está pensado para desarrollar el Arte de Filosofar desde el inicio de los ejes y las bases (quiere decir que los participantes no tuvieran estas tan desarrolladas), pero también se reconoce que no todas las personas parten del mismo punto ni tienen los mismos intereses o condiciones para vincularse con este tipo de experiencia. Por eso,

era importante valorar de manera individual si la participación en la investigación representaba una oportunidad significativa para su desarrollo, y si le iba a generar beneficios reales, tanto a nivel personal como educativo.

### ***Caracterización inicial de las PcD***

Este proceso permitió conocer a la población participante del proceso de investigación de acuerdo con cada uno de los ejes orientadores de la investigación como: El yo, El otro y el Entorno, lo cual a través del análisis de la investigadora ayudo a orientar cada una de las sesiones de trabajo planteadas en la secuencia didáctica.

Las observaciones y los análisis realizados en el proceso de caracterización permitieron establecer algunos criterios en relación con la autodeterminación de las PcD en su juventud y edad adulta para determinar posibles situaciones educativas, elementos estratégicos que establecieran la interacción con sus pares y la proyección de futuro, a continuación, se evidenciara los criterios de manera estructura:

1. Observación sobre la caracterización inicial: Tras realizar la caracterización inicial en los participantes, surgen unos criterios esenciales para el proceso investigativo y la implementación de la secuencia didáctica, a continuación, se describirá como surgen los criterios:

- **El primero es que los participantes contaban con una baja autodeterminación:** esto debido a diferentes situaciones; por ejemplo, algunos porque no la había experimentado o no es una acción tan regular en sus vidas cotidianas, otros por pena o temor de no ser escuchados no la realizaban, y por último otros simplemente sentían que sus familias no les dejaba ser personas con autodeterminación por ende no la realizaban del todo.

- **El segundo era que los participantes tenían una mayor facilidad en observar que en el preguntar o decidir:** durante la implementación y después con los resultados de la caracterización, se evidencio como lo participantes tenían una mayor facilidad para ejecutar la base de observar, todas las actividades planteadas para dicha base fueron realizadas por todos los participantes; sin embargo en la base de preguntar y decidir, los participantes tuvieron más dificultad, ya que algunos no realizaron preguntas o no participaron de la actividad por completo, y otros no lograron decidir y participar con plenitud en las actividades.

- **El tercero fue que los participantes tienen más desarrollado el eje del yo:** durante la implementación y tras los resultados, los participantes mostraron una gran habilidad en el eje del yo, puesto que las actividades que eran planteadas de manera individual tuvieron mayor agrado y éxito en los participantes que las que eran de manera grupal. También en la caracterización inicial no se evidencio que los participantes contaran con un reconocimiento del eje del otro. y aunque el eje de entorno si se evidencio no fue evidente la importancia de este para los participantes.

- **El cuarto fue que si a los participantes se les preguntaba y se les escuchaba:** conforme pasaba el tiempo en la implementación se evidencio como los participantes realizaban con más actitud las actividades, si se les escuchaba y se les preguntaba sobre lo que decían, y eso permitió la continuidad de las actividades.

- **Por último, los participantes se les facilitaba realizar las actividades si se explicaba de manera simple, con ejemplo:** al momento de la implementación la docente explicaba cada una de las actividades que debían realizar los participantes, trascurriendo las actividades la docente evidencio como las actividades explicabas más simple y con ejemplos tenían más éxito en los participantes.

2. Metas y estructura de lo que se podría lograr desde el Arte de Filosofar: Después de la implementación de la caracterización inicial, y contemplar los resultados que la misma había arrojado, se situaron los criterios anteriores como metas, con el objetivo de que estas pudieran potenciarse a través del Arte de Filosofar logrando en los participantes uno resultados con mayor autodeterminación al finalizar la secuencia didáctica, a continuación, las metas propuestas desde la investigación:

- Facilitarles a los participantes la posibilidad de decidir constantemente, para que ellos evidenciar la importancia de la autodeterminación.
- Logran que el eje del otro tuviera sentido en los participantes, proporcionándoles un espacio de convivencia, comunidad, y fraternidad (el lugar de filosofía).
- Potenciar en los participantes la pregunta y la decisión.
- Reconocer la importancia de sus voces en el proceso investigativo, también con el fin de que ellos se reconozcan como seres importantes en su entorno.

3. Estrategias y adaptación en la secuencia didáctica a partir de la caracterización inicial: Antes de realizar la implementación de la caracterización inicial, la secuencia didáctica ya estaba realizada y estructurada, por lo tanto, esta no se podía cambiar, pero si se realizaron adaptaciones al momento de implementarla. Las adaptaciones realizadas fueron:

- Explicación simple y con ejemplos de concepto complejos y las actividades a realizar.
- Construir carteleras, posters, fichas, material tangible que pudieran facilitar el aprendizaje de lo participante.
- Implementar proceso evaluativo en cada sesión por parte de los participantes, con relación a

lo aprendido, al ejercicio de la docente y las actividades realizadas.

- La implementación de sugerencias e ideas por parte de los participantes, la mayor parte se realizaba de manera grupal.
- Uno de los requisitos para estar en la investigación era saber escribir, sin embargo, uno de los participantes no lo realizaba, por lo que la docente lo escuchaba para escribir su idea y posteriormente el participante los transcribía.
- Facilitar un espacio de conversación colectiva, donde todos participantes contaban como iba su semana mientras el resto escuchaba de manera atenta.

#### 4. Logros: Información a presentar en el análisis de resultados

### **Análisis de datos**

Con el fin de sistematizar los datos que se registraron en el diario de campo, con las fotografías y audios, se diseñó una matriz estructurada en cuatro columnas principales, que permiten organizar y sistematizar la información obtenida durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica. En la primera columna se registran los ejes de análisis (El Yo, El Otro y El Entorno), los cuales representan los ámbitos de desarrollo personal, social y contextual que orientan la propuesta pedagógica. La segunda columna corresponde a las habilidades (Observar, Preguntar y Decidir), que funcionan como categorías analíticas para valorar el proceso de los participantes. En la tercera columna se consigna la descripción general del comportamiento del grupo frente a cada habilidad y eje, destacando los aspectos comunes, avances y dificultades observadas durante las sesiones. Finalmente, la cuarta columna recoge las observaciones

individuales de los participantes, donde se detallan las particularidades del proceso de cada uno, evidenciando cómo se manifiestan las habilidades de observar, preguntar y decidir en relación con los ejes del Yo, el Otro y el Entorno. Esta estructura facilita una lectura comparativa y progresiva de los datos, permitiendo reconocer tanto las tendencias grupales como las experiencias personales que emergen a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica.

### *Ilustración 2 Ejemplo de la matriz para sistematizar datos*

Sistematización de datos - Secuencia:				
Datos registrados con instrumentos como diarios de campos, fotografías				
Bases/ Ejes	General	El yo	El otro	
<b>Observar</b>	<p>La base de observar en el Arte de Filosofar es la primera que se tiene que enseñar y fortalecer en los participantes, lo cual se realizó así en el desarrollo de la secuencia didáctica, las generalidades sobre esta base con relación al Eje del yo y su implementación son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos los participantes potenciaron esta habilidad con relación a la caracterización inicial</li> <li>2. Al terminar la implementación de la secuencia didáctica no se logró identificar si los participantes lograron relacionar su habilidad de observar con su ser, quiere decir si observaron cosas de su personalidad y vida cotidiana para reflexionar sobre eso.</li> <li>3. Esta habilidad sirvió en el eje de yo para que los participantes identificar rasgos físicos y comportamentales entre ellos, llegando a preguntas como: ¿Tengo Discapacidad Intelectual?</li> <li>4. Esta habilidad según el Arte de Filosofar es la más "fácil" se identificó que fue la que más se le complicó a los participantes.</li> </ol>	<p><b>Hanna:</b> En la habilidad de observar con relación al eje del yo, entre lo identificado de esta participantes, es que ella a partir de la observación identifico que no tenía rasgos físicos como sus otros dos compañeros lo cual la hacía dudar de su participación en el espacio, pues a firmaba que no tenía discapacidad, sin embargo, en su última participación en la secuencia didáctica, afirmo que ella se encontraba en el espacio debido a que tenía formas diferentes de percibir y ser en el mundo, y además dejo de hacer afirmaciones negativas sobre si mismas y sus compañeros.</p> <p><b>Fabián:</b> En la habilidad de observar con relación al eje del yo, entre lo identificado de este participantes, fueron identificar lo que lo rodea en su entorno, y a su vez sus características físicas, realizando afirmaciones como "me gusta que mama Martha me arregle mi ropa" "yo no salgo a la calle sin mamá Martha" "no se si tengo discapacidad" sin cuestionar aquellas acciones, solo las consideraba como algo verdadero.</p> <p><b>María Paula:</b> En la habilidad de observar con relación al eje del yo, entre lo identificado de esta participante, es que no es claro si esta habilidad genero algún fortalecimiento en el eje de yo, no se recolecto ningún dato o experiencia que justifique esto.</p>	<p>La base de otro con relación al eje del Otro dejo las siguientes generalidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. todos los participantes lograr ejecutar de manera más clara esta habilidad con en relación al otro, llegando a conclusión de similitud y empatía por los otros, por ejemplo afirmaron: "todos aquí tenemos formas distintas de aprender" "la profe hace que todos hagamos la actividad por que todos podemos" "se que no soy como ellos pero me caen bien" "somos igual por que nos parecemos físicamente y en compartimiento"</li> <li>2. Todos los participantes lograron comprender que existía un otro y que ese otro tenía cosas importantes que ofrecer, aunque no todos hablaban constantemente, entre pares empezaron a impulsar el trabajo en grupo.</li> <li>3. esta base en el eje del otro si permitió que los participantes evidenciaran la existencia de ellos mismos en un mismo espacio, y así generaran emociones como la empatía entre ellos mismos.</li> </ol>	<p>Hi nc af oc er pa Fi ell mi ql m- pa cc pc af " r int m- ur to m- su de ell nc</p>
<b>Preguntar</b>	<p>La base de preguntar en el arte de filosofar es la segunda que se tiene que enseñar y fortalecer en los participantes, lo cual se realizó así en el desarrollo de la secuencia didáctica, las</p>	<p><b>Hanna:</b> estabilidad en la Participante con relación es él yo se evidenció que fue una de las que más participó en la construcción de preguntas, realizando preguntas sobre lo que veía en sus pares y en el entorno, sin embargo, no se evidenció que la Participante</p>	<p>La base de preguntar en el eje de otro, deja la siguientes generalidades</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se evidenció que todos los participantes lograron realizar preguntas sobre sus pares, ua</li> </ol>	<p>H se es no</p>

Secuencia didáctica			
fotografías y audios de las personas participantes			
El otro	Participantes	General	El entorno
dejo las manera otro, a por í rofe ue pero o" nder as  los ellos an nos.  la ua	Hanna: la participantes al empezar en la implementación no comprendida por que tenia que estar en ese espacio afirmando un tipo de superioridad frente a sus compañeros, sin embargo desde la primera sesión ella se convirtió en una líder que hagalonaba a sus compañeros en las actividades, en la tercera y cuarta sesión esta participante demostró un interés por comprender como Fabián su compañero solo transcribía las letras, siendo ella misma la que en las siguientes sesiones le brindaba el mismo ajuste que realizaba la sesión, todo con el fin de que el tuviera la posibilidad de participar de las misma manera que ella y su otra compañera. adicionalmente la participantes genero una interacción diferente con su compañera maría paula, llevándola a que se interesará por sus problemas y se empatizará, una de las afirmaciones mas significativas de esta participantes fue: "no se que me esta pasando profe, yo no soy así, no me interesan los demás, pero es que ellos me caen bien, y me siento bien si tiendo esto por ellos" Fabián: al principio de las sesiones este participante tenia una relación diferente con las mujeres, pues las ve a todas como sus salvadoras y obedece a todo lo que le manden, sin embargo no le fue fácil comprender como sus compañeras solo eran sus compañeras, sin embargo después de la sesión cuatro el empezó a charlar con ellas, hacer parte de la conversaciones, las buscaba ya no para tener aprobación si no compartir con ellas, en	La base de observar con relación al eje del Entorno de las siguientes generalidades: 1. A los participantes se les hace más fácil observar cosas de su entorno, reflexionar o dudar sobre ellas, mas que en ellos mismo "el eje de yo" 2. todos los participantes identificar y reconocieron cosas que los hacían tener mas confianza para ser ellos mismo, como la construcción del "lugar de filosofar", el acuerdo de siempre traer onces entre todos para compartir. 3. los participantes observaron que la docente hacia parte de ese entorno que los hacia estar cómodos, afirmando: "yo nunca me había sentido así en un lugar" "creo que me gusta hablar aquí" "yo tengo que venir siempre por que si no las onces no están completas" 4. dejando en evidencia que los espacio si son importantes para la construcción de un pensamiento más autónomo y cuestionador en las personas.	<b>Hanna:</b> La participante manifestó (grabaciones de audio y charlas en el) ha generado en ella un tranquilidad por desvalorarse, adicionalmente se empatía con sus pares, en una de si me había sentido tan buena persona además María Paula me cae bien", (positivo y un reconocimiento mediado llevo a la participante a una reflexión) <b>Fabián:</b> A partir de la observación de observar el eje del entorno en el fortalecimiento, puesto que al principio aquel lugar como un espacio en el que embargo a pasar de la sesiones, y el participante se aporo de su espacio entrarse, y la participación constante alimentos de sus pares y de su docente emocionalmente el se veía y son ser parte de ese espacio que estaba para el mismo, <b>María Paula:</b> La participante cont el eje del entorno en la base de observar la Participante observaba y comprender que estaba entonces generaba que situaran en el objetivo y en la finalidad entonces comprendía a que este es manera en su vida para llegar a refle
	<b>Hanna:</b> esta Participante demostró que su eje del otro se desarrolló muchísimo más en la base de preguntar esto debido a que el interés por conocer a sus pares y participar de su charlas y su cotidianidad hizo que ella	La base de preguntar en el eje del entorno, deja las siguientes generalidades: 1. Se logró que todos los participantes pudieran comprender que en el entorno	<b>Hanna:</b> en esta habilidad, específicamente demostró una gran preocupación por preguntar de la manera adecuada, los sentimientos emocionales, ideas, entes

### Consideraciones éticas:

Los consentimientos para la recolección de datos y uso de identidad de los participantes se utilizan por la entrevista inicial donde ellos juntos con sus familiares son conscientes del proceso y dan aval para el uso de la información. Adicionalmente también en la mitad del proceso a los participantes se les vuelve preguntar para rectificar en uso de toda la informar.

## La Secuencia Didáctica: El Arte de Filosofar como herramienta pedagógica y didáctica en el campo de la Educación Especial

Una secuencia didáctica basada en el arte de filosofar para jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista con la finalidad de que se puedan fortalecer sus procesos de autodeterminación, es una investigación que se pensó para que los maestros puedan aplicarla en sus contextos y realidades, lo que se propone aquí es una

posibilidad para poder hacer procesos cognitivos complejos para la población anteriormente nombrada, sin importar sus habilidades o capacidades.

El diseño de la presente secuencia didáctica no parte de una estructura rígida ni de la simple organización de contenidos, sino de una apuesta pedagógica profundamente reflexiva. En esta propuesta, la secuencia se construye como un espacio vivo, flexible y coherente con las necesidades de los participantes, sustentado en dos pilares fundamentales: el enfoque de aprendizaje colaborativo/cooperativo y la experiencia pedagógica del arte de filosofar.

Desde el enfoque colaborativo, retomado principalmente desde Johnson y Johnson (1994), se concibe el aprendizaje como un proceso que se da en relación con otros, donde las ideas se construyen a través del diálogo, la interacción y la responsabilidad compartida. Aprender de manera colaborativa no es simplemente trabajar en grupo, sino crear condiciones reales para que cada persona aporte, escuche, cuestione y se transforme en el intercambio. Este enfoque cobra especial sentido en contextos de educación especial, ya que promueve la participación activa, el reconocimiento de las voces diversas y la construcción colectiva del conocimiento como forma de inclusión auténtica.

Por otro lado, el Arte de Filosofar se plantea aquí no como una enseñanza de la filosofía académica, sino como una experiencia pedagógica que se sostiene en tres habilidades fundamentales: observar, preguntar y decidir. Estas habilidades permiten a las personas con DI y TEA encontrarse con su propia capacidad de pensar, de reflexionar sobre sí mismas, de dialogar con otros y de interpretar el mundo desde sus vivencias. Filosofar se convierte así en un acto de autodeterminación, de subjetivación y de participación activa en el proceso educativo.

Ambas perspectivas el aprendizaje colaborativo y el Arte de Filosofar se integran de manera coherente con la propuesta de secuencia didáctica desarrollada por Díaz (2013), quien plantea que una verdadera secuencia no se basa en formatos vacíos, sino en estructuras que conectan los saberes previos del estudiante con situaciones significativas, en las que se pueda pensar, actuar, transformar y aprender. Su propuesta enfatiza que toda secuencia debe incluir actividades de apertura, desarrollo y cierre, articuladas con una evaluación formativa que acompañe todo el proceso, y que permita reorganizar el pensamiento desde la experiencia vivida

La presente investigación tiene como finalidad la construcción de una secuencia didáctica pensada desde el arte de filosofar para contribuir a los procesos de autodeterminación de los jóvenes y adultos entre los 16 y 22 años con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista. A continuación, el desarrollo de la secuencia didáctica.

La noción de secuencia didáctica tal como la plantea Ángel Díaz-Barriga (2013), es una organización dinámica y estructurada de actividades de aprendizaje que permiten generar condiciones reales y significativas para que los estudiantes construyan conocimiento. Según este autor, una secuencia no es un formulario o una lista de actividades sueltas, sino un instrumento pedagógico que requiere de intención docente, conocimiento disciplinar y sensibilidad para articular contenidos, experiencias previas y situaciones del mundo real.

Díaz-Barriga enfatiza que toda secuencia didáctica debe construirse desde dos líneas entrelazadas:

1. Las actividades de aprendizaje (apertura, desarrollo y cierre).
2. La evaluación para el aprendizaje (diagnóstica, formativa y sumativa).

Estas dos dimensiones deben estar imbricadas en el proceso, y no trabajarse como partes separadas. La secuencia debe propiciar una estructura de pensamiento, un movimiento que parte de lo que el estudiante ya sabe, lo pone en tensión con preguntas desafiantes, y le permite reorganizar sus ideas mediante acciones que involucren interpretación, diálogo, decisión, reflexión y creación. Así, el aprendizaje se vuelve significativo porque nace del hacer, del pensar y del interactuar.

**Tabla 2**

*Esquema de la secuencia didáctica desde la organización que establece Ángel Díaz-Barriga.*

---

Elementos de la secuencia didáctica	Arte de Filosofar
Duración y número de sesiones	8 módulos distribuidos en 13 sesiones.
Problema o proyecto	¿Cómo fortalecer los procesos de autodeterminación en jóvenes con DI y TEA mediante el arte de filosofar?
Finalidad u objetivos	Desarrollar habilidades de observar, preguntar y decidir como ejes para el pensamiento crítico y la autodeterminación.
Contenidos	Bases del arte de filosofar (observar, preguntar, decidir), ejes del Yo, el Otro y el Entorno.

---

---

Actividades de apertura	Bienvenida al lugar de filosofar, construcción del ambiente, exploración lúdica, activación de saberes previos.
Actividades de desarrollo	Creación de maletas de expedición, bitácoras, expediciones reales y simbólicas, análisis de decisiones, debate y diálogo.
Actividades de cierre	Fogata literaria, lectura del libro de aventuras, evaluación escrita del proceso, reflexiones finales.
Evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)	Diagnóstica: caracterización inicial. Formativa: diarios de campo, audios, observación continua. Sumativa: bitácoras, reflexiones, evaluaciones finales de participantes.
Recursos	Materiales visuales y táctiles, videos, objetos sensoriales, cartillas, marcadores, elementos decorativos, cuadernos.

---

Nota: Elaboración propia del autor Ángel Díaz-Barriga donde se establece la organización de la secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar (2013).

### **Relación del Arte de Filosofar con la noción de secuencia didáctica**

La propuesta del Arte de Filosofar presentada en esta investigación dialoga de manera coherente y profunda con los planteamientos de Ángel Díaz-Barriga respecto a la construcción de secuencias didácticas. Para este autor, una secuencia no debe entenderse como una simple sumatoria de actividades, sino como una organización pedagógica intencionada que posibilite la transformación del pensamiento y la construcción significativa del conocimiento. Esa idea se encuentra en el corazón mismo del arte de filosofar, el cual no parte de contenidos rígidos ni

verdades acabadas, sino de la disposición a preguntar, observar y decidir cómo formas vivas de pensar con otros desde el contexto que se habita.

Díaz-Barriga (2013) plantea que una secuencia didáctica debe propiciar el diálogo entre los saberes previos del estudiante y los nuevos conocimientos, de tal manera que haya una reorganización conceptual auténtica. En ese sentido, el arte de filosofar no se impone desde una lógica disciplinar cerrada, sino que parte de las experiencias cotidianas de los estudiantes, de sus intereses, dudas, emociones y preguntas. Así, el módulo de "la pregunta como centro", por ejemplo, no busca enseñar qué es una pregunta desde la teoría, sino despertar la pregunta dentro del estudiante, permitirle hacerla suya, desarrollarla y compartirla en colectivo.

Ambas propuestas coinciden en que la secuencia didáctica debe ser una estructura flexible, situada y con sentido, donde el aprendizaje ocurre a través de la interacción, la exploración, la escucha y el trabajo en comunidad. La secuencia basada en el arte de filosofar se distancia de la enseñanza tradicional porque no busca llevar a los estudiantes a una respuesta correcta, sino acompañarlos en la construcción de sus propios sentidos sobre el mundo, el otro y sí mismos. En términos de Díaz-Barriga, esto representa una forma de promover la autonomía del pensamiento, uno de los fines más valiosos de la educación.

Además, la noción de evaluación integrada y formativa que plantea Díaz-Barriga también está presente en esta propuesta. La evaluación no se limita a una etapa final, sino que se distribuye a lo largo de toda la secuencia a través de diarios de campo, registros de audio, observación cualitativa y materiales producidos por los estudiantes. Esta mirada permite valorar procesos, reconocer avances sutiles y comprender el aprendizaje como una construcción compleja, no como un resultado aislado.

## **Mirada pedagógica de desarrollo**

### ***Objetivo***

Desarrollar una secuencia didáctica para fortalecer los procesos de autodeterminación de los participantes por medio del Arte de filosofar.

### ***Enfoque pedagógico que sustenta la secuencia didáctica***

El enfoque pedagógico que orienta esta propuesta se sustenta en el aprendizaje colaborativo, una estrategia educativa en la que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Este enfoque promueve la interacción, el diálogo y la construcción colectiva de saberes, reconociendo que el conocimiento no se impone, sino que se construye en comunidad. Filosofar en colectivo implica pensar con otros, cuestionarse, confrontar ideas y construir sentido en la diferencia.

Autores como David y Roger Johnson han desarrollado ampliamente este enfoque bajo el nombre de aprendizaje cooperativo, y señalan que esta forma de aprender permite alcanzar simultáneamente tres grandes objetivos: mejorar el rendimiento académico, fortalecer las relaciones interpersonales y contribuir al bienestar emocional de los estudiantes (Johnson & Johnson, 1994). Estos autores subrayan que la cooperación es mucho más que trabajar en grupo, ya que requiere condiciones específicas para ser efectiva: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, desarrollo de habilidades interpersonales y evaluación grupal.

Este enfoque dialoga directamente con el arte de filosofar, eje central de la propuesta didáctica, ya que filosofar no es un ejercicio individualista ni competitivo, sino una práctica de

pensamiento colectivo, situada, que nace de la pregunta, la experiencia y el diálogo. Al integrar el aprendizaje colaborativo en la secuencia didáctica, se crea un escenario propicio para pensar desde los ejes del yo, el otro y el entorno, partiendo de lo vivido, compartido y reflexionado con otros.

Además, este enfoque pedagógico permite que las personas con discapacidad intelectual y autismo no solo participen como observadores pasivos, sino que se reconozcan como actores centrales en el proceso de aprendizaje. Se les otorga un lugar de reconocimiento, no por adaptaciones que bajen el nivel de exigencia, sino por propuestas que valoren su capacidad de preguntar, de decidir y de interpretar la realidad desde sus propias vivencias. Aprender en colaboración, entonces, es también una forma de inclusión: un espacio donde todos tienen algo valioso que aportar y donde el conocimiento se construye entre todos,

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica propuesta —centrada en el arte de filosofar— no se limita a transmitir contenidos, sino que abre espacios para pensar, escuchar, preguntar, disentir y decidir juntos, construyendo sentidos compartidos en comunidad. Así, el aprendizaje colaborativo no solo es una metodología, sino también una postura ética y política, coherente con los principios de la educación inclusiva y del pensamiento crítico.

### ***Teoría- bases y ejes teóricos que constituyen la secuencia didáctica***

Es entonces necesario comprender la formar teórica que constituye la estructura de la secuencia didáctica, para ello, es necesario aclarar que todo lo que a continuación se planteará está basado en la taxonomía de Bloom, la filosofía para niños y la didáctica de la filosofía.

La secuencia didáctica, como anteriormente se nombró, tiene la idea de que los participantes puedan fortalecer su autodeterminación por medio del Arte de Filosofar, pero, para que lo anterior suceda, es pertinente y necesario que los participantes a partir de la secuencia didáctica entiendan como realizar el ADF, con dicho planteamiento es que se empieza con la construcción de la secuencia didáctica, a continuación, se explicará detalladamente la estructura:

Para realizar la secuencia didáctica se distribuyó en tres bases fundamentales que componen el arte de filosofar, las cuales son: observar, preguntar y decidir. Estas tres bases son la que permitirán que los participantes desarrollen ADF, para hacer una relación más directa con esta afirmación, se explicará cómo cada base se enlaza con el ADF y la importancia de desarrollarla en los participantes:

### ***Bases centrales para desarrollar el Arte de Filosofar:***

- Primera base- Observar (análisis): el arte de filosofar es una habilidad que se desarrolla a partir de la observación, esto surge porque el ADF nace desde lo que las personas observan en diferentes contextos de su vida; sin embargo, y aunque parezca algo sencillo de realizar, el observar conlleva una necesidad de que la persona se interese por no por mirar algo (objeto, persona, situación, lugar, etc) sino por observar: (detallar, comparar, analizar) algo en específico. En el ADF es necesario comprender dicha habilidad como una actividad que me permite reconocer el mundo que rodea a las personas.

- Según base- Preguntar (cuestionamiento): Después de observar un algo, surge el preguntar según el ADF, esto sucede porque las personas en un primer momento se exponen a realizar una observación de algo en su entorno que generaría entonces un cuestionamiento, una pregunta, una duda. Quiere decir que el ADF toma forma si las personas se preguntan frente a

algo. Esas dudas son entonces las que permiten que el análisis de observar se convierta en habilidad fundamental que debe tener una persona a la hora de hacer ADF.

- Tercera base- Decisión (elegir): una vez que la persona observe y pregunte frente a lo que observó y tenga, al menos, una posible respuesta, se abre la puerta a elegir- decidir, quiere decir que permite comprender el mundo de diferentes maneras con diferentes conceptos y aprendizajes lo que a la vez conlleva a que las personas tengan visiones diversas del mundo para que así puedan elegir como interactuar con el mismo. ADF se basa en que las personas puedan por sí mismas construir un conocimiento conjunto que conlleve a entender dinámicas sociales y contribuya a una interacción social participativa de las personas.

Después de explicar las bases que permiten tener una noción de cómo funciona el arte de filosofar, surge el planteamiento por comprender cómo adaptar dichas bases a un grupo específico de personas, es por ello que se construyen 8 módulos pensados para que lo participantes desarrollen las habilidades de observación, pregunta y decisión.

Lo anterior se distribuye de la siguiente manera: el primer módulo tiene como intención darle bienvenida e introducción a la secuencia didáctica; el segundo y tercer módulo tienen la intención de desarrollar la habilidad de observar; el cuarto y quinto modulo corresponde a desarrollar la habilidad de preguntar; el sexto y séptimo modulo tiene la intención de desarrollar la habilidad de decidir; y por último, el octavo modulo será el cierre y conclusiones de la secuencia didáctica.

Cada módulo fue pensado en que tuviera una aleación con el anterior, es por ese planteamiento que se realizó un pretexto general que constituye la secuencia didáctica. Dicho pretexto fue denominado como La Gran Expedición, que comprende las bases teóricas de Arte de

filosofar para que sean desarrolladas. A continuación, se mostrará una Tabla de cómo se distribuyen los módulos junto a las bases y a la taxonomía de Bloom.

**Tabla 3**

*Organización de los módulos*

---

<i>La gran expedición</i>			
Bases teóricas	Módulos	Taxonomía de Bloom	
		Niveles cognitivos	Habilidades
Bienvenida	Módulo 1:	Conocimiento:	Identificar
	Lugar de filosofar		Reconocer
	¿Qué es observar?		Recordar
Observar	Módulo 2:	Conocimiento:	Describir
	Armando una maleta		Reconocer
			Registrar
	Módulo 3:	Aplicación:	Descubrir

	Expedición biológica		Organizar
			Reconocer
	Módulo 4:	Aplicación:	Ejecutar
	¿Qué es preguntar?		Participar
Preguntar			Construir
	Módulo 5:	Análisis:	
	Expedición hogareña		Planear
	¿Para que preguntar?		Resolver
			Cuestionar
	Módulo 6:	Síntesis:	Diseñar
Decisión	¿Qué es decidir?		Establecer
			Proponer
	Módulo 7:	Evaluar:	Elaborar
	Expedición cultural		Construir
			Planificar
Cierre	Módulo 8:	Evaluar:	Evaluar
	¿todo termino?		Producir
			Medir

Total de sesiones: 13

---

La tabla anterior permite esquematizar la estructura que tiene la presente secuencia didáctica, para dar paso a la secuencia se realizaran algunas aclaraciones frente a la misma.

- Cada módulo cuenta con unas competencias que deberá desarrollar el participante.
- En cada módulo se encuentra la relación entre el yo, el otro y el entorno.

Lo anterior se debe a que el yo, el otro y el entorno son los ejes para entender el arte de filosofar, es necesario entonces explicar de qué trata cada uno de ellos:

***Ejes centrales que componen el Arte de Filosofar:***

El yo se comprende como el sentido que se le da a la percepción personal, esto quiere decir que sentido me doy yo mismo. Habilidades para desarrollar el yo:

- Reconocer el pensamiento- comprender que soy un ser que piensa
- Pensar por sí mismo- construcción de pensamientos propios
- Identificar mi pensamiento- volver tangible el pensamiento

El otro, surge solo cuando el yo comprende de su existencia por medio de una interacción social. Habilidades para desarrollar el otro:

- Comprensión de la existencial social- comprender que existen más personas en un entorno social
- Identificar las diferentes formas de pensar- identifico que el otro tiene pensamientos y que pueden ser similar o distintos a los míos.

- Cuestionar y argumentar el pensamiento del otro- analizar por qué el otro tiene pensamientos

Y el entorno, es aquel donde sucede la interacción social entre el yo y el otro. Habilidades para desarrollar el entorno:

- Comprender el entorno- identifico el entorno y lo comprendo como un espacio social de pensamiento.
- Estar en el entorno- hago parte del entorno y participo en el como un ser pensante.

### **Estructura de la secuencia didáctica**

**Tabla 3**

*Primer módulo de la secuencia didáctica – base de observar*

<b>Nombre de la sesión:</b> Lugar de filosofar y ¿Qué es observar?	<b>Duración:</b> 3 horas por sesión	<b>Modulo:</b> 1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Objetivos:</b> Reconocer un ambiente pedagógico “lugar de filosofar” como herramienta para la construcción de mi aprendizaje.</li> <li>2. Recordar el beneficio que tienen el lugar de filosofar en mi proceso de aprendizaje.</li> <li>3. Identificar que es el arte de filosofar y su primera base (observar).</li> </ol>		<b>Base:</b> Observar
<b>Introducción:</b>		

El primer módulo en la primera sesión tiene la intención de introducir y anticipar a los participantes que harán parte de la secuencia didáctica, se construirá un ambiente pedagógico el cual es denominado el lugar de filosofar, se pretenderá explicar los beneficios del mismo, por lo que se explicará y definirá detalladamente.

Además de lo anterior el módulo se dividirá en dos sesiones, en la segunda parte se les explicara a los participantes de que trata el arte de filosofar y las bases que tiene (observar, preguntar y decidir) para que con ello se le pueda dar comienzo a la explicación de la primera base ¿Qué es observar?, la sesión concluirá con algunas actividades que deberán realizar los participantes en sus casas.

***Esencia teórica y práctica:*** El arte de filosofar no es como tal un concepto tangible que se puede demostrar a simple vista, las personas usualmente no son conscientes de realizarlo, por el contrario, es un concepto abstracto y que en su mayoría las personas realizan mecánicamente. aunque la aclaración anterior no acoge a todas las personas, puesto que a las que cuenta con Discapacidad Intelectual y Trastorno

***Relación con el yo, el otro y el entorno:***

- El yo: esta explicito cuando el participante está expuesto a observar el espacio, para construir un lugar donde sienta que puede construir aprendizaje y conocimiento.
- El otro: se fortalecerá en el participante al momento de construir el lugar de filosofar será de manera conjunta y allí se trabajaría en este eje.
- El entorno: se evidenciar al momento de que los participantes

<p>del Espectro Autista se les tiene que enseñar el arte de filosofar desde el principio para que así ellos en algún momento lo logran entender y hacer mecánicamente.</p> <p>Ahora bien, el arte de filosofar al principio es muy difícil de realizar en todos los espacios en los que habita un sujeto, de allí nace la importancia del “lugar de filosofar” este tiene como objetivo crear un ambiente pedagógico en el cual los participantes puedan sentirse cómodos de explorar, analizar, preguntar, observar, pensar y decidir, este ambiente lograría en un primer momento situar a los participantes en identificar que allí se puede hacer el ADF, por consiguiente se espera que los participantes puedan entender el lugar de filosofar como un espacio para ellos, en el cual se permite la reflexión y el</p>	<p>construyan un lugar propicio y cómodo para realizar el arte de filosofar, además de que al exponerlos a una situación de aprendizaje comprenderán la importancia del espacio.</p>
--	--

cuestionamiento propio ante el mundo.

El lugar de filosofar es más que un espacio en el que se realizan una serie de actividades, es un ambiente pedagógico que reconoce a cada uno de los individuos allí expuesto, el cual permite la participación, la motivación y el aprendizaje del mundo desde otras miradas. Es un ambiente que facilita herramientas a los participantes para que desarrollen la habilidad de decidir sobre su propia vida, esto quiere decir que podrán fortalecer su autodeterminación, por eso la importante de reconocer el lugar de filosofar.

Es necesario que para construir el lugar de filosofar se tengan en cuenta las siguientes pautas:

1. Antes de construir el lugar de

filosofar es necesario que los participantes cuenten con una anticipación en la cual ellos entiendan qué se realizara en ese espacio con relación a su aprendizaje.

2. La construcción del lugar de filosofar tiene que ser realizados por los participantes, esto con el fin de que ellos se apropien más del espacio.

***¿Qué es observar? Conceptualización del conocimiento:*** Para el arte de filosofar la habilidad de observar es la puerta para poder interactuar con el mundo, es donde una persona se interesa por detallar el mundo, de reconocer el lugar que habita, de aquella afirmación surge la importancia de que esta sea desarrollada en los participantes.

Para comprender como desarrollar la habilidad de observar en los participantes, es necesario definir qué se entiende por la misma:

- Observar según el ADF: es la habilidad que tiene una persona para detallar, comprender, analizar un algo (lugar, persona, objeto, situación, etc).

Aquella afirmación permite entonces tener una noción de que el observar contiene un conjunto de acciones diferente a la habilidad de mirar, para el ADF no es lo mismo mirar que observar puesto que conllevan procesos distintos de comprensión sobre un algo. Con lo anterior se puede entender que es fundamental explicarles a los participantes como realizar esta acción de manera adecuada.

***Desarrollo didáctico:***

***Primera sesión:*** La intención de la primera sesión del módulo 1 es que los participantes construyan un ambiente pedagógico en el cual se sientan cómodos para desarrollar el arte de filosofar, dicho ambiente será construido de manera libre y autónoma, además se les proporcionara a los participantes la información de lo que se hará en ese espacio y se les dará las primeras bases para desarrollar el arte de filosofar. Con la finalidad de que el objetivo del módulo se cumpla, se empezara con algunas preguntas orientadoras, como se ven a continuación:

1. ¿Ustedes han estado en un lugar donde hablen y opinen sobre lo que saben? Cuéntenos tu experiencia.
2. ¿Se conocen entre ustedes? ¿Cómo ha sido la interacción que han tenido?

Una vez que los participantes respondan dichas preguntas la docente les dirá sobre el sentido de su participación en dicho lugar, les dirá de que trata el arte de filosofar, cuáles son sus bases y que es el lugar de filosofar, lo anterior lo realizara con las siguientes definiciones:

- ¿Qué es el Arte de Filosofar? Es una acción que realizamos las personas para comprender, analizar y cuestionar los acontecimientos del mundo para así lograr tomar decisiones en el mismo.
- ¿Cuáles son las bases del Arte de Filosofar? Son tres las cuales son observar, preguntar y decidir.
- ¿Qué es el lugar de filosofar? Es un espacio para ustedes donde podrán expresar sus pensamientos e ideas, además es un espacio que nos permitirá aprender sobre muchas cosas del mundo.

Cuando la docente deje claro los anteriores conceptos les dirá a los participantes que en el baúl (canasta, sesto, etc) que está ubicado en una parte del espacio, habrá una serie elementos como: cuadros pintados, luces, papeles de color, cortinas, cojines, manteles, etc; con los que ellos adecuaran el espacio para convertir en ese lugar en un espacio seguro para que ellos se puedan expresarse.

Posteriormente y cuando los participantes terminen de adaptar todo el espacio, la docente les dirá que van a construir una insignia de reconocimiento, la cual llevara el nombre del participante, algo que le guste hacer, algo que le cueste trabajo realizar y

por ultimo algo que desee aprender, en la imagen se puede visualizar un ejemplo de la insignia.

Tarjeta de identificación zona creativa

nombre:

edad:

actividad favorita:

me cuesta trabajo:

quiero aprender a hacer:

- Cuando los participantes realicen la insignia la docente les pedirá que siempre que se encuentren con ella la deberán tener puesta en su camisa, para finalizar la docente les pedirá a los participantes que para la próxima clase deberán traer un cuaderno.

**Segunda sesión:** La finalidad de la sesión dos del primer módulo es poder explicarles a los participantes la primera base del Arte de Filosofar, para ello la docente dará la siguiente explicación:

- Es necesario que la docente siempre les recuerde a los participantes las bases que componen el Arte de Filosofar una vez realice esto, dará como conceptualización:

✓ ¿Qué es observar?: es la acción que una persona tiene para detallar y comprender algo del entorno que le interesa.

✓ Para poder observar: es necesario que te interés por algo a la hora de observarlo, después debes detallar lo que compone eso que observas y por ultimo lo anotas de manera escrita.

Una vez que la docente realice la explicación les pedirá a los participantes que realizaran una actividad denominada “Veo Veo”, la cual consiste en los participantes vayan caminado por un lugar determinado y empiecen a mencionar cosas que están viendo, por ejemplo: deberán empezar con esta frases, yo veo veo una lámpara larga y bonita; una vez que los participantes realicen la dinámica la docente les pedirá que nombren una cosa de las vieron, cuando eso suceda la docente les pedir que la detallen y escriban en su cuaderno esos detalles que observaron.

- Para finalizar el modulo la docente les pedirá los participantes que digan una palabra de cómo se sintieron en el espacio y realizando las actividades. La docente les pedirá a los participantes que para la próxima clase deberán traer medio pliego de cartulina, dos octavos de cartulina y cosas para decorar como esfero y marcadores.

***Evaluación:*** El Arte de filosofar no es evaluativo como tal, sin embargo, si se espera que al finalizar cada módulo los participantes hayan desarrollado unas competencias que contribuyan a su proceso de aprendizaje en la secuencia didáctica. A continuación, se presentarán las competencias basadas en la taxonomía de Bloom:

*1. **Conocimiento:** Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior (p.2).*

Lo anterior adaptado a este módulo quiere decir que los participantes utilizaran sus aprendizajes previos como herramienta para construir y reconocer el lugar de filosofar y la insignia, pues estas dos acciones requieren que los participantes tengan unos aprendizajes claros (como saber que es un espacio o lugar, que es aprendizaje, una libreta etc.) para así utilizarlos en el momento oportuno, además permiten que sus conocimientos previos les ayude a identificar los procesos teóricos y conceptuales que se abordan en el módulo como se realiza en la sesión 2, para que un momento determinado los participantes puedan recordar lo aprendido y utilizarlo.

**Tabla 4**

*Segundo módulo de la secuencia didáctica – base de observar*

<i><b>Nombre de la sesión: Armando una maleta</b></i>	<i><b>Duración: 3 horas por sesión</b></i>	<i><b>Modulo: 2</b></i>
<p><i><b>Objetivos:</b></i></p> <p>1. Memorizar las bases que componen el arte de filosofar para la comprensión de la relación con las actividades.</p>		

<p>2. Registrar los conceptos teóricos más relevantes con el fin de que el aprendizaje se pase y delimite.</p> <p>3. Describir los instrumentos necesarios para una expedición y realizarlos.</p>	
<p><b><i>Introducción: *</i></b></p> <p>Con relación al primer módulo es necesario que en el segundo tenga una coherencia con el anterior, es por eso que en el segundo módulo se desarrollara la primera base de arte de filosofar de manera más detallada. Se empezará por explicar a los participantes que es una expedición y que en el arte de filosofar realizaremos tres, la primera será la que se explicara y realizara en el segundo y tercer módulo; una vez eso se haya aclarado y comprendido por los participantes, crearan una maleta de viaje y un instructivo en el cuaderno para realizar la primera expedición.</p>	
<p><b><i>Esencia teórica y práctica:</i></b></p> <p>¿Qué es una maleta de viaje para una expedición? relación con la primera base “observar”</p> <p>Al momento en que los participantes se expongan a la teorización del conocimiento como se hace en el primer módulo en la sesión 2,</p>	<p><b><i>Relación con el yo, el otro y el entorno:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El yo: este se fortalecerá al momento que los participantes tengan la oportunidad de construir sus propias maletas de viaje para la expedición.</li> </ul>

<p>es pertinente que esta tenga una practicidad en ellos, lo cual les ayudaría a comprender mejor lo que se teoriza. Por lo anterior se pensó en un pretexto que ayudara a comprender mejor las bases de Arte de filosofar, la maleta de viaje sirve como estrategia para desarrollar la habilidad de observar, a continuación, se explicara de que trata:</p> <p>La maleta de viaje es una estrategia que tiene como finalidad que los participantes identifiquen como el observar permite analizar los objetos que se necesitan para una expedición, a su vez como realizar un instrumento de expedición permitiría concretar la observación.</p> <p>Esta estrategia permitirá que los participantes interactúen de manera más empírica y lúdica con el conocimiento,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El otro: al momento de que los participantes interactúen de que elementos debería llevar la maleta de viaje y al momento en que compartan entre pares la creación de las diferentes maletas de viaje.</li> <li>○ El entorno: este estará inmerso en toda la sesión, por un lado, ya estará construido el lugar de filosofar el cual representa para los participantes un lugar en donde puedan interactuar cómodamente, y otro lado el proporcionar y adaptar el espacio con las maletas de viaje.</li> </ul>
---	--

haciendo que el espacio se vuelva un lugar de exploración y descubrimiento.	
<p><b><i>Desarrollo didáctico:</i></b></p> <p><b><i>Primera sesión:</i></b> La intención de este módulo es anticipar y conceptualizar a los participantes hacia una expedición biológica que se realizara en la secuencia didáctica, es por eso que en un primer momento se explicara que es una expedición y los elementos que se necesitan para realizarla, se utilizara la siguiente definición:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué es una expedición?: es un viaje que realiza un grupo de personas con una finalidad de investigar algo.</li><li>- Elementos que se necesitan para realizar una expedición: primero siempre debes saber el lugar en donde realizaras la expedición, deberás alistar siempre una maleta con los elementos que necesitaras para la expedición, por ultima siempre deberás anotar lo que vives en la expedición.</li></ul> <p>Una vez que los participantes tengan claro lo anterior, la docente les dirá que construirán una maleta imaginaria es para la primera expedición llamada “Expedición Biológica”, esta se realizara con diferentes objetos que irán dentro de la maleta y que también construirán los participantes. a continuación, un ejemplo de la maleta de viaje que deberán construir los participantes:</p>	



Quando los participantes construyan la maleta de viaje, la docente posteriormente les dirá que en el cuaderno realizara un instrumento que utilizaran en la expedición, este se llama bitácora de observación, la cual diligenciaran cuando estén en la expedición biológica, a continuación, se mostrara la bitácora de observación:

Nombre de la expedición:	
5 cosas que observo:	Investigación sobre lo que observo:
Aprendizajes de la expedición:	

Cuando finalmente, los participantes terminen su maleta y bitácora, para que con eso la docente les pida a los participantes que en una hoja post it expresen como creen que será la expedición de las que la docente les ha contado.

Posteriormente la docente les presentara a los participantes un libro denominado “El libro aventurero” diciéndoles que contendrá todas las expediciones y aprendizaje de Arte de Filosofar, aclarando también que dicho libro lo diligenciará cada uno después de cada encuentro, lo que tendrán que hacer en el libro es describir con sus palabras la experiencia de cada encuentro la docente acompañara lo que escribe cada participante con fotografías, el módulo terminara.

***Evaluación:***

En el módulo anterior se explicó la relación que tiene la evaluación con taxonomía de Bloom, en este módulo los participantes aún están en el nivel cognitivo de conocimiento, sin embargo, en este las habilidades y competencias cambian.

Se pretende que los participantes desarrollen habilidades previas para poder describir y construir la maleta de viaje junto a la bitácora de observación, los participantes deberán tener habilidades para memorizar cómo funcionan las bases del Arte de Filosofar con el fin de que comprendan como se ancladas las actividades con este, finalmente se expondrá a los participantes a que registren datos importantes conceptualmente que en un futuro podrán utilizar en otros contextos.

**Tabla 5***Tercer módulo de la secuencia didáctica – base de observar*

<p><b>Nombre de la sesión:</b></p> <p><b>Expedición Biológica</b></p>	<p><b>Duración: 3</b></p> <p><b>horas de duración por sesión</b></p>	<p><b>Modulo: 3</b></p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubrir en la expedición algo que parta desde el interés para que poder observarlo.</li> <li>2. Organizar toda la información obtenida en la expedición para utilizar la más relevante en la bitácora.</li> <li>3. Reconocer como la bitácora permite plasmar lo observado.</li> </ol>		<p><b>Base: observar</b></p>
<p><b>Introducción:</b></p> <p>En el tercer módulo de la secuencia didáctica tiene la finalidad de que los participantes vivan su primera expedición, esta se realizará en el museo de historia natural de la Universidad Pedagógica Nacional, para ir a la expedición los participantes tendrán que ir acompañados de la maleta de viaje y la bitácora de observación.</p>		

El principal objetivo del módulo es evidenciar el proceso de desarrollo que llevan los participantes en su habilidad de observación, lo anterior con la intención de exponer a los participantes a la aplicación de su conocimiento.

***Relación con el yo, el otro y el entorno:***

El yo: se comprende que surge en los participantes al momento en que se ven expuesto a observar para comprender lo que sucede en la expedición y como llenar individualmente una bitácora.

El otro: este surge cuando los participantes se exponen a compartir un mismo espacio entre pares, logrando así que la expedición sea colectica y grupal.

El entorno: este surge al momento que se le proporciona a los participantes un ambiente propicio para el descubrimiento y la exploración, lo que permitirá entonces que ellos puedan desarrollar habilidades de observación.

***Evaluación:***

Siguiendo con el mismo modelo evaluativo y basándola en la ruta de los niveles cognitivos de la Taxonomía Bloom, se expondrá a los participantes a un siguiente nivel cognitivo denominado aplicación, este es entendido como:

*Implica la cantidad de elementos novedosos que habrán de reunirse en la tarea por realizar. Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Puede presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y*

*puede también relacionarse con los principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse (p.5).*

Partiendo de lo anterior la evaluación de este módulo se evidenciará al momento que los participantes utilicen los conceptos que anteriormente la docente les había dado sobre la observación para poder descubrir en la expedición algo que les interese para que ellos puedan observarlo, pero además para poder llenar la bitácora organizando y reconociendo todo lo aprendido.

Además, con dicha bitácora la docente puede evidenciar los procesos de aprendizaje que han tenido los participantes hasta el momento, y así poder fortalecer y mejorar en el transcurso de los módulos siguientes.

**Tabla 6**

*Cuarto módulo de la secuencia didáctica – base de preguntar*

<p><b>Nombre de la sesión:</b> ¿Qué es preguntar?</p>	<p><b>Duración:</b> 3 horas por sesión</p>	<p><b>Modulo:</b> 4</p>
<p>❖ <b>Objetivos:</b></p>		<p><b>Base:</b> preguntar</p>

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar activamente en las actividades prácticas y conceptuales para la comprensión de la segunda base “preguntar”</li> <li>2. Ejecutar la segunda expedición con los aprendizajes que se obtuvieron en la primera.</li> <li>3. Construir nuevamente una bitácora con la finalidad aplicar lo aprendido de la segunda base preguntar.</li> </ol>	
<p><b><i>Introducción:</i></b></p> <p>En el cuarto módulo se les expondrá a los participantes a la segunda base del arte de filosofar, la cual es “la pregunta” esta se realizará de manera conceptual y teórica, quiere decir que el módulo estará destinado a brindarles los conceptos a los participantes para lograr así un aprendizaje significativo. Para realizarlo se deberá tener en cuenta la bitácora de la primera expedición ya desarrollado por los participantes.</p> <p>Como apoyo para completar la finalidad del módulo se utilizará el material didáctico creado por Oscar Benifiere “la gran pregunta”, el cual les permitirá a los participantes comprender procesos complejos como el Arte de Filosofar de manera didáctica y lúdica. Posteriormente los participantes realizaran una dinámica en la que demostrar los aprendizajes que obtuvieron a lo largo del módulo. Para finalizara los participantes realizara la segunda expedición que tiene como nombre “Expedición hogareña”.</p>	

<p><b><i>Esencia teórica y práctica:</i></b></p> <p>El arte de filosofar no es como tal un concepto tangible que se puede demostrar a simple vista, las personas usualmente no son conscientes de realizarlo, por el contrario, es un concepto abstracto y que en su mayoría las personas realizan mecánicamente. aunque la aclaración anterior no acoge a todas las personas, puesto que a las que cuenta con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista se les tiene que enseñar el arte de filosofar desde el principio para que así ellos en algún momento lo logran entender y hacer mecánicamente.</p> <p>Ahora bien, el arte de filosofar al principio es muy difícil de realizar en todos los espacios en los que habita un sujeto, de allí nace la importancia del “lugar de filosofar” este tiene como objetivo crear un ambiente pedagógico en</p>	<p><b><i>Relación con el yo, el otro y el entorno:</i></b></p> <p>El yo: este se evidenciará en el momento en que los participantes utilizan sus pre saberes para interactuar con la dinámica de la caja</p> <p>El otro: se desarrollará al momento que los participantes en conjunto puedan adivinar qué es lo que hay en la dinámica de la caja, también al momento que interactúan de manera distinta con las personas más cercanas a su vida para lograr hacer una expedición con ellos.</p> <p>El entorno: se evidenciará al momento en que los participantes identifiquen como realizar una expedición en sus hogares, puesto que tienen que adaptar el entorno en pro de sus aprendizajes.</p>
--	---

el cual los participantes puedan sentirse cómodos de explorar, analizar, preguntar, observar, pensar y decidir, este ambiente lograría en un primer momento situar a los participantes en identificar que allí se puede hacer el ADF, por consiguiente se espera que los participantes puedan entender el lugar de filosofar como un espacio para ellos, en el cual se permite la reflexión y el cuestionamiento propio ante el mundo.

El lugar de filosofar es más que un espacio en el que se realizan una serie de actividades, es un ambiente pedagógico que reconoce a cada uno de los individuos allí expuesto, el cual permite la participación, la motivación y el aprendizaje del mundo desde otras miradas. Es un ambiente que facilita herramientas a los participantes para que desarrollen la habilidad de decidir sobre su propia vida, esto quiere decir que

<p>podrán fortalecer su autodeterminación, por eso la importante de reconocer el lugar de filosofar.</p> <p>Es necesario que para construir el lugar de filosofar se tengan en cuenta las siguientes pautas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Antes de construir el lugar de filosofar es necesario que los participantes cuenten con una anticipación en la cual ellos entiendan qué se realizara en ese espacio con relación a su aprendizaje.</li><li>4. La construcción del lugar de filosofar tiene que ser realizados por los participantes, esto con el fin de que ellos se apropien más del espacio.</li></ol>	
<p><b><i>¿Qué es preguntar? Conceptualización del conocimiento.</i></b></p> <p>Una vez que una persona se expone a la habilidad de observar según el Arte de filosofar, le permite posteriormente la habilidad de preguntar, esto sucede por al</p>	

observar la persona empieza a ser consciente de toda la información sensorial que existe a su alrededor, lo que la llevaría entonces a preguntar sobre un algo y ese algo le permitirá tener una relación directa con el entorno y las personas que lo rodean.

La habilidad de preguntar es la que da peso a la habilidad de la observación, esto quiere decir que sin la pregunta no existe la observación, pero a su vez la observación no existe sin la pregunta. Aunque en esta secuencia didáctica se trabajan esas dos habilidades en momentos diferentes no significa que no tengan la relación que anteriormente se nombró.

Ahora bien, el preguntar se convierte en el Arte de filosofar la forma en que un sujeto cuestiona y duda de su entorno. El preguntar, aunque parezca al que se realiza con frecuencia en el diario común de las personas, para el arte de filosofar se convierte en una habilidad indispensable para poder comprender e interactuar con el mundo.

Es por lo anterior que este módulo tiene como finalidad que los participantes comprendan qué es una pregunta, como hacerla y la importancia que tiene para el arte de filosofar.

***Desarrollo didáctico:***

La finalidad de cuarto módulo es poder proporcionarles a los participantes los conceptos teóricos para comprender la segunda base que compone el Arte de Filosofar (preguntar). Para lograr dicha finalidad el módulo se dividirá en dos sesiones. La primera sesión será una anticipación a los conceptos de la segunda base, que será

acompañada de dinámicas para llevarse a cabo. La segunda sesión está destinada a brindarle a los participantes la teoría conceptual para entender cómo realizar la segunda base.

***Primera sesión:***

Para iniciar con la primera sesión del primer módulo, la docente anticipará a los participantes con las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Saben qué es una pregunta?
- ¿Alguna vez han realizado una pregunta?

Una vez que los participantes respondan las preguntas anteriores la docente les dirá que van a ver un video denominado “la gran pregunta-pensar”, esto servirá como anticipación para los participantes antes de exponerse a las bases conceptuales:

Posteriormente la docente les dirá a los participantes que deberán compartir sus bitácoras ya desarrolladas sobre la expedición pasada, Una vez que lo anterior termine, la docente les dirá a los participantes que jugaran una dinámica llamada ¿Quién está en la caja?, la cual consisten que dentro de una caja abra una de las cosas que los participantes observaron y escribieron en sus bitácoras, la idea es que por medio de preguntas que realicen los participantes descubran lo que está en la caja, esta dinámica se jugara con la intención de fomentar la habilidad de preguntar en los participantes, posteriormente la sesión terminara.

***Segunda sesión:***

Para iniciar con la segunda sesión del cuarto modulo, la docente les dirá a los participantes si recuerdan de lo que hablaba el video que vieron en la sesión, posteriormente y con las respuestas de los participantes la docente realizara un recorderis rápido de la sesión anterior con la intención de conectar y situar a los participantes en la segunda base del Arte de Filosofar. Cuando lo anterior termine la docente empezará con las bases conceptuales del módulo, para ello utilizará la siguiente información:

**❖ *Material practico y teórico que se utilizará para realizar el módulo 4- sesión #2:***

Es necesario proporcionarles a los participantes una base teórica lo suficientemente detallada para lograr la finalidad del módulo, continuación se realizará un esquema detallado de como presentarles a los participantes dichas bases:

1. Lo primero será presentarles la definición concreta a los participantes.
  - ¿Qué es preguntar?: se entiende como la intención que tiene una persona para hallar una respuesta sobre algo.
2. Lo segundo es proporcionales la diferencia entre afirmación y preguntas:
  - Afirmación: “El cielo es azul”
  - Pregunta: ¿De qué color es el cielo?

Posteriormente se les podrán 6 anunciados para que los participantes identifiquen la diferencia entre pregunta y afirmación:

- Hoy estamos en clase con la profe Nikol

- Ayer todos almorzaron
- En la noche todos dormimos
- ¿Qué desayunaron ayer?
- ¿Por qué el profe Sergio no está en la clase?
- ¿Cuándo podemos ir al parque?

3. Es pertinente proporcionarles a las participantes palabras que les sirvan como realizar una pregunta, estas son: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué?

Una vez que la docente termine la explicación conceptual de la base preguntar, les pedirá a los participantes que realicen algunas preguntas para hacérselas a sus compañeros, cuando los participantes tengan las preguntas se las harán y responder por parejas, esto con el fin de que ellos pueden practicar su habilidad para preguntar.

Posteriormente y para finalizar la docente les explicara a los participantes que ahora deberán realizar la segunda expedición que se denomina “expedición hogareña” donde deberán utilizar su hogar y las personas que viven allí para realizar una expedición igual o similar a que hicieron por primera vez. Al igual que en la anterior deberán utilizar su bitácora con la diferencia que ahora tendrá un nuevo recuadro en el cual se realizara una pregunta de lo que están observando en la expedición, la bitácora quedara de la siguiente manera:

	Nombre de la expedición:	
5 cosas que observo:	Investigación sobre lo que observo:	
Aprendizajes de la expedición:		
Preguntas que surjan de la expedición:		
<p><b><i>Evaluación:</i></b></p> <p>En el módulo 3 se explicó en nivel cognitivo de Aplicación según la taxonomía de Bloom, en este módulo también se realizará la evaluación y competencias de los participantes con la diferencia que cambiaran las habilidades.</p> <p>Cuando los participantes realicen la segunda expedición de manera individual deberán utilizar habilidades como: ejecutar y construir, para evidenciar si los participantes desarrollan dichas habilidades se evaluará la ejecución de la bitácora la cual recopila los aprendizajes que han logrado hasta el momento.</p> <p>Además, a lo largo del módulo los participantes tendrán que tener una participación activa para que así el aprendizaje surja de manera significativa en ellos.</p>		

**Tabla 7**

*Quinto módulo de la secuencia didáctica – base de preguntar*

<p><b>Nombre de la sesión:</b></p> <p>Expedición hogareña</p>	<p><b>Duración:</b> 3 horas por sesión</p>	<p><b>Modulo:</b> 5</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Planear como exponer la experiencia y aprendizajes obtenidos después de la segunda expedición.</p> <p>Resolver como conseguir la respuesta de la pregunta central de la actividad.</p> <p>Cuestionar todas las respuestas obtenidas de la pregunta para formular una única respuesta.</p>		<p><b>Base:</b> preguntar</p>
<p><b>Introducción:</b></p> <p>En el quinto modulo la finalidad es que los participantes puedan compartir su experiencia y aprendizajes durante la expedición hogareña que realizaron en sus hogares, lo anterior se realizará por medio de una dinámica llamada “el sombrero hablador”.</p> <p>Posteriormente la docente les dirá a los participantes que tendrá que responder una pregunta con ayuda de personas externas, una vez que tengan diferentes respuestas</p>		

podrán volver a al lugar de filosofar a contar su experiencia, pero además deberán decidir entre todas las respuestas más adecuada a la pregunta.

***Relación con el yo, el otro y el entorno:***

- El yo: este se fortalecerá al momento en los participantes interactúen en la dinámica del sombrero hablador, puesto que reconocen todos sus aprendizajes y lo exponen a los demás.
- El otro: se fortalecerá al momento en que los participantes se expongan a un grupo específico de personas para responder una pregunta, esto sucede porque los participantes comprender el conocimiento de las otras personas para comprender algo que no saben.
- El entorno: este se trabajará al momento en que los participantes individualmente o en grupo busquen un espacio propicio para aprender algo, en este caso para responder la pregunta.

***Desarrollo didáctico:***

la intención principal de este módulo es que los participantes puedan aplicar la habilidad de preguntar de manera más fácil y concreta. Se iniciará el modulo con la dinámica llamada “el sombrero hablador” para realizarla la docente les llevara a los participantes un sombrero el cual cumplirá la función de que uno de los participantes al colocárselo deberá compartir con el resto del grupo su experiencia en el “expedición

hogareña” además de mostrar la resolución de sus bitácoras, esta dinámica se realizara con todos los participantes, ejemplo de cómo se realizara el sombrero:



Una vez que la dinámica termine, la docente les dirá a los participantes que deberán realizar una actividad la cual consiste en que ella les dará una pregunta que ellos deberán escribir en su cuaderno, lo que ellos deberán hacer es realizársela al resto de profesores del programa de PRADIF y deberán en el mismo cuaderno escribir las respuestas que les dan los docentes, deberán al menos tener 4 respuesta diferentes de la pregunta, a continuación, la pregunta que realizará la docente:

- ¿Para qué las personas preguntan?

Cuando los participantes terminen deberán volver al lugar de filosofar para que entre todos puedan compartir las respuestas que dieron los profesores, posteriormente y para finalizar todos los participantes en conjunto deberán construir una sola respuesta con todas las respuestas que obtuvieron al hacer esa pregunta, el modulo terminará.

***Evaluación y competencias de los participantes:***

En el quinto modulo se pretender evaluar en los participantes en el siguiente nivel cognitivo denominado Análisis según la taxonomía de Bloom, para ello es importante comprender de que trata:

*Consiste en descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas.*

Lo anterior se evidenciar al momento en que los participantes cuenten con la habilidad para planear la manera de cómo exponer lo que realizaron en la expedición hogareña. Además de utilizar la habilidad de resolver cómo hacer que los docentes respondan la pregunta, y a su vez al momento en que se construye a partir del

cuestionamiento de formular una única definición, ellos descomponen ideas y pensamientos para lograr la finalidad de la actividad.

**Tabla 8**

*Sexto módulo de la secuencia didáctica – base de decidir*

<p><b>Nombre de la sesión:</b></p> <p>¿Qué es decidir?</p>	<p><b>Duración:</b> 3</p> <p>horas por sesión</p>	<p><b>Modulo:</b> 6</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar un esquema de planeación con lo explicado por la docente.</li> <li>2. Establecer como todo lo aprendido en los anteriores módulos puede ayudar a la construcción de nuevos saber cómo decidir.</li> <li>3. Proponer ideas para planear la expedición desde lo que plantea la docente.</li> </ol>		<p><b>Base:</b> Decidir</p>
<p><b>Introducción:</b></p> <p>En el sexto modulo se les dará a los participantes la conceptualización teórica de la tercera base del arte de filosofar, la cual es Decidir. Para ello la docente construirá en un primer momento un espacio para proporcionar el aprendizaje de los participantes, acompañará este espacio con la estrategia de un video denominado</p>		

“La gran pregunta”, posteriormente les proporcionara a los participantes una actividad en la que ellos podrán recordar como decidir de manera creativa.

Además, la docente les explicara a los participantes como realizar una expedición en un ambiente social más grande fuera del espacio al que están acostumbrados, esto se realizará con el fin de que los participantes identifiquen como planear una expedición de manera colectiva para que posteriormente construyan la última expedición de la secuencia didáctica.

***Relación con el yo, el otro y el entorno:***

- El yo: este se fortalecerá al momento en los participantes participen y comprendan la conceptualización teórica sobre la tercera base del Arte de Filosofar.
- El otro: este se fortalecerá al momento en que los participantes identifiquen los elementos para planificar la última expedición que se realizará en la secuencia didáctica.
- El entorno: esta se potenciará cuando los participantes construyan un ambiente propicio en el cual les permite la interacción social con el fin de lograr un objetivo.

***Desarrollo didáctico:***

La intención principal que tiene este módulo es que los participantes logren teorizar la tercera y última base del Arte de Filosofar. Para lograr lo anterior los

participantes tendrán en la primera sesión del módulo un espacio destinado a comprender conceptos teóricos de dicha base. En la segunda sesión del módulo la docente les enseñara a los participantes como se debe planear una expedición y lo que conlleva en términos de decisión.

**Primera sesión:** la docente iniciara pendiéndoles a los participantes el video pedagógico denominado “la gran pregunta- decisiones”, posteriormente la docente les preguntara a los participantes ¿Qué era lo que estaba viviendo Hugo en el video? Una vez que los participantes respondan la docente explicara los conceptos teóricos de la tercera base Decisión, a continuación, se proporcionará la información que utilizara la docente para explicar conceptos teóricos:

❖ **Material practico y teórico que se utilizará para realizar el módulo 6:**

1. Lo primero que la docente hará será proporcionarles a los participantes la definición de la tercera base:

Decidir: se entiende como la habilidad que tiene una persona para elegir entre diferentes cosas.

2. Una vez que los participantes cuenten con la definición, la docente tendrá que aclarar que: las decisiones no son ni buenas ni malas, pero que si tienen consecuencias que pueden ser negativas o positivas.

3. Posteriormente la docente dará algunos ejemplos de decisiones, por ejemplo: decir pueda ser ¿Qué ropa ponerme? ¿Qué actividad hacer? ¿Qué comer?

4. También la docente realizara ejemplo sobre decidir en relación con personas adultas, por ejemplo:

- ¿En qué quiero trabajar en un futuro?
- ¿Cómo comprar las cosas que me gustan?
- ¿Puedo ir a donde yo quiera?

5. Finalmente, la docente dará unos pasos que podrán realizar los participantes a la hora de tomar decisiones:

- ❖ Paso 1: identificar la decisión “necesito decidir qué comer”
- ❖ Paso 2: evaluar las opciones “tengo una manzana o una galleta”
- ❖ Paso 3: elegir la opción que desees ¿Cuál prefiero? Elijo comerme la manzana
- ❖ Paso 4: ver las consecuencias que se obtuvieron ¿Cómo me siento con lo que elegí? Bien, porque la manzana estaba deliciosa y me dejo satisfecho

Cuando la explicación de la docente termine, esta les dirá a los participantes que construirán un llavero con los pasos para tomar una decisión, diciéndoles que este lo podrán llevar siempre con ellos para que cuando tengan que decidir recuerden como hacerlo, a continuación, se mostrara como deberá ser el llavero:



**Segunda sesión:** En esta sesión la docente iniciará recordarán junto a los participantes lo que aprendieron en la sesión anterior, se podrá ayudar de los llaveros que realizaron los participantes. Posteriormente la docente les dirá a los participantes que están a punto de vivir la tercera expedición la cual tiene como nombre “expedición cultura”.

Dicha expedición se divide en dos momentos, el primero será planeado y dirigido por la docente y el segundo será planeado y dirigido por los participantes, para que el objetivo de realizar la última expedición se lleve a cabo la docente les deberá explicar a los participantes como planear una expedición, la docente explicara la siguiente información:

1. La docente les diría a los participantes como decidió el lugar para la expedición, para que posteriormente les diga que el lugar, el cual irán se llama (Fragmento, espacio de arte y memoria).

2. Posteriormente la docente les contara a los participantes como decidió armar la maleta que se llevará a la expedición.

3. También la docente es contará a los participantes de qué manera se deberán vestir para el día de la expedición y como llevo a tomar dichas decisiones frente a la vestimenta.

4. La docente decidirá qué comida llevará cada participante y les comentará como tomo la decisión de los alimentos.

5. Por último, la docente les mostrara como realizar una ruta de movilización al lugar de la expedición.

Para que los participantes logren esquematizar y organizar lo que anteriormente la docente les explico, podrán ver una tabla de planeación que realizo la docente y que los participantes ayudaran a diseñar y completar con todo lo que la docente anteriormente nombro. dicha tabla también la utilizaran los participantes al momento que les toco planear a ellos la expedición, a continuación, se mostrara la tabla de planeación:

Nombre de la expedición:	
Lugar de la expedición:	

Elementos que se llevaran en la maleta:	
Vestimenta para la expedición:	
Comida para la expedición:	
Ruta de movilización:	

Una vez que la docente les explique todo lo anterior a los participantes deberá realizar un círculo de la palabra donde cuestionen lo que hizo la docente y propongan la manera en que ellos la realizarían, para finalizar la docente les pedirá las cosas oportunas para realizar la expedición la próxima sesión, el módulo termina.

***Evaluación:***

En el sexto módulo se pretende evaluar en los participantes el siguiente nivel cognitivo denominado Síntesis según la taxonomía de Bloom, para ello es importante comprender de que trata:

*Es el proceso de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.*

Al momento en que los participantes se exponen a la explicación de la tercera base del Arte de filosofar y posteriormente a la explicación de cómo planificar una expedición, desarrollan habilidades para diseñar un esquema de planeación, establecer cómo utilizar los elementos aprendidos para construir nuevos saberes y proponer diferentes maneras de planear la expedición.

**Tabla 9**

*Séptimo módulo de la secuencia didáctica – base de decidir*

<b><i>Nombre de la sesión:</i></b> Expedición cultural	<b><i>Duración:</i></b> 3 horas por sesión	<b><i>Módulo:</i></b> 7
<b><i>Objetivos:</i></b>  1. Elaborar la planeación de la expedición cultural con todos los aprendizajes obtenidos en la secuencia didáctica.  2. Construir la planeación que permitirá evidenciar el proceso de mi autodeterminación utilizando el Arte de Filosofar.		<b><i>Base:</i></b> Decidir

<p>3. Planificar rutas que permitirá un mejor desenvolvimiento social al momento de realizar la expedición cultural.</p>	
<p><b><i>Introducción:</i></b></p> <p>La intención principal en este módulo es lograr que los participantes pongan en práctica todos los conocimientos alcanzados durante toda la secuencia didáctica, esto se evidenciara en la última expedición que planearan los mismos participantes. La finalidad de este módulo es que los participantes logren habitar otros espacios aplicando el Arte de filosofar.</p>	
<p><b><i>Relación con el yo, el otro y el entorno:</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El yo: se desarrollará al momento en que los participantes se reconozcan con agentes causales de su vida, esto por medio de una serie de decisiones que tomaran en las expediciones.</li> <li>2. El otro: este se fortalecerá al momento en que los participantes compartan durante todo el viaje que harán en las últimas expediciones.</li> <li>3. El entorno: esta se potenciará cuando los participantes se expongan a un ambiente diferente en donde puedan utilizar todo lo aprendido, pero además fortalecerán su autodeterminación.</li> </ol>	
<p><b><i>Desarrollo didáctico:</i></b></p>	

La intención principal en este módulo es lograr que los participantes pongan en práctica todos los conocimientos alcanzados durante toda la secuencia didáctica, esto se evidenciara en la última expedición que planearan los mismos participantes. La finalidad de este módulo es que los participantes logren habitar otros espacios aplicando el Arte de filosofar.

Este módulo es en el que los participantes junto a la docente vivan la experiencia de la última exposición, esta se realizará fuera de las instalaciones en las que se desarrollaron los anteriores módulos, con la finalidad de los participantes pongan en práctica los aprendizajes obtenidos hasta el momento. Con el objetivo de que la finalidad del módulo se cumpla se realizara este en tres sesiones, en la primera las docentes junto a los participantes realizaran la primera parte de la expedición cultural planeada y explicada por la docente, en la segunda los participantes trabajan en conjunto para planear la segunda parte de la expedición cultural, y en la tercera se realizara la expedición planeada por los participantes.

***Primera sesión:***

En esta sesión se pretende realizar la primera parte de la expedición cultural que planeo la docente en la sesión anterior, para ello los participantes deberán llegar a donde usualmente se realizan las sesiones, posteriormente la docente les mostrará nuevamente la planeación que hizo para la expedición y anticipara a los participantes para realizar la expedición, también les recordara que deberán llenar nuevamente la bitácora.

Con el fin de que la expedición sea cultural como su nombre lo alude, se pretende exponer a los participantes a contextos culturales donde les permitirá desarrollar su agente causal y su conducta volitiva para potenciar la autodeterminación. Posteriormente los participantes se desplazarán a lugar de la expedición de transporte público “Transmilenio” en la plataforma de calle 76, llegaran al museo y leerán las normas y el mapa para así ponerse de acuerdo de que ruta realizaran en la expedición.

Para finalizar esta sesión los participantes junto a la docente realizarán la expedición y nuevamente se devolverán a lugar iniciar para movilizarse a sus hogares, termina la sesión.

### ***Segunda sesión:***

Esta sesión tiene como finalidad lograr que los participantes planifiquen segunda parte de la expedición cultural, esta con el fin de que ellos pongan en práctica todos los aprendizajes adquiridos en el transcurso de la secuencia didáctica.

La docente iniciara diciéndoles a los participantes que ellos deberán planificar la segunda parte de la “expedición cultural” en la que ellos tendrán que elegir uno de los tres lugares que la docente les dará a escoger para visitar, la maleta y los implementos que necesitaran, con que estilo de ropa tendrán que ir vestidos y que sugerencia de comida podrán llevar. La docente le proporcionara 3 lugares a los participantes para que ellos puedan elegir:

- ✓ Primer lugar: Museo nacional de Colombia

- ✓ Segundo lugar: Museo Botero
- ✓ Tercer lugar: Museo militar de Colombia

Posteriormente la docente les dirá a los participantes que deberán llenar la tabla de planeación con todo lo que decidan para la expedición, pero además deberán tener en cuenta la ruta que realizarán en Transmilenio para llegar al lugar que decidieron y también una ruta para recorrer el museo.

Una vez que los participantes construyan la planeación, la docente les pedirá que compartir sus bitácoras de la primera parte de la expedición cultural entre todos. Para finalizar la docente pedirá que en el módulo siguiente lleguen una hora antes para ir todos juntos al destino de la expedición, finaliza la sesión.

### ***Tercera sesión:***

El modulo iniciará como la docente explicándoles a los participantes como se llevará a cabo la última expedición, dejando en claro que para llegar al destino deberán utilizar todo lo que planearon en la sesión anterior, el cual utilizar la ruta de transporte más adecuado. posteriormente a la anticipación que realizo la docente, los participantes se alistarán para emprender la ruta a si el lugar de destino para hacer la anticipación. Para moverse los participantes utilizarán transporte público “Transmilenio” una vez que todos se encuentren en la plataforma de la calle 76, ejecutara en plan que con anterioridad realizaron para llegar al destino.

Una vez que los participantes lleguen al destino que eligieron junto a la docente buscarán las normas del museo y una ruta para visitarlo decidiéndolo en grupo.

Posteriormente los participantes a medida de recorrido llenaran nuevamente una bitácora que les proporcionara la docente, a esta se le añadirá un recuadro más, la bitácora quedara de la siguiente manera:

Nombre de la expedición:	
5 cosas que observo:	Investigación sobre lo que observo:
Aprendizajes de la expedición:	
Preguntas que surjan de la expedición:	
Describa las consecuencia que surgieron por las decisiones que tomo en la expedición:	

Cuando el recorrido termine los participantes se devolverán a las instalaciones nuevamente para que la docente recoja el Libro de aventuras y ellos poder recoger sus pertenencias personales e irse a sus hogares a terminar la bitácora, fin del módulo.

***Evaluación:***

En el séptimo modulo se pretender evaluar en los participantes el siguiente nivel cognitivo denominado Evaluar según la taxonomía de Bloom, para ello es importante comprender de que trata:

*Se refiere a la capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran (los cuales son asignados). (p.4)*

Lo que se pretende evidenciar es la capacidad que tiene los participantes para poder evaluar los aspectos cotidianos e interactuar con ellos para poder cumplir un fin último, para que ellos logren lo anterior tendrá que utilizar los conocimientos ya aprendidos durante los módulos anteriores y habilidades como elaborar, planificar y construir para lograr tener una interacción social utilizando el Arte de Filosofar.

**Tabla 10**

*Octavo módulo de la secuencia didáctica – base de decidir*

<b>Nombre de la sesión:</b> ¿Todo termino?	<b>Duración:</b> 3 horas por sesión	<b>Modulo:</b> 8
<b>Objetivos:</b>		<b>Base:</b> Decidir

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar la secuencia didáctica desde los aprendizajes obtenidos en ella.</li> <li>2. Medir los procesos de enseñanza durante la secuencia didáctica.</li> <li>3. Producir en Arte de Filosofar en la vida cotidiana para fortalecer aún más la autodeterminación.</li> </ol>	
<p><b><i>Introducción:</i></b></p> <p>En el último modulo se presentará el final de la secuencia didáctica, la cual se llevará a cabo una actividad dinámica y pedagógica, que permita el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en los participantes. La finalidad de este módulo es permitir a los participantes expresar su experiencia durante el proceso, pero a su vez dejarle el mensaje de que el Arte de Filosofar no se acaba en el presente modulo si no que es algo que los podrá acompañar el resto de sus vidas.</p>	
<p><b><i>Relación con el yo, el otro y el entorno:</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El yo: se desarrollará al momento en que los participantes compartan sus experiencias y aprendizajes en la fogata literaria.</li> <li>2. El otro: este se fortalecerá al momento en que los participantes compartan en la fogata literaria, pero también comprendan en procesos de sus pares en el trascurso de los módulos.</li> </ol>	

3. El entorno: esta se potenciará cuando los participantes terminen y se despidan del lugar de filosofar en la fogata literaria.

***Desarrollo didáctico:***

***Primera sesión:***

En el último módulo tiene como finalidad darle cierre a la secuencia didáctica, para ello se les pedirá a los participantes que traigan todas sus bitácoras y cuadernos de apuntes, esto con el fin de evidenciar todo el proceso que experimentaron los participantes durante todos los módulos.

El módulo iniciara recibiendo a los participantes en el lugar de filosofar, posteriormente la docente les pedirá que se ubiquen en los cojines que están en la mitad del espacio, estos estarán formando un círculo y en la mitad tendrán una fogata de mentiras, a continuación, se mostrara un ejemplo de cómo estará ubicado el espacio:



Posteriormente la docente les dirá a los participantes que hoy será la última vez que estarán en el lugar de filosofar puesto que esta será la sesión final, posteriormente les dirá que para dar cierre al espacio realizaran una “fogata literaria” la cual consiste en leer diferentes escritos en conjunto con un grupo de personas mientras que comparten alimentos.

Para realizar la fogata la docente llevará el libro de aventura, el cual será el texto central de toda la actividad, pues allí fue donde se recopiló cada experiencias y aprendizajes de los participantes, los alimentos que compartirán fueron llevados y escogidos por los participantes y la docente, finalmente la fogata literaria se desarrollará.

Para finalizar la docente les dirá a los participantes que todo lo que aprendieron y experimentaron en el Arte de Filosofar son saber que les sirven en su diario vivir y que deben realizar siempre, que, aunque las sesiones hayan terminado no significa que el Arte de Filosofar desaparezca en sus vidas. Por último, se les pedirá a los participantes que escriban como evalúan la secuencia didáctica en una hoja, y midan el desempeño que tuvo la docente en todo el proceso. Finaliza el modulo y la secuencia didáctica terminan.

***Evaluación:***

En el módulo 7 se explicó en nivel cognitivo de Evaluación según la taxonomía de Bloom, en este módulo también se realizará las competencias de los participantes con dicho nivel solo con la diferencia será que cambiaran las habilidades.

Los participantes aquí deberán evaluar el proceso y la funcionalidad de la secuencia didáctica, además deberán medir desde su conocimiento y experiencia los procesos que de enseña de la docente y por último seguir produciendo el arte de Filosofar en sus vidas.

Nota: Tablas que estructura y organiza la secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar.

### **Hallazgos**

Este apartado da cuenta de los principales hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo orientado por los principios de la investigación–acción educativa, desarrollada en el

marco del Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad, Talentos y/o Capacidades Excepcionales (PRADIF) de la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio tuvo como propósito general analizar la relación entre el Arte de Filosofar y la autodeterminación en jóvenes con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA), a partir de la implementación de una secuencia didáctica compuesta por ocho módulos articulados a las bases de observar, preguntar y decidir.

La implementación de la secuencia didáctica en el marco de este proceso investigativo les permitió a los jóvenes participantes —personas con DI y TEA— involucrarse en actividades que les permitieron desarrollar capacidades de observación analítica, formulación de preguntas significativas y toma de decisiones argumentadas. Estas experiencias fueron diseñadas con base en los principios del reconocimiento de los sujetos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

El Arte de Filosofar se propuso, entonces, como un medio para potenciar la autodeterminación, entendida según Wehmeyer (2005) como la capacidad de actuar como agente causal en la propia vida, estableciendo metas, tomando decisiones y asumiendo responsabilidad sobre ellas. En el caso de las personas con DI y TEA, la autodeterminación constituye un proceso educativo fundamental para el fortalecimiento de su autonomía, su participación social y su reconocimiento como sujetos de derechos (Verdugo, 2009).

Los resultados que aquí se presentan emergen de la sistematización y análisis de los registros de campo, observaciones participantes, producciones de los jóvenes y reflexiones pedagógicas realizadas durante las trece sesiones que integraron la secuencia. Cada hallazgo se organiza en correspondencia con los cuatro objetivos específicos del estudio, articulando las

evidencias empíricas con los referentes teóricos y conceptuales, así mismo se detallan los avances significativos que se evidenciaron en las personas participantes, finalmente, se realiza una reflexión transversal sobre los aportes del Arte de Filosofar a la Educación Especial, destacando su papel en la construcción de subjetividad, pensamiento crítico y autodeterminación.

### **La importancia del lugar de filosofar como ambiente de aprendizaje**

El Lugar de filosofar emergió como un espacio real, simbólico y pedagógico esencial para el desarrollo de las habilidades de observación, preguntar y decidir en las personas participantes del proceso investigativo, este ambiente, concebido como un escenario de encuentro, diálogo y construcción colectiva de sentido, se configuró como un dispositivo mediador entre la experiencia cotidiana de los participantes y el ejercicio reflexivo del ADF.

*Ilustración 2 Creando el lugar de filosofar*



Nota: Acervo de la investigadora 2 de abril de 2025. En la fotografía, se evidencia como los participantes sin haber creado vínculos de confianza o reconocimiento entre ellos se unen para construir un lugar que los haga sentir cómodos, los haga sentir seguros de decir lo que piensan.

*Ilustración 3 El lugar de filosofar*



Nota: Acervo de la investigadora 2 de abril 2025. La imagen anterior denota el trabajo conjunto que realizaron los participantes para poder construir un espacio que les agradara, de todas las imágenes tomadas esta es una donde más se refleja la comodidad y tranquilidad de los sujetos por estar haciendo parte de la secuencia didáctica.

Desde una perspectiva pedagógica, el lugar de filosofar trascendió la idea de un aula tradicional para convertirse en un entorno de aprendizaje inclusivo, flexible y significativo, de modo que el espacio filosófico operó como una herramienta simbólica que permitió a los participantes construir conocimiento a partir de sus propias vivencias, observaciones y preguntas, siendo el lugar de filosofar un ambiente relacional donde la palabra, la escucha y la mirada se resignificaron como medios de aprendizaje.

El proceso de investigación evidenció que este ambiente posibilitó la emergencia de un pensamiento más autónomo y situado, las personas participantes comenzaron a reconocer que su voz tenía un valor dentro del diálogo colectivo, lo cual fortaleció su sentido de autodeterminación (Schalock & Verdugo, 2012). Este hallazgo sugiere que, cuando las personas con discapacidad encuentran espacios donde sus ideas son escuchadas y debatidas, se produce un avance significativo en su capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades frente a sus propias opiniones. Así, el Lugar de filosofar funcionó como un entorno de ejercicio de ciudadanía cognitiva, donde los participantes aprendieron a deliberar, a disentir y a construir acuerdos, elementos centrales para el desarrollo del juicio crítico (Lipman, 2003).

Finalmente, los resultados sugieren que el *Lugar de filosofar* debe entenderse como un modelo replicable de ambiente de aprendizaje en Educación Especial, su potencial radica en que no impone una estructura rígida, sino que promueve la construcción conjunta del sentido, posibilitando que cada participante se reconozca como sujeto pensante, sensible y capaz de contribuir al conocimiento colectivo.

**Objetivo 1. Analizar la relación que se establece entre el Arte de Filosofar y la autodeterminación en personas con DI y TEA tras la implementación de la secuencia didáctica**

El análisis de los procesos desarrollados a lo largo de la secuencia didáctica permitió identificar una correspondencia profunda entre el Arte de Filosofar y la autodeterminación. Ambos comparten una estructura formativa que se fundamenta en la reflexión, la toma de conciencia y la acción deliberada, es de anotar que la propuesta desarrollada del AdF se sustentó en la observación, la pregunta y la posibilidad de elegir movimientos del pensamiento, la

autodeterminación, según Wehmeyer (2005), se construye mediante la capacidad de elegir metas, tomar decisiones y autorregular las propias conductas. En este sentido, las bases del AdF constituyeron un andamiaje cognitivo y emocional para el desarrollo de la autodeterminación.

Durante la implementación, se observó que el acto de observar generó en los participantes una disposición distinta hacia el entorno. Inspirados en la primera base del AdF, los jóvenes aprendieron a mirar con atención los objetos, las personas y los acontecimientos de su contexto, esta práctica propició procesos de conciencia perceptiva, permitiendo reconocer diferencias, establecer comparaciones y descubrir aspectos antes inadvertidos, retomando los planteamientos de la taxonomía de Bloom (1956), se fortalecieron los niveles de conocimiento y comprensión, que son la base para el desarrollo de procesos de pensamiento superior.

El preguntar, como segunda base del AdF, implicó un salto cualitativo en el pensamiento de los participantes en la medida en que se sentían habilitados para formular interrogantes, emergía una actitud de curiosidad y búsqueda de sentido, condición esencial del pensamiento filosófico (Lipman, 2003). Las preguntas elaboradas por los jóvenes, aunque en muchos casos sencillas, reflejaban la capacidad de interrogar lo cotidiano: “¿por qué el sol se esconde?”, “¿por qué hay personas que no saludan?”, “¿qué pasa si no estoy de acuerdo?”. Estas expresiones evidenciaron un proceso de autonomía cognitiva, en tanto los participantes no solo repetían contenidos, sino que se apropiaban del derecho a preguntar.

La decisión, tercera base del ADF, se vinculó directamente con la autodeterminación. Las actividades orientadas a elegir entre alternativas, argumentar preferencias y tomar acuerdos colectivos facilitaron la autorregulación del pensamiento y la conducta. Los jóvenes manifestaron satisfacción al ser reconocerse como sujetos capaces de decidir, lo que generó un impacto

positivo en su autoestima y sentido de agencia. De acuerdo con Schalock y Verdugo (2012), la autodeterminación se fortalece cuando las personas participan activamente en la toma de decisiones que afectan su vida, y este principio se materializó durante el proceso filosófico desarrollado.

El análisis cualitativo de las observaciones permitió identificar tres categorías emergentes que describen la relación entre el ADF y la autodeterminación:

1. Conciencia del pensamiento propio: Los participantes comenzaron a reconocer que sus ideas eran válidas y que podían expresarlas, superando la dependencia discursiva del adulto o del facilitador.
2. Empoderamiento en la toma de decisiones: Se evidenció una mayor iniciativa para proponer, opinar y negociar, especialmente en las actividades de grupo.
3. Reflexión ética y convivencia: Las discusiones filosóficas generaron espacios para pensar en las consecuencias de las decisiones y en el respeto por las diferencias, lo cual fortaleció las habilidades sociales y el sentido de comunidad.

Estos hallazgos en la población con DI y TEA mostraron que la mediación filosófica se convirtió en una herramienta para ampliar sus posibilidades para avanzar hacia niveles más complejos de autorregulación y conciencia.

Otro aspecto relevante fue el papel del lenguaje como instrumento principal del pensamiento, en la implementación del ADF se utilizaron múltiples formas de representación y de expresión asociadas a la comunicación verbal, el uso de imágenes, lenguaje no verbal, dibujos, y símbolos, permitiendo que cada participante encontrara su modo de expresión. Esta diversidad

comunicativa contribuyó al desarrollo de la autodeterminación, pues validó la pluralidad de formas de pensar y de decir, favoreciendo la inclusión de todos los participantes.

Finalmente, la experiencia evidenció que el *Arte de Filosofar* no solo promovió el pensamiento individual, sino también la autodeterminación colectiva. En los momentos de discusión y construcción conjunta, los jóvenes aprendieron a deliberar, escuchar y llegar a acuerdos, comprendiendo que decidir también implica considerar a los otros, este aprendizaje evidencia como la autodeterminación es un proceso personal y social que requiere contextos de apoyo, participación y reconocimiento.

En síntesis, la relación entre el *Arte de Filosofar* y la autodeterminación se manifestó en la capacidad creciente de los participantes para pensar, expresar y decidir por sí mismos, dentro de un ambiente de respeto, diálogo y colaboración, por lo tanto, filosofar se constituyó en un camino para la emancipación cognitiva y la inclusión social, reafirmando el valor pedagógico del pensamiento como eje de la Educación Especial contemporánea.

**Objetivo 2. Implementar una secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar que promueva las habilidades de observar, preguntar y decidir en los participantes**

La implementación de la secuencia didáctica permitió observar transformaciones significativas en los modos de participación, interacción y pensamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual y autismo proceso que fue evidente a partir de la implementación de la secuencia que se estructuró a partir de una metodología experiencial y dialógica, en la que cada módulo propuso situaciones de exploración sensorial, reflexión colectiva y construcción de sentido.

La primera base, observar, se desarrolló a través de experiencias que invitaban a los participantes a reconocer el entorno desde la curiosidad y la percepción. Las sesiones iniciales incluyeron actividades de exploración visual, táctil y auditiva, tales como recorridos por el campus universitario, observación de fotografías, manipulación de objetos y ejercicios de atención plena, de esta manera se buscó que los jóvenes comprendieran que observar no significa solo mirar, sino detenerse, describir y comprender lo que se percibe, en los registros de campo se evidenció que, con el paso de las sesiones, los participantes ampliaron su vocabulario descriptivo y empezaron a relacionar lo observado con experiencias personales, en coherencia con la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), estas actividades activaron procesos de pensamiento asociados a los niveles de recordar y comprender, permitiendo establecer conexiones cognitivas entre el conocimiento previo y el nuevo.

El Arte de Filosofar, en esta primera fase, se tradujo en la creación de un clima de asombro y de respeto por las percepciones diversas, de acuerdo con Lipman (2003), se fomentó la idea de que todo acto de observación es también un acto de pensamiento, ya que implica la elección de lo que se quiere mirar y la forma en que se interpreta, este ejercicio generó en los participantes un sentido de agencia perceptiva: cada uno descubrió que podía “ver a su manera” y que esa mirada tenía valor dentro del grupo, lo que les permitió a las personas participantes asumir el pensamiento propio como legítimo y digno de ser compartido.

Frente a los tres ejes transversales de la secuencia en la base de observar, se pueden enunciar que frente al yo, todos los participantes potenciaron esta habilidad con relación a la caracterización inicial en la cual se evidencio como los participantes tenían dificultades para poder observar tanto a los otros como a su entorno, sin embargo, después de la implementación

de la secuencia didáctica se evidenció un avance progresivo en cada uno, logrando que ellos pudieran identificarse como sujetos parte de un espacio y su vez identificar como sus pares también. Al terminar la implementación de la secuencia didáctica no se logró identificar si los participantes lograron relacionar su habilidad de observar con su personalidad y vida cotidiana para reflexionar sobre eso, pero si se evidencio que ellos reflexionaban sobre las situaciones vividas en la actualidad, por ejemplo: una de la participantes estaba pasando por una situación compleja donde su abuelita estaba enferma, en ese momento sus pares identificaron la situación, se empatizaron con ella y adicionalmente reflexionaron, del por qué la abuelita estaba enferma, diciendo que era por los años o porque simplemente Dios lo quería así. Se puede afirmar que si los participantes tienen un buen estímulo para observar pueden reflexionar y gestionar muy bien El yo y El otro. Esta habilidad sirvió en el eje de yo para que los participantes identificar rasgos físicos y comportamentales entre ellos, llegando a preguntas como: ¿Tengo Discapacidad Intelectual?, “yo sé que no soy como ellos” ¿soy buena persona? Lo que demuestra que hubo un avance significativo en esta habilidad con relación al eje de yo en cada participante.

La base de observar en el otro permitió identificar que todas las personas participantes logran ejecutar de manera más clara esta habilidad con en relación con el otro, llegando a conclusión de similitud y empatía por los otros, por ejemplo, afirmaron: "todos aquí tenemos formas distintas de aprender" "la profe hace que todos hagamos la actividad porque todos podemos" "sé que no soy como ellos, pero me caen bien" "somos iguales porque nos parecemos físicamente y en el comportamiento". Todos los participantes lograron comprender que existía un otro y que ese otro tenía cosas importantes que ofrecer, aunque no todos hablaban constantemente, entre pares empezaron a impulsar el trabajo en grupo, generando que cada sesión se compaginara y

disfrutaran entre ellos cada una de las actividades propuestas. Esta base en el eje del otro si permitió que los participantes evidenciaran la existencia de ellos mismos en un mismo espacio, y así generaran emociones como la empatía entre ellos mismos y la importancia de un espacio seguro y de aprendizaje para cada uno.

*Ilustracion 4 Galeria Expedición Biológica*





Nota: Acervo de la investigadora 30 de abril del 2025

En la galería de ilustraciones de la expedición biológica se evidencia como el objetivo de la base de observar las personas participantes se focalizaban en el ejercicio de detallar no solo de mirar los elementos que había a su alrededor, esto propiciaba un espacio para la reflexión y la elaboración de interrogantes asociados a la experiencia vivida. Esta expedición fue una de las que más dejó evidencia de que los participantes observaron, y también fue una de las que se sintieron participativos y activos en toda la experiencia.

La base de observar con relación al eje del Entorno les permitió el reconocimiento de las cosas de su entorno, reflexionar o dudar sobre ellas, más que en ellos mismos y de su propia vida "el eje de yo". Todos los participantes identificaron y reconocieron cosas que los hacían tener más confianza para ser ellos mismos, como la construcción del "lugar de filosofar", el acuerdo de siempre traer comida entre todos para compartir, el escuchar activamente cuando el otro hablaba género que ellos identificaran el espacio como su lugar seguro, adicionalmente los participantes observaron que la docente hacía parte de ese entorno que los hacía estar cómodos, afirmando: "yo

nunca me había sentido así en un lugar" "creo que me gusta hablar aquí" " yo tengo que venir siempre porque si no las onces no están completas". Dejando en evidencia que los espacios son importantes para la construcción de un pensamiento autónomo y reflexivo.

La segunda base, preguntar, constituyó el eje central de la secuencia. Se propusieron situaciones problematizadoras que impulsaban a los jóvenes a formular interrogantes sobre lo que observaban, sentían o imaginaban, la pregunta se convirtió en el punto de partida del pensamiento, en tanto preguntar es resistir la pasividad y reclamar el derecho a comprender el mundo, razón por la cual las personas participantes debían construir preguntas colectivas y debatir posibles respuestas que inicialmente daba cuenta de respuestas literales hacia preguntas de tipo interpretativo y valorativo.

#### *Ilustración 5 Base de Preguntar*



Nota: Acervo de la Investigadora 7 de mayo de 2025

En la base de preguntar, se utilizaron distintas formas de representar la información para ello se hizo uso de la estrategia de charadas, en la que cada una de las personas participantes tenían que realizar preguntas para adivinar un objeto, fruta o animal, para la elaboración de

preguntas esta actividad fue exitosa, ya que cada joven logro comprender la diferencia entre una pregunta y una afirmacion y reconocer las múltiples maneras para elaborar preguntas.

El proceso de preguntar tuvo un impacto emocional y social importante, ya que los jóvenes se reconocieron como interlocutores válidos dentro de un espacio de diálogo horizontal, la mediación de la docente investigadora fue clave para sostener el clima de confianza y asegurar que todas las voces fueran escuchadas, incluso aquellas que se expresaban mediante gestos, dibujos o apoyos visuales, de modo que el uso de múltiples formas de expresión permitió hacer visible la diversidad comunicativa del grupo.

Las generalidades sobre esta base con relación al eje del yo y sus implicaciones se asocian a que fue una de las bases más difíciles de desarrollar en los participantes de por sí, no se identificó, si por completo se pudiera realizar en ellos, adicionalmente fue una de las bases que más tuvo énfasis, sin embargo, a los participantes si les costaba mucho poder llegar a preguntar y poder hacer la relación de yo y de observar para poder preguntar.

Aunque fue una de las bases más complejas para el abordaje también fue una de las que permitieron evidenciar las diferencias en la progresividad de los avances, por ejemplo, el hecho de que ellos lograrán de manera autónoma preguntar sobre cualquier cosa, ejemplos: ¿Soy buena persona? ¿Por qué mi compañero no sabe escribir? ¿Es malo tener Discapacidad? ¿No sé qué debo hacer para conseguir trabajo?, se puede decir entonces que si hubo un avance con relación a la caracterización inicial que se realizó en los sujetos.

La base de preguntar con relación a el eje de otro permitió evidenciar que todos los participantes lograron realizar preguntas sobre sus pares, ya fuera de su físico o de las cosas que hacían en su vida cotidiana., adicionalmente, a través de las preguntas les permitió a las personas

participantes conocerse entre ellos mismos y mostrar interés por las situaciones experimentadas por cada uno de ellos, por ejemplo: en una narrativa de un diario de campo en la sesión número cinco, se evidencia en una charla entre los tres participantes en torno a la muerte de un familiar de una de la participantes entonces todos estaban prestando atención y a su vez formulando preguntas, ¿Cómo pasó? ¿Por qué pasó? ¿Estás triste?, también hacían mucha relación con su propia vida, afirmando que ellos también se les había muerto algún familiar, este tipo de conversaciones no fueron inducidas por la docente en formación, sino que se dio de manera espontánea en la jornada de taller, donde utilizaron la pregunta para conocerse mejor. Sin embargo, la construcción de las preguntas si eran muy difíciles para todos los participantes, eran preguntas formuladas de manera muy literal, muy cerradas, que no permitían unas reflexiones o unos cuestionamientos mayores.

La base de preguntar en el eje del entorno mostró que todos los participantes pudieran comprender que en el entorno existían cosas que les podía causar una duda que los llevaría a construir en una pregunta, esto solo surgió en el Lugar de Filosofar. En la sesión de preguntar, los participantes siempre lograron hacerse preguntas entre ellos y en relación con las cosas que veían en su entorno en el lugar de filosofar de manera conjunta, pero, sin embargo, cuando se salía del de lugar de filosofar o se hacía de manera individual, los participantes no lograban preguntar con tranquilidad. También se identificó que el hecho de construir formas didácticas desde el juego para poder preguntar cómo jugar Charadas hace que los participantes, si puedan fortalecer más esta habilidad y aunque no se logró preguntar con en el objetivo que tenía el Arte de Filosofar, si se logró potenciar según los procesos de cada uno de los participantes, ellos pudieran preguntar al nivel de su duda o de su cuestionamiento según las experiencias que cada uno estaba viviendo.

La tercera base, decidir, se desarrolló a través de situaciones de elección y deliberación colectiva, se presentaron escenarios en los cuales los participantes debían tomar decisiones relacionadas con actividades del grupo, donde cada decisión se acompañó de momentos de argumentación, donde se invitaba a justificar las elecciones con base en razones o sentimientos. En coherencia con el modelo multidimensional de la DI (AAIDD, 2021), se reconoció que la toma de decisiones es una habilidad adaptativa fundamental, vinculada a la dimensión de autodeterminación y participación social. Durante estas sesiones se observó un incremento en la iniciativa personal: los jóvenes comenzaron a solicitar turnos para opinar, a expresar desacuerdo de forma respetuosa y a proponer alternativas. Estas manifestaciones fueron indicadores del fortalecimiento de la agencia personal y del tránsito hacia una autonomía práctica.

En el eje del yo: una de las participante no hizo parte y se desvinculó del proceso, las generalidades sobre esta base con relación al eje del yo y sus implicaciones se asocian a que las personas participantes demostraron una gran fortaleza y habilidad en el manejo de esta base, pues al presentarla ellos demostraron un gran destreza y recorrido sobre las decisiones que toman en el transcurso de su vida, dando ejemplo como: en una de las narrativas la docente en formación realiza le preguntaba a uno de los participantes, que si a él le gustaba que su madre se movilizara con él, a lo que el contesto sin dudarle ni un minuto, en que si, él se siente más seguro con su mamá al lado y que no tiene problema en que ella lo acompañe, de hecho ni siquiera quiere que esa dinámica cambie, demostrando que eso es su decisión y que lo hace de manera muy consiente. También se evidenció que es la base que más fácil han desarrollado los participantes en las diferentes actividades propuestas. Adicionalmente, se evidenció una autodeterminación mayor en los participantes, con relación a la caracterización inicial.

La base de decidir con relación a el eje del otro permitió evidenciar que los participantes al momento de tomar decisiones las podían hacer de manera conjunta y al momento de hacer la expedición cultural que fue la penúltima sesión los jóvenes lograron tomar decisiones alrededor de la expedición, como al museo que iban a ir, las rutas que van a coger la alimentación que iban a tomar, y la comida de todos, por lo tanto, la toma de decisiones y se pudo hacer de manera conjunta reconociendo y validándose entre ellos mismos para decidir sobre algo.

También se evidenció que los participantes, al momento de fortalecer la habilidad de decidir, los jóvenes contaban experiencias desde su ser y de su vida cotidiana, entonces se contaban las ocasiones que han tomado decisiones, cómo lo hacían y se interesaban mucho por las decisiones que tomaban los otros.

La base decir, en el eje del entorno mostró como los participantes lograron tomar decisiones fuera del lugar de filosofar, reconociendo el eje yo y el eje del entorno y el eje del otro y en diferentes situaciones, como por ejemplo cuando se estaban en la expedición cultural exactamente en el en el Museo de Bogotá, los participantes, de manera conjunta y con relación al entorno, decían donde reflexionar para dónde ir. Qué preguntar en ese lugar, cómo preguntarlo, fortaleciendo esa habilidad de filosofar y en un espacio diferente al lugar de filosofar.

El desarrollo de las tres bases del ADF evidenció que los jóvenes se apropiaron progresivamente de un modo de pensar más reflexivo y consciente, el observar, preguntar y decidir se convirtieron en herramientas para interactuar con el entorno y con los demás desde una postura “crítica” en términos pedagógicos, la secuencia didáctica permitió articular el pensamiento filosófico con la formación en habilidades sociales, emocionales y comunicativas.

Asimismo, es posible afirma la metodología experiencial y dialógica favoreció la creación de una comunidad de aprendizaje en la que cada participante se sintió escuchado y valorado, confirmado lo planteado por Lipman (1991), quien considera que la comunidad de indagación filosófica es un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento autónomo y moral.

Desde el análisis reflexivo de la docente investigadora, se reconoció que la implementación de la secuencia no solo benefició a los jóvenes, sino que también transformó la comprensión pedagógica del ser educadora especial, la experiencia demostró que las personas con DI y TEA pueden participar activamente en procesos filosóficos si se generan andamios adecuados, tales como el uso de apoyos visuales, tiempos flexibles y estrategias de comunicación alternativas, lo que da sentido a la necesidad de ofrecer apoyos personalizados a la población con discapacidad, de modo que cada persona despliegue su potencial, en consecuencia el Arte de Filosofar se configuró como una herramienta metodológica valiosa dentro de la Educación Especial, al conjugar el pensamiento crítico con la mediación pedagógica inclusiva.

### **Objetivo 3. Analizar los aprendizajes y resultados de la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la autodeterminación en los participantes con DI y TEA**

El análisis de los aprendizajes derivados de la secuencia didáctica evidenció un progreso notable en el fortalecimiento de la autodeterminación de los participantes, esta progresividad de los avances de la implementación de la secuencia da cuenta del abordaje de tres dimensiones interrelacionadas: el autoconocimiento, la toma de decisiones y la participación social, coherentes con el modelo teórico de autodeterminación de Wehmeyer (2005).

En primer lugar, la dimensión del autoconocimiento se fortaleció gracias a las actividades que invitaban a los jóvenes a reflexionar sobre sus gustos, emociones y modos de pensar. Al

inicio del proceso, muchos participantes mostraban dificultad para identificar sus preferencias o para hablar de sí mismos, sin embargo, a medida que se desarrollaban los módulos del ADF, empezaron a reconocer elementos de su identidad, evidente en expresiones como “yo soy distinto”, “a mí me gusta decidir solo”, o “yo también puedo enseñar”, registradas en los diarios de campo, reflejan un avance hacia la conciencia de sí mismo.

En segundo lugar, la toma de decisiones se consolidó como práctica recurrente en el aula, debido a que la secuencia incorporó actividades en las que decidir era parte del proceso mismo del aprendizaje, y no un acto impuesto por la docente en formación.

En tercer lugar, la participación social se vio favorecida por el enfoque dialógico del Arte de Filosofar, debido a que la conversación promovió la escucha activa, la empatía y la valoración de la diferencia. Los jóvenes comenzaron a manifestar actitudes de respeto hacia las opiniones de los demás y a colaborar en la resolución de tareas conjuntas.

Desde la perspectiva de la docente investigadora, uno de los aprendizajes más significativos fue constatar que el fortalecimiento de la autodeterminación no depende únicamente del individuo, sino también del ambiente de aprendizaje, que debe ser flexible, donde se promueven la escucha, la elección y el respeto por los ritmos personales, las personas con discapacidad encuentran oportunidades reales para ejercer su autonomía, lo que contrasta con los contextos rígidos o sobreprotectores, la autodeterminación se ve limitada. Este hallazgo coincide con lo planteado por Verdugo (2009), quien enfatiza que los contextos deben transformarse para posibilitar la participación efectiva.

Asimismo, la sistematización del proceso permitió identificar cambios en las formas de comunicación y expresión del pensamiento, algunos jóvenes que inicialmente eran poco participativos comenzaron a manifestar su opinión.

En síntesis, los aprendizajes alcanzados confirman que el Arte de Filosofar constituye como una herramienta pedagógico – didáctica que favorece el desarrollo integral de las personas con DI y TEA, al promover la progresividad en los procesos de pensamiento, la expresión personal y la toma de decisiones, se genera un proceso de empoderamiento que trasciende el ámbito académico para impactar la vida cotidiana. Los jóvenes mostraron mayor confianza en sí mismos, capacidad de argumentar sus opiniones y disposición para asumir responsabilidades, este fortalecimiento de la autodeterminación representa un paso fundamental hacia la inclusión social y el reconocimiento de la diversidad como valor.

#### **Objetivo 4. Reflexionar sobre la relación entre el Arte de Filosofar y la Educación Especial, identificando los aportes que este deja**

El análisis del proceso investigativo permitió establecer una relación estrecha entre el ADF y los fundamentos pedagógicos de la Educación Especial en tanto se reconoce al sujeto como un ser en construcción, autónomo y capaz de pensamiento propio, desde la perspectiva del ADF, filosofar no se reduce a una práctica teórica, sino que constituye un ejercicio vital orientado a la comprensión del mundo y de sí mismo (Lipman, 1991; Mèlich, 2001) uno de los fundamentos que reconoce las posibilidades de participación que tienen las personas con discapacidad desde la Educación Especial.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, el ADF se reveló como un recurso pedagógico inclusivo que posibilita pensar con otros desde la diferencia, esta práctica, inspirada

en la filosofía para niños propuesta por Lipman (2003), permitió que los jóvenes con DI y TEA se reconocieran como interlocutores activos en procesos de indagación colectiva, a través de una relación dialógica donde se debe desarrollar la escucha activa, la posibilidad de construir de manera colectiva y de intentar argumentar las ideas propias.

Uno de los aportes más relevantes del AdF a la Educación Especial es su contribución al fortalecimiento de la subjetividad de las personas con discapacidad, en tanto filosofar implica confrontar la propia experiencia, cuestionar los significados impuestos y elaborar interpretaciones personales del mundo.

En este sentido, el ADF se alinea con los principios de la pedagogía de la alteridad propuestos por Skliar (2017), quien plantea que educar es reconocer al otro en su diferencia radical, en consonancia la investigación mostró que los jóvenes, al ser invitados a observar, preguntar y decidir, comenzaron a construir narrativas propias sobre lo que pensaban y sentían, estas narrativas constituyen actos de subjetivación, en la medida en que devuelven a la persona la posibilidad de decir “yo pienso”, “yo elijo”, “yo soy”.

Desde el punto de vista de los procesos cognitivos, el ADF se articula directamente con la Taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956; Anderson & Krathwohl, 2001), al promover el tránsito progresivo desde el conocimiento básico hasta la evaluación crítica, las bases de observar, preguntar y decidir corresponden, respectivamente, a los niveles de recordar/comprender, aplicar/analizar y sintetizar/evaluar, lo que evidencia una coherencia estructural entre la filosofía práctica y el desarrollo del pensamiento.

Durante la implementación, se observó que los jóvenes lograron avanzar hacia niveles de pensamiento más complejos: pasaron de describir objetos concretos a cuestionar las razones de sus acciones y a emitir juicios de valor sobre situaciones sociales.

El AdF, como la práctica filosófica aplicada a las PcD no se limita a enseñar a pensar mejor, sino que enseña a pensar con los demás y para los demás al fomentar la deliberación, el reconocimiento mutuo y la capacidad de elegir, el AdF promueve una educación basada en la justicia y la igualdad de oportunidades, en tanto las personas participantes no solo aprendieron a formular preguntas y tomar decisiones, sino también a escuchar al otro y a valorar sus ideas.

Desde la mirada de la Educación Especial, los aportes del AdF en los procesos formativos abre nuevas posibilidades para repensar las “didácticas inclusivas” en tanto es posible diseñar experiencias filosóficas accesibles, siempre que se parta de contextos significativos y se utilicen recursos multimodales.

Adicional a ello es posible afirmar que, el Arte de Filosofar y la secuencia didáctica basada en él, es una perspectiva que sitúa a los docentes en Educación Especial en otros lugares, no como docentes que apoyan y acompañan a diferentes disciplinas a llevar el conocimiento a todos los estudiantes, si no como los docentes que construyen sus propias herramienta fundamentadas y teorizadas en la investigación para resolver un problemática experimental y real que se vive en los escenarios educativos.

### **Impacto de la secuencia didáctica:**

La propuesta de la secuencia didáctica sobre el Arte de Filosofar está distribuida en 5 módulos y 13 sesiones, sin embargo, en la implementación, aunque si se aplicaron todos los

módulos, por cuestión de tiempo en el contexto de PRADIF solo se aplicaron 7 sesiones en total.

Los resultados que se obtuvieron sobre el impacto de la secuencia didáctica son:

La secuencia didáctica se planteó de forma jerárquica desde la más sencilla a la más compleja, se inicia con el módulo de observar, posteriormente el módulo de preguntar y por último el módulo de decidir, esto pensado para que los participantes transitarán de manera más efectiva por el Arte de Filosofar. Tras la implementación de la secuencia didáctica se evidencio que el módulo de preguntar que es el intermedio y el más complejo, fue en el que los participantes tuvieron más dificultad al realizar, y el módulo de decidir que está planteado como el más complejo fue en que demostraron mayor facilidad al realizarlo.

El eje de otro fue el más fortalecido en los participantes, al iniciar la secuencia didáctica se evidencio como entre ellos la interacción era nula, sin embargo, al pasar las sesiones todos empezaron a reconocer la existencia y la creación de vínculos con sus compañeros y así mismo la interacción incremento, logrando que ellos se sintieran parte fundamental del Arte de Filosofar de manera conjunta.

Los impactos más importantes que se obtuvieron, fue que a partir del fortalecimiento de el de otro una participante pudiera reconocer y afirmar la discapacidad de otro participante, generando en la duda de si tenía o no Discapacidad Intelectual; otro impacto fue que una de las participantes reconoció como ellas misma estaba cambiando su comportamiento con los otros siendo más empático y comprensivo, a además afirmando que le gustaba su nueva versión y le agrandaban sus pares. A continuación, se describirá de manera detallada lo que sucedió entre las bases (observar, preguntar y decidir) y los ejes (El yo, El otro y El entorno).

❖ Base de observar:

❖ Base de preguntar:

❖ Base de decidir

***Avances en cada participante tras la implementación de la secuencia didáctica:***

Participante 1: En la caracterización inicial la participante demostró un nivel bajo con relación al Eje del otro, puesto que ella no tenía interés alguno por hacer parte de la secuencia didáctica, adicionalmente ella demostró un nivel superior que el de sus pares, en todas las bases y en los otros ejes. Tras la implementación y aunque la participante no pudo terminar del todo, y se quedó en la base de preguntar, se puede afirmar que ella tuvo unos avances significativos en el Eje de otro y del yo, logro reconocer que sus pares, aunque tuvieran discapacidad le podían aportar mucho a su vida personal, además entro en controversia consigo misma, afirmo que el espacio la estaba cambian y volviendo mejor persona, y generando dudas de si lo que ella sabía negativo de las personas con discapacidad era real, y que si ella tuviera discapacidad no sería malo. Otra cosa interesante que se evidencio en esta participante es que ella al iniciar se atribuía señalamientos negativos como: bruta, lenta o fea, y al finalizar reconoció que ella solo necesitaba espacios diferentes más seguros donde pudieran explicarle mejor las cosas, donde además pudiera decir que se equivocó o que no entendía.

Participante 2: En la caracterización inicial no se pudieron recolectar datos suficientes de la participante para realizar una comparación desde ese lugar, sin embargo, una de las cosas que más fortaleció la implementación de la secuencia didáctica en ella fue el eje del otro, puesto que ella al principio era muy introvertida, pero el espacio le género la confianza suficiente para contar sobre su vida, y realizar cuestionamiento y reflexiones muy importantes sobre su vida futura

como adulta. Adicionalmente ella jalonaba de manera muy positiva al grupo, pues incluía a sus pares en las actividades. A manera de conclusión e pertinente decir que, aunque si se evidencio unos procesos de avance en la participante, ella no tuvo un impacto muy grande comparado al de sus pares.

Participante 3: Con relación a la caracterización inicial, en este participante se evidenciaron procesos de fortalecimiento muy altos en el eje del yo, el otro y el entorno, lo primero es que el participante se reconoció y cuestionó como persona con discapacidad, además se reconoció como un sujeto lleno de experiencia y opiniones para compartir con sus pares, dejando de lado su postura sumisa para convertirse en un sujeto activo y participante en el espacio. el participante demostró un gusto por conocer y ser parte de grupo de sus compañeras, validando y reconociendo las experiencias que le ofrecían, además de siento la ausencia de ellas como seres importantes para la participación del espacio. una de las cosas más significativas que se evidenciaron en el participante fue en la sesión final, el día que la secuencia didáctica termino, el mostro una gran frustración e ira por que el espacio se terminó, no sea veía cómodo con la decisión, eso puede demostrar lo significativo que fue para el espacio y además lo que quería estar allí aprendiendo, a conclusión el Arte de Filosofar fue significativo para la vida de Fabián, y esa la finalidad de esta investigación.

## CONCLUSIONES

### Frente a la implementación

La implementación de la secuencia didáctica permitió constatar que el Arte de Filosofar constituye una estrategia pedagógica eficaz para fomentar procesos de pensamiento reflexivo en personas con DI y con TEA. A través de actividades centradas en la observación, la formulación de preguntas y la toma de decisiones, los participantes lograron involucrarse activamente en el aprendizaje, demostrando interés, curiosidad y disposición para expresar ideas propias. Este resultado evidenció que la filosofía puede adaptarse y hacerse accesible como medio de desarrollo cognitivo y comunicativo en contextos diversos y aplicable didácticamente para personas con DI y TEA.

Tras la implementación de la secuencia didáctica, se puede concluir que los sujetos si tuvieron avances significativos en aspectos de su vida, fortaleciendo más que todo el eje del yo y del otro. Es pertinente afirmar que la secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar es una herramienta que visibiliza a los sujetos como seres activos del su conocimiento y de sus decisiones. Es por eso se obtuvieron avances, ya que se creó un espacio seguro y de escucha donde los participantes pudieron ser ellos mismo sin sentirse juzgados u obligados a realizar algo, es pertinente proporcionarle espacios así a las personas con DI y TEA, todos los sujetos sí filosofan solo que en las prácticas sociales y culturales se restringen las posibilidades de participación.

La implementación de la secuencia didáctica mostró que las habilidades de observar, preguntar y decidir se fortalecen cuando el proceso educativo se estructura en torno a experiencias significativas y mediaciones adecuadas. Los espacios de diálogo y reflexión

propiciaron que los participantes identificaran aspectos del entorno que antes pasaban desapercibidos, formularan interrogantes desde su experiencia y asumieran posturas personales frente a situaciones cotidianas, esto permitió comprender que el arte de filosofar más que una práctica abstracta, se traduce en un acto pedagógico que posibilita la construcción de pensamiento propio.

Desde la perspectiva investigativa, la implementación de la secuencia permitió valorar la importancia de la planeación didáctica flexible y la mediación docente como factores determinantes para contribuir al pensamiento de las personas con DI y TEA, en tanto el ADF se convirtió en un espacio de encuentro donde las diferencias cognitivas se reconocen como oportunidades para aprender de otros modos de pensar. En este sentido, la secuencia contribuyó a consolidar una práctica inclusiva centrada en la participación, la reflexión y el reconocimiento mutuo.

Aunque el Arte de Filosofar está pensado para que los docentes lo utilicen en sus prácticas educativas dentro del sistema, se evidenció que este puede ser utilizado y trasladado a cualquier ámbito de enseñanza, puesto que posibilita que los sujetos o estudiantes encuentren las reflexiones posibles para darle sentido a sus vidas, y es allí donde el lugar no importa si no lo relevantes es lo que se genera en los sujetos a nivel personal y de identidad.

### **Frente a los aprendizajes y resultados**

El análisis de los resultados permitió identificar avances significativos en la autodeterminación de los participantes, expresados en la mayor capacidad para tomar decisiones, opinar sobre temas de interés y asumir responsabilidad frente a sus acciones, la experiencia de

filosofar promovió la autorreflexión y el reconocimiento del propio pensamiento, aspectos que fortalecen la autonomía y la confianza personal.

Frente a los resultados obtenidos del proceso investigativo de parte de la investigadora y de las personas participantes es importante afirmar que los aprendizajes alcanzados no se limitaron a la adquisición de habilidades cognitivas, sino que implicaron transformaciones en la forma de relacionarse de las personas con discapacidad con los otros y con el entorno, de modo que los participantes mostraron mayor disposición al diálogo, capacidad para escuchar puntos de vista diferentes y comprensión de que sus decisiones tienen implicaciones colectivas.

El proceso investigativo permitió comprender que la autodeterminación no emerge de manera espontánea, sino que requiere de mediaciones constantes, contextos que fomenten la deliberación y experiencias donde la palabra del sujeto sea validada, es así que el impacto de la secuencia radicó precisamente en generar escenarios para la conversación y la construcción colectiva, las personas participantes se sintieron reconocidos como pensadores capaces de decidir y argumentar, razón por la cual es posible afirmar que la autodeterminación en las personas con discapacidad es un proceso que se puede fortalecer, en tanto todos los seres humanos deciden solo que lo hacen desde sus experiencias de vida, de manera contextualizada a las necesidades que cada uno requiera, es entonces con ese pensamiento que se puede afirmar que si puede fortalecerse. Se puede concluir también que ese fortalecimiento solo se puede hacer si se sitúa a las personas con discapacidad como seres capaces y libres para tomar las decisiones sobre su propia vida.

### **Frente a la relación del ADF y la Educación Especial**

El proceso de reflexión permitió establecer que el ADF ofrece un aporte sustantivo a la Educación Especial al introducir una perspectiva humanista y formativa que sitúa el pensamiento en el centro del aprendizaje, a partir de la configuración de escenarios de diálogo y la posibilidad de generar preguntas que contribuyan a la configuración de las subjetividades de las personas con discapacidad en un ejercicio de autonomía y participación.

Desde la experiencia investigativa se evidenció que la integración entre el ADF y la Educación Especial enriquece la formación docente y las prácticas pedagógicas, ya que se identificaron que elementos como preguntar, dudar, escuchar y repensar las propias creencias contribuyen a fortalecer los procesos de pensamiento desde escenarios contextuales que contribuya a la construcción de proyectos de vida reales para las personas con discapacidad.

Los resultados del proceso investigativo y las conclusiones evidencian que filosofar con personas con discapacidad intelectual y con TEA es posible, necesario y transformador, ya que la secuencia didáctica implementada demostró que el pensamiento reflexivo y la autodeterminación pueden cultivarse cuando el entorno educativo promueve la pregunta, la observación y la decisión. Asimismo, permitió reconocer que la Educación Especial, fortalecida por el diálogo filosófico, puede convertirse en un espacio donde cada sujeto construye sentido, ejerce su voz y participa activamente en la construcción del conocimiento y de la vida en comunidad.

De acuerdo con lo anterior retomo los planteamientos de Oscar Benifer (1954) plantea que todos los sujetos filosofan, y tras la implementación e investigación de esta investigación se puede afirmar que lo que plantea el autor es cierto, y que, aunque no todos filosofan de manera abstracta o ambigua, si filosofan con relación a dudar y preguntarse por qué pasan ciertas cosas en sus vidas y en las de los demás.

### **Frente a los aportes Teóricos**

La integración del ADF con la Taxonomía de Bloom permitió estructurar una secuencia coherente que articuló los niveles de complejidad cognitiva con las bases filosóficas, el observar se relacionó con los procesos de recordar y comprender; preguntar con los de aplicar y analizar; y decidir con los de sintetizar y evaluar. Esta correspondencia favoreció el desarrollo de procesos de pensamiento ascendente, permitiendo que las personas construyeran conocimiento significativo a partir de sus propias experiencias, en consecuencia, el ADF puede considerarse una vía metodológica para operacionalizar los niveles de pensamiento en contextos de Educación Especial.

Además, el ADF introdujo una dimensión ética del conocimiento, al situar el pensamiento en relación con la vida y con el otro a diferencia de metodologías centradas exclusivamente en el rendimiento cognitivo, el filosofar propone una formación integral donde la emoción, la duda y la sensibilidad tienen lugar.

Este hallazgo se alinea con los planteamientos de Mèlich (2001), quien concibe la educación como un acto ético de hospitalidad hacia la alteridad, en este sentido, el ADF se configura como una pedagogía de la acogida, donde pensar no es solo una actividad intelectual, sino una práctica de reconocimiento mutuo.

### **Frente a los aportes fenomenológico**

Con relación al paradigma fenomenológico se puede concluir que la secuencia didáctica basada en el Arte de Filosofar, es una herramienta que permite que los participantes aprendan a partir del aprendizaje de la experiencia que viven. Cada expedición lleva a los participantes a una

experiencia vivencial diferente, que contribuye no solo a cada eje desde su subjetividad si no también a su autoderminación.

Adicionalmente queda en evidencia tras la implementación de la secuencia didáctica, que el Arte de Filosofar no es trata de la enseñanza de aprendizaje sistemáticos de la filosofía, sino se trata de transmití una forma reflexiva de comprender y convivir con el mundo de manera consiente, de allí se puede concluir que el paradigma fenomenológico si se cumplió y es pertinente con la realidad de la investigación.

### Referencias

Aguilar, M. (2021). ¿Qué es la taxonomía de Bloom y para qué sirve? Lirmi Latinoamérica.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo: Discapacidad intelectual. Washington D. C.: AAIDD.

American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Barbier, R. (2002). El filosofar como práctica. Madrid: Narcea.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.

Biblioteca Digital de Bogotá. (2022). Pensar, sentir y hablar: Filosofía para la primera infancia. Instituto Distrital de las Artes – Idartes.

Camilloni, A. R. W. de. (1999). Justificación de la didáctica como disciplina pedagógica. En A. R. W. de Camilloni (Ed.), *La didáctica en debate* (pp. 15–36). Buenos Aires: Paidós.

Castro, N. (2020). *Niveles de la taxonomía de Bloom: Herramientas para planear actividades de aula*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Cevallos Estrella, P. (2018). *Filosofar como Sócrates: Estrategias para el pensamiento crítico en educación básica*. Quito: Universidad Central del Ecuador.

De Jesús, J. (2014). El lenguaje y su papel en la configuración de la realidad social. *Revista Logos: Ciencia & Tecnología*, 6(2), 52–60.

De la Torre, C. (2017). Didácticas de la filosofía: Aportes para la formación del pensamiento crítico en la escuela. *Revista Sophia*, 23(2), 45–59.

De Zubiría Samper, M. (2022). *Pensar por sí mismo: Hacia una pedagogía de la autonomía*. Bogotá: Fundación Alberto Merani,

Díaz-Barriga, A. (2013). La construcción de secuencias didácticas como alternativa para mejorar la práctica docente. *Sindicato de Trabajadores de la Educación (SETSE)*.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

López, A. C., & Rodríguez, F. J. (2015). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: Una revisión teórica y algunas consideraciones prácticas. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 180–195.

Martínez, M. (2023). Avanzando en autodeterminación: Estudio sobre experiencias inclusivas con jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 20(1), 65–83.

Moreno, M. (2019). Consideraciones sobre una pedagogía post-género: Memorias de maestras y maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Quintana Cabanas, J. M. (2009). Filosofía en la escuela primaria: Un enfoque didáctico. Madrid: Editorial CCS.

Rojas, A. (2018). Autodeterminación, agencia y participación en jóvenes con discapacidad: Un enfoque desde el modelo de calidad de vida. *Revista UNIMAR*, 36(2), 233–248.

Slideshare. (s. f.). Enfoque multidimensional de la discapacidad: Presentación pedagógica para la formación docente. Presentación compartida en plataforma académica.

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En A. S. Goodsell, M. R. Maher & V. Tinto (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10–30). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.

Suárez, L. (2016). Filosofía para niños y niñas: Una práctica para la escuela como comunidad de diálogo. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(1), 22–36.

Torres, S. (2017). Repensar la didáctica desde la pedagogía crítica y la subjetividad. *Revista Aletheia*, 3(1), 45–58.

Zapata, F. (2015). Didáctica de la filosofía: Hacia una práctica reflexiva y significativa en contextos escolares. *Revista Colombiana de Filosofía y Educación*, 12(2), 90–105.



		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Observaciones																																																				
Preguntar	Ejecuta la habilidad de preguntar para comprender el mundo y	Participa en la construcción de las preguntas frente a los objetos	Formula preguntas que sean coherentes con los objetos		Resuelve preguntas a los objetos	Cuestiona las respuestas obtenidas frente a las preguntas	Reflexiona frente a las respuestas obtenidas para reformular	Participa en la construcción de las preguntas frente a los objetos	Formula preguntas de manera colectiva de acuerdo con los hechos		Resuelve preguntas con sus pares frente a los lugares	Plantea preguntas con sus pares que sean coherentes frente a los	Cuestiona y reflexiona frente a las respuestas obtenidas	Participa atentamente en las situaciones cotidianas	Formula preguntas frente a las situaciones cotidianas		Resuelve preguntas frente a las situaciones cotidianas	Planea con sus pares cómo dar respuestas sobre las preguntas	Cuestiona con sus pares las respuestas sobre las preguntas formuladas frente a las																																	

su realidad.	observad os	observa dos			formula das frente a los objetos observa dos	ar la pregunta	observad os	observa dos		u objetos observa dos	lugares u objetos observa dos	a los lugares u objetos observa dos, para evidenci ar su correlaci ón con las pregunta s formula das.	presenta das	presenta das		presenta das	formula das sobre las situacio nes presenta das	situacione s presentad as
-----------------	----------------	----------------	--	--	--	-------------------	----------------	----------------	--	--------------------------------	---	--	-----------------	-----------------	--	-----------------	---	------------------------------------

Observaciones		1	2	3	1	2	3	[Redacted]			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	[Redacted]			1	2	3	1	2	3	1	2	3
Decidir	Realiza la toma de decisiones basado en su criterio autónomo e	Establece una relación sus intereses y los objetos observados	Justifica las decisiones que toma frente a la elección de cada	[Redacted]			Propone en que otros momentos de su vida puede decidir	Formula y planea estrategias para tomar decisiones en situaciones	Analiza las razones por las cuales se hicieron las elecciones de los	Establece relaciones entre decidir y los lugares u objetos	[Redacted]			Propone diferentes formas para tomar decisiones de manera conjunta	Opina a criterio propio frente a las situaciones presentadas	Analiza las relaciones que se presentan en el entorno	[Redacted]			Plantea situaciones diferentes a las presentadas anteriormente																	



## APÉNDICE 2

<b>Bitácora y Diario de Campo</b>		
<b>Fecha</b>		
<b>Participantes de la sesión</b>		
<b>Módulo</b>		
<b>Sesión</b>		
<b>Descripción de la sesión</b>		EL YO
		EL OTRO

		EL ENTORNO
		EL YO

<b>Análisis de Contenido</b>		
		EL OTRO
		EL ENTORNO

--	--	--