Filosofando vamos

Asesora

Martha Stella Pabón Gutiérrez

García Cañón Jessica María

Hernández Alejo Laura Mercedes

Montenegro Guzmán Jessica María

Tovar Melo María Fernanda

Viasus Ivañez Cynthia Mariana

Universidad Pedagógica Nacional.

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Proyecto pedagógico investigativo III.

Junio 2021.

Filosofando vamos

Asesora

Martha Stella Pabón Gutiérrez

García Cañón Jessica María

Hernández Alejo Laura Mercedes

Montenegro Guzmán Jessica María

Tovar Melo María Fernanda

Viasus Ivañez Cynthia Mariana

Universidad Pedagógica Nacional.

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Proyecto pedagógico investigativo III.

Junio 2021.

Agradecimientos

A nuestra asesora Martha Pabón, gracias por su tiempo, dedicación, apoyo, paciencia y comprensión en cada paso de este proyecto que, aunque parecía una locura, siempre nos motivó y guio a continuar con este camino, aunque este matrimonio llega a su fin, nos deja muchos aprendizajes y experiencias para conectar en un futuro. A Camilo por su dedicación, acompañamiento, palabras motivadoras y aportes significativos a este proceso, que permitieron fortalecer el propósito de este proyecto.

Todo el equipo de Filosofado vamos.

A la vida por permitirme aprender cada vez más en el campo educativo y en la transformación social, a mi UPN, la universidad pública que me abrió sus puertas para crecer día a día, me brindo experiencias que nunca olvidare y me permitió resignificar lo que ya daba por hecho, a mis padres y hermanas por su amor, entrega, confianza en mí y apoyo incondicional, a Mia, por su amor y compañía en las noches de trabajo continuo, a mis amigas y sus madres que guiaron todo mi proceso de crecimiento personal y educativo, con su amor y experiencia, a mi grupo de trabajo, por su armonía, compañía y comprensión, por permitirme ser parte de esta experiencia que nos hizo crecer juntas.

Jessica Montenegro.

Gracias a Dios por bendecirme, por abrir tantas puertas y darme la oportunidad de crecer, gracias a mi abuelo que desde el cielo me cuida y me acompaña en cada paso que doy, a mi familia por estar siempre para mí, a mi esposo y a mi mamá por el apoyo, las desveladas y el acompañamiento en cada paso que di durante la carrera, sin ellos esto no hubiera sido posible, a mis compañeras de proyecto gracias, por la empatía, el apoyo y el trabajo en equipo que hicieron de este proyecto una experiencia enriquecedora, y finalmente agradezco a mi hijo que me dio más motivos para culminar este camino lleno de aprendizajes.

Laura Hernández.

A mis padres por su apoyo incondicional, creer en mí y sentirse orgullosos por cada logro, por darme el arma más poderosa para enfrentar y cambiar el mundo: la educación.

A mis compañeras de proyecto, ya que sin ellas y la amistad que construimos en cada encuentro, esto no hubiera sido posible, y es que, ¡cuando se trabaja en equipo, se nota!

Y, por último, a mi alma mater, la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional que construyó y forjó en mí, la maravillosa labor de ser docente.

Este lindo proceso de formación me permitió entender que desde el marco de la diversidad hay formas distintas de ver y vivir el mundo y agradezco infinitamente por tan maravillosa experiencia…

Mariana Viasus Ivañez.

Primeramente, quiero agradecerle a Dios por brindarme un grupo de trabajo tan maravilloso, por el aprendizaje, las experiencias, porque ellas se convirtieron en apoyo, en compañeras, en amigas y cómplices en cada momento de este camino. También quiero agradecer a mis padres por su paciencia, por su confianza y apoyo incondicional, además a AFC por siempre creer en mí y animarme cuando más lo necesitaba.

Jessica García.

Agradezco a mi mamá y familia por acompañarme en este camino, brindándome apoyo, amor y seguridad “eres la mejor mamá" Agradezco a mis compañeras de proyecto de grado, por permitirnos ser y coincidir de manera armoniosa, aportando risas, trasnochadas y momentos inigualables. Las adoro.

Me permito agradecerme por mi esfuerzo, dedicación y amor a esta profesión.

María Fernanda Tovar.

Resumen

El presente proyecto pedagógico investigativo (PPI) denominado: Filosofando vamos, se desarrolló en el colegio campestre ICAL, con el grupo bilingüe A, centra su objetivo en implementar una propuesta pedagógica dirigida a fortalecer el autoconcepto desde la autoimagen y la autoestima de los niños Sordos, por medio de la filosofía para niños (FpN) y su metodología: comunidad de indagación, propuesta por Mathew Lipman, con el fin de favorecer los procesos educativos.

Esta propuesta pedagógica se implementó en un ambiente de aprendizaje virtual, se divide en tres (3) etapas, las cuales dan cuenta del mismo proceso, cada etapa cuenta con sesiones individuales y estas se organizan por medio de una ruta diaria que está compuesta por cinco (5) momentos. Durante el desarrollo de la propuesta planteada se generaron diferentes estrategias pedagógicas, didácticas y visuales que articulan el fortalecimiento del autoconcepto con la FpN.

Para Filosofando vamos se diseñó un objeto virtual de aprendizaje (OVA) pensado para la comunidad Sorda, realizando la adaptación de la novela filosófica Elfie a un texto visual en lengua de señas colombiana (LSC), esta novela es del autor anteriormente mencionado, la cual está orientada a unas edades en concreto y cumple con un objetivo específico, que se articula con las características de la población a trabajar y el objetivo planteado. El texto visual Elfie, se encuentra alojado en la web en la plataforma digital YouTube en el canal que tiene como nombre: Filosofando vamos.

Palabras clave: Sordos, autoconcepto, autoimagen, autoestima, filosofía para niños (FpN), comunidad de indagación, propuesta pedagógica, OVA, texto visual.

Abstract

The following research-educational Project named: Filosofando vamos, was developed at ICAL country school, with the bilingual group A, and it is aimed to implement a pedagogical proposal to strengthen deaf students' self-concept from self-image and self-esteem through philosophy for children or (FpN) in Spanish and its methodology: community inquiry, proposed by Mathew Lipman, to encourage educational processes.

A virtual learning object, (OVA) in Spanish, was designed for Filosofando vamos, thinking about the Deaf community, performing the adaptation of the philosophic novel Elfie to a visual text in Colombian Sign Language (LSC) in Spanish. This novel was written by the author previously mentioned, and it is oriented to a specific range of ages and achieves a particular objective, which is articulated to the characteristics of the population to work with, and the objective proposed. The visual test Elfie is located on the digital platform YouTube, in a channel named: Filosofando vamos.

Keywords: Deaf, self-concept, self-image, self-esteem, philosophy for children, community inquiry, educational proposal, Virtual learning Object, visual text.

Tabla de contenido

Agradecimientos 3
Resumen 5
Abstract 6
Marco Contextual 10
Caracterización Bilingüe A 14
Tabla 1 15
Problemática Educativa 19
Justificación 22
Objetivos 25
Articulación con la Línea de Investigación 25
Marco de Antecedentes 27
Autoconcepto 27
Reflexión 31
Sordos 32
Reflexión 34
Filosofía Para Niños 34
Reflexión 38
Marco Teórico 39
Reconocimiento de la Persona Sorda en Colombia 39
Normatividad 40
Ley 324 de 1996 41
Ley 982 de agosto del 2005 43
Decreto 366 de 2009 45
Ley 1346 de 2009 47
Ley estatutaria 1618 de 2013 49
Decreto 1421 de 2017 51
Lengua de Señas 54
Cultura e Identidad 57
Cultura 57
Cultura Sorda 58
Identidad 61

Identidad Sorda 62
Educación para la Persona Sorda 65
Bilingüismo y Biculturalismo 67
Autoconcepto 70
Instrumentos 77
Cuestionario de Autoconcepto Infantil 77
Inventario de Fortalezas y Debilidades 78
Cuestionario de Brookover 79
Modelo Multidimensional 80
Filosofía para Niños 83
Filosofía 83
Programa de Filosofía para Niños 84
Tabla 2 86
Elfie 87
La Filosofía para Niños como Metodología 88
Reflexión 89
Recursos 90
Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) 90
Texto Visual 92
Marco Metodológico 94
Enfoque de Investigación 94
Tipo de Investigación 96
Ciclo de Kemmis 97
Población 98
Tabla 3 99
Instrumentos 100
Herramienta Pedagógica Valorativa del Autoconcepto 102
Rol del Educador Especial 102
Propuesta Pedagógica 104
Justificación 105
Objetivo General 106
Conociéndonos y Reconociéndonos 106
Filosofando Vamos 108

Hablemos de lo que Aprendimos 109
Ruta Diaria 111
Metodología 112
Modelo Pedagógico 113
Análisis de Resultados 115
Propuesta Pedagógica 116
Conociéndonos y Reconociéndonos 117
Filosofando vamos 119
Hablemos de lo que Aprendimos 120
Filosofia para Niños 122
Estrategias 124
Texto visual Elfie 125
Estudiantes 131
Acompañamiento 135
Autoconcepto 137
Autoimagen 137
Autoestima 138
Tabla 4 141
Conclusiones y recomendaciones 147
Referencias 151
Anexos 161
Anexo 1 161
Anexo 2 166
Elfie de Matthew Lipman - Capitulo 1 166
Anexo 3 170
Herramienta de Valoración pedagógica del Autoconcepto 170

Marco Contextual

El colegio campestre ICAL (Instituto Colombiano de Audición y Lenguaje) también conocido como Fundación Para el niño sordo ICAL, se encuentra ubicado, en la Sabana centro del departamento de Cundinamarca en el municipio de Chía, en la vereda Bojacá, finca La Fe. Según municipios Colombia (2019) Chía tiene una población de 97.444 habitantes y una extensión de 76.000 hectáreas. Este colinda con los municipios de Cajicá, Tabio y Cota.

Cabe destacar que en el camino hacia el colegio en la vereda Bojacá, se evidencia el uso de señalizaciones que informan a la comunidad el tránsito de personas sordas en la vía, como: niños sordos en la vía, sordos caminando, mi mundo está en silencio transita con precaución, entre otros. En sus alrededores se encuentran los centros comerciales Fontanar, Centro Chía y una bomba de gasolina Texaco, adicionalmente se encuentran sedes de la Universidad Manuela Beltrán y la Universidad de Cundinamarca.

En el sector se encuentran diferentes instituciones educativas y fundaciones, tales como: el nuevo gimnasio campestre Meryland, el gimnasio campestre Los Laureles, el liceo campestre Reino Unido, el colegio psicopedagógico campestre y la Fundación FEL (sonrisas especiales), como lo narra Quinto (*comunicación personal, 2 de octubre de 2019*) estas instituciones educativas cercanas brindan al ICAL diferentes donaciones, ya sean de carácter monetario o en especie, es decir, donaciones de implementos escolares, uniformes, entre otros.

Los dos centros comerciales nombrados anteriormente, en ocasiones especiales como lo dice la educadora especial de la institución (L. Quinto, comunicación personal, 2 de octubre de 2019) el día de los niños, Halloween y otras celebraciones, invitan a los niños y jóvenes de la Fundación a realizar con ellos diferentes actividades, brindándoles refrigerios y detalles. Dicho esto, es importante resaltar que la zona en la que está ubicado el ICAL está en un proceso de crecimiento y desarrollo seguro, lo cual es un factor importante en el proceso

educativo de los estudiantes, puesto que, contribuirá a que los niños y jóvenes sordos construyan expectativas para pensarse en su proyecto de vida.

Los niños y jóvenes que asisten al colegio campestre ICAL provienen de municipios como Chía, Tabio, Zipaquirá, Cota y un número significativo de la ciudad de Bogotá, algunos de estos municipios facilitan servicios de transporte, alimentación, vestuario y materiales escolares a los estudiantes que residen dentro de su jurisdicción para su formación escolar.

El colegio ofrece servicio de protección a cien niños, niñas y adolescentes Sordos[1], como narra la educadora especial de la institución (L. Quinto, comunicación personal, 2 de octubre de 2019) junto con la red de protección del bienestar familiar (ICBF), por vulneración de derechos, esto con el fin de garantizar un pleno desarrollo en los niños y jóvenes de la institución y una mejor calidad de vida.

De igual manera, el colegio campestre ICAL busca fortalecer, renovar y vincular nuevas organizaciones, fundaciones e instituciones de manera periódica que permitan enriquecer su labor en cada uno de sus pilares (Protección, educación y salud), brindando a sus estudiantes y usuarios, los mejores recursos posibles, garantizando su ingreso, permanencia y egreso, por medio de diferentes estrategias y un enfoque inclusivo.

La Fundación para el Niño Sordo ICAL sin ánimo de lucro fue creada en 1961, con el objetivo de brindar servicios a niños, niñas y adolescentes Sordos, que en principio estaban exclusivamente dedicados a la rehabilitación, posteriormente debido a los cambios de paradigma asume también los servicios desde un enfoque de habilitación, desde los ejes

[1] **Sordo con "S" mayúscula:** Desde el enfoque socio antropólogo, la persona Sorda con "S" mayúscula, es aquel que se identifica y forma parte de la comunidad Sorda, se apropia y hace uso de la lengua de señas. Cabe aclarar que sordo con "s" minúscula acontece desde un enfoque rehabilitador a la pérdida auditiva. De igual forma, en el marco teórico en el apartado de identidad Sorda se profundizará más esta postura.

fundamentales de protección, salud, educación y formación para el trabajo, para mejorar su calidad de vida.

En 1974 amplía su labor social a Colegio Campestre ICAL, ubicándose en Chía, para la atención de la primera infancia y la rehabilitación de esta, posteriormente, en 1982 se empieza a implementar el método Verbotonal, propuesto desde el enfoque médico, el cual tiene como objetivo desarrollar y potenciar la lengua oral en los estudiantes como primera lengua, mediante todos los canales sensoriales.

Es importante decir que, cuando el ICAL amplió sus servicios educativos fue una escuela de educación especial solo para población sorda, posteriormente en 1999 se convirtió en una escuela de educación formal. Así mismo, empezó la implementación de la propuesta bilingüe establecida desde el enfoque socio antropológico, la cual tiene como objetivo la adquisición de la lengua de señas (LS) como primera lengua, en el caso de Colombia la adquisición de la lengua de señas colombiana (LSC) y el aprendizaje del castellano en su modalidad lecto-escrita, esta propuesta, según la educadora especial de la institución (L.Quinto, comunicación personal, 2 de octubre de 2019), permitió incluir al primer grupo de oyentes e intérpretes de LSC, en el año 2000 se inició el primer contrato con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para ofrecer sus servicios de rehabilitación, educación y protección a cualquier niño o joven que se le hayan vulnerado sus derechos fundamentales.

El Colegio Campestre ICAL (2016) se reconoce desde la perspectiva de derechos humanos, mediante la enseñanza del saber hacer, garantizando el talento humano de cada estudiante, siendo un proceso continuo en pro de mejorar la calidad de vida y la productividad; teniendo en cuenta que la escuela inclusiva es un pilar conceptual fundamental, para comprender la educación que brinda la institución, donde estos buscan alcanzar una escuela

para todos (pp.37-50), esperando que sea un proceso naturalizado socialmente, el cual responda a los intereses y necesidades individuales, brindando igualdad de oportunidades.

Las políticas institucionales exigen estar a la vanguardia de teorías, normas, leyes, decretos y tecnologías, como ejercicio ético de las directivas, para poder trabajar de forma permanente con los estudiantes en miras de transformar la sensibilidad social y el respeto por la multiculturalidad. Transversalmente, promueven la participación de mecanismos que permitan la accesibilidad de la información en LSC o en lengua escrita, fortaleciendo así las capacidades y habilidades de cada uno de los niños y jóvenes sordos y oyentes que se encuentran en el colegio.

La institución educativa maneja diferentes estrategias que inciden a nivel social, familiar y personal en los estudiantes, como capacitaciones y orientaciones que fortalecen las oportunidades dentro de la comunidad, a través de los servicios especializados que contempla esta, relacionándolos con los derechos fundamentales.

La perspectiva que tiene la institución ante la discapacidad auditiva es entender esta como una condición diferente de vida, por lo cual, las personas que la presentan se constituyen como minoría lingüística, puesto que, el ICAL (2016) les reconoce la LS como su primera lengua. A su vez, reconoce la importancia de ayudas terapéuticas y educativas, para que la persona sorda aprenda la lengua castellana de forma oral o escrita (pp.18 - 21), con miras a que acceda como ciudadano activo en la sociedad, sin olvidar su lengua nativa.

El modelo pedagógico de la institución es ecléctico, puesto que, recoge diferentes modelos “que incluye una visión de aula diversificada para básica primaria, básica secundaria y media vocacional y elementos de la pedagogía activa, y el método Montessori para preescolar” (ICAL, 2016, p.40). Entendiendo que el aula diversificada se enfoca en atender las singularidades de cada estudiante, garantizando un proceso de enseñanza-aprendizaje

equitativo, donde el rol del docente es proporcionar conocimientos, siendo guía de esté, realizando evaluaciones que contribuyan al proceso de enseñanza - aprendizaje, utilizando diversas estrategias, a diferencia de un aula regular en donde el proceso educativo se realiza de forma generalizada.

La formación del ser humano es objeto central de la acción educativa de la institución, donde se debe potencializar todas las dimensiones de este, reconociendo su contexto sociocultural. Para lograr esto, reconocen las experiencias previas del sujeto, a su vez, que el aprendizaje se alcanza a través de la acción, por lo cual se van desarrollando procesos de pensamiento, donde el educador es un facilitador, modificando el ambiente de forma enriquecedora, todo esto para alcanzar un aprendizaje significativo.

El plan de estudios transversaliza todos los niveles educativos basándose en las diferentes dimensiones del ser humano como son: socio afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal, espiritual y estética. Cada nivel educativo responde a unas competencias y habilidades relacionadas con el enfoque comunicativo: cabe señalar que en secundaria las dos propuestas comunicativas se unifican, teniendo como recurso humano un intérprete en LSC y el profesor de área.

Por último, maneja distintas prácticas pedagógicas que enriquecen a sus estudiantes en la resolución de problemas, que contribuyen a su desarrollo integral desde diferentes temáticas educativas, como: ambientales, recreacionales, deportivas y utilización creativa del tiempo libre, a su vez, se forman como sujetos políticos, brindando educación para la democracia, convivencia escolar, salud integral, sexualidad y desarrollo comunitario.

Caracterización Bilingüe A

Teniendo en cuenta que, el colegio campestre ICAL trabaja bajo dos enfoques comunicativos, el primero de carácter clínico con el método verbotonal y el segundo de carácter

socio antropológico con la propuesta bilingüe, cada uno con su respectiva metodología, este proyecto de investigación se desarrollará en la propuesta bilingüe, específicamente con el grupo bilingüe A.

El grupo bilingüe A, está organizado en aula multigrado, los grados que se encuentran en este grupo son: jardín, transición, primero y segundo. El grupo está conformado por trece estudiantes, 6 niñas y 7 niños, sus edades oscilan entre los 6 y 11 años.

En la siguiente tabla se presentan los estudiantes que conforman el grupo con su respectivo grado y edad.

Tabla 1

Estudiantes, grado y edad

Nombre	Grado	Edad
Estudiante 1	Jardín	6
Estudiante 2	Transición	6
Estudiante 3	Primero	6
Estudiante 4	Primero	8
Estudiante 5	Primero	9
Estudiante 6	Segundo	9
Estudiante 7	Segundo	9
Estudiante 8	Segundo	9
Estudiante 9	Segundo	9
Estudiante 10	Segundo	9
Estudiante 11	Segundo	10

Estudiante 12	Segundo	10
Estudiante 13	Segundo	11

Nota. Elaboración propia.

En este primer momento de caracterización no se usarán los nombres reales de los estudiantes que conforman el grupo, por cuestiones de carácter investigativo se les asignó una identificación diferente.

Con base en lo observado y registrado en los diarios de campo (Anexo 1) se realizó una descripción y reflexión pedagógica del grupo bilingüe A, la cual se presentará a continuación desde las dimensiones del desarrollo:

Dimensión cognitiva, se observó en los estudiantes que, ante el uso de estímulos visuales, tales como: dibujos en el tablero, formas e imágenes y que también el reconocimiento de los estudiantes hacia la docente como un sujeto de autoridad, genera en ellos una atención sostenida en el desarrollo de las actividades y clases. Sin embargo, esta se ve interrumpida al no recibir una instrucción clara o no tener interés y motivación en el desarrollo de la actividad, adicional, en el aula se presentan diferentes situaciones externas que hacen que los estudiantes se dispersen durante el desarrollo de las actividades propias del trabajo pedagógico, cómo la llegada de alguien al salón para solicitar a un estudiante o a la docente a cargo, entre otras. Es así, como la atención y el mantenimiento de esta se ve afectada cuando la motivación no es lo suficientemente enriquecedora, y se ve reflejado al momento de resolver diferentes problemas por parte de los estudiantes.

Así mismo, se puede resaltar la empatía de los estudiantes desde diferentes situaciones, esta se ve reflejada al momento de crear lazos personales a la hora del juego, de integrarse, de compartir, de la organización de su espacio y de la elaboración de sus trabajos. También se observa que los estudiantes logran memorizar entre 3 y 4 elementos ante demanda, para lo cual requieren de un tiempo considerable, lo que hace que el desarrollo de las actividades tenga un tiempo de duración específico.

Desde lo socio afectivo, lo primero y muy importante que se debe resaltar, es que hay diferencias de edades significativas, debido a que los estudiantes se encuentran en edades extremas (6 - 11 años), y eso genera que presenten intereses diferentes, lo cual hace que algunos de los estudiantes se distancien entre ellos. Sin embargo, es importante resaltar que el trabajo colaborativo a nivel académico prevalece en las diferentes actividades que se realizan en la jornada; a su vez la división de tareas como: la organización de maletas, organización de productos de aseo (papel higiénico, jabón y cepillos de dientes) y el cuidado ambiental (regar las plantas), es asumida por cada uno de los estudiantes.

Su relación con la docente titular es empática, reconociendo en ella una figura de autoridad y de respeto, esto se ve reflejado en situaciones tales como: organización del grupo, disposición corporal de los estudiantes y atención dirigida a la actividad que se está realizando. Mientras que cuando el grupo está con la docente auxiliar tiene otro tipo de comportamientos y disposiciones en el aula, lo cual afecta negativamente el desarrollo de las actividades y el ambiente en el grupo, presentándose en algunos estudiantes comportamientos disruptivos como: peleas, coger los materiales de los demás compañeros permanentemente, no quedarse en su puesto mientras se desarrolla la actividad y discutir con los compañeros, entre otros.

Esto es debido a la falta de regulación por parte de la docente auxiliar de diferentes situaciones. Cabe resaltar que el trabajo con la docente auxiliar solo se da en casos de ausencia de la docente titular.

En relación con la dimensión comunicativa, es importante destacar que gracias a la relación empática y de comunicación asertiva entre la docente titular y los estudiantes, se genera un buen ambiente, en el cual todo el tiempo transita el uso de la LSC. Además, este entorno se ve estimulado por la disposición del salón de clase, puesto que, la organización de los pupitres permite que todos los estudiantes tengan contacto visual al momento de estar sentados, lo que favorece el proceso de comunicación con relación a la interacción comunicativa, puesto que, en la LS se vuelve fundamental estar viendo al emisor del mensaje, lo cual es una característica propia de la lengua, siendo esta, viso gestual y viso corporal.

Los estudiantes del grupo bilingüe A, se comunican por medio de la LSC y se encuentran en un proceso de adquisición de la lengua, por ende, su vocabulario está sujeto a aspectos de los contextos en los que se relacionan, necesidades e intereses específicos, estructuran frases en las cuales relacionan las diferentes categorías gramaticales permitiendo que logren tener una buena comprensión de esta. Además, poseen un adecuado manejo de la comunicación no verbal, puesto que, se evidencia en sus expresiones faciales y corporales una asertiva emisión del mensaje. Sin embargo, se requiere potenciar aspectos específicos de la lengua como la adecuada articulación, puesto que, como se mencionó anteriormente, se encuentran en un proceso de adquisición de la LSC.

En cuanto a la dimensión motora se observó que los estudiantes tienen un manejo del espacio adecuado, esto les permite desenvolverse el mismo reconociendo la relación de su propio cuerpo y los elementos que les rodea. La coordinación de movimientos al momento de señar, saltar, correr y caminar es adecuada, puesto que, su coordinación y conciencia corporal está acorde a su edad.

Dentro de estos movimientos corporales también se evidencia un manejo del lápiz y configuración de pinza adecuada, esto se ve reflejado en actividades de escritura, dibujo y

pintura, en cuanto a la coordinación ojo-mano, se observó que, en actividades de recorte, los movimientos de cada estudiante son precisos y acordes a las líneas marcadas en el papel.

Teniendo en cuenta los apartados anteriores frente a la descripción en las dimensiones del desarrollo evidenciadas y la contextualización en general, se da pasó a la construcción de la problemática educativa del grupo Bilingüe A.

Problemática Educativa

> ‘‘El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos.’’ (González et al., 1997).

A partir de lo observado en los estudiantes de bilingüe A y en las descripciones realizadas en los diarios de campo evidenciamos que un aspecto fundamental a trabajar es lo referente a la dimensión socio afectiva, puesto que, en el grupo se presentan con frecuencia comportamientos disruptivos, tales como: problemas de disciplina, agresividad, falta de cooperación, entre otros. Al momento de realizar actividades por falta de una atención sostenida y motivación o en presencia de la docente auxiliar puesto que, no reconocen en ella un sujeto de autoridad. Debido a estas observaciones y a la reflexión teórica registrada en los diarios se concluye que estos comportamientos son respuesta de un escaso reconocimiento de sí mismo y del otro, a continuación, se relacionan aspectos como la motivación y la personalidad y su influencia en el comportamiento de los estudiantes.

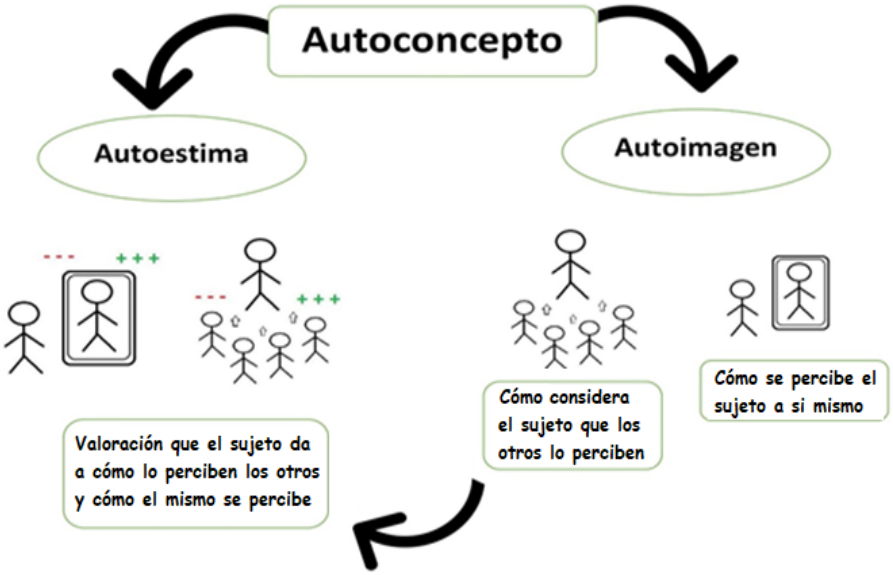
La personalidad tiene un papel importante en el aprendizaje y en el desenvolvimiento escolar, de acuerdo con, Hernández (1991) “tres son las variables personales que determinan el aprendizaje escolar: el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser

(personalidad), además del “saber hacer” (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje)” (Citado en González et al., 1997, p 271); estos 4 aspectos favorecen el aprendizaje escolar.

Según lo mencionado anteriormente se observó que en el grupo, los aspectos como: el poder, el querer y el saber hacer, se encuentran en constante desarrollo, mientras que el aspecto de *modo ser (*personalidad*),* se encuentra minimizado, porque permanentemente los estudiantes de este grupo presentan comportamientos como: el rechazo al otro, discusiones, agresión física y verbal constante, entendiendo esto como parte de los nombrados comportamientos disruptivos; además estos comportamientos reflejan que los estudiantes requieren de un trabajo que fortalezca el autoestima y la autoimagen que a su vez son conceptos que consolidan el autoconcepto de ellos mismos.

Se entiende por autoconcepto según González et al. (1997) como la articulación de dos aspectos, los cuales consolidan el conjunto de ideas y supuestos con los que una persona se define a sí misma. El primero de ellos es la autoimagen, entendida esta como la percepción propia de cada persona y el segundo la autoestima, entendida como la valoración positiva o negativa que la persona da a la percepción de sí misma (autoimagen) y las ideas, supuestos del otro (Cómo lo perciben los demás), además del valor que le da a su percepción de sí mismo (p.273).

A continuación, se ejemplifica y relaciona en un esquema la conceptualización de González et al. (1997) en el cual se evidencian los aspectos en los que se fundamenta para definir el autoconcepto.



Elaboración propia, basado en González et al. (1997).

Teniendo en cuenta la teoría planteada y lo evidenciado en el aula de clase en cuanto a comportamientos disruptivos que presentan los estudiantes, se podría decir que el autoconcepto es un factor determinante en la conducta, puesto que, determina comportamientos al interactuar con otros. Tal y como afirman Guillamón y Méndez (2016) “el autoconcepto se forma a través de la percepción que el sujeto tiene de las reacciones de los demás ante su conducta” (p.35), es así, como el otro tiene un papel importante en esta construcción.

Por otro lado, en el ejercicio de observación e interacción con los estudiantes en el aula de clase se evidenciaron momentos en los que después de peleas, insultos e incluso agresiones físicas entres los estudiantes, estos tomaron una actitud de indisposición y dispersión en lo que restaba la clase, es decir, ya no desarrollaban con la misma motivación y atención las actividades propuestas por la docente. Además, en un momento de interacción con un estudiante se le preguntó después de haber peleado con otro compañero ¿qué había pasado? a lo que él no respondió y dijo: bobas e hizo gestos inadecuados, también se le

preguntó lo mismo a otro estudiante que se encontraba llorando y que estaba involucrado en la pelea, él respondió que le habían escondido la maleta y que no haría la actividad hasta tenerla.

Ante esta situación se realizó un ejercicio de reflexión acerca de la influencia que causa los comportamientos disruptivos entre los estudiantes a su autoconcepto, a lo que se concluyó que por la edad en la que se encuentran y la constante interacción con sus pares, su autoconcepto está en proceso de construcción y que al interactuar con los demás compañeros y reflejar comportamientos como golpear, pelear e insultar, estos, se llevan una imagen negativa lo cual afecta la percepción que ellos tienen de sí mismos; su autoconcepto, causando que en su accionar se reflejen dichos comportamientos.

Teniendo en cuenta esta problemática, por medio de la filosofía para niños de Matthew Lipman (FpN), se plantea una ruta didáctica para el trabajo de esta, debido a que desde lo cotidiano el estudiante logrará filosofar comprendiéndose no sólo a sí mismo, sino a su entorno y quienes lo habitan. Con base en todo lo enunciado anteriormente se propone la siguiente pregunta que orienta la problemática educativa:

¿Cómo implementar y adaptar la filosofía para niños de Matthew Lipman para el fortalecimiento del autoconcepto en los estudiantes Sordos de bilingüe A?

Justificación

Esta propuesta de trabajo tiene como objetivo principal, diseñar estrategias pedagógicas para aportar al fortalecimiento del autoconcepto de cada uno de los estudiantes Sordos de bilingüe A, por medio de la filosofía para niños propuesta por Matthew Lipman. En este sentido, priorizamos la autorreflexión, el ejercicio de análisis, conocimiento de sí mismo y por consiguiente ser consciente que existe un ‘‘otro’’, lo cual aporta al autoconcepto que cada sujeto construye a lo largo de su vida.

Debido a los comportamientos y acciones de los estudiantes Sordos de bilingüe A, es importante proponer estrategias didácticas que estén articuladas a la filosofía para niños, que fomenten el razonamiento desde la construcción del autoconcepto y sus variables, que de acuerdo con González et al. (1997) la autoimagen es: cómo percibo que soy y la autoestima es: cómo valoro mi autoimagen. (p.273). Estas estrategias aportarán a los niños a pensarse y cuestionarse sobre su accionar y su experiencia en el mundo.

El autoconcepto se transforma y enriquece con el paso de las experiencias, conocimientos, saberes adquiridos y el reflexionar lo que se dispone y lo nuevo que se integra aporta no solo a un proceso intrapersonal sino a un proceso interpersonal, aprendiendo a ‘‘reflexionar’’ y a ‘‘pensar’’ sobre sí mismo. Como García (2002) parafrasea a Lipman (1992), pensar significa:

poner en práctica una habilidad. En cuanto esa habilidad es susceptible de ser perfeccionada, la lógica será la principal herramienta para enseñar a pensar. En ello radica para Lipman un problema pedagógico sustantivo: hacer que los niños piensen bien (ibid.: 67;80). Al mismo tiempo, como el pensar es una habilidad que, por excelencia, nos capacita para adquirir sentidos (ibid.: 65), enseñar filosofía en una escuela servirá para ayudar a los niños a pensar por sí mismos, o sea, a adquirir sentidos por sí mismos. Estas dos dimensiones son, para Lipman, mutuamente dependientes. Finalmente, en tanto el juicio es el vínculo entre pensamiento y acción (ibid.: 67-68), la filosofía en la escuela contribuye a formar personas más juiciosas, reflexiones, consideradas, razonables. (p.58)

Teniendo en cuenta el planteamiento de Lipman, este es un proceso que debe ir de la mano con estrategias pedagógicas que aporten a que el sujeto se cuestione: cómo soy, cómo me gustaría ser, cómo me ven y cómo les gustaría que fuera, sin dejar de lado la construcción propia como persona, que a la vez es enriquecida por el mundo que lo rodea.

Lipman comprende la filosofía desde diferentes perspectivas entre ellas se encuentra la que entiende la filosofía como un modo de vida, una praxis, en donde el individuo a lo largo de su vida “ejerce constantemente la investigación, lo que significa seguir el razonamiento hasta donde este nos lleve, pues llevará a la sabiduría y a la verdad” (García, 2002, p. 55). El pensar, nos capacita para un ejercicio de reflexión y formación, un ejercicio que un niño independientemente de su modalidad comunicativa, desde temprana edad debería fortalecer y poner en práctica para que su proceso escolar, familiar y social este guiado desde su razonamiento, en cuanto a su forma de ser y estar en el mundo.

Las estrategias que se propongan para los estudiantes de bilingüe A estarán orientadas hacia ese reconocimiento de la razón y el autoconcepto de sí mismo, propiciando el pensamiento en seres que inician un largo camino de construcción y aprendizaje.

Por otro lado, el presente proyecto pedagógico de investigación aporta a la educación de los estudiantes Sordos y la educación especial el reconocimiento de la importancia de fortalecer el autoconcepto de los estudiantes Sordos a temprana edad a partir de diferentes estrategias pedagógicas puesto que es un buen momento en su desarrollo porque se encuentran en el proceso de construcción de su autoimagen y autoestima, lo cual permitirá que al crecer su autoconcepto esté formado desde un reconocimiento positivo sin dejar que la opinión de los demás afecte la imagen que se tiene de sí mismos.

Este fortalecimiento en la construcción del autoconcepto también permitirá a los estudiantes Sordos distinguir comportamientos, acciones adecuadas e inadecuadas al momento de desenvolverse en un contexto determinado, dado que, según lo evidenciado en la problemática educativa, esto puede determinar la percepción de los demás ante ellos y puede afectar en los estudiantes su autoconcepto si los demás tienen una imagen negativa. Por otra parte, también contribuye a que los estudiantes Sordos reconozcan la sordera como una característica de su identidad y autoimagen, pero no como lo único que los define.

Objetivos

Objetivo General

- Implementar una propuesta pedagógica por medio de la filosofía para niños de Matthew Lipman con el fin de que los estudiantes Sordos de bilingüe A fortalezcan su autoconcepto.

Objetivos Específicos

- Identificar el autoconcepto de los estudiantes de bilingüe A, por medio de una herramienta de valoración pedagógica para el planteamiento de estrategias didácticas.

- Desarrollar estrategias pedagógicas por medio de la lectura del texto visual (Novela Elfie) de Matthew Lipman, que permitan fortalecer el autoconcepto de los estudiantes de bilingüe A.
- Diseñar la ruta didáctica para la implementación de la propuesta pedagógica.

Articulación con la Línea de Investigación

El rol del docente es sin duda, una de las prácticas más importantes, tanto en la sociedad como en la vida de cada sujeto que hace parte de esta y es por eso por lo que la pedagogía y la didáctica son herramientas mediadoras de la formación.

De acuerdo con Zambrano (2011), la pedagogía es una de las ciencias de la educación, cuyo campo de estudio se fundamenta en un proceso de análisis y reflexión del sujeto que está inmerso en un contexto, población y comunidad desde el accionar del docente; la educación.(p.76) Por lo tanto, la pedagogía es el medio para llegar al conocimiento de una problemática a partir de la observación y la reflexión para que se pueda abordar, intervenir y

aportar a dicha problemática y que los sujetos, contextos u otros logren transformarla y capitalizarla para su vida.

Dicho esto, y como lo plantea FECODE (1988), “las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macro educativo” (citado por Licenciatura en educación especial [LEE], 2016, p.8) En este sentido, la pedagogía “es una disciplina de corte humanista con aspiración a ser científica, es decir parte del reconocimiento de problemas socioeducativos relevantes” (p.6), que en el sentido de la presente investigación giran en torno a la identificación de aspectos que afectan positiva o negativamente en el proceso educativo de los estudiantes del grupo bilingüe A del colegio campestre ICAL

De acuerdo con lo anterior, el reconocimiento, la investigación y el análisis de fenómenos educativos y sociales que se da por medio de la pedagogía permite el diseño y la aplicación de didácticas que en el marco contextual respondan a necesidades educativas (Licenciatura en educación especial [LEE], 2016, p.6). En este sentido tanto la pedagogía, como la didáctica son fundamentales en cualquier proceso en el que se tenga un fin educativo, por ende, el uso de estas será la orientación que permita que el proyecto se lleve a cabo. El proyecto se encuentra encaminado a identificar, fortalecer y potenciar el autoconcepto que tienen los estudiantes Sordos del grupo bilingüe A, implementando para ello las novelas que plantea Matthew Lipman (1996) en su programa de filosofía para niños.

Es así que la implementación de la filosofía para niños de Lipman es una guía, mediante la cual se plantean una serie de estrategias didácticas en las que se tienen en cuenta sus novelas y manuales, los cuales fomentan la reflexión, el análisis y la participación; entendiendo que, según el INSOR y MEN (2006), el planteamiento de estrategias genera una igualdad de oportunidades permitiendo un proceso de enseñanza - aprendizaje (p.43), que

desde este proyecto se centra en el autoconcepto, el cual se encuentra permeado por el entorno, es allí donde mediante el uso y la implementación de dichas estrategias, ya sean pedagógicas o didácticas, se generan espacios que permiten el desenvolvimiento del sujeto Sordo con sus maestros y sus pares lo cual es parte fundamental del autoconcepto.

Marco de Antecedentes

Existen diferentes investigaciones, en el ámbito nacional e internacional, cuyo objeto de estudio aporta a este proyecto. Para la revisión del tema a investigar se establecieron tres categorías, las cuales son: Autoconcepto, Sordos[2] y filosofía para niños.

Autoconcepto

- ‘‘Nivel de autoconcepto en niños sordos” (estudio realizado en la asociación Halo Guatemala de Mazatenango, Suchitepéquez y en la escuela para niños Elisa Molina de Sthal de Quetzaltenango).

  Investigación realizada por una estudiante de psicología, Marcial (2013), de la Universidad Rafael Landívar en Guatemala. La investigación estuvo orientada por la siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de autoconcepto en niños sordos? En este sentido, la investigación buscaba trabajar en torno al autoconcepto de niños sordos entre los 5 y los 11 años, de preprimaria (entendido en Colombia como preescolar) y primaria inicial, en 2 instituciones de Guatemala.

[2] **Sordo con "s" minúscula:** Las investigaciones del marco de antecedentes, no adoptan la postura de Sordo con “S” mayúscula, por ende, son expuestas con "s" minúscula.

Esta investigación se planteó que el desarrollo del autoconcepto se da en la infancia y por ende es importante identificar el nivel de percepción de los estudiantes sordos frente al autoconcepto puesto que, la autora afirma que, debido a su forma de comunicación tienden a tener mayor dificultad a la hora de desenvolverse en el medio que los rodea.

Para llevar a cabo la investigación se les aplicó a sesenta estudiantes Sordos de las instituciones la escala EPAI 95 (Escala de la Percepción del Autoconcepto Infantil), la cual mide el autoconcepto de forma positiva o negativo de la cual se obtuvo un valor promedio de treinta y nueve en una escala de cero a cien. Con base en los resultados se evidencio que los estudiantes sordos tenían un nivel de autoconcepto negativo o bajo. Luego de esto se genera una propuesta de intervención que consistió en llevar a cabo una serie de terapias grupales, individuales y familiares con el fin de mejorar este nivel en pro de la salud, integridad y desempeño de los estudiantes en el entorno.

También se trabajó con una herramienta llamada ‘‘organización del pensamiento’’ planteada por Feldman en el año 2006, en la cual se toman aspectos del yo físico, el yo social y el yo personal, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de los niños en relación con el autoconcepto.

Posterior a la realización de las terapias, se identificó como resultado que el autoconcepto es un conjunto de diversos factores que hacen parte de la vida de una persona como los pensamientos, sentimientos y actitudes y por consiguiente el rol de los padres y la integridad de las familias generó gran impacto en el desarrollo del autoconcepto de los niños. Es por ello por lo que dicha investigación resulta de gran importancia para el planteamiento y desarrollo de la herramienta pedagógica valorativa, puesto que, esta propuesta orienta algunas de las posibles categorías a valorar en los estudiantes.

- Evaluación del autoconcepto, actitudes y competencia social en sujetos sordos.

Investigación de doctorado realizada por la psicóloga, Puigcerver (2003), de la Universidad de Murcia. La investigación se genera para identificar las diferencias entre el autoconcepto de los estudiantes sordos y oyentes. Para esto, inicialmente se aplicaron varias pruebas basadas en las siguientes variables: conducta, estatus intelectual y escolar, atributos y apariencia física, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción por la vida, cada una fue medida mediante la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris en el año 1933, cada variable fue medida de forma cuantificable y por estadísticas, la escala permitió identificar que los estudiantes oyentes presentaron mejores resultados que los Sordos en cuanto a, el nivel de autoconcepto y las estrategias para la resolución de conflictos.

Por lo tanto, a raíz de la investigación y como resultado de esta, se dejó como propuesta implementar espacios de interacción (aulas, espacios recreativos, y otros), entre estudiantes sordos y oyentes, para garantizar la interacción en la institución por medio de un aprendizaje cooperativo y la inclusión de programas educativos para la enseñanza de habilidades de interacción social.

- Autoconcepto en niños de edad escolar: el papel del maltrato infantil.

Esta investigación realizada por, Morelato, Maddio y Valdez (2011), es de carácter descriptivo - comparativo y abarca diferentes definiciones alrededor del autoconcepto infantil, características de este y sus dimensiones (expresiva afectiva, ético moral, social expresivo, social normativa, trabajo intelectual, rebeldía).

Este estudio se desarrolló en dos grupos de niños, el primero conformado por niños víctimas del maltrato y el segundo grupo por niños que no han sido víctimas de este; para evaluar a cada uno de los participantes se utilizaron dos instrumentos, el primero que daba cuenta de si los niños han sido víctimas de maltrato o no y en caso de que así sea, identificar en qué aspectos (físico, emocional, negligencia o abandono) y un segundo instrumento que daba cuenta de la percepción del autoconcepto de los participantes teniendo para ello una serie

de preguntas enmarcadas en treinta y siete adjetivos, que dan cuenta de las dimensiones nombradas con anterioridad.

A partir de los resultados de los dos instrumentos, se evidencio que los niños maltratados se definen en mayor grado como inquietos y rebeldes, donde se puede determinar que estos niños asumen mecanismos de adaptación a la violencia para defenderse de esta, mientras que los niños que no son víctimas del maltrato se definían como románticos y simpáticos, lo que evidencia las consecuencias de las agresiones en niños que sí la padecen y finalmente se enmarca la importancia del fortalecimiento del autoconcepto en los niños víctimas del maltrato, enfocándose en la percepción negativa que tiene cada uno sobre sí mismo.

- Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes.

Investigación realizada por Amezcua y Pichardo (2000), publicada por la revista: Anales de Psicología de la Universidad de Murcia de España. Esta surge a partir de la búsqueda y análisis de investigaciones que tienden a señalar que las niñas obtienen puntuaciones más bajas que los niños en la mayoría de las dimensiones de autoconcepto, entre las que se encuentran: autoconcepto global, académico, físico y emocional.

La investigación analizó las diferencias en la percepción del autoconcepto entre los estudiantes de sexto de primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en siete centros públicos de Granada, La muestra estaba formada por mil doscientos treinta y cinco alumnos, con edades entre los 11 y 14 años.

Los instrumentos utilizados para la medida de la percepción del autoconcepto fueron los siguientes: Cuestionario de Autoconcepto de Musitu, García y Gutiérrez en el año 1991. Como un instrumento multidimensional con el que se obtienen puntuaciones independientes en cuatro factores: académicos, emocionales, familiares y sociales, la puntuación total se obtiene a partir de la suma de las anteriores y el cuestionario de Brookover, compuesto por tres preguntas: ¿Qué opinas de ti mismo?, para evaluar el autoconcepto académico, ¿Qué opinan tus padres

de ti?, para evaluar lo que el alumno cree que sus padres perciben de él y ¿Qué opinan tus profesores de ti?, para evaluar lo que cree que sus profesores perciben de él, la aplicación de los diferentes instrumentos de medida fue llevada a cabo en veinte días y de modo simultáneo en los siete centros públicos.

Finalmente, y como resultado se comprueba que los niños obtienen mayores niveles de autoconcepto global y emocional que las niñas. Sin embargo, éstas últimas alcanzaron niveles más altos que los niños en autoconcepto familiar y no se encontraron diferencias significativas de género en autoconcepto social, autoconcepto total, académico, percepción de los padres y percepción de los profesores.

Reflexión

Según la revisión y análisis de las investigaciones se concluye que, sus aportes desde diferentes perspectivas ya sean conceptuales, prácticas o metodológicas enriquecen el trabajo a desarrollar.

Estas investigaciones aportan significativamente al proyecto puesto que, brindan bases de conceptualización en relación con la etapa en la que se encuentran los estudiantes, teniendo en cuenta que, la etapa en donde se desarrolla principalmente el autoconcepto es la infancia. Es importante resaltar que las investigaciones que se mencionaron anteriormente centran el fenómeno del autoconcepto a investigaciones de carácter psicológico y cuantitativo.

Dicho esto, es importante trabajar el autoconcepto desde un carácter pedagógico, a partir de actividades pedagógicas, lúdicas y motivantes que estén inmersas en la cotidianidad escolar, puesto que, la población se encuentra en una etapa crítica en la cual el autoconcepto se puede fortalecer y así se favorezca el ambiente en el aula, disminuir los comportamientos disruptivos y fortalecer la dimensión socioafectiva.

De otra parte, es importante rescatar de estas investigaciones los instrumentos de evaluación puesto que, le darían al proyecto una base de análisis que aplicada y transformada en un contexto pedagógico podría constituir una herramienta de valoración pedagógica que aporte al desarrollo de los estudiantes en un entorno escolar, además de brindar estrategias a tener en cuenta para fortalecer el autoconcepto, de cada uno de los estudiantes en el aula, trabajando en la escuela la integralidad de todos los participantes desde la implementación de estrategias que aporten significativamente a la población.

Las investigaciones directamente relacionadas a las categorías de autoconcepto y sordos, brindan bases conceptuales y metodológicas frente al planteamiento de la presente investigación, además de proporcionar insumos prácticos y teóricos frente a diferentes variables como: propuestas, preguntas y planteamientos, brindando un panorama en cuanto a la construcción y transformación del ‘‘yo’’ y el ‘‘otro’’, lo cual favorece el proceso escolar y las relaciones sociales.

Sordos

- El reconocimiento de sí mismo por medio de la pedagogía del cuidado con los niños sordos en colegio Isabel II I.E.D.

Investigación realizada por Reyes (2014) de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta es una propuesta pedagógica orientada a estudiantes sordos del colegio Isabel II de preescolar a quinto de primaria, está enfocada en la construcción de los siguientes conceptos: cuidado del cuerpo, alimentación saludable y e l autoconocimiento desde la pedagogía del cuidado que propone Nel Noddings en el año 1992, abordando como principal estrategia reconocer el cuidado en sí mismo, desde el fortalecimiento de la autoestima en los niños, para que de esta manera trasciende a sus compañeros, debido a que la investigación refiere que en los niños y niñas sordas del colegio no se evidencia el respeto y la conciencia por el cuidado de su cuerpo.

El modelo pedagógico en el que se sustentó esta propuesta fue la pedagogía del cuidado y los cuatro elementos que la caracterizan: modelado, diálogo, práctica y confirmación.

La investigación evidencia una problemática relevante en el trabajo con esta población, la cual es, el proceso de reconocerse a sí mismo por medio de la reflexión, análisis y cambio, desde el arte de cuidarse y cuestionarse cómo construir el cuidado de sí mismo, además refleja que es la primera vez que se trabaja el tema con la población sorda.

La aplicación de la propuesta logró una incidencia en el accionar y modo de pensar de los niños sordos de los grados segundo a quinto de primaria, puesto que, se encontraban en edades entre los 8 y 15 años, logrando transferirse hacia compañeros de otros cursos, sin embargo, en los grados primero y preescolar no se logró implementar la propuesta debido a que, esta está dirigida a una problemática en donde por su edad aún no es visible la falta de cuidado por su cuerpo.

- La construcción de la identidad del adolescente sordo a partir de sus interacciones sociales dentro de una escuela bilingüe.

Esta investigación realizada por Francisco (2011), es de carácter cualitativo, se centra en un estudio sobre la identidad de adolescentes sordos en una escuela bilingüe de México. En este se abordan nociones como identidad y autoconcepto en los cuales se evidenciaron una correlación entre estos, el contexto y las interacciones sociales en la escuela bilingüe, entendiendo está como un espacio bicultural en donde la persona sorda comparte con sus pares y se identifica desde su interacción con ellos, consolidando una identidad a partir de la comunidad en donde está inmerso, la cual tiene la particularidad del uso de una lengua propia (lengua de señas).

La investigación tuvo como eje central reconocer la historia de vida de cada uno de los participantes, por medio de entrevistas, visitas domiciliarias y actividades en el aula; por medio de estas se buscaba identificar al sujeto en sus diferentes facetas y como este se reconoce a

partir de ellas. Al reconocer la historia de vida de los participantes la investigadora pudo concluir que son las interacciones las que permiten al sujeto identificarse pues se reconocerse como Sordo a partir de la valoración que este tiene de sus interacciones sociales y cómo estas interacciones coadyuvar al desarrollo del sujeto en varios aspectos como autoconcepto (valoración que doy de las interacciones con el otro) e identidad (como me veo).

Reflexión

Durante la búsqueda de investigaciones en esta categoría, se evidencio que los estudios han estado más orientados a aspectos comunicativos de las personas sordas, específicamente frente a la adquisición y uso de una segunda lengua (castellano, inglés, entre otras), dejando de lado diferentes aspectos como lo cognitivo (pensar, razonar y reflexionar) o lo socioafectivo.

Los proyectos que se mencionaron anteriormente van de la mano a la categoría de autoconcepto, puesto que hablan de la construcción de una identidad basada en el cuidado de sí mismo para fortalecer la autoestima y las Interacciones sociales además de la apropiación de la LS, entendiendo esta como un referente de cultura e identidad del sujeto sordo. Estas investigaciones aportan dentro del contexto educativo, como primer entorno de socialización, encuentro y reconocimiento del otro.

Filosofía Para Niños

- Filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el colegio distrital de Kennedy.

Investigación realizada por Lara (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto tiene como objetivo desarrollar y potenciar en los estudiantes la creatividad, asombro,

imaginación, duda, reflexión, crítica y autocrítica por medio de la filosofía para niños (FpN) de Matthew Lipman la cual guiaría los procesos de argumentación y sus diferentes puntos de vista.

La autora resalta que es importante la contribución que hace la filosofía para niños dentro del currículo y el aula de clase, teniendo en cuenta que el razonamiento filosófico es un proceso continuo que permite al niño cuando sea adulto preguntarse, escuchar, asombrarse y respetar los pensamientos de los otros y los propios. Por lo cual la autora plantea una propuesta pedagógica, con propósito de enseñar y fomentar en niños y jóvenes, la ética, política y el razonamiento por medio de la FpN, y el cual permitió el desarrollo de un plan de trabajo generando dos propuestas de actividades (una propuesta por año).

Teniendo estas actividades como propósitos de identificar problemas pedagógicos y la segunda, combatir los problemas identificados mejorando las habilidades filosóficas necesarias del curso.

Como resultado de investigación, se obtuvo el mejoramiento de formulación de preguntas, escritura, habla y construcción de espacios de discusión entre los estudiantes, así mismo aumentó su participación, creatividad y autonomía frente a compartir sus opiniones, permitiendo la construcción de propuestas e ideas como un bien común; El uso de la FpN, permitió el mejoramiento de las habilidades democráticas, siendo un espacio interactivo que permitía en los estudiantes ser interlocutores competentes frente a escucha y habla de los demás.

- ¿Filosofía con niñas y niños?: Un proyecto para el desarrollo de la dimensión ética de los estudiantes de tercer grado de la escuela normal superior distrital María Montessori.

Investigación realizada por dos estudiantes, García y Parra (2018) de la Universidad Pedagógica Nacional. Este proyecto se realizó en la Escuela Normal Superior María Montessori con niños de tercer grado de primaria. Esta investigación tiene como objetivo el desarrollo de la

dimensión ética, entendiéndose como una triada de pensamientos, acciones y sentimientos por medio de la filosofía que propone Matthew Lipman.

Inicialmente realizan una valoración de la población teniendo en cuenta diferentes aspectos éticos, para esto realizaron una actividad donde el protagonista era ‘‘el caso de Tomy’’ en donde se plantean diferentes situaciones morales y los niños debían dar soluciones de acuerdo con sus valores éticos, lo que permitió tener diferente información objetiva para iniciar la propuesta y no solo un juicio de valor. El trabajo se orientó desde comunidades de indagación, las cuales se basan en el respeto mutuo, el compromiso de indagación y la reflexión, en este sentido desarrollaban pensamiento crítico que les servía para resolver situaciones morales.

De este modo se obtuvo como resultado el desarrollo de la dimensión ética, no solo por parte de los estudiantes, sino también de los maestros por medio de la FpN siendo esta la estrategia implementada dentro del contexto. De igual manera la transformación frente al análisis y cuestionamiento por parte de los estudiantes en relación con sus acciones, pensamientos y sentimientos, teniendo en cuenta su poco interés al inicio de la propuesta pedagógica.

También fue determinante comprender el valor que cada uno de los estudiantes tiene frente a la participación, el valor, la expresión, siendo capaces de hacer juicios de valor, afirmaciones o cuestionamientos frente al mundo que lo rodea, mejorando su participación y comunicación frente a la explicación de conceptos y sentimientos.

El uso de la dimensión ética fomento en los estudiantes el gusto por aprender y la toma de decisiones, mejorando la empatía y comprensión del otro, teniendo como base la FcN, esto permitió la expresión de situaciones que vivían los estudiantes, expresando estas por medio de dibujos, diálogo y escritura, logrando como resultados en los estudiantes una filosofía de entendimiento y una búsqueda de soluciones frente a diversas situaciones de conflicto que

puedan presentarse, siendo cada uno de ellos autores principales para encontrar de manera lógica, ética y razonable la solución.

- Logos: más allá de la palabra hablada o escrita a propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes sordos.

Investigación de maestría realizada por Vélez (2010), estudiante de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. La investigación se llevó a cabo en la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur antes reconocida como CIESOR (escuela de ciegos y sordos), la institución cuenta con aulas exclusivas para estudiantes sordos, aulas incluyentes para estudiantes oyentes y aulas mixtas.

En la investigación se planteó la problemática: ¿cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza de la filosofía a personas sordas usuarias de la LSC que respete sus particularidades lingüísticas y culturales?, puesto que, durante el transcurso de algunas clases de filosofía se evidencio que los estudiantes tenían poco conocimiento frente a la cultura e historia que se retoma en la investigación, esta dificultad se debía principalmente a su forma de comunicación, puesto que, en la institución no se tenía el conocimiento y la implementación de señas entorno al campo de la filosofía.

La propuesta se llevó a cabo usando dos estrategias, la primera fue la creación de cartas, en la cual, los estudiantes contaban lo que sabían acerca de la historia, con esto se logró identificar que significados, conceptos y palabras desconocían, posteriormente se le fueron asignando señas a estos aspectos tomando señas ya existentes y modificando algunas con el fin de garantizar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes; con base en esto se estableció como resultado, que es posible enseñar filosofía a los sordos, respetando sus particularidades lingüísticas y culturales por medio de una enseñanza orientada en su lengua.

Reflexión

Después de la revisión de las investigaciones realizadas en torno a esta categoría se evidencia que el trabajo desde la filosofía utilizando diferentes herramientas, fomenta y desarrolla un espíritu crítico y reflexivo, fortaleciendo habilidades de creatividad e imaginación en los niños. La filosofía para niños es la oportunidad de enseñar a pensar desde edad temprana, posibilitando que los niños cuestionen su entorno desde su transitar en el mismo, ayudando a descubrir y experimentar desde sus habilidades y pensamientos en pro de la construcción de una reflexión propia del mundo que los rodea.

Teniendo en cuenta las diferentes herramientas y estrategias que se usaron en estas investigaciones para proporcionar a la población un campo de reflexión y análisis, cabe resaltar que son muy útiles para la ruta didáctica que se pretende plantear en este proyecto, aportando ideas claras, herramientas a trabajar y estrategias a ejecutar, como las comunidades de indagación, creando un ambiente de auto reflexión y cuestionamiento en conjunto, lo cual facilita el proceso con los niños de bilingüe A, puesto que se quiere llegar a una construcción tanto individual como colectiva.

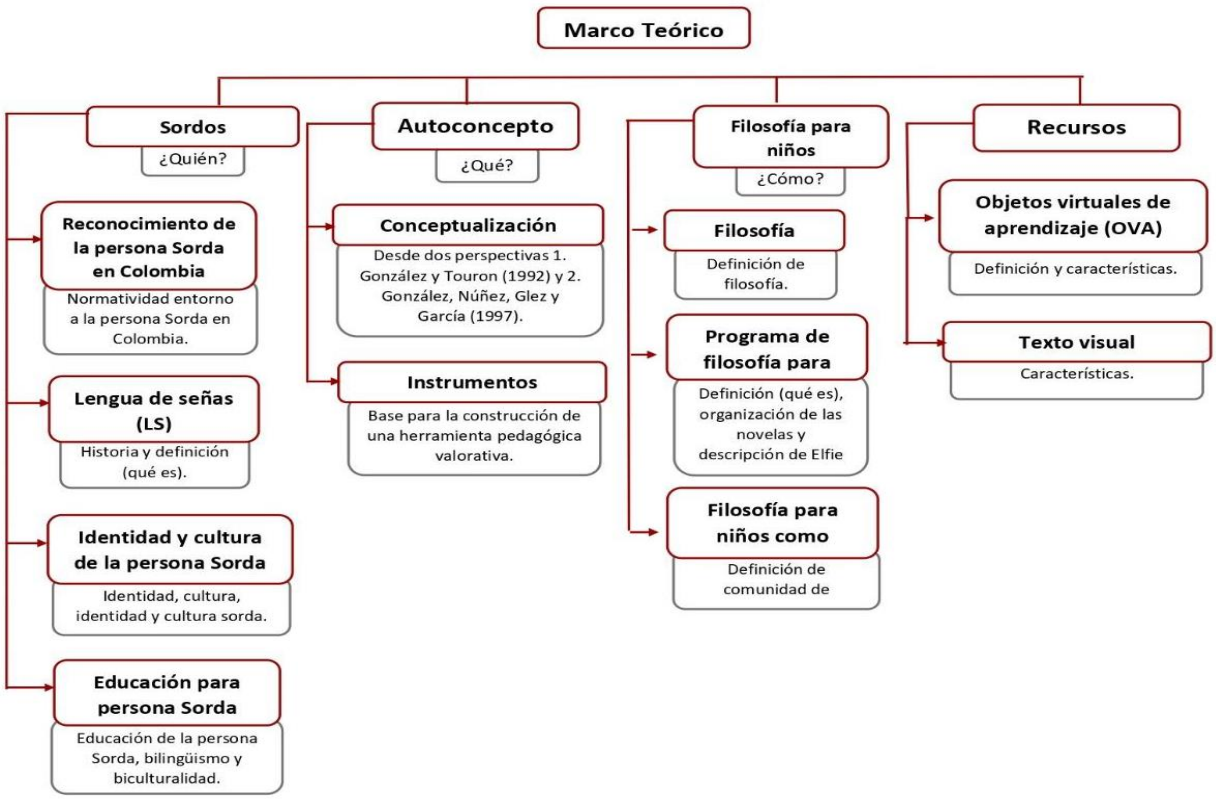
También es importante resaltar las herramientas que se usan para la valoración pedagógica, estas permiten salir del campo subjetivo y de los juicios de valor que suelen intervenir en diferentes situaciones, esto posibilitará el reconocimiento de las características y construcciones que tiene cada sujeto de sí mismo.

La reflexión y análisis, permite y enriquece la importancia de implementar la filosofía para niños dentro del entorno educativo para buscar y encontrar el significado o sentido de manera razonable y crítica sobre el mundo, el otro y la existencia propia, desde preguntas, cuentos, actividades que guían ese descubrimiento, permitiendo la construcción de pensamiento, conocimiento, experiencias que permitirán el asombro, aceptación, apropiación,

crecimiento autónomo y grupal frente al propósito establecido dentro de las investigaciones expuestas.

Marco Teórico

A continuación, se presenta la estructura del marco teórico en un esquema, el cual da cuenta de los temas y subtemas a desarrollar en este apartado.



Reconocimiento de la Persona Sorda en Colombia

Para hablar del reconocimiento de la persona Sorda en Colombia es necesario remitirse a las leyes o decretos que cobijan a las personas con discapacidad (PcD) y algunas específicamente para las personas Sordas, puesto que a partir de ellas se entiende la

evolución social que ha permitido la construcción conceptual de cómo se comprende al sujeto con discapacidad y a la persona Sorda, así mismo, como está se refleja en las prácticas educativas y sociales en las que se está inmerso. Estas leyes o decretos dan cuenta de los avances sociales que se han desarrollado a lo largo del tiempo y aunque legislativamente existan no garantizan que se lleven a cabo en su totalidad.

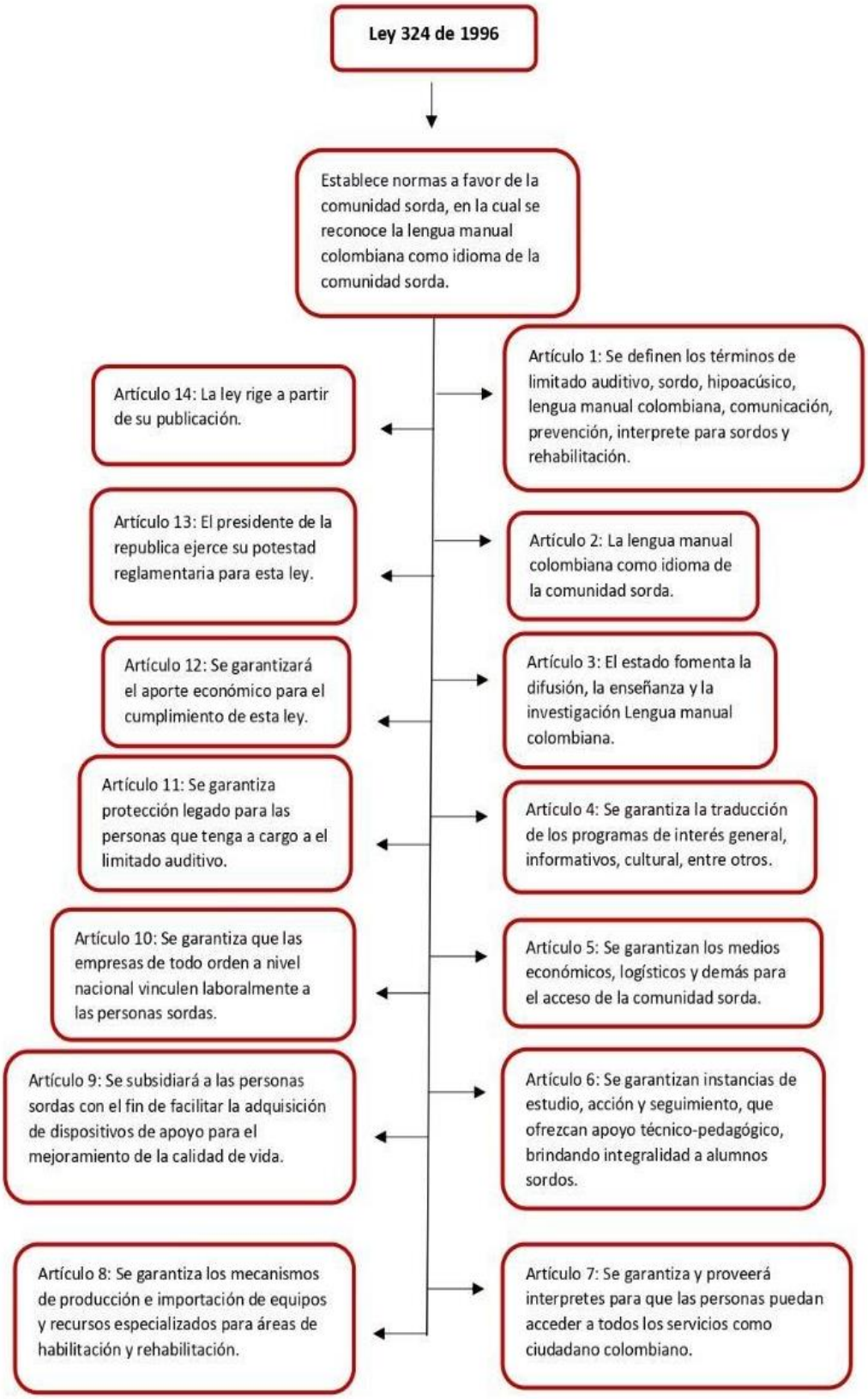
Normatividad

Las leyes y decretos se presentarán en orden cronológico, teniendo en cuenta las diferentes nominaciones que hay de algunos conceptos y para ello implementamos el uso de los conceptos clave que dan cuenta de la denominación que se tenía para la época, los cuales evolucionan con el paso del tiempo y que responden a cada momento. Cabe mencionar, que cada ley y decreto está acompañado de un esquema que da cuenta de lo que se establece en cada una, los cuales están ordenados y enunciados por: Artículos, capítulos, títulos, subsección y palabras claves, Ejemplo: Artículo 1, Cap. 1, titulo 1, subsección 1 y así sucesivamente facilitando la lectura y comprensión de estos.

Leyes y decretos para presentar:

- Ley 324 de 1996
- Ley 982 de agosto del 2005
- Decreto 366 de 2009
- Ley 1346 de 2009
- Ley estatutaria 1618 de 2013
- Decreto 1421 de 2017

Ley 324 de 1996

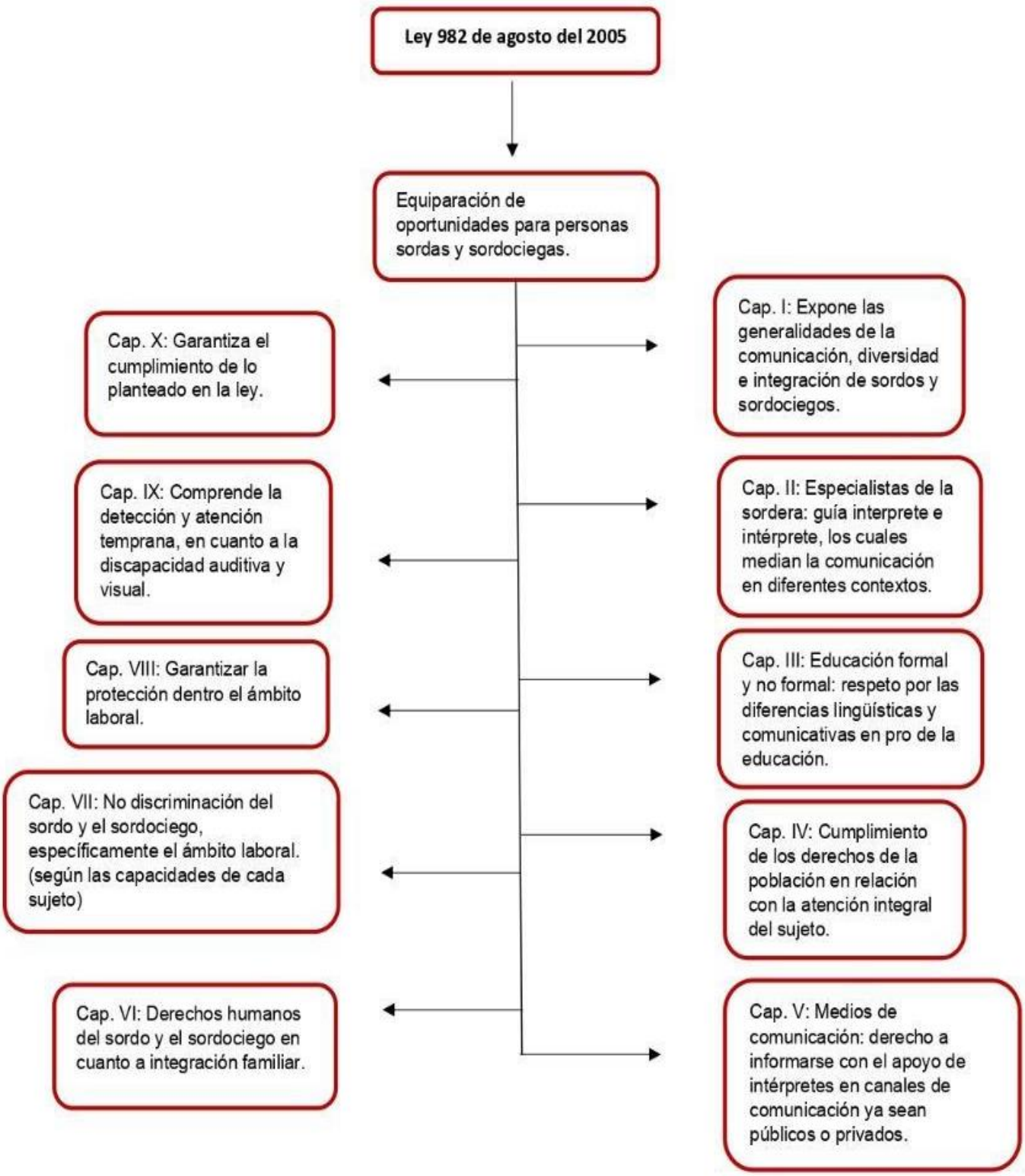


Conceptos clave: *Limitado auditivo, lengua manual colombiana, rehabilitación, integración.*

Esta ley hace énfasis en el reconocimiento de la lengua manual colombiana como idioma propio de la comunidad sorda, en esta se garantiza la difusión de la lengua manual junto con la formación de intérpretes para asegurar el acceso a la información a dicha comunidad, además ordena la integración de limitados auditivos en instituciones de educación formal y no formal.

Dicho esto, la ley 324 da paso a una educación que reconoce las necesidades de la población sorda, usando su lengua propia particularmente en contextos educativos, entre otros, para lo cual emerge la figura del intérprete, visibilizando así la importancia de la formación de estos. A partir de esta ley, diferentes instituciones de carácter público y privado comenzaron a pensar e implementar estrategias (comunicativas, pedagógicas, etc.) que tenían como base la lengua manual colombiana, reconociendo las particularidades comunicativas de dicha población.

Ley 982 de agosto del 2005



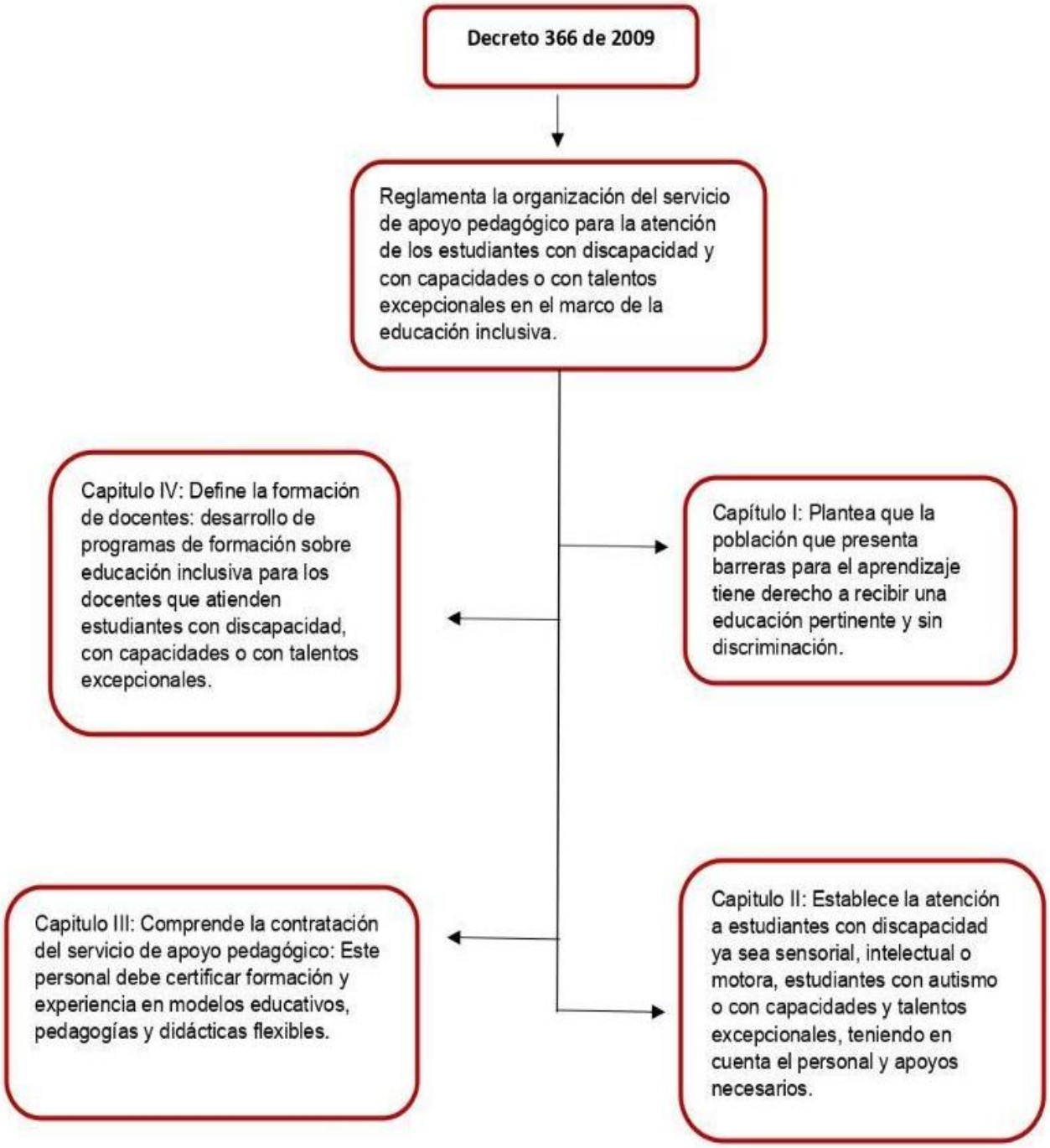
Conceptos clave: *Sordo señante, sordo hablante, sordo semilingüe, sordo monolingüe, sordo bilingüe, integración, lengua de señas colombiana (LSC), lengua natural, especialistas de la sordera.*

La ley 982 se decretó con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos para las personas sordas y sordociegas, planteando una serie de disposiciones que posibilitan el acceso a todos los servicios, estableciendo normas de equiparación de oportunidades en entornos laborales, educativos, sociales, políticos, culturales y de salud.

A su vez, establece que todas las entidades públicas y privadas deberán contar con la debida señalización e información visual de manera clara y concisa que permita el reconocimiento de la información, junto con el apoyo de intérpretes en canales de comunicación, eventos masivos y otros espacios en los que las personas requieran un apoyo, para lograr esto se fomenta la creación de escuelas de formación de intérpretes, siendo el INSOR una de las instituciones promotora de esta iniciativa.

Dicho esto, es pertinente mencionar que la ley 982 da paso a una reestructuración conceptual, (cambio del término limitado auditivo a sordo, desligando al sujeto de la concepción de limitado) y atencional (apoyo e intervención de especialistas de la sordera), respetando las diferencias lingüísticas y comunicativas, garantizando una amplia atención que responde a las necesidades de los Sordos y los sordociegos.

Decreto 366 de 2009



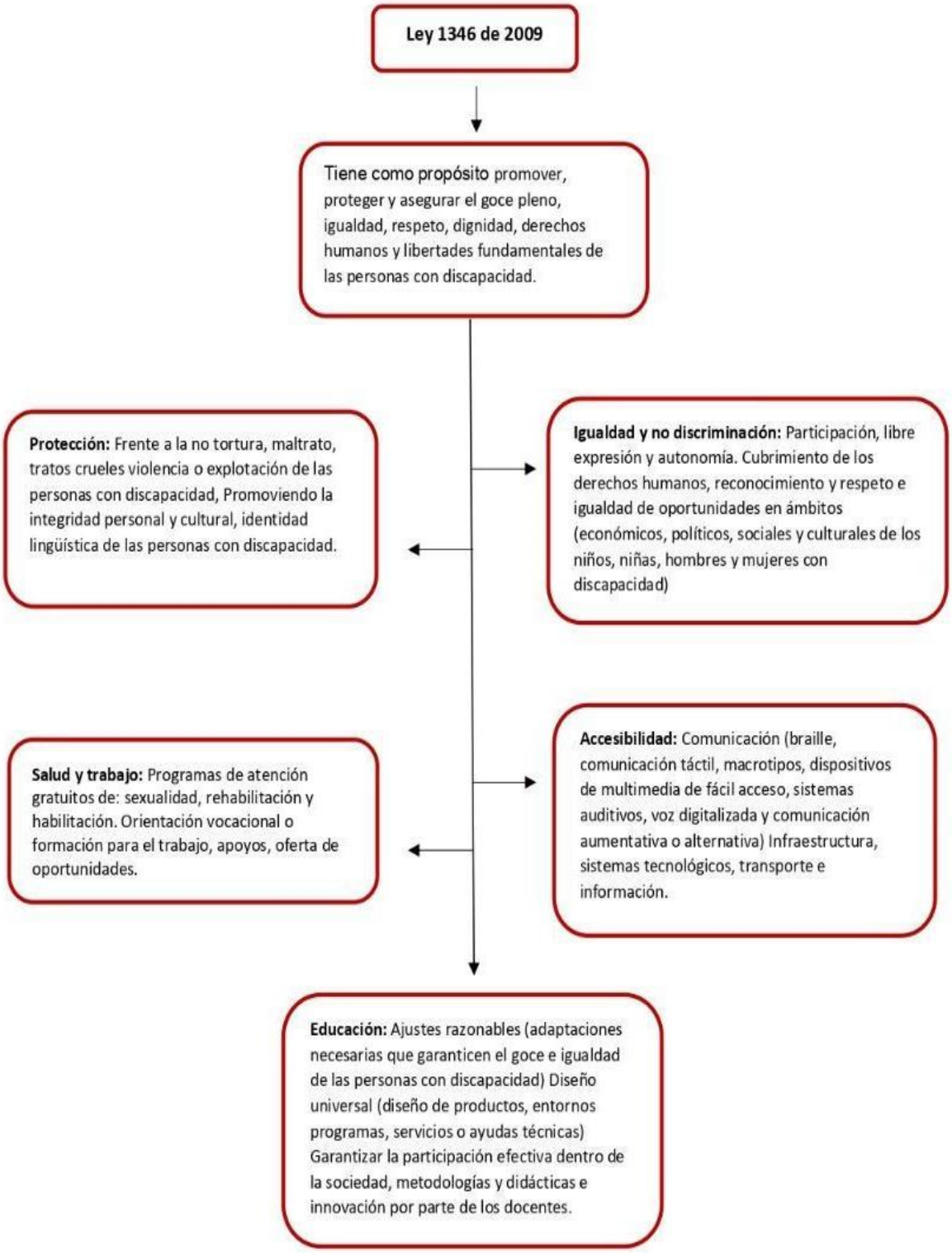
Conceptos clave**:** *Condición de discapacidad, barrera, flexibilización, profesores bilingües.*

Este decreto reglamenta el servicio de apoyo pedagógico pertinente para la atención de los estudiantes con discapacidad, con capacidades y talentos excepcionales, a los que se les presentan barreras para el aprendizaje y en la participación social. Este servicio se garantiza a partir de los siguientes aspectos, los cuales las instituciones con carácter inclusivo deben cumplir:

- Los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación pertinente con apoyos que se ajusten a sus necesidades individuales.
- El currículo, el plan de estudios y los procesos evaluativos de las instituciones deben ser flexibles y organizados además de estar basados en las orientaciones pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.
- La atención a la población sorda se dará a través de profesores bilingües e intérpretes y la atención a los estudiantes ciegos, con baja visión y sordociegos se dará a través de ayudas y apoyos necesarios, tales como: braille, guías intérpretes, apoyo tiflológico, entre otros.

De este decreto se destaca la importancia del personal capacitado para atender a la población con discapacidad con ayuda y guía de profesionales conocedores del tema, como: tiflólogos, intérpretes, educadores, guías y personal de apoyo, estos deben estar inmersos en las instituciones y también deben participar de las propuestas de formación basadas en modelos educativos flexibles adecuados para la atención de los estudiantes. Dicho esto, es importante resaltar que a partir de lo establecido en el decreto se piensa en la flexibilización y adaptación del entorno escolar para los estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades teniendo en cuenta sus necesidades y los apoyos requeridos.

Ley 1346 de 2009



Conceptos clave: *Barreras, deficiencia, personas con discapacidad (PcD), lengua de señas colombiana (LSC), Diseño Universal, Ajustes Razonables.*

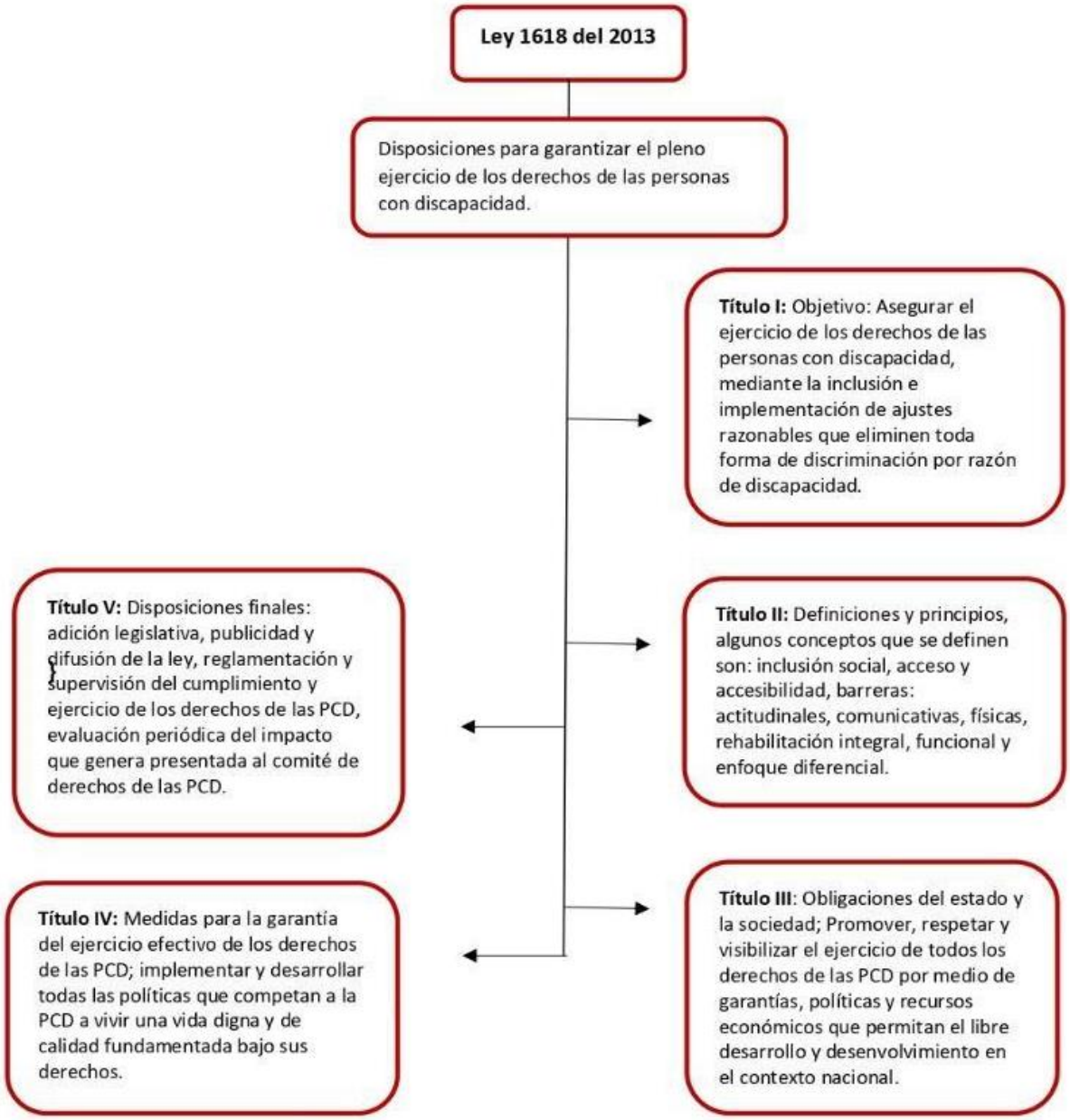
Por medio de esta ley Colombia se acoge a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad: Instrumento Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

En este sentido, promueve los derechos de las PcD, el reconocimiento, autonomía e independencia individual (toma de decisiones), participación política y creación de programas. De igual manera esta ley busca fomentar y asegurar el goce y disfrute pleno de los derechos humanos y fundamentales, garantizando la igualdad y participación efectiva en la sociedad, por medio de la accesibilidad comunicativa (LS, audio descripción, braille, macrotipos, dispositivos de multimedia, comunicación aumentativa y alternativa, etc.) facilitando la difusión de la LS ajustes razonables, diseño universal y tecnología de apoyo, que permitan el desenvolvimiento en los diferentes entornos en lo que se encuentre inmerso las PcD.

De igual manera busca sensibilizar a la sociedad, frente a términos, estereotipos y prejuicios creados hacia las PcD, fomentando conciencia y respeto hacia las capacidades, habilidades y aportaciones que brindan las PcD a la sociedad. Así mismo la posibilidad de: aprender habilidades para la vida, desarrollo social y comunitario, donde se integra el uso y aprendizaje de la LSC reconociendo así la identidad lingüística y cultural de las personas sordas.

Dicho esto, la ley 1346, fomenta la libre expresión, acceso a la información y el reconocimiento a las PcD, promoviendo y facilitando la difusión de la LSC, la identidad lingüística y cultural, incluyendo los ajustes razonables y diseño universal que garantizan la accesibilidad y el desarrollo social.

Ley estatutaria 1618 de 2013



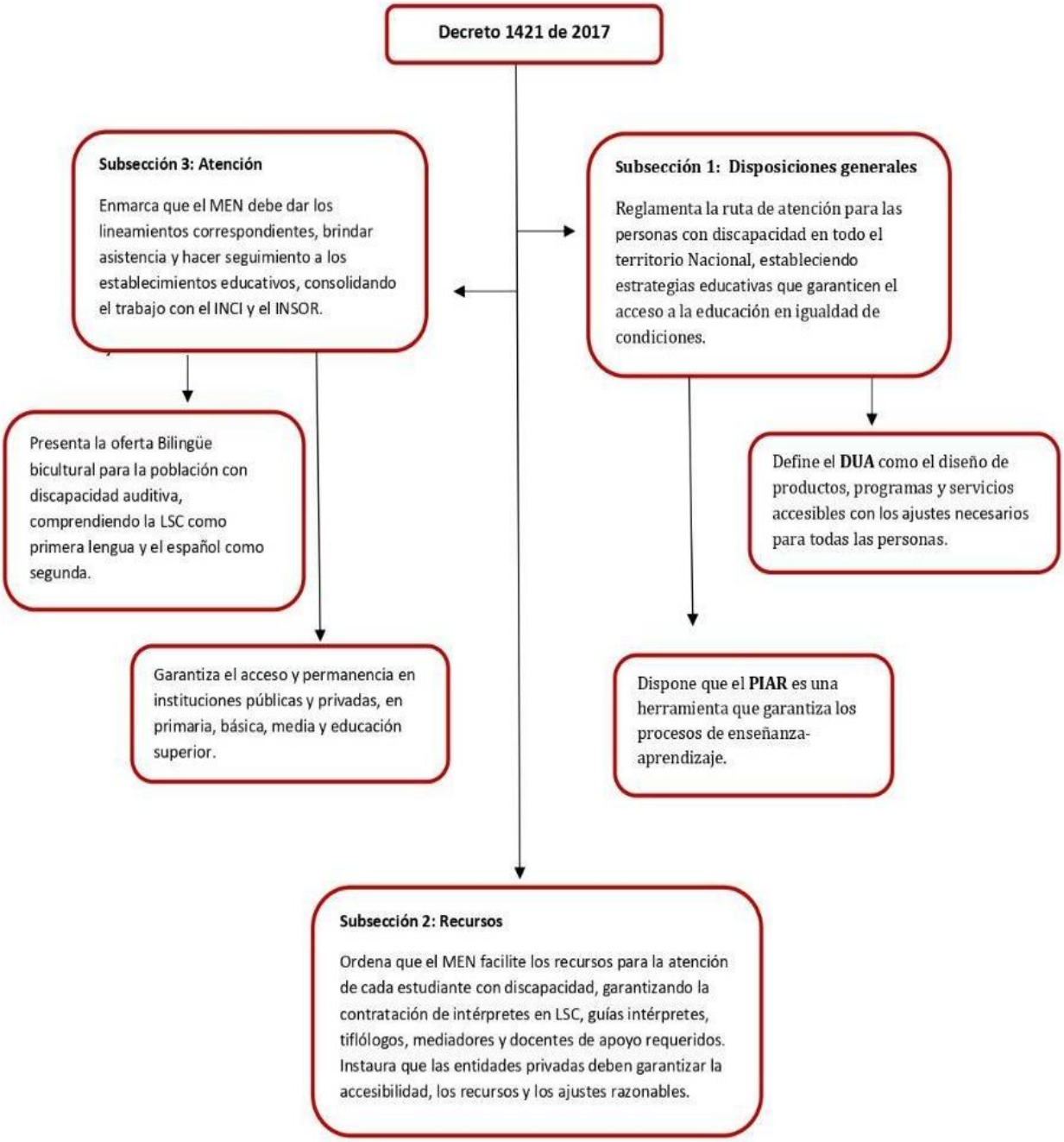
Conceptos clave**:** *Personas en situación de discapacidad, inclusión social, rehabilitación, accesibilidad, ajustes razonables, barreras, discriminación, exclusión.*

Esta ley busca garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las PcD, eliminando y evitando barreras culturales, estructurales (arquitectónicas) y de cualquier tipo que impida la plena participación de las PcD y de sus familias, además vela por evitar y denunciar cualquier tipo de acto de exclusión, discriminación o de segregación por razón de la discapacidad.

En adición a lo anterior se resalta que la ley 1618 del 2013 pretende que todas las PcD reciban un proceso de habilitación y rehabilitación acorde con sus necesidades específicas con el fin de garantizar una independencia y autonomía en sus capacidades sociales, físicas y mentales.

Esto garantiza el libre desarrollo de las PcD, eliminando barreras y asegurando el pleno cumplimiento de los derechos de esta población, planteado una ruta de acción y sanciones en caso de que lo estipulado no se lleve a cabo y afecte a las PcD en el goce pleno de su desarrollo en la sociedad.

Decreto 1421 de 2017



Conceptos clave**:** *población con discapacidad, educación inclusiva, esquema de atención educativa,* diseño universal de aprendizaje (DUA), plan individual de ajustes razonables (PIAR), *currículo flexible, ajustes razonables, accesibilidad.*

El decreto se establece en el marco de la educación inclusiva para la población con discapacidad, este acoge los principios de la convención de los derechos para las PcD como orientadores de la acción educativa en diferentes entornos, así mismo, establece las diferentes normas que entidades, territorios y espacios educativos tanto públicos como privados, deben cumplir para brindar una atención educativa de calidad a la población en preescolar, primaria, básica y media, por lo cual dichas entidades deben:

- Tener en cuenta a las familias como parte del proceso de los estudiantes.
- Coordinar procesos en los que se lleve a cabo la implementación de estrategias, ayudas técnicas, pedagógicas y didácticas requeridas para una atención de calidad.
- Garantizar la no discriminación, la igualdad de oportunidades y el respeto.
- Tener en cuenta el uso y la aplicación del PIAR y el DUA como parte de la historia escolar de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido el decreto 1421 favorece las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes desde su ingreso hasta su egreso de las instituciones educativas, en donde al incluir el enfoque de la educación inclusiva se promueven las condiciones idóneas para una educación de calidad, en la cual se articulan el PIAR y el DUA como parte fundamental del proceso educativo de los estudiantes, eliminando las barreras del aprendizaje y aumentando la participación, lo cual garantiza la permanencia de los estudiantes en las instituciones y en los procesos educativos.

A lo largo de estos años se ha establecido e implementado leyes y decretos que denotan un cambio conceptual de cómo se comprende a las PcD y a las personas sordas, partiendo desde los primeros años de un modelo rehabilitador que como lo define, Palacios (2008) tiene como fin rehabilitar a las personas para que puedan funcionar de manera normal en la sociedad (p. 206), lo cual se ve reflejado en la ley 324 y la 1618 que aunque en estas se

reconocen socialmente a las PcD y se les brindan unas garantías para su participación, su fin último es normalizar y habilitar.

Con el fin de reconocer al sujeto con discapacidad no desde sus dificultades sino desde las habilidades y capacidades que este tiene y puede aportar a la sociedad como todas las personas, de esta manera las leyes tomaron un enfoque social como lo plantea, Palacios (2008) en el que se destaca la inclusión desde el reconocimiento de las diferencias centrando la mirada en las barreras sociales, arquitectónicas, comunicativas, educativas, entre otras (p 317), que impiden el desenvolvimiento de las personas en el entorno.

En este proceso también se ve inmersa la comunidad sorda y el reconocimiento de la LSC como lengua natural de la persona sorda, cambiando el uso de terminología como, lengua manual y limitado auditivo a sordo señante, sordo hablante, sordo semilingüe, sordo monolingüe y sordo bilingüe, resaltando la diversidad que existe dentro de la comunidad sorda, generando estrategias educativas específicas para esta comunidad y de este modo no solo ver la educación desde un enfoque oralista sino desde un enfoque bilingüe y bicultural en donde se ven inmersos profesionales Sordos (modelos lingüísticos, profesores Sordos) e intérpretes, los cuales enriquecen y median los procesos de enseñanza – aprendizaje, permitiendo también la organización y garantía dentro de los principios de la educación inclusiva de los modelos Bilingüe y Bicultural que permitan el pleno desarrollo y calidad educativa.

Finalmente, aunque se evidencia un avance significativo en los procesos de comprensión y participación de la persona sorda prevalecen barreras (comunicativas, calidad educativa, sensibilización con la comunidad y la importancia del aprendizaje de LSC, entre otras.) que impiden el pleno desarrollo individual y de la comunidad de los sordos en Colombia.

El análisis de la normatividad colombiana sobre los derechos de las PcD y la población sorda da claridad a los planteamientos legales que hoy en día se llevan a cabo para la atención

y participación de la persona sorda, lo cual da paso a profundizar en aspectos conceptuales que influyen significativamente en la construcción de sujeto de la comunidad sorda. En primera instancia se presentará la definición de LS para posteriormente articularla a los conceptos de identidad y cultura de forma global, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y características que los definen, para luego relacionarlos con la comunidad sorda y su educación.

A continuación, se da paso al segundo aspecto, lengua de señas (LS), que responde al ¿quién? del marco teórico que se planteó anteriormente, este apartado articula su concepto y la importancia de la LS en la construcción de identidad y comunicación de la persona Sorda.

Lengua de Señas

La LS durante muchos años fue considerada según Rodríguez y Velásquez (2000) como un lenguaje de simios, es decir, un lenguaje simbólico en donde algunos aspectos de la realidad se podían representar de forma simple, pero no fue hasta 1960 con la investigación de William Stokoe que se demostró que la LS podía expresar ideas, pensamientos y transmitir información de forma compleja al igual que una lengua oral (pp.92-93), esto se evidenció por medio de un estudio gramatical y fonológico (composición manual) de la Lengua de Señas.

La información relacionada a este estudio tuvo un gran impacto en las comunidades sordas cuando a partir de 1980 se difunden internacionalmente los estudios realizados por William Stokoe y se reconoce a los Sordos como una comunidad minoritaria que habla su propia lengua, la cual a diferencia de las lenguas orales se realiza en un "espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual." (Tovar, 2001, p.2), brindando una riqueza lingüística única entre las lenguas.

Según Pietrosemoli (1990) la LS se puede definir de la misma forma que una lengua oral cualquiera ya que la LS también es una lengua natural en el sentido de ser adquirida, aprendida y usada espontáneamente por la población Sorda. Es decir, que es un sistema de signos (señas) arbitrario por medio del cual las personas Sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura (citado en Rodríguez y Velásquez, 2000, p.96). Además, este sistema responde a las necesidades comunicativas de la población Sorda, cumpliendo a su vez con las características gramaticales establecidas por los sistemas lingüísticos para cualquier lengua como lo son: la doble articulación, la arbitrariedad del signo y la productividad.

Se entiende por doble articulación según, Oviedo (2000) como un sistema que permite crear signos con significados, es decir, a partir de la formación de palabras y oraciones, se pueden crear un número infinito de significados desde un número reducido de unidades de sonido y sentido:

Los sonidos vocálicos y consonánticos de las lenguas habladas, que son siempre relativamente pocos en número, conforman un nivel básico, en el que el significado no se incorpora todavía. Esas unidades se combinan, de acuerdo con ciertas reglas, en un nivel más complejo, en el que a ciertas cadenas de sonidos corresponden ciertos significados. Esos dos niveles, conformados por un número preciso de unidades de distintos niveles de complejidad, permiten generar un enorme caudal de oraciones y frases. Esa característica es la llamada: doble articulación y se evidencia en la LS en el sentido en que esta presenta un componente manual y uno no manual, gestos (p.7), que permiten dar un sentido y una coherencia a características y/o propiedades de algo o alguien.

La arbitrariedad del signo es interpretada como el determinante entre la relación de la lengua oral y el grupo de señas escogido para la representación de esta; entendiendo que la

LS debe tener una iconicidad con el concepto determinado por la lengua oral, en “la Lengua de Señas Colombiana, son ejemplo de íconos: las señas de mariposa, árbol, entre otras. Ciertas señas deben su supuesta iconicidad a una semejanza con el referente que solo se hace obvia una vez que se conoce sus significados” (Rodriguez y Velásquez, 2000, p. 97) sin olvidar que muchos otros conceptos han sido construidos por la representación o percepción que brinda el sujeto sordo mediado por lo viso gestual, en otras palabras, el significado y el significante.

Por otra parte, la productividad es la encargada de la organización gramatical para comprender el mensaje, facilitando la codificación y cantidad de información; la LS posee un componente “morfológico que permite al igual que las lenguas orales, la introducción de nuevas palabras para codificar la información recién introducida al intercambio cultural y superar el momentáneo impedimento para su productividad” (Rodriguez y Velásquez, 2000, p. 97) permitiendo la variación de interpretaciones y usos gramaticales que puedan usarse en repetidas veces.

No obstante, es importante destacar que la doble articulación y la productividad se articulan entre sí junto con unas características propias de la LS, que inciden tanto en el reconocimiento como en la constitución del sujeto sordo, en este sentido y como lo afirma Oviedo (2000), todas las señas traen consigo una serie se rasgos de articulación que definen la lengua, estos son: la configuración manual, la orientación de la mano, la ubicación del cuerpo en el espacio y un movimiento determinado, (p.170), estos permiten que dicha relación transmita el significado de la seña.

Por último, es importante rescatar que dichas características son la guía que permite al presente proyecto establecer estrategias desde las particularidades y necesidades de la población Sorda, entendiendo la LS como su primera lengua, la cual se enriquece y se fortalece mediante la propuesta implementada (filosofía para niños de Matthew Lipman).

Cultura e Identidad

A Continuación, se definirán términos como cultura, identidad, cultura e identidad Sorda, los cuales brindan una conceptualización importante frente a cómo se constituyen las personas Sordas dentro su comunidad y como la LS transversaliza su cultura e identidad como persona.

Cultura

La noción de cultura ha ido cambiando sustancialmente con el paso del tiempo creando una serie de confusiones conceptuales que hacen que esta no sea un concepto corriente; en este sentido y como lo presenta, Weber (1992) afirmó que “la cultura se presenta como una “telaraña de significados” que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados” (Citado por Giménez, 2005, p.2); en este sentido los diferentes significados del concepto de cultura se encuentra ligado a la concepción y la comprensión que cada sujeto tiene del ámbito social o el contexto en el que desenvuelve.

Dicho esto y retomando a Austin (2000), el concepto cultura ha sufrido diferentes separaciones de las que surgen los significados más sustanciales y acertados según su uso e importancia en la sociedad; donde “no todos los significados pueden llamarse culturales sino solo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos”, (Citado por Giménez, 2005, p.2); dos de estos son el antropológico y el sociológico, para el primero la cultura es un sustantivo que indica una forma de vida ligada a los valores, las creencias, las costumbres o las normas, en donde se percibe y se aprecia el presente, teniendo en cuenta el pasado, respetando y apreciando las variedades y particularidades de los contextos en los que cada sujeto se desenvuelve desde que nace; y para el segundo, el concepto de cultura hace referencia a los procesos de desarrollo intelectuales, espirituales y humanistas del ser humano en relación con la sociedad, donde el hombre aporta sus conocimientos desde la cultura y los

comparte ampliando el conocimiento nacional de cada país haciendo posible el desarrollo del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior “la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio.” (Giménez, 2005, p.3), por lo tanto y teniendo en cuenta que diariamente nos encontramos rodeados de significados, símbolos e imágenes ampliamente compartidos en el entorno en el que nos encontramos es la experiencia misma la que establece nuestro “entorno cultural”.

Dicho esto, se entiende que la cultura se encuentra definida según Gimenez (2005) por un lado, a partir de la existencia un territorio, una lengua, una tradición o unas normas que se obtienen de los contextos y habitan tanto en la mente del individuo como en el ambiente en el que viven (p.2), y por otro desde las pautas de comportamiento implícitas y explícitas, adquiridas y transmitidas que surgen de la interacción social; “Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.” (Giménez,2005, p.2); y es así como el sujeto construye su percepción de cultura a través de las necesidades y expectativas individuales y grupales que surgen de su contacto con la sociedad.

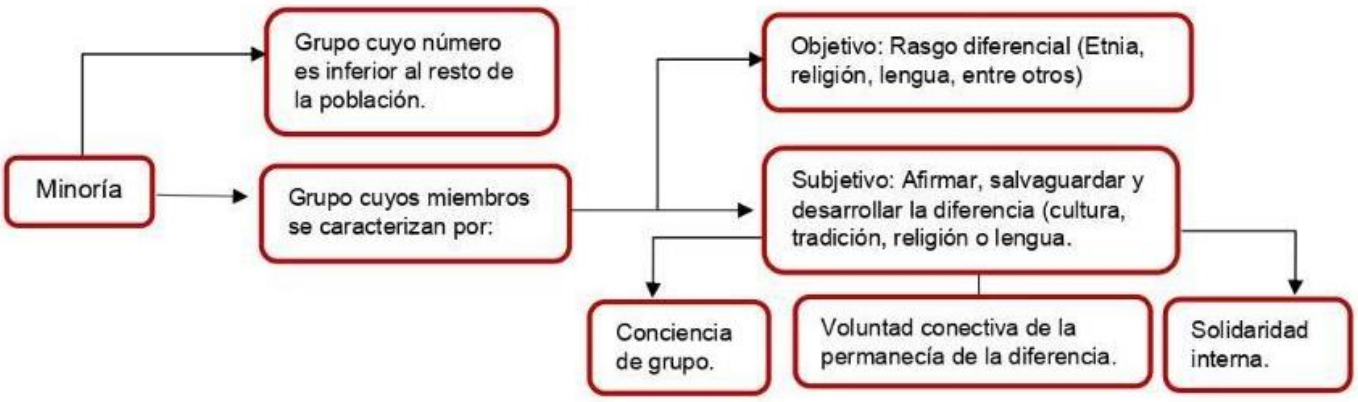
Cultura Sorda

Cultura Sorda es un concepto muy amplio, que comprende diferentes posturas, las cuales son planteadas por personas Sordas u oyentes, lo cual permite una variedad de perspectivas que se complementan entre sí o que causan una dicotomía entre estas.

Estas posturas han sido construidas a partir de diferentes conceptos que se han implementado o desarrollado en la comunidad Sorda, que se enmarcan en dos enfoques, el médico (rehabilitador) y el socio antropológico, el primero prioriza la patología, teniendo una

perspectiva rehabilitadora y normalizadora en donde se impone la oralidad como única alternativa de comunicación para la persona Sordo; el enfoque socio antropológico comprende al sujeto Sordo como una persona integral que tiene una condición específica, pero que esto no lo determina, es así como la patología pasa a un segundo plano y es solo una característica de la persona, por lo cual no lo limita.

A partir del modelo socio antropológico la comunidad sorda se ha categorizado así misma como una cultura, la cual se fundamenta desde su lengua propia, LS que le permite construir una identidad, esto hace que sea una minoría cultural, entendida esta desde lo que plantea, Lucas (1995) el propone una definición basada en lo siguiente:



Adaptación propia basada en Lucas (1995).

Según lo que plantea Lucas (1995) se puede comprender a la comunidad Sorda como una minoría lingüística, teniendo en cuenta factores relevantes como: la lengua, la permanencia de la diferencia, la solidaridad interna y la conciencia de grupo, los cuales están presentes en la comunidad Sorda (p. 77) y esto caracteriza la cultura propia de la comunidad.

El término cultura Sorda se caracteriza a partir de lo que afirma Erting (1982) en 4 elementos: 1. la lengua de señas como un patrimonio, 2. patrones de comportamiento

específicos a estos grupos, 3. patrones interactivos, entendido esto como interacciones específicas dentro o fuera de su comunidad, generando unos elementos de identificación y el último 4. la existencia de asociaciones, organizaciones o instituciones que se enmarcan en una fuerza de resistencia y de visibilidad de dicha comunidad (p.35). Estos cuatro elementos reconocen a los Sordos desde una perspectiva sociolingüística, en donde la LS se convierte en el eje transversal de suma importancia para la construcción cultural de las personas Sordas.

Dicho esto, la LS así como ha sido un factor de apropiación, también ha sido un factor de discriminación, es justo en este aspecto en donde surgen posturas que estigmatizan la comunidad, como el audismo, el cual según Burad (2010), se entiende como la marginación que sufren las personas Sordas por su condición y forma de comunicación, también se resalta la actitud de supremacía que toma el oyente por su capacidad de oír sobre los Sordos, en consecuencia a ello, algunas personas sordas imitan a los oyentes para estar dentro del estándar de normalidad, desde esas perspectivas se menosprecia el ser Sordo y hacer uso de la LS.

En oposición al audismo se encuentran posturas como la Sordedad (Deafhood en inglés), la cual como lo afirma Ladd (2003), es una construcción teórica en donde la persona se identifica a sí misma en un contexto oyente como una persona Sorda, adquiriendo una identidad por medio de una cultura propia, haciendo uso de una lengua específica (LS), dejando de lado comprensiones como sordera en inglés ‘deafness’ el cual hace alusión a oídos rotos (p.12), enmarcando esto desde una postura clínica y rehabilitadora, la cual busca la normalidad por medio de una cura.

Es así, como la distinción de Sordo con s mayúscula y sordo con s minúscula es determinante, como lo denota Erting (1982) Deaf (en inglés) o Sordo con s mayúscula, es aquel que hace uso de la lengua de señas y se identifica como parte de la comunidad Sorda desde

un enfoque socio antropológico, por ello tienen su propia identidad y cultura. Mientras que las personas que se identifican como deaf (en inglés) o sordo con s minúscula se identifican desde la pérdida auditiva (p. 33), es decir desde un enfoque rehabilitador.

Esta comprensión de Sordo con s mayúscula resulta importante para este proyecto, debido a que esta perspectiva reconoce a la persona desde una enfoque socio antropológico, el cual plantea un desarrollo integral del individuo, desde sus capacidades y habilidades y no desde la pérdida auditiva, esto para el campo de la educación es determinante puesto que, brinda un panorama de posibilidades de acción al momento de proponer estrategias, más amplio y permite el pleno desarrollo de la persona desde la diversidad. Es por ello por lo que en todo el documento se usa el término Sordo con s mayúscula.

Identidad

La noción de identidad se ha ido transformando con el paso del tiempo, teniendo en cuenta los cambios y avances socioculturales que se han venido dando con la evolución de las necesidades del ser humano, las cuales están mediadas por relaciones sociales y los contextos en los que se desenvuelve cada sujeto, la experiencia ya sea en conjunto o individual aporta significativamente a la construcción de identidad, a este aspecto que es vivo, cambiante y propio de cada persona.

Algunos autores definen la identidad desde diferentes perspectivas, como lo plantea Palomar (2007) es la de Bauman quien la define a manera de “proyecto, como algo que hay que inventar, en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo; “un objetivo”, algo que hay que construir desde cero, elegir entre ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas.” (p. 5). Dicho esto, Bauman, quien ha experimentado cambios sustanciales en el accionar de lo humano a lo largo de su vida define la ‘‘identidad’’ como un fin que se debe

construir desde la relación del individuo con la sociedad, desde la cual surge la pregunta de ¿quién soy yo? en donde la respuesta y la elección dependen de uno mismo entendiendo que la identidad se desarrolla a partir de la experiencia humana, surgiendo la idea de pertenencia, en donde hay un entendimiento compartido y unos lazos en común con los que se adquiere seguridad sin perder libertad.

Otra perspectiva es la de, Giménez (2005) quien define la identidad desde 2 momentos, el primero dando cuenta de los sujetos individuales en los cuales aspectos como: la conciencia, la memoria y la psicología propia tienen repercusión en el sujeto, el segundo relacionado a los actores colectivos, entendiendo esto como grupos, comunidades, movimientos sociales, entre otros (p.9). La identidad consta de los siguientes elementos: “(1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos.” (Giménez,2005, p.9). En este sentido la identidad hace referencia a la originalidad y diferencia, ya sea física o mental de los individuos, contribuyendo a la construcción de su autoconcepto.

Teniendo en cuenta las dos perspectivas que se mencionan anteriormente, cabe resaltar la importancia del ‘‘otro’’ en la construcción de identidad, entendiendo al “otro” como la comunidad, la familia y en general, grupos socioculturales que le aportan al sujeto ideas, emociones y fundamentos para esto, considerando que entre ellos comparten características o pensamientos comunes. En este proceso de construcción, se desarrollan experiencias compartidas e individuales que dialogan con la identidad propia de cada sujeto.

Identidad Sorda

Considerando que la identidad es un proceso de construcción, que está mediado por los cambios socioculturales y el reconocimiento del otro, se puede definir la identidad de la persona

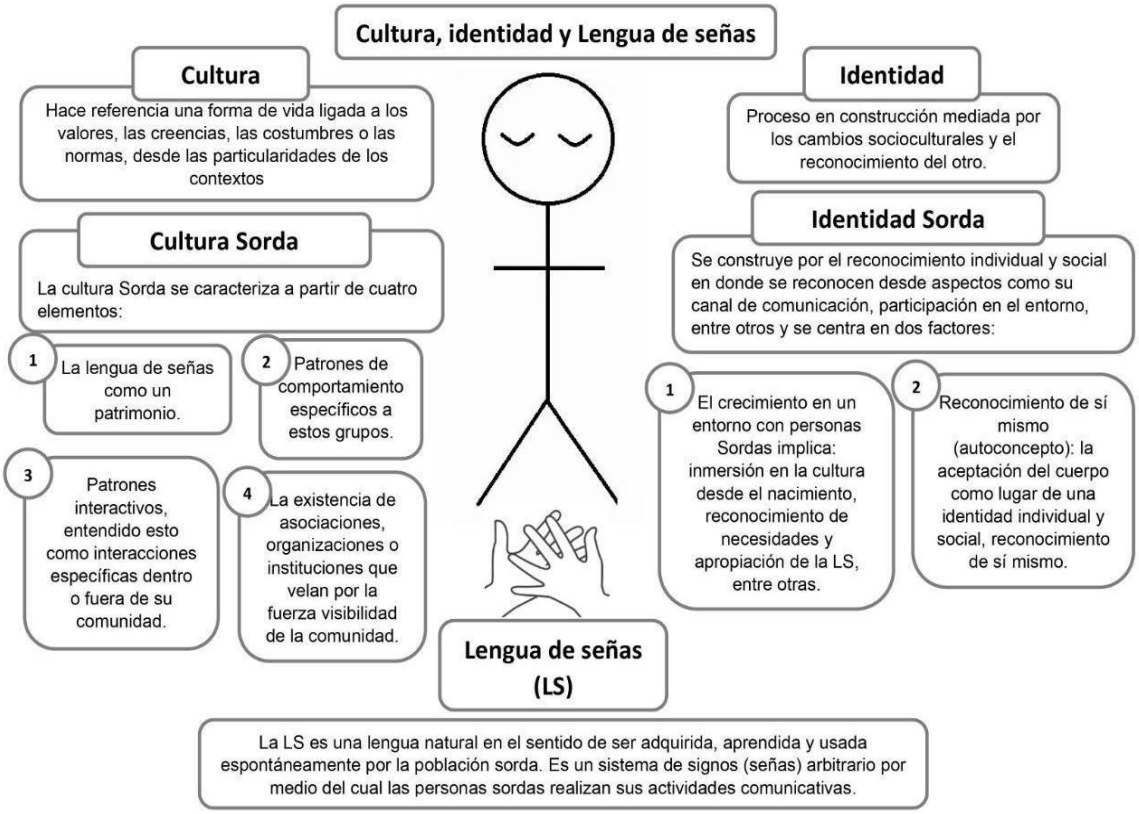
Sorda como parte de un grupo, que los diferencia y los identifica en aspectos como, su canal de comunicación (LS), participación en el entorno, autoconcepto e interacción con sus pares. Según, Aza (2013) la identidad es un proceso de construcción constante mediado por las relaciones sociales y es producto del contexto en el que la persona se desarrolla y de la cultura que la origina (p.12), es decir, no es algo definido, sino que se encuentra en construcción permanente mediante el paso del tiempo y el desenvolvimiento de la persona en el medio.

A partir de esto, la identidad de la persona Sorda se construye desde varios factores, como el crecimiento en un entorno con personas Sordas que implica el estar inmerso en una cultura desde su nacimiento reconociendo sus necesidades individuales como, la apropiación de la LS, ya que como lo dice Aza (2013) es su canal de comunicación y lengua materna, a diferencia de crecer con padres oyentes ya que, el proceso de construcción de la identidad se ve retrasado porque estos no suelen insertar al niño en la comunidad sorda ni transmitirle la LS por diferentes factores, tales como: la influencia de la visión médica desde un modelo rehabilitador, desconocimiento, temor e ignorancia (pp. 10-11).

Otro factor consiste en la aceptación del cuerpo como lugar de una identidad individual y social como lo enuncia, Rey (2008) en donde se ven reflejadas, posturas corporales, emociones, gestos, percepciones, sentimientos socio-históricamente constituidos y constituyentes que generan formas de sociabilidad y de afectividad que conforman un grupo social (cultura) y definen la identidad de las personas que la conforman (p.2).

Teniendo en cuenta lo anterior se define la identidad Sorda como aquella que se construye por el reconocimiento individual (autoconcepto) y social (interacción y pertenencia a la comunidad Sorda) por ende, esta se encuentra fuertemente vinculada tanto a las relaciones e interacciones con sus pares, como con oyentes que pueden ser asimétricas frente a su construcción y apropiación de identidad en la cultura Sorda a lo largo de su desarrollo intrapersonal.

A continuación, se presenta un esquema que reúne los subtemas de reconocimiento de la persona sorda en Colombia y se evidencia su relación.



Elaboración propia, basado en diferentes autores mencionados anteriormente.

Es así como a partir de los anteriores apartados se concluye, que la cultura, identidad y la lengua de señas, hacen parte de la construcción de la persona Sorda e influye en su comunicación, socialización, desarrollo y expresión en el medio en el que se encuentre. De este modo se vincula, reconoce y se apropia en el presente proyecto pedagógico investigativo, la importancia del conocimiento en aspectos que trascienden e influyen en la persona Sorda, las cuales determinan su desenvolvimiento y comportamiento dentro y fuera de entornos educativos.

Educación para la Persona Sorda

El marco educativo tiene como objetivo potenciar el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, brindando los apoyos y estrategias necesarias para un proceso de enseñanza - aprendizaje de calidad, de este modo se debe garantizar el acceso a la educación desde la igualdad de oportunidades para la persona Sorda, (INSOR Y MEN, 2006, p.22). Sin embargo, en el contexto colombiano se presentan barreras que imposibilitan dicho proceso y acceso, lo cual se ve principalmente reflejado en la falta de profesionales con alta experiencia en el desarrollo de la persona Sorda en consecuencia al uso y la manera en que la escuela aborda la LSC, lo cual genera que la mediación educativa y comunicativa entre maestro-estudiante y entre pares, limite el acceso a la información y la expresión de esta.

En este sentido, el planteamiento de estrategias de accesibilidad que posibiliten una igualdad de oportunidades educativas y comunicativas, debe ser la ruta que permita el desenvolvimiento en el contexto y el desarrollo de la cultura e identidad de la persona Sorda, “en la medida en que la escuela reconozca las particularidades de la comunidad sorda, se irá ganando no sólo en la autoimagen de los Sordos, sino en la imagen que la comunidad mayoritaria (oyente) tiene de ellos” (Tovar, 1998, p.28), por ende esto hace que la comunidad Sorda se reconozca a sí misma como minoría lingüística construyendo su identidad a partir de su lengua y en consecuencia a ello sean visibilizados por la sociedad, siendo la educación la base para esto.

Para ello, “Poner la lengua de señas al alcance de todos los Sordos debería ser el principio lingüístico a partir del cual se hace posible un proyecto educacional más fuerte” (Skliar,1998, p.51) desde un ambiente inclusivo de la vida en comunidad, desarrollando el proceso de construcción identidad a partir de la interacción de los niños Sordos con sus pares y

con otros adultos Sordos (profesores, abuelos, padres, entre otros) ya que esto les permite a los niños reconocer el proceso socio-histórico y cultural de su comunidad y la LS.

Ahora bien, puesto que la mayoría de la población es usuaria de una lengua oral, diferente a la LS, la persona Sorda en su cotidianidad está subsumida en una comunidad mayoritaria que influye de forma natural en su comunidad; sin embargo, ha sido fundamental que ambas comunidades mantienen una relación en la cual dicha minoría sea reconocida y visibilizada para que así un deje de estar subsumida en la otra.

Teniendo en cuenta lo anterior la persona Sorda está expuesta a la presencia de dos lenguas la de su comunidad (minoritaria) y la de comunidad mayoritaria a lo cual se le conoce como bilingüismo, a partir de esto se plantea la oferta de educación bilingüe - bicultural, que según él Decreto 1421 (2017) “es aquella cuyo proceso de enseñanza- aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana - Español como segunda lengua” (p.10); en este sentido, muchas de las experiencias que viven los Sordos se dan a partir de la lengua de la comunidad mayoritaria y es así como las personas Sordas además de pertenecer a una minoría lingüística son personas bilingües que accionan y se desarrollan desde su lengua natural y desde el aprendizaje de una segunda lengua (castellano escrito) teniendo en cuenta las particularidades de cada sujeto.

De este modo es importante hablar de la educación bilingüe, Skliar (1998) menciona que esta educación desarrolla un modelo pedagógico significativo basado en la construcción de identidad en donde las condiciones lingüísticas y educativas son las apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los Sordos, puesto que genera un cambio de perspectiva en el conocimiento y uso de las lenguas abordadas por la educación (p.7), promoviendo a su vez el uso y conocimiento de la LS como lengua natural y primera lengua en todos los niveles escolares.

Esta educación según Skliar (1998) implementa y difunde la LS en la comunidad y la cultura de los Sordos, permitiendo el fortalecimiento y la potencialidad en la adquisición de la lengua, debido a que, si los niños Sordos tienen una interacción a temprana edad con la LS al estar interactuando con sus pares y adultos Sordos (p.6), adquieren la LS del mismo modo en que todo niño adquiere cualquier lengua natural.

Es así como ‘‘cada experiencia educativa que se proyecte debe ser construida a partir de la observación y análisis de las necesidades de cada contexto particular y de los niños, jóvenes y adultos Sordos que en este habiten.’’ (INSOR y MEN,2006, p.13). En este sentido, es importante mencionar que el pensar en una educación de calidad, encierra diferentes aspectos como: el acceso, permanencia y formación de sujetos integrales que desde sus diferentes alternativas de expresión y comprensión del mundo aportan significativamente a la sociedad.

Para profundizar más acerca del modelo educativo para las personas Sordas es necesario abordar términos como bilingüismo y biculturalidad, puesto que, estos son los conceptos bases que rigen la propuesta pedagógica de enseñanza para las personas Sordas en Colombia.

Bilingüismo y Biculturalismo

La propuesta bilingüe y bicultural para personas Sordas surge a partir del enfoque socio antropológico, en donde se comprende la persona desde el desarrollo integral de sus capacidades, el cual responde a las necesidades lingüísticas y culturales de la comunidad Sorda, teniendo en cuenta características importantes como: la lengua, su historia y la educación mediada por profesores bilingües, apoyos técnicos, didácticos y modelos lingüísticos, que permiten la construcción de la identidad de las personas Sordas dentro del

contexto. Es así como la oferta bilingüe y bicultural hace parte de un marco normativo nacional, que se contempla en la ley estatutaria 1618 del año 2013 y en el decreto 1421 del año 2017.

Pero qué es lo bilingüe en la educación bilingüe, esto lo define, Serrón (2007) como “el carácter bilingüe implica una competencia comunicativa en su primera lengua y que es, acompañada por una competencia parecida en otra lengua, tanto que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”(p. 63), cuando situamos esta definición en el contexto de la comunidad Sorda se entiende que la lengua natural de los Sordos colombianos es la lengua de señas colombiana (LSC) y la segunda lengua es el castellano escrito y es por medio de la LSC que se posibilita el aprendizaje de este, por lo cual una educación en el marco del bilingüismo fortalece la adquisición de la primera lengua en los primeros años escolares, forjando la apropiación de su cultura e identidad para posteriormente aprender el castellano escrito y la cultura mayoritaria.

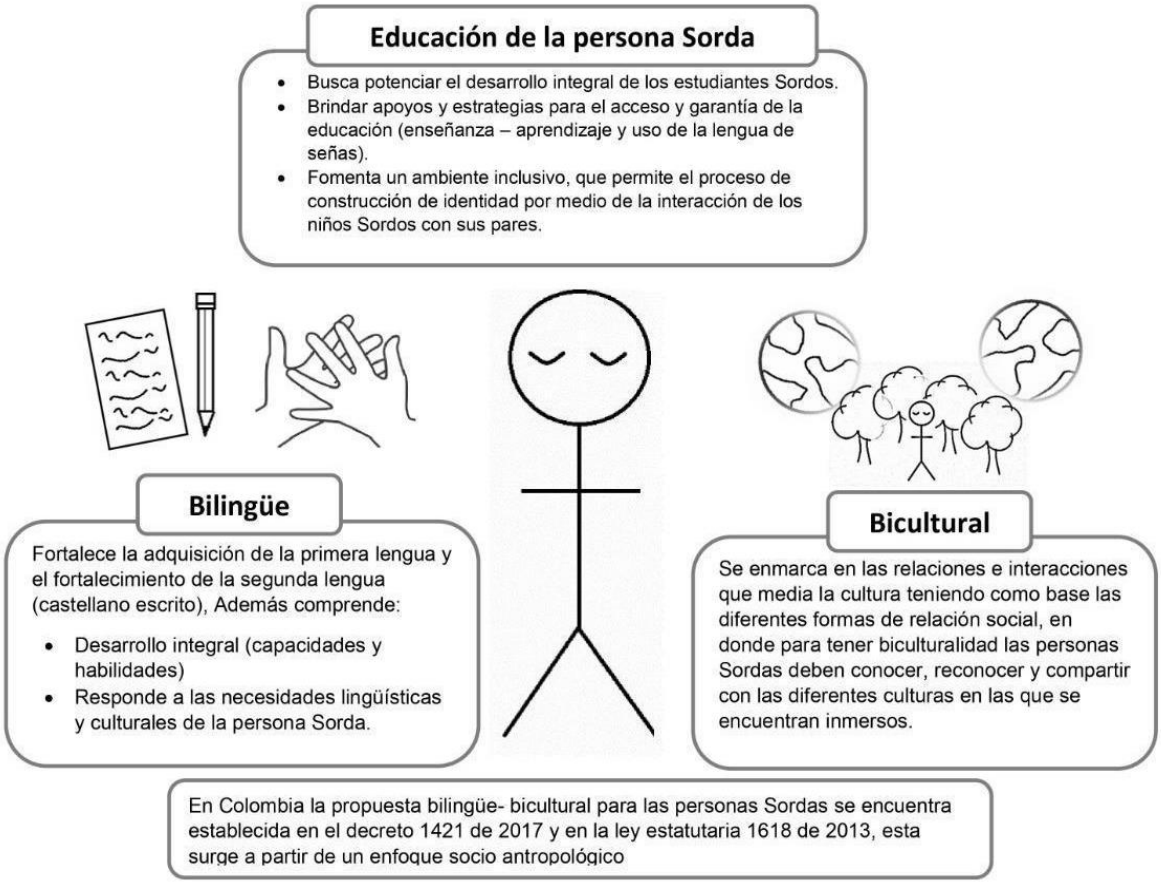
En relación con lo anterior el biculturalismo desde un punto de vista antropológico se da en torno a los encuentros, relaciones e interacciones mediados por la cultura; en este sentido, según Gómez (2011), el término bicultural puede hacer énfasis en que se tienen o se poseen dos culturas y por lo tanto se debe tener en cuenta en primera instancia lo que se entiende por cultura; en este sentido: cada elemento cultural debe entenderse como parte de una trama de componentes, que abarcan tecnología, modo de producción económica, modo de reproducción, gastronomía, tipo de matrimonio, y familia, régimen político, asociaciones, lengua y literatura, religión y ritual, artes diversas, fiesta, moda, ciencias, etc. (p. 2),

Teniendo como base las diferentes formas de relación social. Ahora bien, la persona Sorda posee una cultura y se encuentra diariamente inmerso en otras, pero no por ello es un sujeto bicultural puesto que “La persona se hace bicultural al desarrollar su capacidad de

integración” (Gómez 2011, p. 11) y junto con esta la facultad de conocer, reconocer y compartir con otras culturas los elementos culturales tanto de esta como de la propia.

De este modo, la sociedad “debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de la forma más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales” (Domínguez 2017, p.47) fortaleciendo interacciones sociales entre el estudiante Sordo y el estudiante oyente mediante el desarrollo armonioso del entorno bicultural.

A continuación, se presenta un esquema que reúne los subtemas de ‘‘Educación para la persona Sorda’’ y refleja la articulación de estos.



Elaboración propia, basado en diferentes autores mencionados anteriormente.

Posterior a abarcar a la persona Sorda, su lengua (LS), su constitución (cultura e identidad) y educación, se da apertura a la categoría de autoconcepto que dará claridades conceptuales de esta, determinando las diversas posturas que contribuyen a la concepción de autoconcepto que se quiere abordar para la construcción y guía de la propuesta pedagógica con los estudiantes Sordos propuesta para este proyecto.

Cabe aclarar que, en términos bilingües, la persona Sorda al ser de un grupo lingüístico minoritario se encuentra expuesto a dos lenguas siendo la primera, la LS como lengua natural y en segunda, la lengua en la cual se encuentra inmerso siendo esta el castellano y en, términos biculturales, la persona Sorda está expuesto a su propia cultura, y a su vez se encuentra inmersa en la cultura de los oyentes.

Autoconcepto

La categoría de autoconcepto se presentará a partir de la revisión de varios autores, particularmente: González et al. (1997), puesto que con su planteamiento o teoría aportan significativamente a la presente investigación.

Como se mencionó en el marco de antecedentes, la mayoría de las investigaciones frente al concepto de autoconcepto se han desarrollado desde el ámbito de la psicología y cómo esta influye a nivel social, frente al desarrollo del autoconcepto de cada persona dentro de los diversos contextos, ahora bien, ¿el contexto educativo se tiene en cuenta? ¿La construcción del autoconcepto influye en los procesos educativos y de aprendizaje? ¿Cómo influye? Estas preguntas pretenden ser desarrolladas a continuación, con base en las teorías que van de la mano con la presente investigación.

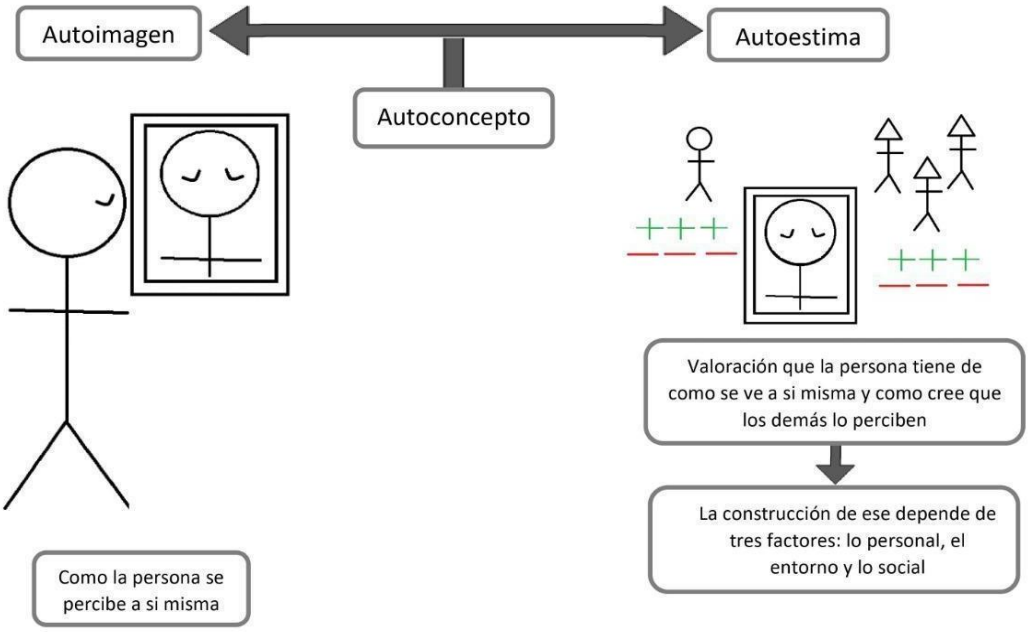
El autoconcepto abarca diferentes factores, la noción, comprensión y desarrollo de estos, dan respuesta a dinámicas que se viven a diario en la escuela; el autoanálisis y reflexión

del niño de sí mismo, es una ruta para llegar a ‘‘como me comprendo y como comprendo al otro’’, este último comprende el desarrollo social y las relaciones interpersonales de cada niño, ‘‘El sujeto, en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo.’’ (González et al., 1997, p.277). En este sentido, el factor social aporta a la autoconstrucción y al conocimiento intrapersonal que desarrolla cada persona y esto hace parte del trabajo reflexivo y autónomo que debe implementar cada contexto en el que el niño esté inmerso (familia, escuela y comunidad).

Estos factores, su desarrollo y articulación son relevantes para el aprendizaje y el proceso escolar, como lo menciona Hernández (1991), el aprendizaje está sujeto a el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación), el modo de ser (personalidad) y a el “saber hacer” (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje), esto quiere decir que el ‘‘modo ser’’ es esencial para el proceso educativo y es un aspecto que lo complementa o fundamenta (Citado por González et al., 1997, p.271). En algunas ocasiones los sistemas de enseñanza y sus agentes, determinan el ‘‘modo ser’’ de cada niño y esto hace que él trabaje desde unas formas de expresión y comportamiento particulares que se ven reflejados en la acción de analizar y autoanalizarse.

De este modo el autoconcepto tiene un componente descriptivo, el cual se deriva a la autoimagen, como me veo, la noción que tengo de mí y como me comprendo. Un componente valorativo, derivado a la autoestima, qué valor le doy a la imagen que tiene el otro de mí, es así como la perspectiva del otro influye significativamente en el proceso, ‘‘Aquí juega un papel relevante el «autoconcepto ideal propio» y el «autoconcepto ideal para otros significativos’’ (González et al., 1997, p.285) En este sentido, es necesario aclarar que el ‘‘otro’’ es relevante en el proceso y la construcción del autoconcepto se desarrolla a partir de perspectivas propias y externas.

A continuación, se presenta un esquema que da cuenta de la teoría que plantean González et al (1997), del autoconcepto y las variables que lo componen.



Elaboración adaptada, basada en González et al. (1997)

El último componente es el interactivo, el cual da cuenta de la relación entre la autoimagen y la autoestima, el valor e importancia que cada sujeto le da a estos factores en su vida, en su accionar y como estos dan lugar a la construcción del autoconcepto.

La autoestima se construye a partir de la valoración positiva o negativa que se tiene de sí mismo y de cómo considera que lo percibe el otro, pero este proceso de valoración puede cambiar a partir de las experiencias vividas por las personas en la construcción de la autoestima, como afirma, Chico (2015) influyen tres factores: personales, relacionado a habilidades, competencias, entre otros; el segundo es el del entorno, que da cuenta de la familia, la escuela (maestros y compañeros) y finalmente social, en el cual se agrupa lo relacionado a la cultura y valores (p.10). Estos consolidan a partir de la experiencia la

valoración que tiene la persona de sí mismo, en relación con cómo se percibe o cómo lo percibe el otro.

Otros autores que aportan significativamente a esta concepción de autoconcepto son González y Touron (1992).

El autoconcepto es la construcción de percepción que una persona tiene de sí misma y en esta se ven involucrados factores como el medio y la interacción social, es decir, se construye a través de un proceso de socialización, este proceso lleva consigo la formación de una autoimagen que consiste en la representación mental que la persona tiene de sí misma y las diferentes formas de describirse según su percepción y representación. (González y Tourón 1992, p.103) definen el autoconcepto “como una organización de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo” y que además tienen tres componentes actitudinales como son: el cognoscitivo, el evaluativo/afectivo y el comportamental o conativo.

El componente cognoscitivo está asociado a la autoimagen la cual hace referencia a “la representación y percepción mental que la persona tiene de sí misma” (González y Tourón, 1992, p.103). Todas las personas tienen y construyen una autoimagen que varía según sus percepciones individuales, es decir, pueden construir una imagen de sí mismos negativa o positiva según su representación mental, el construir esta imagen involucra componentes cognitivos, puesto que “el autoconcepto es en gran medida una estructura cognitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar” (González y Tourón, 1992, p.109), con el otro.

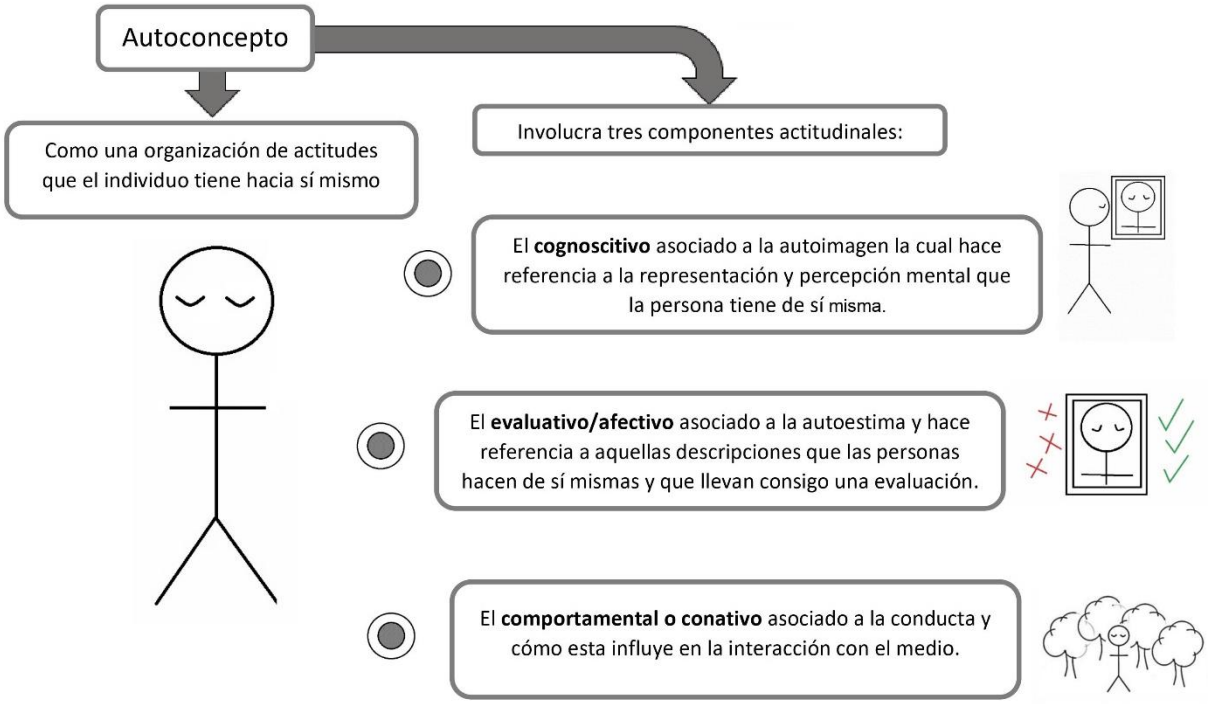
El componente evaluativo o afectivo está asociado a la autoestima y hace referencia a aquellas descripciones que las personas hacen de sí mismas y que llevan consigo una evaluación, al atribuir un valor a la descripción de sí mismo. Rosenberg (1965) la define como “la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo” (citado en González y

Touron,1992, p.135). La autoestima se forma a partir de dos procesos que están mutuamente relacionados, estos son: la evaluación y el afecto, sin embargo, para hablar de estos conceptos es necesario mencionar la autoevaluación ya que esta aborda el desarrollo de los sentimientos que una persona siente de sí misma y por ende la evaluación implica una comparación cognoscitiva de los procesos actitudinales (autoimagen, autoestima y conducta) que llevan consigo un juicio de valor.

Con respecto al proceso afectivo, este se encuentra ligado con el proceso de evaluación en el sentido en que demuestra los afectos y reacciones emocionales que se dan en torno a la respuesta de la evaluación a las autoconcepciones que las personas tienen de sí mismas. La autoestima es un conjunto de sentimientos y varía a lo largo de una continua percepción ya sea positiva o negativa.

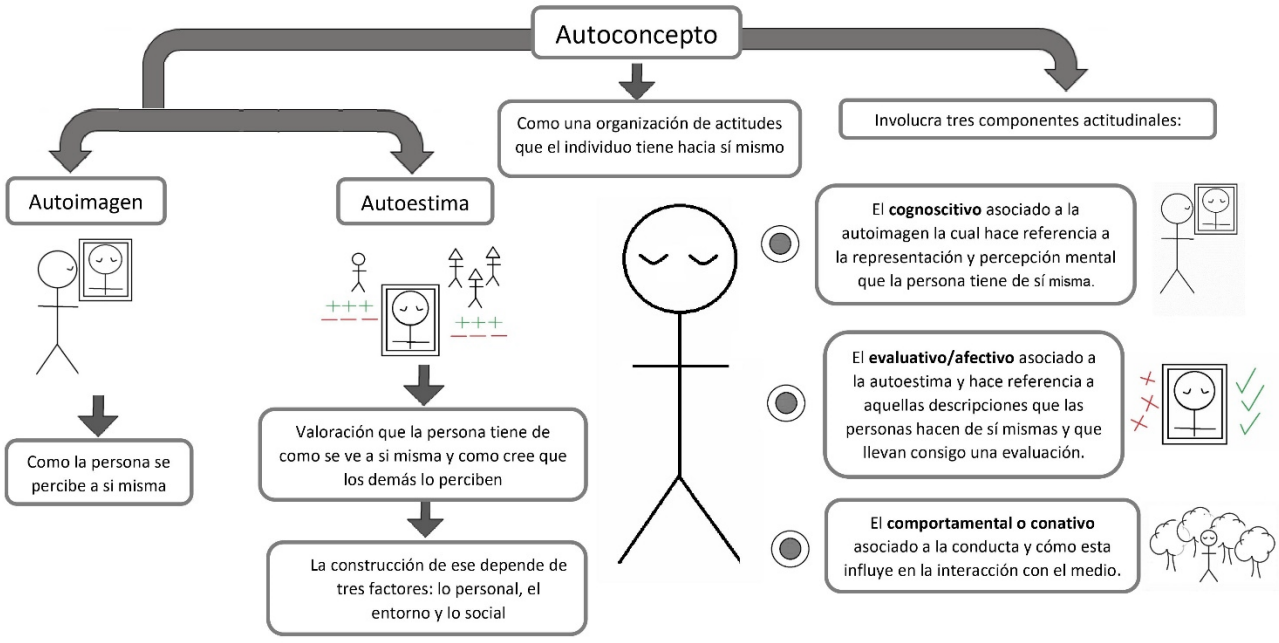
Por último, el componente comportamental o connotativo está asociado a la conducta y cómo esta influye en la interacción con el medio, se enfoca específicamente en cómo la percepción que una persona tiene de sí mismo ya sea de forma positiva o negativa se ve reflejado en su accionar. “El autoconcepto condiciona hasta cierto punto la conducta. así, las personas que se perciben positivamente actúan de modo diferente a las que se perciben de manera negativa e interpretan la realidad de modo diferente” (González y Tourón, 1992, p.143) es decir, si una persona tiene una autoimagen la cual evalúa de forma negativa (autoestima) al hacer una descripción de sí misma, su accionar en el medio será diferente y posiblemente se verán afectados procesos sociales al interactuar con las demás personas evidenciándose así su evaluación negativa a comparación de una persona que se percibe de forma positiva.

A continuación, se presenta un esquema que da cuenta de la teoría de autoconcepto que plantean González y Touron (1992).



Elaboración adaptada, basada en González y Tourón (1992).

Posteriormente se presenta un esquema que reúne ambas teorías y da respuesta al concepto de autoconcepto desde una mirada más amplia resaltando los principales factores que componen este constructo.



Elaboración propia basada en González et al (1997) y González y Tourón (1992).

Es así como, la apropiación de la LSC, identidad, cultura y el entorno educativo influye en la construcción del autoconcepto entendiendo este como la agrupación de la autoimagen, autoestima y los tres componentes actitudinales como lo es, lo cognitivo, evaluativo/afectivo y lo conativo. Lo cual influye en el desenvolvimiento de las procesos sociales, comunicativos y comportamentales de la persona Sorda en cada uno de los espacios donde este se encuentre, siendo el entorno educativo eje principal para el desarrollo de la presente investigación.

Instrumentos

A continuación, se presentarán diferentes instrumentos que evalúan el autoconcepto, cada uno de ellos presenta distintas maneras de comprender y medir el autoconcepto desde diferentes dimensiones y variables, cabe resaltar que estos instrumentos son de carácter psicométrico, pero, aun así estos resultan importantes para esta propuesta, debido a que, a partir de ellos se pretende construir una herramienta pedagógica de valoración, que permita de forma pedagógica saber si los estudiantes Sordos tiene un autoconcepto positivo o negativo y adaptar de forma pertinente cada una de las actividades planteadas en la propuesta pedagógica para los estudiantes.

Cuestionario de Autoconcepto Infantil

Valdez Medina (1994), crea un cuestionario de autoconcepto para niños, el cual consta de seis dimensiones, estas son: expresivo afectivo, ético moral, social expresivo, social normativo, trabajo intelectual y rebeldía. En estas dimensiones se dividen en una serie de treinta y siete adjetivos, los cuales se denominan *reactivos*, estos se calificarán con una respuesta tipo Likert (herramienta de medición), la cual consiste en seleccionar en una escala de 0 a 5, en donde 0 corresponde a que no cumple con dicho adjetivo, mientras que 5 hace referencia a que el niño cumple con ese adjetivo. Este instrumento debe ser realizado por el niño bajo una rigurosa supervisión de un profesional.

Este instrumento brinda elementos muy interesantes, como el uso de adjetivos para evaluar el autoconcepto en los niños, este se realiza por medio de una prueba escrita, lo cual hace que no sea muy atractiva a la hora de realizarla en niños, puesto que, solo toma en cuenta lo plasmado en el cuestionario y no sus interacciones con pares, con figuras de autoridad, entre otros. El autoconcepto es un concepto dinámico, que se evidencia en las interacciones que se tiene con el otro, en cómo el niño se desenvuelve en su contexto, por ello

el instrumento para evaluar este en un ambiente escolar debe tener un carácter lúdico-pedagógico, en el cual se permite que mientras el niño juega e interactúa se denotan aspectos relevantes a su autoconcepto, es allí como el uso de esos adjetivos adaptados a una metodología diferente consolida un instrumento dinámico, el cual permitirá evaluar el autoconcepto en los niños de una manera más certera.

Inventario de Fortalezas y Debilidades

El autoconcepto es un factor muy importante en la vida de un ser humano y por ende debe ser desarrollado y fortalecido desde la infancia; según Feldman (2006), esto logra darse a través de 3 componentes que hacen parte de cada sujeto, el yo físico, el yo social y el yo personal; el yo físico es el primer aspecto del yo que se desarrolla, este hace referencia a la identificación y el reconocimiento de sí mismo desde los rasgos faciales y corporales que hacen parte de la apariencia hasta las particularidades que hacen única a la persona; el segundo es el yo social, en este se tienen en cuenta aspectos relacionados con la interacción social en los diferentes contextos en los que cada persona se encuentra inmerso (p. 56); dichos aspectos se encuentran ligados a la identificación del rol que se desempeña en cada una de las interacciones, es decir: soy un estudiante, un hijo, un amigo, un ciudadano etc. Por último, el yo personal que se da cuando decido qué pensamientos, experiencias, opiniones e ideas personales deseo compartir y cuáles no.

A partir de estos tres componentes Feldman, (2006) plantea un instrumento llamado “inventario de fortalezas y debilidades” con el fin de identificar el nivel de autoconcepto en los niños, dicha herramienta se presenta en forma de cuadro o tabla, la cual de forma pedagógica sirve para organizar e identificar habilidades para fortalecerlas y las debilidades para erradicarlas desde el autoconcepto.

Cuestionario de Brookover

Los cuestionarios de Coopersmith y Brookover adaptados por García (1989) permiten al alumno evaluar su propio autoconcepto a partir de 4 preguntas: ¿Cómo soy? para evaluar el autoconcepto general es decir, la autopercepción del estudiante en aspectos como: relaciones sociales, familiares y comportamientos individuales, ¿Qué opinas de ti mismo? para evaluar el autoconcepto académico (p.1), este se refiere según Brookover, Thomas y Patterson, (1962) a "la concepción que el estudiante tiene de su capacidad para aprender o para rendir en una tarea académica determinada" (Citado en González y Tourón, 1992, pp.255-256), ¿Qué opinan tus padres de ti? para evaluar lo que el estudiante cree que sus padres perciben de él y ¿Qué opinan tus profesores de ti?, para evaluar lo que el estudiante cree que sus profesores perciben de él.

De este modo, los cuestionarios permiten al evaluador tener una imagen general del autoconcepto que tiene el estudiante a partir del resultado de cada pregunta, desde una evaluación cuantitativa puesto que, la primera pregunta ¿cómo soy? Está compuesta por aproximadamente veinticinco afirmaciones en una plantilla que el estudiante marca como falso o verdadero según se identifique.

Finalmente y como dice el autor García (1989) la puntuación total se obtiene sumando los verdaderos y falsos que coinciden con la plantilla, algunas afirmaciones son: (A menudo me gustaría ser diferente de como soy, me resulta muy difícil hablar delante de la clase, a menudo me siento a disgusto en casa, hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera, etc.), la segunda, tercera y cuarta pregunta están compuestas por aproximadamente 7 ítems, cada ítem tiene cinco opciones, el estudiante tendrá que marcar una opción con una (X): La opción 1 se valora con 5 puntos, la opción 2 se valora con 4 puntos, la opción 3 se valora con 3 puntos, la opción 4 se valora con 2 puntos, la opción 5 se valora con 1 punto y la puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en cada ítem (pp.1-8).

A continuación, se presenta el Modelo Multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton en el año 1976, citado por González y Tourón (1992), el cual es una ruta metodológica frente al planteamiento de un instrumento acorde a las necesidades del contexto y las personas que lo transitan, este a su vez permite concebir el autoconcepto desde una mirada más amplia.

Modelo Multidimensional

Las primeras concepciones históricas sobre el constructo del autoconcepto según Cazalla y Molero (2013) se basan en la idea de que las percepciones que cada persona tienen de sí mismas formando un todo global y por ende no es indivisible, es decir, se basaban en que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado de forma global a través de múltiples contextos.

En la actualidad, sin embargo, se acepta una concepción jerárquica y multidimensional que responde a evaluar el autoconcepto desde una mirada más amplia desde diferentes áreas, esta concepción es elaborada y presentada a partir del modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton propuesta en el año 1976 (pp. 45 - 53). El modelo multidimensional permite formar múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente, siendo el autoconcepto la noción a desarrollar, se tienen en cuenta diversas variables como lo son, el ámbito académico, personal, social y físico, elegidos por los autores como aspectos importantes dentro del desarrollo y construcción del autoconcepto.

Este modelo tiene una estructuración que parte desde la organización, la cual debe ser multifacético y jerárquico, donde permita dentro de la organización la aclaración del concepto en este caso el autoconcepto y aquellas categorías que puedan estar ligadas e inmersas dentro del mismo autoconcepto, en otras palabras: lo multifacético permite reflejar la experiencia del autoconcepto en diferentes áreas determinadas, donde se determina el autoconcepto y la

creación de este. La jerarquización, permite que sea organizado en la construcción y división de categorías específicas del autoconcepto.

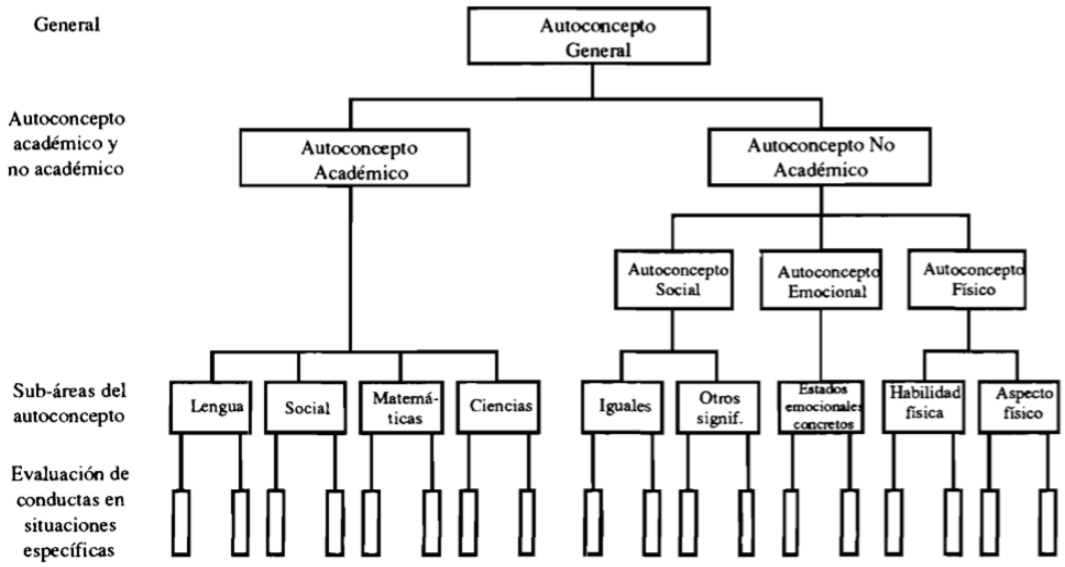
De este modo los autores, proponen la jerarquización del modelo multidimensional del autoconcepto partiendo desde una primera categoría la cual es el autoconcepto en general, en segunda categoría se encuentran el autoconcepto académico y en tercera categoría el autoconcepto no académico, el autoconcepto académico se compone de las asignaturas (materias) obligatorias como: lenguaje, sociales, matemáticas y ciencias. El autoconcepto no académico está compuesto y subdividido por: el autoconcepto social (interacción con iguales) autoconcepto emocional (estados emocionales) y autoconcepto físico (habilidad y aspecto físicos).

La construcción de estas variables responde a los diversos comportamientos y modificabilidad del autoconcepto frente a las diferentes experiencias en distintas situaciones en función del contexto social en el que se encuentre el estudiante.

El autoconcepto académico permite entender la conducta escolar frente a las diversas percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de su propia capacidad intelectual o académica frente a la variedad de contenidos y su desenvolvimiento en la misma. El autoconcepto no académico se subdivide en autoconcepto social, emocional y físico.

El autoconcepto social, abarca las habilidades sociales (interacción y aceptación con y de otros) el autoconcepto emocional se enfoca en lo afectivo-emocional (comprensión de las emocionalidades y control de estas mismas en diferentes situaciones) de igual manera la ética, moral, autonomía, y autorrealización (logros u objetivos propuestos) y por último, el autoconcepto físico, está enmarcado por la apariencia física (atracción, percepción de sí mismo y del otro) este implica el proceso de autopercepción o autoimagen que se tiene de sí mismo frente a su condición física (salud).

A Continuación, se presenta un esquema que ejemplifica este modelo:



Organización jerárquica y estructural del autoconcepto según Shavelson y cols. (1976)

Recuperado de (González y Tourón 1992, p.113).

Antes de desarrollar la propuesta pedagógica es importante identificar el autoconcepto de los estudiantes Sordos de bilingüe A, teniendo en cuenta las dos variables que proponen González et al. (1997), esto se realizará por medio de una herramienta pedagógica valorativa, lo cual permitirá diseñar la ruta pedagógica de acuerdo con las características, intereses y necesidades de la población. La herramienta pedagógica valorativa reunirá teorías, dimensiones o aspectos de instrumentos psicométricos, que se mencionaron anteriormente, los cuales servirán de referente para los procesos de valoración donde se tendrá como eje central el proceso educativo, caracterizando a los estudiantes desde allí.

Filosofía para Niños

Filosofía

Para abordar la categoría de filosofía se tendrán en cuenta las posturas y concepciones que la misma ha recibido a lo largo del tiempo abordando autores como Aristóteles, Sócrates y Vasallo, entre otros; cada autor tiene una postura diferente y por ende es importante para nuestra investigación conocer y retomar el bagaje de conocimiento que nos brindan dichos autores.

La filosofía “era una de las manifestaciones del deseo de saber, una explicación racional de la realidad, como producto del asombro o de la admiración y de la constatación de que existe una realidad” (Terrones, 2009). Desde la edad antigua la filosofía ha tenido una relación directa con la sabiduría y el conocimiento, para Aristóteles, la filosofía era una ciencia ligada al saber, en donde los cuestionamientos e indagaciones del hombre buscaban dar respuesta y dar razón a lo que sucedía en el universo física y espiritualmente, dichos cuestionamientos generaron en el hombre un afán por saber, una sed de sabiduría que dio inicio a una filosofía convertida en ciencia que daba cuenta del poder de Dios, en donde sus acciones divinas eran la respuesta.

Es al filósofo Griego Sócrates, a quien se le debe la creación del concepto de Ética mediante el cual buscaba liberar a las personas de la ignorancia mediante la ciencia de la filosofía, la cual era el medio para responder los cuestionamientos sobre la vida, la moral y la verdad de las cosas. “Sócrates es considerado como el valiente misionero de la verdad y de la bondad, del amor y del bien social.” (Terrones, 2009) Enmarco la ciencia como el bien y la ignorancia como el mal. Dicho esto, se puede inferir que la filosofía en la antigüedad era considerada la ciencia que permitió al ser humano cuestionarse y capturar en sí y para sí mismo el conocimiento.

En concordancia con lo anterior cabe resaltar que el concepto de filosofía desde una mirada contemporánea, esta se comprende como una etapa compleja y controversial en la que surgen diferentes posturas que pretenden responder al cuestionamiento de ¿qué es la filosofía? Dicho interrogante brinda una anticipación del pensamiento filosófico, en donde la consistencia de su respuesta se da desde la reflexión que cada sujeto hace sobre el mundo y sobre sí mismo. La filosofía está al servicio del hombre y le sirve para incrementar su horizonte intelectual, para comprender el mundo en torno y ponerse en contacto con regiones profundas del universo (Terrones, 2009), buscando claridad en el horizonte de la existencia humana y en el mismo hombre en relación con el mundo.

Dicho esto, se puede concluir que en primer lugar la filosofía es un conocimiento, pero sobre todo es un conocimiento autónomo porque cada interrogante y cada respuesta tiene su propio objeto, su propio método, su propia experiencia, su propia ciencia y sobre todo su propia problemática, como Señaló Terrones (2009), para Vasallo el punto de partida de la filosofía se encuentra corto en conocimientos y grande en incertidumbres, pero es desde allí, que se da la sabiduría.

Programa de Filosofía para Niños

Filosofía para niños (FpN) es un programa creado en el año 1996 por Matthew Lipman cuando él era profesor de filosofía en la Universidad de Columbia en Nueva York, este programa fue diseñado para proporcionar a los niños y jóvenes un pensamiento crítico, reflexivo y solidario, posibilitando un aprendizaje significativo a través del replanteamiento de temas que pueden ser de interés para niños y jóvenes según su edad; Vàzquez (2018) afirma que:

“la FpN se constituye originalmente como un modelo cognitivo y constructivista social, pues los chicos van desarrollando habilidades de pensamiento, con la guía del adulto que los acompaña

en la metodología a partir de una construcción dialógica en comunidad entre pares, para generar pensamiento crítico" (p.9)

Dicho esto, la filosofía para niños (FpN) es una propuesta educativa que lleva consigo unas pautas metodológicas (planificación) que deben generar experiencias, curiosidad, asombro e interrogantes que permitan el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. La FpN, permite la comunicación y expresión de los diferentes puntos de vista, posturas, ideales o constructos de los estudiantes, frente al tema en particular en el que se vaya a trabajar, de este modo para Lipman, trabajar FpN es un arte que requiere práctica y para que el programa tenga éxito sugiere que, los materiales deben ser introducidos con oportunidad y en la secuencia adecuada.

Para Lipman (1998) "enseñar filosofía implica extraer temas de los estudiantes y volver después a ellos repetidamente, elaborándolos en el seno de las discusiones de los estudiantes conforme las clases van avanzando." (citado por Vázquez, 2018, p.39) Es así, como los relatos filosóficos o novelas permiten la discusión filosófica que facilita y guía los objetivos propuestos que tienen como fin incentivar a los estudiantes a cuestionarse y buscar la explicación de preguntas sobre la existencia, la realidad y el propósito.

De este modo para, Vázquez (2018) la FpN, es un programa con un proceso lúdico, organizado y progresivo que está diseñado y dirigido a niños y jóvenes que se encuentran en edades entre los 3 hasta los 18 años, el programa está conformado por una serie de novelas para implementar en el aula y libros que ayudan y a su vez, orientan a los docentes frente a la preparación de las sesiones, estos son llamados: manual del profesor y cada novela cuenta con uno (p. 37). Son 7 novelas y 7 manuales los que esencialmente conforman este programa, cada uno va dirigido a una edad y a un nivel educativo en específico, como también desarrollan un objetivo en particular.

La siguiente tabla da cuenta de lo anteriormente mencionado:

Tabla 2

Novelas del programa FpN de Matthew Lipman

Edad	Novela	Nivel educativo	Objetivo que desarrolla	Manual del profesor
5-6	Elfie	Ed. Infantil	Pensar sobre el pensar: Conocimiento de uno mismo	Relacionando nuestros pensamientos
6-8	Pixie	Primaria	Filosofía de la naturaleza: Conocimiento del entorno	Asombrándose ante el mundo
8-10	Kio y gus	Primaria	Filosofía del lenguaje: El lenguaje, el cuerpo, la amistad y la creatividad	En busca del sentido
11-12	Harry	Primaria	Lógica: temas filosóficos variados	Investigación filosófica
13-14	Lisa	Secundaria	Ética: La reflexión ética	Investigación ética
15-16	Suky	Secundaria	Reflexión estética: literatura y arte	¿Por qué y cómo escribir?
17-18	Mark	Bachillerato	Filosofía de las ciencias sociales: La sociedad, las leyes y la democracia	Investigación social

Nota: Elaboración propia basada en: Vázquez (2018)

A continuación, se presenta la novela Elfie la cual se abordará en el desarrollo de la propuesta pedagógica “Filosofando vamos”, Elfie aportará desde sus temáticas particulares al objetivo propuesto en esta investigación puesto que, permite trabajar el autoconcepto desde una perspectiva diferente y reflexiva en donde se destaca el reconocimiento de sí mismo y del otro.

Elfie

Elfie (anexo 2), es la primera de las novelas del programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, está dirigida para niños entre los 5 y seis 6 años, su historia se centra en Elfie, una niña que se encuentra en primero de primaria es muy atenta a lo que pasa a su alrededor, pero, tiene dificultades para participar en clase debido a que no confía en la validez de sus preguntas. A lo largo de los capítulos, en la historia se enmarca que Elfie tiene dificultades con su autoestima, debido a que es muy tímida y al momento de hablar al frente de sus compañeros duda de sus afirmaciones y pensamientos, además las preguntas que la inquietan son de carácter filosófico por lo tanto ella está en una constante reflexión sobre su cotidianidad.

Es así como Lipman (2006) plantea ‘‘a lo largo de la novela, y al tiempo que los niños van reflexionando junto a Elfie, se va dando un proceso de reconstrucción de la propia imagen de sí.’’ (p.123) por lo que, por medio de la novela y su lectura, el autoconcepto pasa a ser un tema de reflexión en donde los estudiantes Sordos pueden llegar a reconocer sus características e ideas (reconocimiento de sí mismo - autoimagen) y a la vez reconocer las del otro, sin pensar que una es más válida que la otra.

La Filosofía para Niños como Metodología

El programa de FpN es una metodología para la enseñanza de la filosofía como un estilo de vida, de un aprender a pensar y no desde una comprensión de disciplina escolar, en esta se tiene como base el trabajo desde una metodología denominada comunidad de indagación, la cual como lo explica Cardozo y Pinto (2017), es un espacio de disertación, en donde comparten maestros y estudiantes por medio de la indagación y la reflexión conjunta (trabajo cooperativo), lo que estimula la construcción de pensamiento superior (analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario) y transforma el trabajo en el aula (p.32).

Estas comunidades de indagación son un espacio donde los estudiantes puede expresar sus opiniones y en donde sus pensamientos, experiencias y sentimientos toman un papel protagónico para estructurar su entorno y cómo conciben el mismo, estas comunidades de indagación como lo afirma Lipman (2006)[3] favorecen el desarrollo personal e interpersonal, del pensamiento, la capacidad ética, la creatividad y la construcción de significados por medio de la experiencia y la formación de una conciencia democrática (p.4), todo esto por medio de preguntas y de cuestionamientos, que problematizan el planteamiento y generan en el niño una serie de respuestas que buscan resolver dichos interrogantes, formando procesos de pensamiento superior.

Esta metodología busca que la persona problematice sus ideas, piense críticamente y por medio de interrogantes, analice situaciones y aprenda de manera conjunta con sus compañeros y maestros, es por ello por lo que las comunidades de indagación se consolidan como una “metodología constructiva, dialógica y metacognitiva” (Limpan, 2006, p.4), en donde cada estudiante aporta desde sus habilidades, características, intereses y necesidades. Es por

[3] Esta cita hace parte del libro Elfie en traducción y adaptación a la cultura colombiana realizada por Diego Pineda, en esta hay varias páginas que dan cuenta de la postura y de la interpretación del traductor frente al programa de filosofía para niños.

medio de ese proceso de preguntar, analizar, concluir y volver a preguntar, que la persona aprende a pensar y se cuestiona sobre cómo piensa, consolidando el filosofar como un estilo de vida.

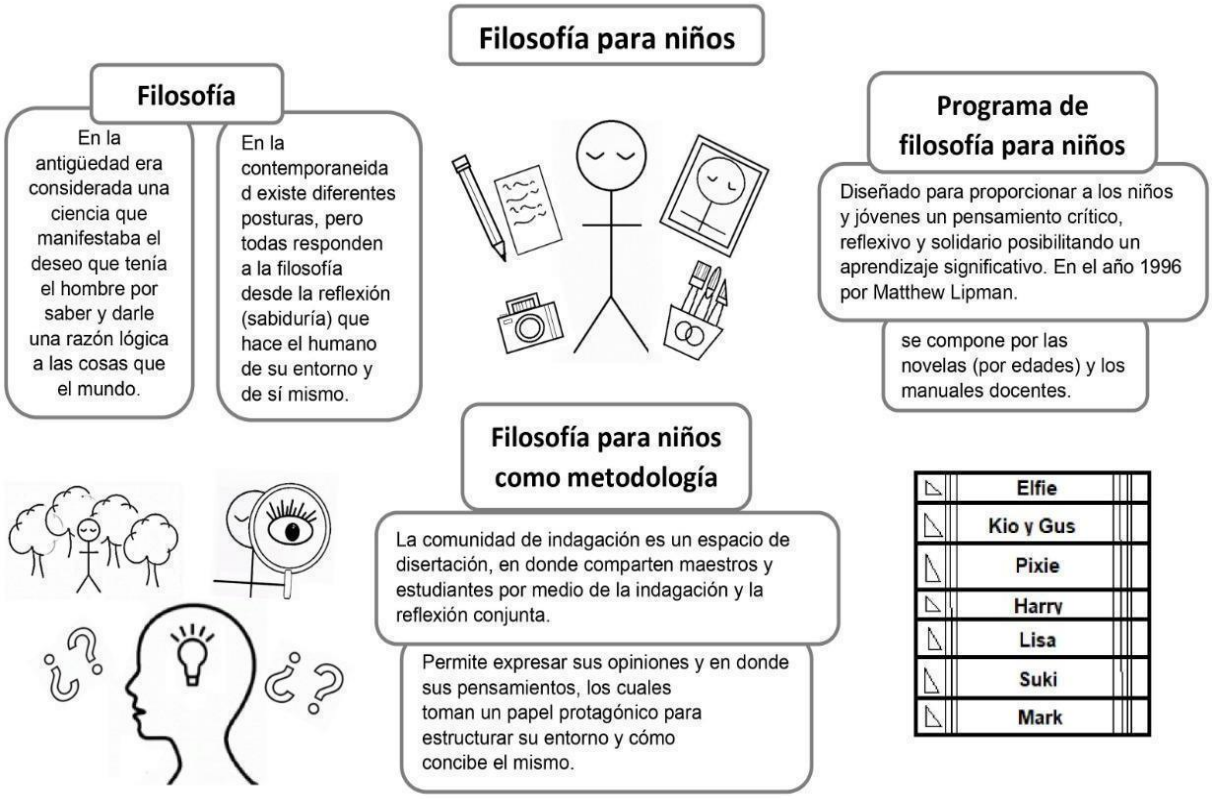
Reflexión

Ahora bien, teniendo en cuenta las características de la población y la problemática identificada, es importante resaltar el ¿por qué? pensar en la articulación del autoconcepto y la FpN. Como se mencionó anteriormente algunas conductas disruptivas por parte de los niños dejan ver, que el concepto que tiene cada niño del yo y del otro, deja de lado el pensar y valorar ‘‘mi’’ construcción como niño, derivado a mi forma de ser y de pensar y la construcción del otro, construcción que se alimenta cada día de las personas del entorno, en su forma de ser y de actuar.

Al pensar sobre mis actos, como actuó, como soy, cómo me comporto y qué valoración le doy a esto, permite crear un ambiente de análisis en torno a una identificación de mí mismo y por consiguiente del otro y esto es lo que aporta la FpN, una comunidad de indagación que permita ese diálogo de ideas y opiniones de situaciones diferentes que merecen ser atendidas desde la reflexión, desde el ¿por qué? actuó de esta forma con mis compañeros, si puedo crecer y aprender con ellos.

Desde allí se piensa la construcción y el fortalecimiento del autoconcepto, desde la autoimagen y la autoestima por medio de la FpN, atendiendo a la problemática identificada desde una comunidad de indagación que permita ese acto reflexivo sobre la convivencia entre pares.

A continuación, se presenta un esquema que reúne los subtemas de Filosofía para niños que se presentaron anteriormente.



Elaboración propia, basada en diferentes autores mencionados anteriormente.

Recursos

Debido a la situación actual en la que está inmersa el mundo a raíz de la pandemia, el proyecto filosofando vamos tuvo que adaptarse y pensarse desde la virtualidad llevando cada uno de sus objetivos y estrategias a la misma, es así como también se hace necesario el planteamiento de una cuarta categoría que oriente y facilite dicho proceso.

Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)

A causa de la coyuntura mundial el mejor aliado para la educación y los maestros se volvió el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), estas ayudan a mediar y a facilitar los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo cual, el concepto de objeto virtual

de aprendizaje toma un papel protagónico en el proceso de formación virtual en las instituciones del país y del mundo en general.

Los OVA según Cortés (2009) son “un contenido informativo organizado con una intencionalidad formativa, que además está sujeto a unos estándares de catalogación que facilitan su almacenamiento, ubicación y distribución digital; y que puede operar en distintas plataformas de teleformación (e-learning)” (pp. 1-2). Estos recursos digitales se implementan en el proceso de formación virtual, específicamente en escenarios como ambientes y entornos virtuales de aprendizaje, es decir, tienen un fin pedagógico el cual es, apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación virtual.

En un OVA se presentan contenidos de forma digital, los cuales responden a un propósito educativo y la forma en la que se presentan pueden ser, por medio de: videos, imágenes, juegos interactivos, entre otros, con el fin de que el proceso de enseñanza sea dinámico e interactivo (Cortés, 2009, p.2). Además de ser atractivo ante los estudiantes ya que debe ser diseñado según las características del público al que va dirigido.

Por lo anterior, la implementación de un OVA es ideal para la educación virtual y, por ende, acorde con la situación actual por la que se enfrenta el mundo, puesto que, no solo reconoce las habilidades y las características contextuales de los estudiantes, sino que también, permite la organización de los recursos para el aprendizaje la cual consta de: objetivos, contenido informativo, actividades de aprendizaje, evaluación y metadatos (Cortés, 2009, pp. 2-3). Además, el recurso al estar alojado en la web se puede volver a reutilizar en diversos contextos educativos tanto presenciales como virtuales logrando de este modo, que el recurso sea significativo y funcional en el proceso de formación.

Texto Visual

La LS es la modalidad de expresión que utilizan las personas Sordas, esta se define De la paz y Salamanca (2009) como una lengua viso-gestual, que hace uso de las manos, los gestos y el cuerpo (citado por Ayala, 2010, pp. 37- 38), lo cual hace que tenga unas características y elementos particulares en composición y estructura, además esta es una lengua ágrafa, lo que significa que no posee una grafía (signo gráfico - escritura). La escritura tiene diferentes funciones entre las cuales se encuentra la de propagación, esta como lo afirma Peyró (2020) permite que al ser un "objeto vinculado a un material sólido más o menos duradero, podía ser enviado a otro lugar, rompiendo las limitaciones espaciales, y también podía conservarse para ser conocido incluso por generaciones lejanas." (p. 3), en la actualidad no solo hablamos de texto de carácter físico, sino también de textos digitales, que pueden ser consultados con tan solo tener acceso a internet.

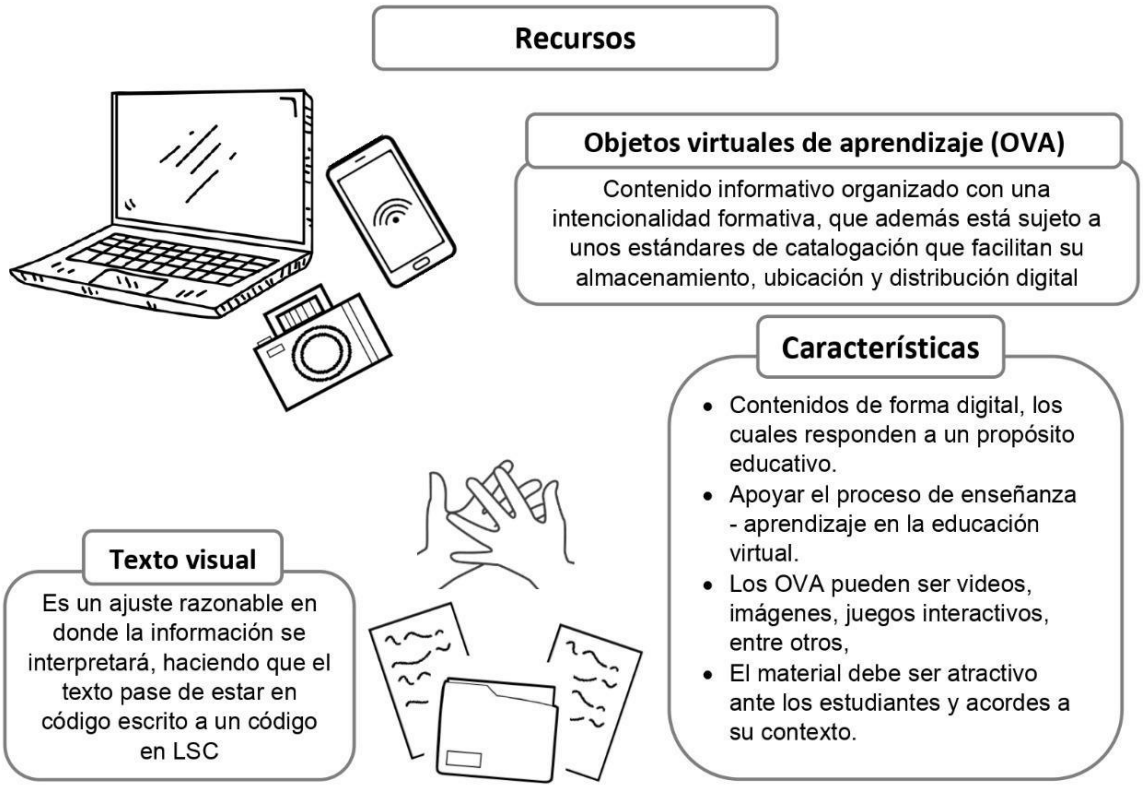
En consecuencia a todo lo planteado con anterioridad, es de suma importancia buscar un medio que permita que las personas sordas accedan a la información, propagando su pensamiento, el de otra persona o los acontecimientos que lo rodean, en concordancia a ello desde que la LS se ha reconocido y formalizado se han buscado múltiples estrategias que permitan este propósito, creando materiales y recursos que lo posibilitan, haciendo que desde la LS también se tengan recursos con dichas características, entre ellas se encuentran narraciones de cuentos (infantiles, literarios, etc.), información académica, social y de todo tipo, relatadas en LS en formato de video. El Instituto Nacional para Sordos (INSOR) de Colombia en sus diferentes canales de YouTube tiene múltiples ejemplos de este recurso, en el cual, dependiendo de la edad, necesidad o temática tiene unas particularidades discursivas acorde al público a quien esté dirigido.

Este proyecto, que tiene como nombre filosofando vamos, está dirigido a personas Sordas, hablantes de la LSC, en este se trabaja por medio de la novela Elfie de Matthew Lipman, la cual se encuentra en castellano escrito. Teniendo en cuenta estos dos aspectos se hace necesario realizar un ajuste razonable, entendido este como “acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante” (Cortes, 2018) en donde la información se interpretara, haciendo que el texto pase de estar en código escrito a un código en LSC, a este tipo de ajuste se le denomina texto visual, esté en el caso el presente proyecto al estar dirigido a un entorno académico, con estudiantes entre los 6 a los 11 años, muchos de ellos se encuentran en pleno proceso de adquisición de la LSC. Este texto visual de esta propuesta se caracteriza por tener un narrador, gráficas de apoyo que orientan al lector a situarse espacialmente y brinda toda una serie de información que complementa lo narrado.

El texto visual es un recurso acorde a las características de las personas Sordas, el cual tiene como base el uso de la LS, la cual, como afirma Skliar (1999):

Constituye el elemento identificatorio para los sordos, y el hecho de constituirse en una comunidad significa que comparten y conocen las normas de uso de esa lengua ya que interactúan cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente. Esto es, los miembros de la comunidad sorda desenvuelven las competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas por medio del uso de la lengua de señas. (Citado por Roso, 2013, p. 16)

Consolidándose no sólo como un ajuste razonable sino como un potenciador de las diferentes dimensiones de la persona Sorda.



Elaboración propia, basada en diferentes autores mencionados anteriormente.

Marco Metodológico

A continuación, se presentan diferentes aspectos metodológicos que fundamentan la presente investigación, la esencia de ésta y las dinámicas que se quieren desarrollar, teniendo en cuenta los objetivos planteados y lo que aportan estos aspectos al cumplimiento de estos.

Enfoque de Investigación

Esta investigación es de enfoque cualitativo el cual tiene una orientación sociológica orientada a la comprensión de las acciones de los sujetos en un determinado contexto, así mismo según Rodríguez et al. (1999), es considerado un estudio de campo en que se

encuentran inmersos dos agentes un investigador y un investigado (p. 20); en este, el rol del investigador se centra en involucrarse en contextos de forma que estudia un grupo en específico (investigado) en un ambiente natural.

Es así como el enfoque cualitativo se encamina en un proceso de investigación, en el cual desde lo natural “el investigador se sitúa en el lugar donde ocurre el suceso en el que está interesado y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando etc.” (Rodríguez et al. 1999, p. 23); teniendo en cuenta en primera instancia la relevancia que dicho medio tiene en la vida de las personas y en su comportamiento y en segunda que dichas formas de recoger información se establecen con el objetivo de describir las cualidades tanto del contexto como de los sujetos inmersos en este.

El investigador debe centrarse en la descripción y comprensión de lo único y particular de lo investigado y desarrollarlo desde la realidad, con base en lo anterior durante el proceso investigativo se han implementado diferentes estrategias que van desde la recolección de información mediante la observación no participante hasta el análisis y la interpretación de situaciones específicas, dando paso a una observación participante centrada en las necesidades y habilidades de los estudiantes de Bilingüe A del Colegio ICAL.

Durante la presente investigación se retoma el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta su objetivo y su orientación, es así que desde este se logró identificar la problemática planteada y a partir de esta se establecieron e implementaron estrategias teniendo en cuenta las consideraciones más relevantes centradas en la población; dicho esto, y como lo plantea (Rodríguez et al. 1999),“al enfrentar una investigación y situarnos desde una determinada orientación o perspectiva teórica centramos nuestra atención en las dimensiones o factores que, desde esta determinada concepción teórica, se consideran más relevantes” (p. 87), de esta forma mediante un marco teórico, un marco conceptual y un marco metodológico se da

cuenta de las de las posturas, análisis y conceptos más relevantes que orientan el presente proyecto (autoconcepto, filosofía para niños y Sordos).

Dichos conceptos se explican mediante la construcción de mapas y esquemas que como lo afirmaron Schatzman y Strauss (1973) permiten “situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo” (citado en Rodríguez et al. ,1999, p. 113); esta estrategia que hace parte del enfoque y de la investigación desde lo cualitativo fortalece el presente proyecto y se realiza en torno a las cualidades y características de la población.

Por último, es importante destacar que el uso y la implementación de recursos, estrategias y materiales utilizados, (diarios de campo, mapas, esquemas, videos, etc.) reflejan y permiten el cumplimiento del objetivo, tanto del enfoque como del presente proyecto, que se desarrolla desde la realidad que viven los sujetos de Bilingüe A en torno a la problemática evidenciada, comprendiendo, analizando e interpretando cambios y sucesos relevantes a lo largo del mismo.

Tipo de Investigación

Investigación acción educativa (IAE)

Dentro del presente proyecto pedagógico investigativo, el tipo de investigación que se implementó y que da paso a la indagación, reflexión, orientación y creación de nuevos conocimientos dando respuesta a las incógnitas que se plantean al inicio de la caracterización y las que se presentan en el transcurso de la investigación, es por ello por lo que se elige y se aplica en el presente proyecto, el tipo de investigación acción educativa.

Es así, como “el objetivo de la I-A-E es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico" (Restrepo, 2002, p. 7). Permitiendo identificar la

problemática y plantear reflexiones y soluciones pertinentes que contribuyan a la práctica docente y al entorno educativo. La IAE es

> un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica (Restrepo, 2002, p. 7)

Creando propuestas, herramientas y estrategias pedagógicas que contribuyan a la enseñanza y formación de los estudiantes y maestros.

Es así como la IAE permite que, el maestro se cuestione mediante la reflexión crítica de su concepción, idealismo, postura e intención pedagógica y a partir de esta, tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra inmerso proponiendo soluciones que vayan en pro del desarrollo integral del estudiante y maestro. Por ende, es aplicado en el presente proyecto pedagógico investigativo, permitiendo plantear soluciones a las interrogantes, por medio de la transformación de la práctica pedagógica, el rol del Educador Especial y la puesta en escena.

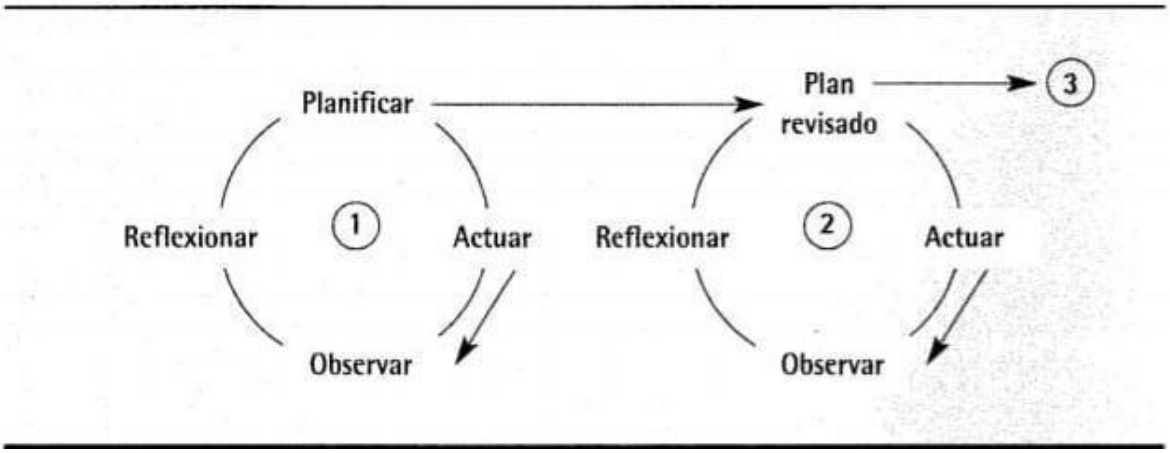
Ciclo de Kemmis

La presente investigación implementa el ciclo de Kemmis (1989) como diseño metodológico, el cual permite tener una organización u orden, haciendo énfasis en las formas en las que el docente transforma y organiza su práctica, “Es decir, al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativo entre los actores sociales implicados” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 106). Es así, como el modelo de Kemmis permite hacer la reflexión del contexto, conocimiento y el accionar pedagógico, por medio de un espiral de ciclos conformado por cuatro momentos (planificar, actuar, observar y reflexionar). La espiral posibilita

el replanteamiento del ciclo siguiente, por medio del análisis de cada momento del ciclo anterior.

De este modo las cuatro etapas que planeta Kemmis giran en torno a “dos ejes, uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación” (Latorre, 2005, p. 35) Lo cual permite que sea un acto colaborativo puesto que, incluye a todo aquel que se encuentra inmerso en el contexto a ser partícipe.

A continuación, se presenta un esquema con cada momento que cumplen los ciclos de Kemmis.



Esquema del modelo de Kemmis, tomado de: Latorre (2005)

Población

Como se mencionó anteriormente, debido a la situación particular que se desarrolla con el covid-19, la propuesta pedagógica se implementó de forma virtual. El grupo bilingüe A, está conformado por 13 niños (los cuales están relacionados en la tabla de la caracterización del

grupo), pero por motivos de la pandemia, en cuanto a la comunicación y accesibilidad, se tiene una muestra total de 5 niños, 4 niñas y 1 niño.

Los 5 niños que participan en las sesiones son de diferentes edades, se encuentran en un rango de 7 a 11 años, todos son usuarios de la LSC, 3 de los niños tienen padres sordos, el niño está en proceso de adquisición de la lengua de señas y ha estado mediado por la oralidad, puesto que, sus padres son sordos, pero oralizan y hacen uso de la LSC, esto es muy importante y se debe tener en cuenta para la formulación de estrategias.

Algunos están fuera de Bogotá, pero esto no ha sido una barrera para conectarse y participar en las sesiones, todos cuentan con dispositivos y una red de internet para lograr una buena conexión.

La población se dividió en dos grupos de trabajo, tres niños en un grupo y dos niños en otro, por lo tanto, cada grupo tiene un horario de trabajo específico, esto se hizo con el fin de ajustar los tiempos de los niños a las sesiones y a las actividades a desarrollar, puesto que estando en casa cada familia ajusta sus tiempos de forma diferente, cabe mencionar que las actividades son las mismas para cada grupo solo que en dos grupos de trabajo diferentes.

A continuación, se presenta una tabla con la muestra total de la población.

Tabla 3

Estudiantes, sexo y edad

Nombre	Sexo	Edad
Estudiante 1	Femenino	11
Estudiante 2	Femenino	9
Estudiante 3	Femenino	9

Estudiante 4	Femenino	7
Estudiante 5	Masculino	8

Nota: Estudiantes Bilingüe A

Instrumentos

El enfoque cualitativo de la investigación acción educativa plantea una serie de instrumentos que permiten la recolección y el análisis de la información, resaltando el papel del investigador como un sujeto reflexivo ante las situaciones observadas y descritas. Para cumplir con la descripción detallada, el análisis y la reflexión de lo observado durante el desarrollo de las sesiones, se realizó una observación participante.

La observación participante le permitió al presente proyecto adquirir y analizar información a través del contacto directo con la población y contexto elegido. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (citado en Kawulich, 2005, p.2). Es por ende que, desde la observación, obtención de información y la reflexión en torno a situaciones y comportamientos individuales y grupales presentados en los estudiantes de bilingüe A en el aula, se ha logrado identificar la problemática educativa y se ha definido por medio de los siguientes instrumentos de recolección de información:

Diario de campo:

El diario de campo permitió a cada una de las docentes en formación desarrollar e identificar situaciones y aspectos específicos de la población, mediante un registro detallado, en primera instancia de las sesiones presenciales donde se logró identificar la problemática

educativa desde una mirada reflexiva y subjetiva al analizar e interpretar los encuentros, y en segunda instancia de la descripción del desarrollo de la propuesta implementada por medio de la modalidad virtual debido a la coyuntura mundial, esto, a través del análisis y la reflexión del transcurso y desarrollo de las sesiones, registrado a partir de 4 categorías:

1. Dificultades y fortalezas identificadas: Características que se identifican desde la observación e interacción pedagógica, grupal e individual.

2. Aspectos a mantener o fortalecer: En esta categoría se registran los aspectos personales del estudiante o del grupo, los cuales se considera que deben mantener o fortalecer durante el desarrollo de las sesiones y desde una mirada reflexiva se mencionan los aspectos a mantener o fortalecer desde el rol que como docente se ha desempeñado en el transcurso de las sesiones.

3. Descripción y experiencia de la sesión: En esta se registra la descripción detallada de las sesiones, los aprendizajes, reflexiones y cuestionamientos individuales de las docentes en formación.

4. Reflexión teórica: En esta categoría se registra información desde una mirada reflexiva y argumentativa, a partir de los autores base del autoconcepto de este proyecto pedagógico investigativo y de la metodología de Matthew Lipman ¿cómo el autoconcepto se ha identificado y fortalecido en el transcurso de las sesiones?

5.Grabaciones en video y fotografías: El registro fotográfico y las grabaciones del desarrollo de las sesiones permitió complementar el registro en los diarios de campo de una forma más asertiva al acceder puntualmente a la información y retomar aspectos importantes para su análisis y reflexión, también permitió la obtención de resultados visuales de las actividades realizadas por los estudiantes en el desarrollo de estas.

Herramienta Pedagógica Valorativa del Autoconcepto

La creación de esta herramienta pedagógica valorativa del autoconcepto se realizó a partir de la recopilación de los elementos y aspectos que se creen más significativos de instrumentos que se mencionaron anteriormente en el marco teórico. Este instrumento permitió a las docentes identificar el autoconcepto que tienen los estudiantes de Bilingüe A desde su autoimagen y autoestima, de forma netamente pedagógica, es decir, a través de la implementación de actividades lúdicas y pedagógicas. La identificación de este se realizó a partir de 3 categorías, que se desarrollaron por medio de actividades.

1. ¿Cómo me veo? Para valorar el autoconcepto físico, hace referencia a la identificación y el reconocimiento de sí mismo.

2. ¿Cómo soy? Para valorar el autoconcepto general y social, hace referencia a la autopercepción del estudiante en aspectos cómo: relaciones sociales, familiares y comportamientos individuales.

3. ¿Qué opino de mí? Para valorar el autoconcepto emocional, hace referencia a lo afectivo-emocional.

Rol del Educador Especial

El contexto en el que se desarrolla la presente investigación está orientado desde una propuesta bilingüe, esta, reconoce las necesidades y particularidades de la población Sorda y destaca según Serrón (2007) la adquisición de lengua de señas como primera lengua y el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua (p.60), comprendiendo el entorno en el que se ve inmerso el estudiante Sordo en su diario vivir.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se reconoce desde el rol del Educador Especial la importancia del uso de la LSC como medio comunicativo, con el fin de

minimizar barreras comunicativas y fortalecer la LSC en los estudiantes, debido a que ellos se encuentran en el proceso de adquisición de esta y reconocen en las docentes un sujeto que estimula la adquisición de dicha lengua.

Es así, como desde el rol de docentes se destaca la importancia de la atención a la diversidad en el aula, a partir del reconocimiento de las necesidades particulares de cada estudiante y el contexto en el que se encuentra, para así intervenir adecuada y pedagógicamente desde la didáctica. Entendiendo que, el rol docente es un ejercicio de reflexión, el educador especial en su práctica profesional no está exento de este, el cual es un ejercicio que permite la adaptación y el enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este ejercicio reflexivo y a partir de las necesidades y habilidades de la población y como estrategia didáctica, se adapta la novela Elfie de Matthew Lipman a un texto visual, en donde la lectura se hace a través de la LS y se apoya por medio de imágenes, efectos y lectura, los cuales enriquecen la comprensión y lectura de este, para todos los agentes inmersos en el proceso (estudiante, familia y comunidad).

De este modo, es necesario resaltar que el educador especial es quien adapta, propone, guía y desarrolla estrategias pedagógicas encaminadas a la problemática identificada que benefician el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro y fuera de un ambiente educativo, teniendo en cuenta que dichas estrategias están pensadas desde una perspectiva individual y social, que permite al estudiante un desarrollo pleno en cuanto a la reflexión y análisis de sí mismo y del otro.

Es importante mencionar que desde el ejercicio del educador especial se crea y se construye un ambiente de aprendizaje y de reconocimiento, pensado desde diversas coyunturas, trayendo a colación el paso a la virtualidad de la propuesta pedagógica. Este

ambiente de aprendizaje y de reconocimiento da respuesta a las necesidades de la población, promoviendo la participación y motivación, generando empatía desde una comunidad de indagación dentro del entorno educativo.

Propuesta Pedagógica

‘‘La literatura nos permite escapar de nuestras propias fronteras, cruzar fronteras de tiempo y espacio, nos ayuda a vivir en otros mundos y dentro de otras personas.’’

(McCormick, 2001)

La propuesta pedagógica (Filosofando vamos), es el camino que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de bilingüe A, la cual estará orientada por medio de una ruta diaria. Teniendo en cuenta, la problemática educativa, las características de la población, la coyuntura mundial, el contexto y los aspectos económicos de los agentes inmersos en esta, teniendo como base el fortalecimiento del autoconcepto en los estudiantes Sordos y la metodología del programa de filosofía para niños de Matthew Lipman.

Esta ruta diaria, plantea un orden en cada sesión a trabajar, esto permite mantener entre sesión y sesión una continuidad, debido a que, al finalizar cada encuentro, se realizará una retroalimentación de la actividad propuesta y realizada, permitiendo mantener un hilo conductor en las temáticas y visibilizando los objetivos planteados en cada etapa de la propuesta.

Esta propuesta inicialmente fue pensada desde la presencialidad, pero teniendo en cuenta la coyuntura mundial que actualmente está viviendo Colombia con el tema del Covid-19, la propuesta se debe realizar y llevar desde la virtualidad, lo cual requiere pensarse en ajustes

y estrategias de trabajo desde las TIC 's. Esto hace que los temas de tiempo y asistencia varíen según la disponibilidad de redes de internet y dispositivos de conexión.

Es así, cómo se implementa el texto visual *Elfie,* el cual es una adaptación de la novela escrita que propone Matthew Lipman, para llevar a cabo la lectura de esta y por consiguiente plantear diferentes actividades que se relacionen con las temáticas desde herramientas tecnológicas.

Justificación

La propuesta pedagógica está pensada desde diferentes necesidades y características específicas de la población con la que se va a trabajar, filosofando vamos surge a partir de la identificación de situaciones entre pares que generan diferentes cuestionamientos, en cuanto a conductas disruptivas que afectan el proceso escolar. Entonces, el pensar en un trabajo de reconocimiento del ‘‘otro’’ y construcción de ‘‘sí mismo’’, aporta significativamente a que esas conductas disruptivas que generan ciertos desequilibrios en el aprendizaje se disminuyen poco a poco, porque en un acto de pensar y reflexionar por medio de la FpN sobre cómo soy, cómo me veo y como me ven, está un análisis del, cómo actuó conmigo mismo y con los demás.

El fortalecer el autoconcepto desde la filosofía por medio de *Elfie,* promueve un análisis de pensamientos e ideas, individuales y conjuntas, que permiten un pleno acercamiento con el otro, en: cómo es su forma de ser, como piensa y cómo se siente, es así, como se va construyendo poco a poco una comunidad de indagación que se convierte en un ambiente en el que puedo expresarme, escucharme y escuchar al otro, sin generar comportamientos que afecten este círculo reflexivo que se está construyendo.

Es este sentido, la importancia de implementar esta propuesta pedagógica es promover el pensar y el reflexionar, desde la didáctica y la filosofía, orientando esto a las relaciones

sociales y al desenvolvimiento de los niños sordos con sus pares en sus actividades escolares, en cuanto a la resolución de problemas y la adaptación a la forma de ser y estar en el mundo de los otro.

Objetivo General

Fortalecer el autoconcepto por medio del programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, favoreciendo el proceso educativo.

La propuesta pedagógica se dividirá en 3 etapas, 1. conociéndonos y reconociéndonos, 2. Filosofando vamos, 3. Hablemos de lo aprendido, en las cuales la ruta diaria será el punto de partida de las actividades a desarrollar, estas estarán orientadas hacia un reconocimiento de sí mismo y del otro.

Conociéndonos y Reconociéndonos

Objetivo: Identificar las características propias y las del otro, por medio de la lectura de la novela (Elfie), percibiendo y comprendiendo diferentes perspectivas y formas de ser.

Esta primera etapa se centrará en que los estudiantes reconozcan sus características, habilidades y capacidades propias y a su vez también reconozcan esto en sus compañeros, siendo esta primera etapa la introducción y consolidación de una comunidad de indagación con el grupo. La ruta pedagógica de esta etapa se centrará en conocer (al otro) y reconocer (a sí mismo).

También se implementará la herramienta de valoración pedagógica construida a partir de los instrumentos psicométricos que se mencionaron en el marco teórico, con el fin de

identificar el autoconcepto y las dos variables que proponen González et al. (1997) autoestima y autoimagen y así mismo fortalecerlo en la segunda etapa.

- ¿Qué haremos?

1. Bienvenida y presentación de diferentes actividades que den muestra de información necesaria para la formulación de estrategias, como: seña de cada niño, edad actual, comprensión de la información, actividades que desarrollen cada uno en sus tiempos libres y habilidades con los dispositivos móviles (celular o computador). Observar estos comportamientos y formas de ser desde el contexto virtual, además de permitir la formulación de estrategias didácticas, permite ir consolidando la comunidad de indagación.

   Desde esta primera fase, también es importante generar motivación y atracción por la participación y el desarrollo de cada actividad.

2. Implementar la herramienta pedagógica de valoración para obtener información que permita analizar todo lo relacionado al autoconcepto desde la autoestima y la autoimagen de cada niño.

- ¿Cómo lo haremos?

1. Las sesiones se llevarán a cabo por alguna plataforma virtual (Zoom, Teams, Google Meet, Skype, entre otras), la cual deberá tener características y herramientas necesarias para el desarrollo de las sesiones, como: capacidad de integrantes, buena resolución, compartir pantallas, herramienta de grabar, entre otras.
2. Las actividades que se propongan en cada sesión estarán pensadas desde herramientas tecnológicas como ruletas y sorteos virtuales, lo cual permitirá la creación de productos concretos por parte de los niños, que serán enviados por fotografías, los cuales serán útiles para el análisis de información y la formulación de actividades.
3. Implementando y desarrollando la herramienta pedagógica valorativa (anexo 3).

- Tiempo.

  Para esta primera etapa, se estiman de 4 a 5 sesiones, teniendo en cuenta que es la que dará paso a la consolidación de la comunidad de indagación y a la implementación de la novela, *Elfie*, la cual se presentará en formato video, es decir en un texto visual.

  Filosofando Vamos

  Objetivo: Fortalecer el autoconcepto por medio de la reflexión, el análisis y el trabajo colaborativo que permite el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, a través de la lectura de la novela, estimulando la convivencia entre compañeros y el desarrollo académico.

  Esta segunda etapa continuará con el trabajo de lectura de la novela (Elfie), en la cual, la comunidad de indagación al ya estar consolidada se volverá más rigurosa en cuanto al trabajo de indagar y dialogar respecto a los cuestionamientos planteados. El trabajo central de esta etapa será en cuanto al análisis y reflexión del reconocer (a sí mismo) y conocer (al otro), valorando y potencializando las cualidades propias y las del otro.

- ¿Qué haremos?

1. El identificar el autoconcepto de cada niño, teniendo en cuenta las variables (autoestima y autoimagen), permite dar paso a un plan de trabajo desde el texto visual y el manual del profesor para acompañar a Elfie (2001), que dará cuenta de las necesidades de la población y los cambios requeridos sesión tras sesión, en cuanto a la forma de trabajar y el planteamiento de actividades, para destacar cuales aportan al proceso y se deben seguir trabajando.

- ¿Cómo lo haremos?

1. Esta fase se desarrollará a partir de la lectura de la novela (Elfie), la cual se adaptada a texto visual, como el material adaptado es en LSC, permite una mejor comprensión por parte de los niños. De acuerdo con que la novela está conformada por diferentes capítulos y episodios, se considera pertinente elaborar un video aparte de cada uno para no hacer las presentaciones de estos extensas.
2. Cada episodio del texto visual está ligado a diferentes temas que permiten el trabajo del reconocimiento de ‘‘sí mismo’’ y conocimiento del ‘‘otro’’, dependiendo del avance y el trabajo en cada sesión, se irá implementando un episodio diferente para darle apertura a un tema nuevo, articulando este, con el anterior.
3. Cómo se trabajará desde un ambiente virtual, es necesario formar equipos de trabajo de docentes para llevar cada sesión, puesto que, la comprensión y la comunicación se puede ver afectada si muchas personas intervienen al mismo tiempo, esto, porque cada niño deberá buscar a la persona que esté interviniendo muchas veces y esto hará que el tiempo sea más corto y que se tenga que retomar información.

- Tiempo.

  Para esta segunda etapa, se estiman de 3 a 5 sesiones, teniendo en cuenta el desarrollo de la lectura de cada episodio y las actividades que se planteen, teniendo en cuenta que, a partir de esto, se debe nutrir la comunidad de indagación.

Hablemos de lo que Aprendimos

Objetivo: Reflexionar a partir de las experiencias en torno al trabajo de la filosofía para niños, por medio de una exposición creativa, artística, individual y grupal, evidenciando el proceso de lo aprendido.

Esta tercera etapa se centra en el reflexionar, analizar y retroalimentar lo aprendido durante todo el proceso por medio de las diferentes actividades realizadas, consolidado todo lo aprendido en una muestra desde el filosofar, partiendo de las perspectivas propias y las de los demás, con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

- ¿Qué haremos?

1. Teniendo en cuenta la construcción del autoconcepto y sus variables (autoimagen y autoestima), el proceso de reconocimiento de ‘‘sí mismo’’ y conocimiento del ‘‘otro’’ y la consolidación de la comunidad de indagación, se pretende articular estos conceptos para lograr un acto autorreflexivo por parte de los estudiantes, el cual los motive a pensar y a analizar sobre su accionar individual y colectivo en el contexto educativo.

- ¿Cómo lo haremos?

1. Fomentar espacios que le permitan a los estudiantes apropiarse del proceso de orientación de diferentes sesiones, fortaleciendo la comunidad de indagación, puesto que, es un espacio construido entre todos y fomentará la participación de cada uno de los agentes inmersos en esta, por lo cual en situaciones determinadas los niños dirigirán algunas de las actividades planteadas desde de la lectura de la novela.
2. Socializar y retroalimentar las exposiciones artísticas desde las temáticas desarrolladas en cada sesión.

- Tiempo.

  Para esta tercera etapa, se estiman de 4 a 5 sesiones, teniendo en cuenta la participación de cada niño, las actividades que propongan y la muestra final.

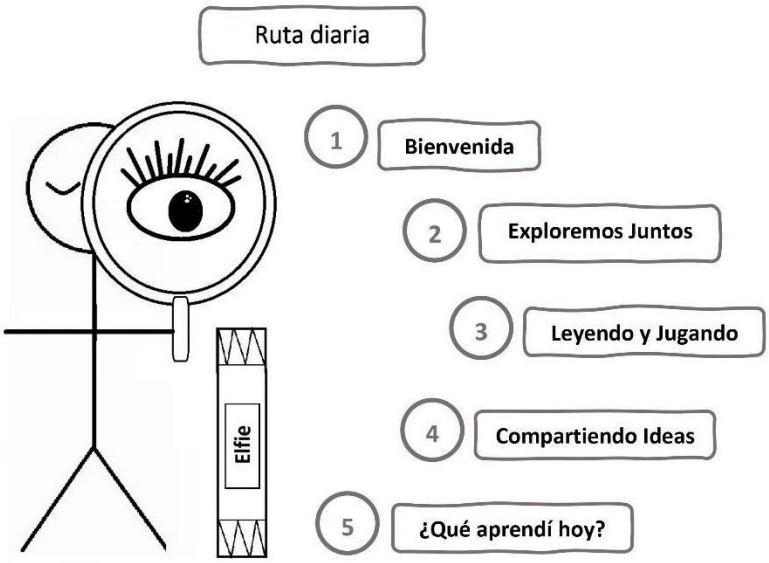
A continuación, se presenta la ruta diaria, la organización y explicación de cada momento.

Ruta Diaria

La ruta diaria se implementará en cada encuentro con los estudiantes, llevando un hilo conductor entre temáticas y actividades a trabajar, está estructurada en 5 momentos, los cuales son:

1. Bienvenida: Se pretende generar un primer acercamiento entre los estudiantes y las docentes, este momento será el punto de partida y de organización de cada sesión.
2. Exploremos juntos: Se realizará la introducción al tema a trabajar con el fin de contextualizar a los estudiantes del trabajo que se pretende desarrollar en el día.
3. Leyendo y jugando: Se desarrollará la actividad central, la cual estará apoyada en la novela Elfie, planteada en la filosofía para niños de Matthew Lipman.
4. Compartiendo ideas: Círculo de socialización, espacio para que las docentes y los estudiantes compartan y reflexionen sobre aspectos importantes o relevantes de la actividad central, a partir de preguntas orientadoras.
5. ¿Qué aprendí hoy?: Este momento está orientado a la reflexión del trabajo realizado y a la contextualización del siguiente encuentro, de tal forma que se mantenga la articulación de las actividades desarrolladas en cada sesión.

A continuación, se presenta un esquema que da cuenta de la organización de los momentos en la ruta diaria.



Metodología

Para la propuesta pedagógica se plantea la comunidad de indagación como metodología para el fortalecimiento del autoconcepto positivo de los estudiantes Sordos, por medio de la lectura, entendiendo esta no solo como un proceso de codificación y decodificación, sino como la exploración de historias o relatos por medio del maestro, lo cual lleva al estudiante a descubrir y da paso a la creatividad. Esto se llevará a cabo por medio de la reflexión de capítulos específicos de la novela que propone Matthew Lipman (Elfie), aportando al proceso educativo y reflexivo de los estudiantes Sordos.

De acuerdo con Lipman (2006)[4] la comunidad de indagación permite un encuentro de ideas, experiencias, sentimientos y pensamientos, orientado por preguntas y cuestionamientos que permiten el desarrollo personal e interpersonal de cada estudiante; esta metodología es constructiva, dialógica y metacognitiva puesto que el estudiante construye significados de la experiencia, es consciente de estos y dialoga desde sus ideas y las de los demás (p.4).

[4] Esta cita hace parte del libro Elfie en traducción y adaptación a la cultura colombiana realizada por Diego Pineda, en esta hay varias páginas que dan cuenta de la postura y de la interpretación del traductor frente al programa de filosofía para niños.

Como se mencionó anteriormente, la comunidad de indagación según Cardozo y Pinto (2017), es un espacio de disertación, en donde los estudiantes y los maestros comparten por medio de la indagación y la reflexión conjunta, lo cual estimula el trabajo cooperativo, el pensar, el reflexionar, el razonar, la creatividad, el análisis, entre otros, (p 29) lo cual permite modificar las dinámicas que se dan en el aula.

Dicho esto, la comunidad de indagación logra articular el desarrollo de cuestionamientos y preguntas para resolver diferentes problemas en diferentes contextos, desde un trabajo cooperativo con el otro, en donde no solo se valora la opinión propia sino que la opinión del otro también es importante y aporta al proceso, además todo esto es transversalizado por actividades de carácter lúdico, pedagógico, artístico y tecnológico, lo cual permite fortalecer los procesos de percepción en los estudiantes, pensado desde la coyuntura mundial actual (Pandemia).

Modelo Pedagógico

La propuesta pedagógica está orientada desde el modelo pedagógico constructivista, puesto que concibe el aprendizaje como resultado de *"*un proceso de construcción interno, activo e individual" (Tünnermann, 2011, p.24) y colectivo, dado que, los conocimientos previos se relacionan con los nuevos, en cooperación con los compañeros y el docente que guía el proceso, forjando así un aprendizaje significativo.

En este sentido, se debe priorizar ¿Cómo el niño piensa en sí mismo y en el otro? y ¿Cómo el maestro orienta este proceso?, comprendiendo esta orientación como la ‘‘base’’ para el proceso y no como el ‘‘todo’’ de este, en otras palabras, el maestro debe orientar y generar rutas didácticas de aprendizaje que le permitan al niño construir y expresar sus ideas,

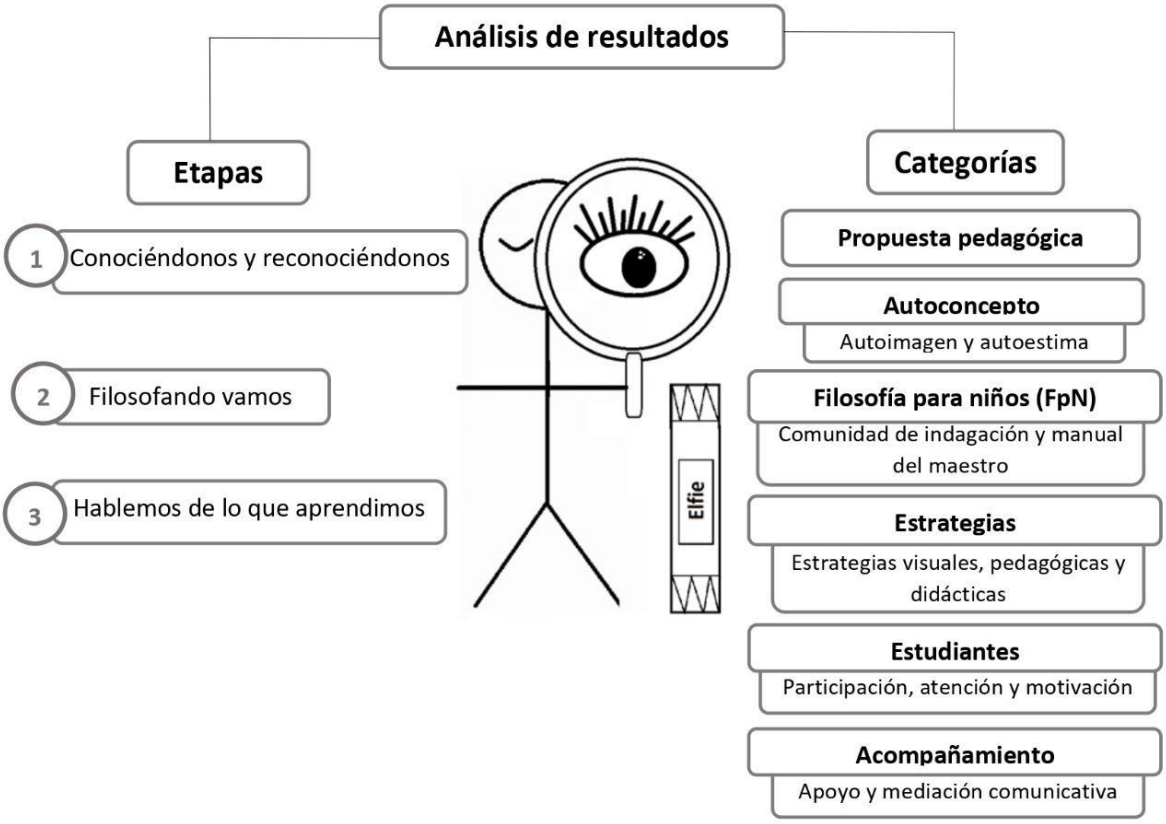
cuestionar y comprender el sentido de sus conocimientos orientados a su vida diaria y así mismo, integrar sus experiencias reflexivas en relación con el mundo.

Para la doctora Frida Díaz Barriga y el maestro Gerardo Hernández Rojas (2002) mencionados en Tünnermann (2011) uno de los principios educativos que se asocia a la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza y que de igual manera aporta significativamente a la construcción de autoconcepto que abordamos en la problemática planteada, es: El componente afectivo que tiene el aprendizaje, por lo que se ven inmersos factores como: el autoconocimiento, la motivación, las metas personales, la disposición por aprender, la aceptación del éxito y el fracaso, las expectativas y conocimientos construidos en cooperación con sus pares (p.7).

Este modelo permite según Tünnermann (2011) que el estudiante sea un agente dinámico, cuestionador y responsable, ya que es el principal actor en la búsqueda y construcción del conocimiento (p.3), en donde el docente cumple con el papel de agente dinamizador de los contenidos curriculares y mantiene a su vez la capacidad de aceptación y respeto por la opinión del otro, para afrontar, concordar, dialogar y estructurar los conocimientos que se construyen a partir del intelecto de ambos agentes (maestro-estudiante).

Esta concepción y el rol que asigna el modelo pedagógico constructivista al estudiante y al docente aporta a la metodología a desarrollar en la propuesta, puesto que contribuye a la formación de espacios basados en la comunidad de indagación propuestos por Matthew Lipman, ya que aporta a la formación de un sujeto crítico y pensante frente a las diversas situaciones y problemáticas, logrando aprender de estas, de forma conjunta con sus pares y docentes.

Análisis de Resultados



Para el análisis de resultados se empleó una matriz de doble entrada, en donde las categorías de análisis de forma vertical eran: propuesta pedagógica, filosofía para niños, estrategias, estudiantes, acompañamiento y autoconcepto.

La categoría de propuesta pedagógica da cuenta de un análisis transversal desde el objetivo planteado en la presente investigación hasta lo ¿que se hizo? y ¿cómo se hizo? En cada etapa de la propuesta. La filosofía para niños se comprende desde el desarrollo de las habilidades filosóficas propuestas por M. Lipman y la metodología implementada para desarrollarlas: comunidad de indagación, la cual fue orientada a partir del texto visual y el manual del maestro que acompaña a la novela Elfie. Las estrategias dan cuenta de las estrategias visuales, pedagógicas y didácticas que se implementaron a lo largo de la propuesta

pedagógica, la de estudiantes se define desde la disposición de estos en el desarrollo de la propuesta, resaltando tres aspectos: la atención, motivación y participación. La de acompañamiento se define desde los agentes que acompañaron el proceso educativo de los estudiantes desde sus hogares: los padres, y la de autoconcepto desde los dos aspectos fundamentales que componen la construcción de este: la autoimagen y la autoestima.

Las categorías de análisis de forma horizontal en la matriz corresponden a las tres etapas de la propuesta pedagógica, Filosofando vamos, (conociéndonos y reconociéndonos, filosofando vamos y hablemos de lo que aprendimos) es así como, el análisis de cada categoría vertical se realizó desde lo evidenciado en el trabajo de cada etapa.

Cabe mencionar, que lo evidenciado se obtuvo a partir de lo registrado en los diarios de campo, por ende, estos estarán citados con las iniciales de nombres y apellidos de cada una de las docentes, según corresponda.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de análisis de cada categoría anteriormente mencionada.

Propuesta Pedagógica

Teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, el diseño y la implementación de la propuesta pedagógica Filosofando vamos, es un resultado importante del trabajo realizado con los estudiantes. A continuación, se relacionan los elementos, características y cambios que se destacaron y se deben tener en cuenta durante el trabajo por etapas.

La organización que se propuso en cuanto al trabajo por etapas fue necesaria y pertinente, puesto que, el orden planteado favoreció el ejercicio de observación y recolección de información, además de la metodología planteada (comunidad de indagación) y la formulación de estrategias, dando respuesta al objetivo planteado.

Conociéndonos y Reconociéndonos

- ¿Qué se hizo? Identificar.

Siendo esta una etapa de identificación y de procesos de reconocimiento propio y de conocimiento del otro, se hace indispensable su trabajo y profundización para la continuación del proceso. Es así, como esta primera etapa fue la introducción al trabajo con los niños. Las actividades y temáticas que se propusieron durante esta etapa orientaron el proceso, dieron respuesta al objetivo planteado y permitieron identificar las características para tener en cuenta al momento de formular estrategias en cuanto a: temas a trabajar, manejo de grupo y organización.

En esta etapa se implementó la herramienta de valoración pedagógica, la cual brindo información precisa y relevante al momento de pensarse ¿Qué fortalecer en cuanto a autoestima y autoimagen? Dicho esto, es necesario mencionar que para este proceso con los estudiantes fue importante realizar esta valoración, para tener información y características precisas de la población y así plantear desde la comunidad de indagación un entorno crítico, reflexivo y solidario que ayuda al fortalecimiento del autoconcepto y de este modo favorecer el proceso educativo.

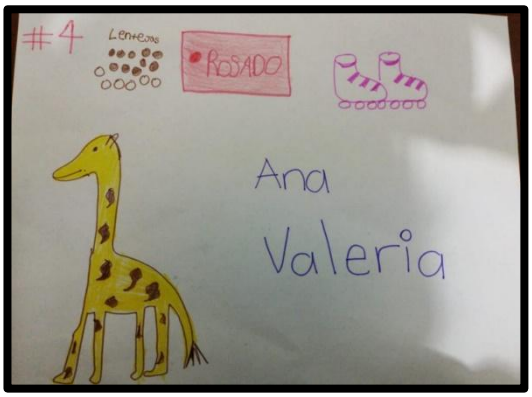
- ¿Cómo se hizo?

Las sesiones se realizaron por la plataforma virtual Zoom, puesto que, brindó un canal informativo y comunicativo preciso, al ser una de las plataformas más estables en cuanto a calidad de imagen y video, además su opción de grabar permitió retomar momentos de las sesiones que se analizaron desde la participación de los estudiantes, las estrategias implementadas, diferentes situaciones que se presentaban en las sesiones, recursos y conectividad.

A partir de las características del autoconcepto de los niños que se evidenciaron en la herramienta de valoración pedagógica, se articularon las actividades propuestas en el manual del profesor y las temáticas de los episodios del texto visual, lo cual ayudó al fortalecimiento de estas y a la consolidación de la comunidad de indagación.

Es necesario mencionar que en casi todas las actividades se crearon productos concretos (dibujos de sí mismos, de los personajes, de sus gustos, sueños, pensamientos, manualidades, entre otros), los cuales eran compartidos y explicados por los estudiantes en la comunidad de indagación. Estos productos son necesarios para el análisis y la formulación de actividades, puesto que, este ejercicio permitió reflexionar con qué dinámicas se pueden seguir trabajando, como las expresiones artísticas (dibujo, manualidades, dramatización y baile) y la lectura.

Productos concretos: Imágenes enviadas por los estudiantes.



- Tiempo: Esta primera etapa se planteó inicialmente para ser abordada de 3 a 5 sesiones, sin embargo, la implementación de esta se realizó en 4 sesiones.

Como se mencionó anteriormente en la caracterización de la población, el trabajo con los estudiantes se organizó en dos grupos, puesto que, las diferentes situaciones a nivel personal e institucional debido a la coyuntura de la Covid-19 influyeron en tiempos de asistencia a las sesiones de encuentro. Estas dinámicas el trabajo desde la virtualidad y el número de estudiantes participan se deben tener en cuenta para establecer los tiempos de trabajo de cada una de las etapas.

Filosofando vamos

- ¿Qué se hizo? Fortalecer.

En esta etapa se realizó un plan de trabajo, teniendo en cuenta lo evidenciado en la valoración que se realizó en la etapa anterior. Este plan de trabajo permitió tener presente que características en cuanto a autoimagen y autoestima se estaban fortaleciendo y cómo se podrían articular con las actividades orientadas desde el manual del profesor, dando respuesta a la problemática evidenciada.

Las temáticas de las sesiones siempre se trabajaron desde la reflexión, el análisis y el trabajo colaborativo, tomando en cuenta esto, al final de cada sesión se realizó un ejercicio de praxis que permitió identificar los ajustes necesarios a realizar en la comunidad de indagación para que esta se consolidara, así mismo se identificaban las dificultades al momento de formular preguntas con base en el texto visual.

- ¿Cómo se hizo?

La adaptación que se le realizó a la novela Elfie de M. Lipman a texto visual, fue necesaria para el trabajo con los estudiantes Sordos, puesto que, facilitó la comprensión de las temáticas por parte de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades filosóficas (pensamiento crítico, reflexivo y solidario) por medio de su lectura y la realización de actividades acordes a los temas trabajados en cada episodio.

La lectura del texto visual Elfie fue del primer capítulo, el cual consta de cinco (5) episodios, el trabajo por episodios fue una estrategia que se implementó, teniendo en cuenta que, algunos temas eran extensos y requerían un análisis profundo, esto permitió que la reflexión y el trabajo colaborativo se fortaleciera en cada sesión y que, si algún tema necesitaba alguna continuidad, se pudiera realizar.

- Tiempo: Esta segunda etapa se planteó inicialmente para ser abordada de 3 a 5 sesiones, sin embargo, la implementación de esta se realizó en 4 sesiones.

Con la implementación del texto visual se deben tener en cuenta los tiempos de trabajo de cada sesión y el análisis que necesita cada tema a trabajar, por lo cual se concluye: una sesión no todas las veces es suficiente para abordar una temática, puesto que, las temáticas trabajadas en cada episodio dan paso a un tema de discusión diferente y algunas veces estos requieren una mayor profundización debido a su complejidad.

Hablemos de lo que Aprendimos

- ¿Qué se hizo? Reflexionar.

En esta última etapa el trabajo se llevó a cabo, en relación con la reflexión sobre el proceso, lo aprendido y la importancia del reconocimiento del otro en el crecimiento individual de cada niño, articulando todos los factores y características trabajadas desde un acto

reflexivo, el cual, fue necesario e importante para evidenciar el proceso que llevó cada niño durante el trabajo del fortalecimiento del autoconcepto desde la FpN.

Dicho esto, la última etapa fue trabajada desde la reflexión de experiencias, perspectivas propias y colectivas, generadas en la comunidad de indagación, esto hizo que en el cierre del proceso los niños se motivaron a pensar y a analizar sobre su accionar individual y colectivo en el contexto educativo.

- ¿Cómo se hizo?

Teniendo en cuenta los momentos de la ruta diaria, los estudiantes tenían un momento específico para orientar la sesión, exponiendo en este sus ideas y generando preguntas hacia la comunidad de indagación, fomentando la participación de los estudiantes por medio de la apropiación del tema a trabajar, este ejercicio fortaleció directamente a dicha comunidad de indagación.

Las actividades que se propusieron en esta última etapa para compartir los conocimientos y las experiencias desarrolladas en la comunidad de indagación se realizaron por medio de la exposición de muestras artísticas (baile, dramatización de personajes, dibujo y cuento), evidenciando otros tipos de expresiones que no se exteriorizan con tanta fluidez y que favorecen la interacción.

- Tiempo: Esta tercera etapa se planteó inicialmente para ser abordada de 3 a 5 sesiones, sin embargo, la implementación de esta se realizó en 4 sesiones.

En esta última etapa es necesario tener en cuenta el orden que se propone para la muestra artística, las actividades que se plantean, el número de estudiantes que participan y el tiempo que se necesita para esto, puesto que, esta última actividad es muy importante para el cierre del proceso, en la cual además de expresar los conocimientos aprendidos y las

habilidades filosóficas desarrolladas, se evidencia el valor e importancia que cada estudiante le da a la muestra de cada compañero participé de la comunidad de indagación.

Filosofia para Niños

En esta categoría, el análisis se realizó en torno al desarrollo de las habilidades filosóficas propuestas por M. Lipman, las cuales son: pensamiento crítico, reflexivo y solidario, al establecer una comunidad de indagación, teniendo en cuenta las diferentes actividades orientadas por el manual del profesor que tiene como nombre: Poner nuestros pensamientos en orden. Manual del profesor para acompañar a Elfie (2001) y el texto visual en LSC (adaptación de la novela escrita, Elfie) Siendo estos los principales elementos para el desarrollo de la FpN.

Al iniciar el trabajo con la FpN y su metodología basada en la comunidad de indagación, se fomentaron las habilidades filosóficas anteriormente mencionadas en cada una de las sesiones, desde las actividades planteadas que giraban en torno al compartir pensamientos e ideas individuales y a partir de esto, construir conocimientos colectivos.

Con base en lo anterior, se observó la necesidad de un modelamiento en cuanto a las preguntas que se planteaban y las posibles respuestas desde la ejemplificación, debido a que en la primera etapa se evidencio que la participación no era fluida, puesto que, los temas trabajados y la metodología implementada era poco habitual para el grupo de trabajo. Lo cual influyo positiva y negativamente en las habilidades filosóficas, dado que, en algunos casos los estudiantes tomaban los ejemplos como parte de sus respuestas, esto hacía que las verdaderas experiencias e ideas que deseaban exteriorizar no se compartieran.

Durante la implementación de la propuesta pedagógica, se evidenciaron diferentes cambios en el desarrollo de las habilidades filosóficas de los estudiantes entorno a la

ejemplificación, esto se evidencio al establecer la comunidad de indagación en las tres etapas propuestas. A continuación, se describen los cambios en cada una de estas.

Primera etapa: En la primera etapa, los estudiantes al dar respuesta a las preguntas formuladas desde el Manual del profesor para acompañar a Elfie (2001) propuesto por M. Lipman, se realizó una modelación desde las experiencias personales de las docentes, entendiendo esto como la ejemplificación de posibles respuestas a las preguntas, la cual no fue muy acertada, puesto que, estas brindaban demasiada información a los niños, ocasionando que copiaran elementos de esos ejemplos a sus respuestas, Como se refleja en el diario de campo de LMH (11 Nov,2020) "Cuando la maestra terminó de comentar su sueño, llegó el turno de la E4 y la E2, las cuales narraron el mismo sueño de la maestra como propio, cambiando pequeños detalles." Esto influye directamente en la construcción de la comunidad de indagación y en su objetivo principal, el cual tiene como fin la reflexión propia de cada estudiante sobre el tema propuesto para la construcción individual y colectiva del conocimiento, evidenciando que el desarrollo de la comunidad de indagación estaba sujeto al acompañamiento permanente de las docentes en formación.

Segunda etapa: En esta segunda etapa la estrategia de ejemplificación se implementó después de la interacción y retroalimentación por medio de las respuestas de los estudiantes para no influir en estos, valorándolas e incentivando el libre desarrollo del pensamiento y de sus ideas con el fin de que estas se den desde sus vivencias. Sin embargo, en esta etapa las respuestas eran concretas y cortas, sin mucha información por parte de los estudiantes, por lo cual era necesario realizar múltiples preguntas para profundizar sobre el tema y obtener más detalles. Evidenciando una comunidad de indagación tímida donde se debía incentivar la participación e interacción por parte de los estudiantes y así se conocieran las respuestas de cada uno, propiciando el pensamiento solidario.

Tercera etapa: En esta tercera y última etapa, se evidencia que la ejemplificación no era una estrategia indispensable, puesto que, la participación de los estudiantes se dio de una manera más autónoma y el apoyo de las docentes no interfería en sus respuestas. Los estudiantes participaban espontáneamente y sólo se usaban pequeños apoyos que dieran contexto a las preguntas para clarificar el sentido de estas. Evidenciando una comunidad de indagación natural, establecida y desarrollada, en donde las habilidades filosóficas estaban más fortalecidas, lo cual fomentaba la construcción colectiva del conocimiento.

Estrategias

En esta categoría, el análisis se realizó a partir de las diferentes estrategias visuales, pedagógicas y didácticas que se fueron diseñando e implementando en el transcurso del estudio, las cuales fueron esenciales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la FpN y el fortalecimiento del autoconcepto.

En relación a las estrategias visuales estas fueron la base al momento de implementar la propuesta pedagógica puesto que, en cada sesión se vio reflejado el uso de elementos visuales para acompañar el proceso de aprendizaje por parte de los niños, entre ellos, la adaptación del primer capítulo de la novela Elfie de Matthew Lipman a un texto visual, resultó ser la estrategia principal para poder llevar a cabo las actividades propuestas en cada sesión de las tres etapas puesto que, estas estaban orientadas desde los temas presentados en cada episodio del capítulo de la novela, es por ende, que a continuación se realiza un análisis de forma individual del texto visual Elfie a partir de algunos elementos a tener en cuenta al momento de realizar este OVA.

Texto visual Elfie

El texto visual Elfie representa el primer capítulo de la novela Elfie de Matthew Lipman, el cual está compuesto por cinco episodios, por ende, el texto visual tiene una organización de cinco (5) videos que representan cada episodio del capítulo.

Al momento de pensar en cómo adaptar un texto escrito a un texto visual, surgieron múltiples interrogantes, entre ellos, ¿cuál es la forma adecuada para grabar un video en LSC? y para dar respuesta a este, se realizó una búsqueda de diferentes recursos visuales en LSC y se adoptaron los siguientes elementos de vital importancia al momento de grabar el texto visual: el plano en el que se graba al narrador, este, debe ser un plano medio de forma horizontal que dé cuenta de la parte superior del narrador con un corte un poco más abajo de la cintura y con un espacio adecuado sobre la cabeza, con el fin de que no se corte el marco de referencia, en donde se puede llevar a cabo producción en lengua de señas, además la ubicación del narrador varía dependiendo los apoyos visuales que se puedan agregar al momento de editar el video y a los cuales el narrador dé importancia por cómo se presentan en el texto escrito.

Los apoyos visuales se entienden como aquellas ilustraciones, imágenes o elementos que acompañan la narración en LSC y permiten que el lector comprenda desde estos elementos el sentido del texto, sin embargo, estos, deben ser trabajados con precaución, puesto que, si se usa de manera inadecuada pueden resultar en elementos que limitan la comprensión del texto para el lector y no en complementos de la narración. Estos, se deben ubicar de tal forma que no corten la narración en lengua de señas y en dado caso que se quiera hacer énfasis en dichos elementos el narrador se debe ubicar a un lado (izquierda o derecha) y los apoyos visuales (ilustraciones, imágenes, etc.) al lado contrario o incluso en la parte superior dependiendo hacia donde haga énfasis el narrador para centrar la atención en ese elemento, siempre y cuando no interfiera en el marco de referencia del narrador.

Cabe mencionar, que, para la construcción de este texto visual, no existían dichos apoyos visuales que dieran cuenta de la narración, por ende, se crearon las ilustraciones que caracterizaban a cada uno de los personajes de la novela e imágenes que ejemplificaban elementos contextuales mencionados en el texto.

Otros elementos a tener en cuenta al momento de grabar son: la vestimenta del narrador, las prendas usadas deben ser de colores neutros que se diferencien del tono de la piel del narrador y del fondo, tampoco se debe usar accesorios llamativos con el fin de que estos no resulten ser elementos distractores para el lector y la velocidad de narración, debe tener en cuenta la población a la que va dirigida el texto visual, en este caso, la población eran niños por ende, la narración fue pausada con el fin de lograr una articulación de la LSC adecuada.

Por lo anterior y para dar cierre al análisis de la estrategia del texto visual Elfie, la pausa resultó ser una estrategia importante al momento de grabar el texto debido a que al momento de editar se logró, una articulación sincrónica de los elementos que acompañan la narración en LSC como: la ilustración de los personajes, apoyos visuales que acompañan el contenido, la narración a voz de cada uno de los episodios que componen el capítulo y por último la opción que permite la plataforma YouTube de añadir subtítulos cerrados (closed caption) al video. Brindando que el lector pueda entender de una forma más precisa el contenido.

Para retomar las estrategias visuales, otra estrategia que se implementó con un fin pedagógico fue el denominado recordatorio, este fue un elemento visual (video e imagen) que se envió a los estudiantes y padres vía WhatsApp días antes del encuentro por la plataforma Zoom con el propósito de anticipar a los niños para la siguiente sesión, recordándoles tener el

trabajo realizado previamente en casa y a su vez solicitar los materiales para el desarrollo de la siguiente sesión.

Las estrategia pedagógicas que se implementaron fueron en torno a la articulación del fortalecimiento del autoconcepto desde la FpN, esto se dio por medio de la elección de actividades y preguntas orientadoras acordes a la temática a trabajar desde el episodio y que a la vez funcionaran para fortalecer el autoconcepto, como lo menciona CMV (21 Oct, 2020) ‘‘los estudiantes debían verse por 5 segundos en un espejo y después responder a las siguientes preguntas reflexivas: ¿me gustaría ser diferente de cómo soy? A lo que ellos respondieron de forma positiva que si les gustaba ser como son’’. Estas preguntas se encuentran en el Manual del profesor para acompañar a Elfie (2001), el cual fue una herramienta importante para la estrategia pedagógica denominada indagación (preguntas y respuestas) que se dio durante las sesiones. Otra estrategia pedagógica fue el denominado trabajo en casa, esta se estableció con el propósito de que mediara entre la sesión de trabajo anterior y la sesión de trabajo posterior, la articulación entre lo aprendido y lo nuevo por aprender.

En cuanto a las estrategias didácticas, estas se vieron reflejadas a través del uso del juego ya que este permitió incentivar a los niños a participar de forma activa en las sesiones puesto que, al momento de plantear cada actividad se tuvo en cuenta los gustos e intereses de los niños al realizar juegos ambientados a modo de quién quiere ser millonario, a la aplicación Tik Tok, sorteos, concéntrese, entre otros. Cabe mencionar, que las estrategias pedagógicas y didácticas van de la mano puesto que, una se complementa con la otra en el quehacer docente, como lo afirma Gamboa et al. (2013) “Existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante” (p.3). Es, por ende, que al momento de describir el análisis de ambas estrategias en las etapas se hace de manera conjunta.

A continuación, se mencionarán las estrategias implementadas en las tres etapas de la propuesta y cómo estas se fueron adaptando según las necesidades e intereses de los estudiantes y de las docentes al fortalecer el autoconcepto desde la FpN.

Primera etapa: En la primera etapa se usaron las estrategias visuales (videos) para dar a conocer los personajes del texto visual Elfie y el primer episodio del capítulo uno. También se hizo uso de elementos visuales como: dibujos, palabras, imágenes, entre otros para apoyar la formulación de preguntas al momento de establecer la comunidad de indagación con el fin de que los estudiantes lograran comprender mejor la pregunta y también brindarles la opción de tener presentes ejemplos de las posibles respuestas como se evidencia en MFT (14 Oct, 2020) “ la docente dio inicio al tercer momento presentando el video del primer episodio del capítulo ahí se evidenciaron algunos personajes mostrados en la sesión anterior, el video logró llamar la atención de los estudiantes puesto que al finalizar expresaron que les gusto el video, posteriormente la docente dio la indicación de dibujar en una hoja el personaje que más les gusto mostrándoles el dibujo que ella realizó” Esto permitió identificar la importancia de usar elementos visuales para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que estos permitían orientar a los estudiantes.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que se implementaron en esta etapa se evidenciaron mediante el uso del manual del profesor para acompañar a Elfie al momento de elegir las preguntas y usarlas en las actividades propuestas desde el juego y dinámicas interactivas como: cuestionarios, adivinanzas y el uso de recursos digitales (ruletas, sorteos e imágenes) con el fin de incentivar a los estudiantes a participar y establecer poco a poco la comunidad de indagación.

Esto se puede ver reflejado en CMV (30 Sep,2020) “el uso de herramientas digitales y juegos virtuales como la ruleta fue una fortaleza porque nos ayudó a hacer más dinámica la sesión, ya que a los estudiantes les gusto, causo intriga, expectativa y les fue más fácil responder a las

preguntas propuestas". Al evidenciar que el juego cumple un papel importante, esta fue la estrategia que inicialmente contribuyó a establecer la comunidad de indagación y se acogió con más fuerza al momento de plantear las siguientes sesiones puesto que, motivó a los niños a participar de una forma más espontánea.

Segunda etapa: En esta etapa las estrategias visuales se vieron reflejadas al usar de una forma más constante elementos visuales (ilustraciones de los personajes, imágenes y elementos concretos del entorno) para apoyar el proceso de formulación de preguntas con base en el segundo episodio “la prueba de que soy real” del capítulo uno del texto visual Elfie, puesto que el tema abordado (las cosas reales y las no reales) en el episodio fue complejo para desarrollarlo en las actividades con los estudiantes ya que no lo comprendieron con facilidad, como se evidencia en JMM (11 Nov,2020) "E4 manifestó que no comprendía el tema de lo real y lo no real, y que se sentía confundido” por ende se recurrió a usar elementos visuales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al tema. Esto, se refleja en CMV (11 Nov, 2020):

“Las docentes al evidenciar que las estudiantes no comprenden el tema acerca de lo que es real y lo no real, reformularon las preguntas e hicieron uso de ejemplos visuales y vivenciales acerca de cosas reales como: personas, animales, objetos, entre otros. Los no reales como los sueños, haciendo alusión a lo tangible y lo no tangible para comprender la temática”

En este sentido, el uso de estos elementos permitió a los estudiantes comprender la temática propuesta desde el episodio al brindarles a ellos ideas a través de imágenes que permitieran relacionar sus conocimientos previos con el tema nuevo (lo real y lo no real) y por consiguiente desarrollar más sus respuestas al momento de participar en la comunidad de indagación.

Las estrategias pedagógicas y didácticas en esta etapa se implementaron teniendo en cuenta algunos gustos e intereses que los estudiantes expresaron tener en el desarrollo de sesiones anteriores al preguntarles por estos, un ejemplo de ello se puede evidenciar en MFT (25 nov,2020) "la actividad sería bailar desde la ambientación y metodología propuesta por la aplicación Tik Tok, puesto que en clases anteriores las estudiantes ya habían informado del gusto que sentían por la misma, en el desarrollo de la clase esta dinámica resultó ser una gran estrategia para incentivar su participación".

También, se hizo uso de la estrategia del recordatorio con el fin de pedirle a los niños una serie de materiales como: disfraces, colores, juguetes, hojas, entre otros, esto se hacía mediante el envío de una imagen llamativa a modo de invitación, con frases que causaran intriga y expectativa para la próxima sesión, algunas de ellas fueron: Te esperamos, prepárate para ver el siguiente episodio y tendremos un encuentro muy emocionante. Estrategias como estas, permitieron motivar a los alumnos e interesarse por las próximas actividades a desarrollar en las sesiones.

Tercera etapa: En la tercera etapa se hizo más frecuente el uso de apoyos visuales al momento de formular preguntas para facilitar en los estudiantes la comprensión de éstas, sin embargo, estos apoyos sólo fueron empleados a modo de imágenes para acompañar la pregunta y no como posibles respuestas, para no limitar a los estudiantes a responder las preguntas, ni que copiaran elementos de los ejemplos y apoyos al momento de responder, como se evidencia en CMV (7 Abr, 2021) "luego les preguntó ¿Qué soñaron anoche? Las estudiantes se quedaron pensando y la docente al ver que no respondían reformulo la pregunta y les pidió que le contaran un sueño y para ello, usó una imagen de apoyo en la que sale Elfie soñando, esto permitió una mejor comprensión de la pregunta ya que los estudiantes respondieron dando a conocer sus sueños" Este cambio de estrategia permitió una

participación más espontánea en la comunidad de indagación ya que se evidenciaba en los estudiantes respuestas más amplias y naturales.

En esta etapa, debido al corto tiempo de intervención que se tenía programado para algunas sesiones se recurrió a implementar la estrategia pedagógica de trabajo en casa por medio del recurso visual; el recordatorio (videos e imágenes) en donde se les pedía que tuvieran previamente elementos y actividades sencillas, como: dibujos y palabras escritas en hojas.

Esta fue una estrategia que no resultó muy eficaz puesto que, en muchas ocasiones los niños no realizaban lo solicitado y optaban por hacerlo al iniciar las sesiones cuando se les preguntaba por la tarea y los materiales, ocasionando que al iniciar la sesión se tomará un tiempo para realizar la tarea solicitada, si bien esto fue positivo si generó una afectación en el desarrollo de las actividades planteadas ya que algunas de las sesiones no se alcanzaron a culminar a pesar de que se habían planeado para que se lograran desarrollar completamente.

Estudiantes

En esta categoría los resultados se analizaron en torno a la atención, la motivación y la participación de los estudiantes en cada una de las etapas de la propuesta pedagógica, resaltando los diferentes factores que influyeron en el desarrollo de las actividades realizadas en cada una de las sesiones.

Como lo afirma Morgan (2020), “la participación y la motivación de los estudiantes siempre serán un desafío” sumando a esto, el reto actual de la educación virtual, debido a la coyuntura mundial de la Covid-19, en donde las clases presentan desafíos nuevos y únicos, y por lo tanto exige al docente la búsqueda e implementación de nuevas estrategias que ayuden a motivar a los estudiantes, generando una continua atención y participación durante el desarrollo de las sesiones.

Primera etapa: En esta etapa la motivación tuvo un papel muy importante, como lo afirma I, Junco. (2010) “El alumno y la alumna pueden estar motivados por sí mismos, si no lo están, le corresponde al Maestro y Maestra la tarea de motivarlo” (p. 3) por ende, al ser esta la etapa inicial, las actividades propuestas se plantearon y se llevaron a cabo con el fin de generar empatía, lo cual fue indispensable para que los estudiantes tuvieran disposición en las sesiones.

Teniendo en cuenta lo anterior y que las actividades se pensaron desde la novela Elfie planteada por M. Lipman, en donde se plasman los pensamientos y las experiencias que Elfie tiene con sus compañeros de escuela, se vuelve importante para el proceso que los estudiantes inicialmente identifiquen a cada personaje, lo cual se presentó por medio de un video que tiene como apoyo las ilustraciones de cada personaje. Desde allí, se generó interés y motivación, lo que permitió que algunos de los niños estuvieran atentos y participativos en las actividades orientadas desde el manual del profesor, dando cuenta de los gustos e intereses de los estudiantes.

En esta etapa, la participación de los niños fue activa y esta se evidenció por medio de la realización de las actividades propuestas, las preguntas que permanentemente hacían y los comentarios que los niños realizaban, cabe anotar que, en algunos momentos para mantener esta participación requerían del apoyo por parte de las docentes para mantener centrada la atención en las actividades que se estaban desarrollando.

Como lo menciona JMM (30 Sep,2020) "Mantener las actividades lúdicas para generar motivación y atención, evidencia mayor participación de los estudiantes en las actividades, como se pudo notar en el momento de leyendo y jugando, en la actividad de la ruleta virtual de los gustos.", fue importante plantear las actividades desde los intereses y los gustos de los niños, acompañando esto, con videos, material concreto, personificaciones, bailes, juegos y una buena actitud por parte de las docentes.

Es necesario mencionar, que los padres son parte activa de cada paso, proceso y aprendizaje del niño desde el trabajo en casa, sin embargo, en la virtualidad asumen un rol diferente, desde el cual, el apoyo y el acompañamiento se evidencia constantemente, lo cual repercutió positivamente en algunos niños en torno a la regulación de la atención y la participación y también negativamente, puesto que, en algunas ocasiones limitó la participación y la atención de los estudiantes, porque en ocasiones se observó que ellos les pedían información a su padres o que primero les mencionaban a ellos lo que querían expresar y si los padres retroalimentaban y avalaban sus ideas entonces, ahí sí los estudiantes participaban, influyendo en la expresión de sus propias ideas.

Segunda etapa: En esta etapa la atención de los estudiantes mejoró, puesto que, se planteó una estrategia que logró motivar la participación en las actividades propuestas, la cual fue el juego, esto permitió que los niños participaran de manera constante, y que no se tuviera que reiterar frecuentemente las instrucciones.

Como lo menciona CMV (25 Nov,2020) “el juego de bienvenida con temática de Tik Tok, permitió que los estudiantes se animaran y estuvieran muy participativos y activos en el desarrollo de la sesión, teniendo en cuenta que, aunque el tema a trabajar era complejo y en la sesión anterior no quedó muy claro, los estudiantes estuvieron muy comprometidos". Según lo anterior, los estudiantes se encontraban más dispuestos en las actividades y la motivación ya no era solo extrínseca (mediada por las docentes), sino también intrínseca (desde ellos mimos), logrando una participación más activa en la que los padres intervinieron menos y los niños respondieron a las preguntas planteadas por las docentes y daban a conocer las dudas que tenían de una forma más autónoma.

Tercera etapa: En la tercera etapa se continuó realizando las actividades teniendo en cuenta lo que motiva a los estudiantes individual y colectivamente, logrando así una participación más activa en la que los niños respondieron ante situaciones, preguntas, y

dinámicas de la clase y también exteriorizaron y compartieron aspectos personales, como ideas, logros, situaciones del entorno, entre otros.

Así mismo, se evidencio un cambio en el apoyo y acompañamiento de los padres, en el cual se observó menos influencia por parte de estos en la atención y participación de los niños, esto fue muy importante para la conformación de la comunidad de indagación, puesto que, como indica Herrera (2010) “el pensamiento del niño o niña es original” (p.10), por ende, fue importante que los niños exteriorizaran sus propias ideas, dándole un papel protagónico a sus pensamientos iniciales, lo cual fue indispensable para fortalecer la comunidad de indagación.

A continuación, se presentan algunas imágenes de los estudiantes en las sesiones realizadas.

Acompañamiento

Análisis de las etapas: el análisis de esta categoría se realiza de manera general, puesto que, el acompañamiento a lo largo del proceso en las tres etapas tuvo unas características similares.

Esta categoría hace referencia al acompañamiento de padres o cuidadores de los estudiantes en las diferentes sesiones de trabajo, debido a la coyuntura mundial de la COVID-19, puesto que, los padres eran los facilitadores de los dispositivos que los niños usaban para la conexión en clases y apoyaban la realización de las diferentes actividades. Como lo menciona MFT (14 abril, 2021):

"se da continuación a realizar las preguntas orientadoras ¿qué quieren ser cuando sean grandes? E3 pidió ayuda a su mamá para saber qué responder, esto evidencia el acompañamiento, apoyo y disposición de su mamá y también la conducta de E3 en donde el estar en un entorno virtual desde casa se propician estas situaciones en donde el estudiante recurre a su acudiente directamente y no al docente".

El acompañamiento se analiza entendiendo este como un acto de apoyo por parte de los padres o cuidadores frente al desarrollo y entendimiento de las actividades realizadas en la sesión o el trabajo en casa correspondiente. De acuerdo con Palomino (2020) "El papel de los padres y la familia, siempre ha tenido importancia; a través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño, e influir positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje" (p.46).

Dicho esto, el acompañamiento de los padres de familia influyó en el proceso frente a la comprensión y mediación informativa entre docentes y estudiantes, lo cual favoreció el desarrollo de las actividades planteadas y la comprensión de las temáticas, consolidando la comunidad de indagación.

Sin embargo, los procesos de autonomía, comportamiento y respuestas de algunos estudiantes se vieron influenciados por las ideas del acompañante. En este sentido, se optó por realizar preguntas directas a cada uno de los estudiantes, acompañadas de las estrategias desarrolladas en la propuesta que incentivaran sus respuestas, como: “tú puedes hacerlo solo” dando un rol diferente a la figura del acompañante, siendo este necesario solamente en momentos específicos, disminuyendo el acompañamiento por parte de padres o cuidadores sin dejar de lado su importancia en el proceso educativo.

El acompañamiento por parte de los padres o cuidadores en el inicio de la implementación de las actividades era de manera permanente lo cual influía en los comportamientos, respuestas y autonomía por parte de los estudiantes como se evidencia en el diario de LMH (14 Oct, 2020) "el acompañamiento de algunos padres es más notorio como en el caso de E3 quien se conecta y esta durante las sesiones con su mamá presente todo el tiempo, lo cual en algunos momentos es un apoyo en cuanto a regulación de comportamiento y atención del estudiante". También los acompañantes estuvieron presentes desde el inicio hasta el cierre de las sesiones, para ayudar a los niños a aclarar dudas e información frente a las actividades propuestas.

Cabe resaltar que a lo largo del proceso la intervención de padres o cuidadores disminuyo significativamente, puesto que en el desarrollo de las últimas sesiones el acompañamiento de los padres fue más regulado, permitiendo que los estudiantes tuvieran más autonomía y desenvolvimiento por sí mismos, frente al desarrollo de actividades y uso de la plataforma virtual Zoom. También esta autonomía se evidencio en planteamiento de interrogantes por los mismos estudiantes.

De este modo, el apoyo de los padres o cuidadores aportaba significativamente al desarrollo individual y colectivo de los estudiantes, y del espacio académico. Según lo anterior se concluye que, el acompañamiento de padres o cuidadores es importante dentro de los

procesos educativos como un apoyo significativo para los niños, pero también es indispensable resaltar lo importante de delimitar el acompañamiento en el proceso del estudiante.

Autoconcepto

El autoconcepto da cuenta de las percepciones que tienen los sujetos de sí mismos, conformada por la autoimagen (el cómo se ve) y la autoestima (valoración que tiene de esa imagen) en la cual se relaciona el cómo me veo y cómo creo que me ven los demás. Teniendo en cuenta lo anterior, en esta categoría el análisis se centrará en cómo se evidencian y se fortalecen estos dos aspectos en los estudiantes.

Autoimagen

Las representaciones que tienen los sujetos de sí mismos varían entorno a la edad y al desarrollo, es por ello por lo que, en los primeros años, como lo afirma Fernández y Goñi (2008) los estudiantes centran su atención “en características concretas, como nombres, apariencia física, posesiones, y conductas típicas.” (pp.14 - 15), esto se ve reflejado en los niños, puesto que, en las descripciones obtenidas de los estudiantes al describirse a sí mismos, los rasgos más nombrados son los físicos, por ejemplo "E3 comenta que le gusta su cuerpo, su cara, sus ojos y su cabello largo y café. E3 reconoce e identifica su cuerpo en cuanto a sus características físicas y corporales, como se ve reflejado en sus respuestas y en su dibujo” (CMV,21 oct, 2020). Esto muestra que los niños conocen su imagen corporal y tienen conciencia de su propio cuerpo, centrando su atención a estos aspectos físicos dejando en segundo plano las características de personalidad.

Para fomentar el autoanálisis en los estudiantes se implementaron preguntas orientadoras con base en el libro visual (Elfie), los temas trabajados en este y actividades de autorreconocimiento de características físicas y personales con elementos como: espejos, galería de fotos, dibujos y descripción de sí mismos, fomentando la indagación y la

comprensión sobre sí mismos, generando que estos reconocieran con mayor facilidad eso que los caracteriza, evidenciando el interés de los niños por su autoimagen y el reconocimiento de sí mismos.

Posteriormente, en el transcurso del trabajo con los estudiantes se dieron otro tipo de respuestas centradas en metas y características de personalidad. Una muestra de ello es cuando la E2 responde “que ella ahora juega, pero en el futuro ella trabajará, estas respuestas nos permiten analizar entorno a cómo se ven en el futuro reflexionando a que no solo perciben cambios en su aspecto físico, sino en la adquisición de nuevas rutinas y aprendizajes" (CMV, 21 Abr, 2021), esto muestra que, aunque los estudiantes se centren en aspectos físicos también reconocen aspectos que no son tangibles o que no se dilucidan a simple vista, como los posibles cambios que pueden tener a futuro, lo cual influye directamente en los procesos educativos y en el proyecto de vida de cada estudiante, puesto que, estos aspectos están ligados a la comunicación, los procesos cognitivos en cuanto a reflexión y análisis de ideas, además de la interacción entre pares.

Autoestima

El cómo se valoran los sujetos a sí mismo depende de dos factores descritos por González y Touron (1992) “la evaluación y el afecto” (p. 135), estos se relacionan estrechamente, puesto que, permiten que la autoimagen que tiene el sujeto sea evaluada, es decir que realiza una autoevaluación la cual tendrá como resultado una serie de sentimientos que el sujeto siente por sí mismo, obteniendo su propio juicio de valor, el cual puede ser positivo o negativo.

A lo largo del trabajo se pudo identificar que la mayoría de los niños valoraban positivamente sus características y eso lo expresaban de manera clara frente al grupo, pero en

sus interacciones se podían notar otro tipo de percepciones en los estudiantes, una muestra de ello se evidencia en el diario de campo de MFT (28 oct 2020):

"E1 se disfrazó de mimo, pero se podía percibir, que ella al ver los disfraces de sus compañeros se incomodó y expresó que los otros disfraces eran mejor, al percatarse de la situación las docentes animaron a la E1 diciéndole que se veía muy linda con su disfraz, lo cual ocasionó que la E1 cambiará su disposición hacia la clase y a sus compañeros"

Esta situación muestra que, aunque un estudiante comprenda y valore sus características, presenta inseguridad al pensar en cómo es valorada por el otro, ocasionando que en el contexto académico su interacción se limite, su disposición y atención se vean afectadas por la situación anterior.

También se evidenció en el diario de campo de JMG (22 oct, 2020):

"E1 estaba respondiendo la pregunta formulada y E2 empezó a hablar de lo que le gusta y sabe hacer, como la equitación, el trabajo en el campo, el uso de aplicaciones como Tik Tok. Dejando de lado las respuestas de E1 y obviando si sus compañeros comparten los mismos gustos e intereses, centrándose únicamente en su opinión"

Esto género en un inicio que algunos de los compañeros limitaran sus interacciones en las sesiones, puesto que, sus opiniones o sentires eran ignorados por las constantes intervenciones de la E2, las cuales centraban la atención de las diferentes actividades en ella, por lo que las docentes realizaron una mediación en donde se garantizaba la participación de cada uno de los niños.

Este accionar docente dinamizó el desarrollo de las actividades, lo cual es de suma importancia, puesto que, desde los 3 años hasta la adolescencia “las relaciones sociales y la valoración de las personas significativas para el niño le ayudarán a valorarse y a construir su autoestima.” (Poliestudios, 2019, p. 5) es así, como el docente es un facilitador y mediador de

las interacciones sociales de los niños en el aula, además de ser parte del grupo de personas significativas de cada niño, es decir que los estudiantes toman en cuenta las percepciones o comentarios que los docentes realizan hacia ellos y su actuar, influyendo en la valoración que los niños se dan a sí mismos.

Adicionalmente, el proceso de auto reconocimiento y de valoración del estudiante no solo se centra en sí mismo, sino también en el reconocimiento de características similares y diferentes en las interacciones con el otro, porque, aunque los estudiantes tengan una buena valoración de sí mismos, deben comprender el valor que también tiene el otro.

El autoconcepto en el aula es un facilitador de las interacciones, puesto que, por medio de la autoimagen y de la autoestima como afirman Markus y Kitayama (1991) se encargan “de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta” (p.40) lo que hace que las interacciones entre los estudiantes sean más dinámicas, favoreciendo el proceso educativo. Esto se evidencio en la participación durante las diferentes actividades propuestas; aunque este proceso es individual es de suma importancia el trabajo colectivo, para garantizar que el auto reconocimiento de los estudiantes no sea razón para opacar o invalidar la opinión del otro dentro del desarrollo de la comunidad de indagación, generando un espacio abierto donde cada una de las opiniones y sentires sean escuchados y valoradas construyendo conocimientos colectivos e individuales.

A continuación, se relaciona una tabla de datos con los estudiantes que participaron en la implementación de la propuesta pedagógica. Se mencionan sus características y resultados en cuanto a la categoría de autoconcepto con sus dos variables, autoimagen y autoestima, es necesario resaltar que por cuestiones investigativas los nombres de los estudiantes no se usan.

Tabla 4

Estudiantes – Autoconcepto

Estudiantes	Autoconcepto
E1	Autoimagen: Al inicio del proceso se evidencio que la E1 reconoce sus características físicas y corporales, puesto que, mencionó que le gusta su cuerpo porque es delgada, sus gafas, su cara, su cabello largo y café, sin embargo, sus características personales no fueron mencionadas. Posteriormente al establecer, una comunidad de indagación en donde se profundizó más acerca de sus gustos y características personales se identificó por medio de actividades algunos gustos, como: bailar, jugar y maquillarse, también, lo que quería ser y hacer de grande, como: trabajar, ser mamá y tener una casa grande y bonita, lo cual permitió la interacción entre compañeros entorno a diferentes temas. Autoestima: La E1 en las primeras sesiones, al momento de compartir sus pensamientos, ideas y experiencias por medio de diferentes actividades con sus compañeros, demostraba ser un poco tímida y por ende, su participación no era tan activa porque no había establecido un vínculo de confianza con sus compañeros, posteriormente la E1 al ver que sus compañeros compartían sus experiencias individuales de forma espontánea, empezó a participar e interactuar más en las actividades, a compartir ideas y desarrollar ejercicios grupales, evidenciando que ya se sentía en un espacio de confianza en el que al compartir opiniones se escuchaban y respetaban. Al finalizar el proceso se pudo concluir que la E1 participó de las sesiones de forma espontánea, profundizando en sus respuestas y generando preguntas

	en la comunidad de indagación, tanto a sus compañeros como a las docentes, evidenciando que ya no se sentía tímida al expresar sus pensamientos e ideas, valorando la opinión del otro y la propia.
Estudiantes	**Autoconcepto**
E2	Autoimagen: Al inicio del proceso E2 se mostraba muy segura de sí misma y de sus acciones, reconocía sus características físicas (estatura, color de cabello y rasgos faciales), en sus características de personalidad no hacía mucho énfasis, pero al momento de plasmarlas en alguna actividad, las evidenciaba, comentaba que era una niña alegre, colaborativa con su familia y amante por los caballos, daba a conocer sus gustos y actividades extraescolares. Con el paso de las actividades y el trabajo realizado, E2 además de comentar lo que le gustaba de sí misma, también comentaba lo que no, lo cual fue muy importante para el proceso, puesto que, desde allí se plantearon diferentes estrategias y preguntas orientadoras para indagar más sobre el tema. Autoestima: En las primeras sesiones E2 mostraba mucha individualidad en su forma de ser, no tenía en cuenta si sus compañeros asistían a las clases o no, no validaba la opinión o la expresión del otro, puesto que, cuando se realizaba alguna pregunta ella quería ser la única y la primera en contestar, obviando las respuestas de sus compañeros. Con la implementación de la propuesta pedagógica y las estrategias que se plantearon desde allí, la interacción de E2 con sus compañeros cambio en cuanto a la valoración que ella expresa y construye de las opiniones y acciones de los demás, fue

partícipe del trabajo colaborativo que orientaba la comunidad de indagación, lo que permitió evidenciar su participación y reconocimiento del otro.

Estudiantes	Autoconcepto
E3	Autoimagen: Al inicio del proceso el E3 reconocía sus características físicas como: el color de su cabello, su estatura, entre otras, pero al realizar preguntas entorno a cuáles eran sus características personales, buscaba apoyo en su mamá para responder, esto sucedía algunas veces en las actividades o cuestionamientos que se le realizaban, posteriormente, en el transcurso de las sesiones y la implementación del texto visual, el E3 reconocía con mayor facilidad sus características sin buscar de manera constante el apoyo de su mamá, además reconocía otro tipo de rasgos de sí mismo, como su personalidad y gustos. Autoestima: El E3 valoraba positivamente muchas de las características que reconocía en sí mismo y a la vez comentaba lo que quería cambiar, como: su estatura. Al compartir sus sentires o pensamientos era breve, brindaba la información de la que estaba seguro, por ejemplo: cuando se leía algún episodio de la novela Elfie, él narraba las situaciones que transcurrían en la historia, pero no daba una opinión al respecto. Posterior al trabajo en las sesiones el E3 comenzó a responder de manera más autónoma, centrándose en las

	características que le gustaban de él y sin prestar mayor atención a las características que no eran de su gusto, adicionalmente al pedirle opiniones o perspectivas de alguna situación o aspecto lograba brindar información diferente a la presentada y su interacción con sus compañeras se fortaleció por medio del trabajo colaborativo en donde ante cualquier confusión por parte de sus compañeras el E3 se mostraba dispuesto a aclarar las dudas que surgían, lo cual evidencia que el E3 reconoce a sus compañeras, valorando su opinión y participación.
Al finalizar el proceso E2 mostró su interés por comprender lo que decía el otro, por darle el espacio de exteriorizar sus ideas, era más explícita en su autodefinición, en cuanto a características de personalidad y era más participativa en actividades que anteriormente no, como: rondas de preguntas a los demás.	

Estudiantes	Autoconcepto
E4	Autoimagen: Antes de la implementación de la propuesta pedagógica, se pudo evidenciar que la participación de E4 no era tan activa, se mostraba poco sociable, tímida y con referentes procesos educativos muy buenos. Antes y durante la implementación de la propuesta pedagógica, la autoimagen de la E4 influía en su participación y en el desarrollo de las actividades puesto que, validaba y daba importancia la opinión del otro y en algunos casos le atribuía mayor importancia a esta que a la propia. Mediante la implementación de la propuesta pedagógica y la creación de espacios de reflexión guiados por preguntas orientadoras como la comunidad de indagación, se evidencio en la E4 el reconocimiento de sus habilidades, características físicas, gustos e intereses, siendo estas evidentes en el transcurso de las sesiones, donde la E4 por medio de sus representaciones en las diferentes actividades hacía énfasis en el gusto por su cabello y por viajar. Autoestima: Durante el desarrollo de las sesiones se evidencio que el reconocimiento de la E4 hacia sus compañeros y docentes era cada vez más fluido, puesto que, el reconocimiento de los gustos y habilidades del otro permitió mayor participación e interacción por parte de la E4. Es así, como en el desarrollo de las sesiones y la interacción con sus compañeros, se evidencia respeto frente a ideas, gustos y formas diferentes de expresión, valorando las formas de participación de sus compañeros, ayudándolos, generando espacios de diálogo, conformando la comunidad de indagación.

	Al finalizar el proceso la E4 conoce sus características personales y físicas, justificando el porqué de cada una y así mismo reconociendo las características del otro, facilitando así los procesos educativos en cuanto al aprendizaje y el comportamiento de manera individual y colectiva.

Estudiantes	**Autoconcepto**
E5	Se evidencio que la E5 no presentaba los comportamientos disruptivos anteriormente mencionados, ella siempre se mostró compañerista, colaborativa y aplicada, tanto en el aula como durante el trabajo de forma virtual, puesto que, la E5 siempre se encontraba dispuesta, motivada, atenta y participativa en las actividades. Autoimagen: Durante la realización de dibujos y participación en las actividades, se evidencia que la E5 se reconoce desde su físico resaltando las partes y características que le gustan y las que no, así mismo, da cuenta de lo que le gusta hacer o lo que le gustaría ser en el futuro. Autoestima: Durante las sesiones de las 3 etapas se evidenció un interés por las opiniones, respuestas, dibujos y participaciones de sus compañeros, donde en caso de que alguno necesitara ayuda o una explicación, ella la daba, allí se refleja un reconocimiento hacia al otro, puesto que, reaccionaba y opinaba alegre y positivamente frente a lo realizado por sus compañeros, identificándolos como parte del entorno y de su aprendizaje

Nota: Esta tabla da cuenta del proceso de cada estudiante a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica Filosofando vamos

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación se llevó a cabo desde el diseño y la implementación de la propuesta pedagógica, Filosofando vamos, la cual tuvo como objetivo, fortalecer el autoconcepto por medio de la filosofía para niños de Matthew Lipman, a partir de esto, es importante fortalecer el autoconcepto desde una mirada pedagógica, porque, esto favorece el proceso educativo y los procesos socioafectivos de los estudiantes, teniendo en cuenta los diversos contextos en los cuales se encuentran inmersos (educativo y familiar). Entendiendo así, el autoconcepto como un facilitador del aula y un dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como educadores especiales, es importante trabajar y fortalecer con los estudiantes los procesos críticos, reflexivos y solidarios, desde una mirada filosófica y también desde una mirada de autoconocimiento y conocimiento del otro, favoreciendo el proceso y desarrollo educativo de cada uno de los estudiantes, eliminando barreras comportamentales, en cuanto a los comportamientos disruptivos facilitando la interacción entre pares y maestros en un espacio educativo.

A continuación, se presentan diferentes conclusiones y sugerencias que surgieron a lo largo de la presente investigación.

- Es importante resaltar, la creación e implementación de una ruta u orden, puesto que, esta da orientación a las diversas temáticas a desarrollar, permitiendo como investigadores tener un paso a paso y evolución de lo que se pretende.

- Las estrategias implementadas deben tener como base la motivación, puesto que, esto permite que los estudiantes estén atentos y participativos en las actividades propuestas, lo cual permite la consolidación y construcción de la comunidad de indagación

- Al momento de plantear estrategias es necesario tener en cuenta factores como la organización y el tiempo, puesto que, esto influyó de forma positiva al llevar a cabo la ruta diaria propuesta para cada sesión, dado que, se tenían en cuenta los tiempos establecidos por la institución al momento de llevar a cabo las sesiones con cada grupo, las cuales algunas veces solo constaban de treinta minutos y las estrategias de organización permitieron dinamizar y distribuir de la mejor manera el tiempo de las actividades en cada momento de la ruta diaria.

- Teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica se implementó desde una modalidad virtual, es necesario pensar en una comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, por ende, se sugiere que las sesiones solo sean dirigidas máximo por dos docentes, debido que, en dispositivos móviles como: teléfonos y tablets, los estudiantes Sordos no discriminan con claridad quién estaba hablando cuando las sesiones son dirigidas por más de tres (3) docentes, puesto que, si se usa la plataforma Zoom en estos dispositivos solo es posible visualizar cuatro cámaras y esto interfiere en
  el desarrollo de la sesión.

- La implementación de la Filosofía para niños, el trabajo desde las habilidades filosóficas (pensamiento crítico, reflexivo y solidario) y la adaptación de la novela Elfie a texto visual, favoreció a la consolidación de la comunidad de indagación durante el desarrollo de las sesiones, la adaptación realizada dinamizo el proceso del fortalecimiento del autoconcepto y del reconocimiento del otro, construyendo experiencias y conocimientos colectivos con base en

los temas trabajados.

- En cuanto al fortalecimiento del autoconcepto, en los estudiantes se fortaleció su autoimagen frente a reconocer características de sí mismos más allá de las físicas y su autoestima se fortaleció desde lo que pensaban de sí mismos, destacando sus cualidades y habilidades, de igual manera reconociendo las del otro, favoreciendo las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes en el espacio educativo.

- El acompañamiento de padres o cuidadores es importante dentro de los procesos educativos como un apoyo significativo para los niños, pero también es indispensable resaltar lo importante de delimitar el acompañamiento de estos en el proceso del estudiante, puesto que, pueden intervenir en el desarrollo y expresión de las ideas propias de los niños.

- A partir de la experiencia al momento de realizar el texto visual se concluye que no es grabar un video en LSC y ya, sino que ese proceso, representa una construcción compleja, estructurada y detallada, ya que al momento de empezar a realizar el texto visual surgieron diferentes interrogantes y entre ellos, uno de los más importantes, ¿Cómo adaptar un texto escrito a un texto visual? para dar respuesta, se pensó en aquellos ajustes y adaptaciones que se deben realizar al texto con el fin de que sea accesible para la población Sorda y entre ellos se definió, la importancia de usar apoyos visuales que acompañen la narración del texto, ya que se pudo evidenciar que los estudiantes se apoyaban desde estos elementos a parte de la narración en LSC para lograr comprender de una forma más fácil las temáticas presentadas, porque estos les brindaron ideas y bases al momento de construir una imagen mental de lo narrado.

por otra parte, la adaptación de la novela Elfie a un texto visual como estrategia no solo dio cuenta de una traducción del castellano a LSC, sino que también reflejó una narración en LSC en la que se tuvieron en cuenta las características de los personajes y las expresiones propias de la cultura Sorda colombiana (manuales, gestuales y de espacio).

Por lo anterior, esta propuesta pedagógica aporta a la línea de pedagogía y didáctica por la creación de estrategias pensadas para todos, entre ellas, el OVA: texto visual, el recordatorio, ejemplos y apoyos visuales, que se crearon con el fin de facilitar y garantizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes Sordos ante a una temática compleja como lo es la filosofía, por ende, se sugiere que para futuras propuestas que estén dirigidas a la comunidad Sorda se siga implementando el texto visual como herramienta y estrategia visual en el aula, ya sea en modalidad virtual o presencial.

- Desde el rol del educador especial, el trabajar con población Sorda es un reto, ya que si bien se cuenta con bases en LSC (vocabulario y estructura gramatical), es importante en el trabajo con los estudiantes la forma en la que se debe usar estas bases, por ende es indispensable fortalecer estos conocimientos previos para generar una comunicación asertiva, pensando la LSC desde y para los niños, teniendo en cuenta que al encontrarse en la adquisición de la misma el docente se vuelve un referente en dicho proceso.

Dicho esto, para dar respuesta a la pregunta que orientó la presente investigación: ¿Cómo implementar y adaptar la filosofía para niños de Matthew Lipman para el fortalecimiento del autoconcepto en los estudiantes Sordos de bilingüe A? y articulando los objetivos que se plantearon inicialmente, se resalta la importancia de la metodología que propone M. Lipman (comunidad de indagación) para el desarrollo de las actividades orientadas a fortalecer el autoconcepto de los niños, puesto que, el trabajo desde interrogantes, la reflexión y el análisis

de diferentes temas, permite el conocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, no solo por parte de los estudiantes sino también de las docentes, disminuyendo las conductas disruptivas presentadas por los niños, las cuales permitieron analizar la interacción entre pares y la expresión de ideas, favoreciendo el proceso educativo.

En este sentido, se concluye que, al fortalecer el autoconcepto por medio de la filosofía para niños, disminuyen las conductas disruptivas, puesto que, el proceso de reconocerme y reconocer al otro permite ser consciente y reflexionar sobre el valor que tiene el otro, sus opiniones, sentires y modo de ser, lo cual hace parte del convivir y de la construcción del conocimiento colectivo.

Referencias

Ayala Cardona, J. (2010). Construcción de los lineamientos curriculares en lengua de señas colombiana [Proyecto docente, Corporación Universitaria Iberoamericana]. Repositorio Institucional IBERO. https://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/619/1/Construcción%20de%20unos%20lineamientos%20curriculares%20en%20lengua%20de%20señas%20Colombiana.pdf

Aza, D. (2013, 1 a 6 de Julio). IDENTIDAD, DISCAPACIDAD Y CULTURA SORDA. Reflexiones desde una investigación en curso [Ponencia]. *X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires,* Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-038/212.pdf

Burad, V. (2010). *El audismo*. Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/el-audismo/

Cardozo, J., y Pinto, M. (2017). Capítulo tres: Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo. En *Argumentación y desarrollo del pensamiento*

crítico en entornos virtuales de aprendizaje (pp. 28-39). Sello Editorial UNAD. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2462

Cazalla-Luna, M. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10). https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991

Chico, M. C. (2015). *Mejorar autoestima y autoconcepto a través del juego en el aula infantil* [Tesis de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo digital. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2876/Marisa_Chico_Gutierrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colegio Campestre ICAL. (2012). *Colegio Campestre ICAL, un lugar donde crecen seres felices, construyendo su proyecto de vida* [PEI]. Archivo en PDF.

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus Revista de Educación, 14*(7), 96-114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006

Cortés, J. C. (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*(1). https://rieoei.org/historico/deloslectores/2884Castillo.pdf

Cortes, D. (2018, 25 de septiembre). *¿Qué son los ajustes razonables?* Colombia aprende, la red del conocimiento. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/121231

Decreto 366 de 2009. [Decreto ordinario]. *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. (2009, 9 de

febrero). Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Diario Oficial No. 47.258. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854

Decreto 1421 de 2017. [Decreto Reglamentario]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 50.340. http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Díaz, F., Barriga, A. y Hernández, G. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista.* Mc Graw-Hill Interaméricana Editores.

Domínguez, A. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 45 - 61. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

Erting, C. (1982). *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool [Sordera, comunicación e identidad social: un análisis antropológico de la interacción entre padres, maestros y niños sordos en un preescolar].* [Tesis de Doctorado, American University]. AUDRA: American University Digital Research Archive. https://dra.american.edu/islandora/object/thesesdissertations:1990

Feldman, R. (2006). *Aprendizaje con poder* (2ª. Edición). McGraw-Hill Interamericana Editores.

Francisco, M. I. (2011). *La construcción de la identidad del adolescente Sordo a partir de sus interacciones sociales dentro de una escuela bilingüe*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://docplayer.es/46853339-La-construccion-de-la-identidad-del-adolescente-sordo-a-partir-de-sus-interacciones-sociales-dentro-de-una-escuela-bilingue.html

Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y. y Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, *12*(1), 101-128. https://doi.org/10.22490/25391887.1162

García, D. y Méndez, I. (2016). Autoconcepto y conductas antisociales en alumnos de Secundaria. En J.J. Gázquez, M. Molero, M. Simón, M. Pérez-Fuentes, A. Barragán, y A. Martos (Coord.), I*nvestigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas (Vol. II,* pp. 35-40). ASUNIVEP.

García, F. (Coord.). (2002). *Matthew Lipman: filosofía y educación.* Ediciones La Torre.

García, J. (1989). Cuestionario de autoconcepto (SC1) ¿cómo soy? para ESO (Adaptación de la forma simplificada del Cuestionario de Coopersmith por José Luis García Castro) [Cuestionario]. Grupo Ambez@r. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_Autoconcepto_para_ESO.pdf

.

García, S. L. y Lozano, K. M. (2018). *¿Filosofía con niñas y niños?: Un proyecto para el desarrollo de la dimensión ética de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo Digital. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11242/TE-22684.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura [conferencia]. *Consejo Nacional de Cultura y las Artes*, Ciudad de México.

Gómez, P. (2011). El biculturalismo en perspectiva antropológica. En A. Arjona, F. Checa y T. Belmonte. (Eds.). *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo* (pp. 17-48). Icaria. http://pedrogomez.antropo.es/capitulos/2011-El-biculturalismo-en-perspectiva-antropologica.pdf

González-Pienda, J. A., Núñez, C., Glez-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema 9*(2), 271-289. http://psicothema.com/pdf/97.pdf

González-Torres, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA). https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf

Instituto Nacional Para Sordos (INSOR) y Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Educación bilingüe para sordos -Etapa escolar- Orientaciones Pedagógicas*. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla etapa escolar.pdf

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 6*(2). https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/02/kawulich_fqs-observacion-participante.pdf

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood.* Multilingual Matters LTD.

Lara Vega, N. (2015). *Filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el Colegio Distrital de Kennedy* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3268/TE-18159.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra Ed.). Editorial Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Ley 324 de 1996. *Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda.* (1996, 11 de octubre). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 42.899. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=349

Ley 982 de 2005. *Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. (2005, 2 de agosto). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 45.995. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283

Ley 1346 de 2009. *Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. (2009, 31 de julio). Congreso de la República. Diario Oficial 47.427. https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx#:~:text=la%20Ley%201346%20de%20junio,13%20de%20diciembre%20de%202006%E2%80%9D

Ley Estatutaria 1618 de 2013. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* (2013, 27 de febrero). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 48.717. https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf.

Licenciatura en Educación Especial [LEE]. (2016). *Línea de Investigación Pedagogía y Didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Lipman, M. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos, Manual del profesor para acompañar a Elfie*. Ediciones la torre.

Lipman, M. (2006). *Elfie.* (D.A. Pineda Rivera, Trad.). Programa: Filosofía para niños. (Trabajo original publicado en 1999)

Lucas, J. (1995), Las minorías: de los derechos individuales al estatuto jurídico. *Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho,* (3), 71-108. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc668r7

Marcial, M. (2013). *"Nivel de autoconcepto en niños sordos" (Estudio realizado en la Asociación Halo Guatemala de Mazatenango, Suchitepéquez y en la escuela para niños Elisa Molina de Sthal de Quetzaltenango)* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Archivo Digital. http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/22/Marcial-Monica.pdf

Markus, H. y Kitayama, J. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224 - 253.

McCormick Calkins, L. (2001). *The Art of Teaching Reading [El arte de enseñar a leer]*. Allyn & Bacon, Inc.

Membrilla, J. A. y Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. Anales de psicología, 16*(2), 207-214. https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421

Morelato, G., Maddio, S. y Valdéz Medina, J. (2011). Autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *20*(2), 151-159. https://www.redalyc.org/pdf/2819/281922823006.pdf

Municipios de Colombia (2019, 7 de octubre). *Municipio de Chía.* https://www.municipio.com.co/municipio-chia.html

Oviedo, A. (2000). *Un estudio sobre la estructura de las señas de la Lengua de Señas Venezolana*. Universidad de Los Andes (Venezuela).

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

Palomar, C. (2007). Reseña de "Identidad" de Zygmunt Bauman. *Espiral*, *23*(38), 205-214. https://www.redalyc.org/pdf/138/13803808.pdf

Peyró, M. (2020, 2 de noviembre). *Funciones de las escrituras*. Miguel Peyro, comunicación y culturas. https://miguelpeyro.wordpress.com/2016/03/06/funciones-de-las-escrituras/

Puigcerver, M. (2003). *Evaluación del Autoconcepto, Actitudes y Competencia Social en Sujetos Sordos* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis-PuigcerverHurtado-2003.pdf

Rey, M. I. (2008, 10 a 12 de diciembre). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos [Ponencia]. *V Jornadas de Sociología de la UNLP,* La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6365/ev.6365.pdf

Reyes, Y. A. (2014). *El reconocimiento de sí mismo por medio de la pedagogía del cuidado para los niños y las niñas sordos en Colegio Isabel II I.E.D.* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9776/TE-17339.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Restrepo Gómez, B. (2002). una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista iberoamericana de educación, file:///C:/Users/JESSICA/Downloads/2898-Texto%20del%20artículo-848-1-10-20180124.pdf*

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da Ed.). Ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. I. y Velásquez, R. del P. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía Y Saberes*, (14), 91-104. https://doi.org/10.17227/01212494.14pys91.104

Roso, M. (2013). Las lenguas de señas: una aproximación al conocimiento de sus características y propiedades. *Síntesis, artículos basados en tesinas de grado*, (4). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/12246

Serrón, S. (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, *23*(53), 52-71. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872007000200005

Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 44-57. https://psicotal.weebly.com/uploads/6/3/5/7/6357007/bilinguismo_narrativas.pdf

Terrones, E. (2009, 7 de marzo). *El concepto de filosofía en la edad antigua*. Blog de Eudoro Terrones Negrete.

Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Revista Lenguaje,* (26), 25-37. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/5546/REFLEXIONES%20ACERCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tovar, L. (2001). *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/

Tünnermann, C. (2011) El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

Vázquez, C. (2018). *Filosofar con niños* [Tesis de grado, Universidad Iberoamericana de Puebla]. Repositorio Institucional Ibero Puebla: https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4183/FILOSOFAR%20CON%20NI%C3%91OS%20CEVC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vélez Ramírez, W. (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Tesis-Velez_2010.pdf

Zambrano, A. (2011). *Didáctica, pedagogía y saber* (2da Ed.). Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1

Datos Generales			
Nombre de la institución	**Colegio Campestre ICAL**	**Diario pedagógico No: 3°**	
Nombre de la docente en formación	**Maria Fernanda Tovar Melo.**		
Fecha:	**Octubre 23 del 2019**	**Hora :**	**8:00.**
Curso:	**Primera visita a Bilingüe A.**		
Docente titular:	**Docente auxiliar.**		
Docente asesora:	**Martha Stella Pabón Gutiérrez.**		

Descripción de las actividades desarrolladas:	**La hora de encuentro en las instalaciones del colegio campestre ICAL fue a las 8:00 de la mañana, ingresamos al curso Bilingüe A, donde se evidenció a partir de lo observado que el curso está conformado por 13 estudiantes (7 niñas y 6 niños) de diversas edades y por ende con diversas características.** **Dentro del aula no se encontraba la docente titular, sino, una docente auxiliar la cual desarrollaba una actividad acerca de asociar la imagen con la seña y la palabra escrita, ella estuvo aproximadamente 20 minutos. Después ingresó la docente titular y realizó otra actividad relacionada con la clase de sociales.** **Durante el momento en que estuvo la docente auxiliar se evidencio en el curso una atención dispersa en especial la del estudiante Maicol.** **En el ejercicio de observación también se evidencio que los estudiantes ante el uso de estímulos visuales, tales cómo; dibujos en el tablero, formas e imágenes y que también el reconocimiento de los estudiantes hacia la docente como un sujeto de autoridad genera en ellos una atención sostenida en el desarrollo de las actividades y clases, se puede resaltar**

	la empatía de los estudiantes desde diferentes situaciones, esta se ve reflejada, al momento de crear lazos personales a la hora del juego sin embargo es importante resaltar que hay diferencias de edades significativas puesto que según la información dada por la docente titular se encuentran entre edades de los 6 a 11 años y eso genera que se presenten intereses diferentes y que algunos de los estudiantes se distancien entre ellos. En relación a los movimientos corporales de los estudiantes se evidencia un manejo del lápiz y pinza adecuado en actividades de escritura, dibujo y pintura, en cuanto a la coordinación ojo-mano, se observó que, en actividades de recorte, los movimientos de cada estudiante son precisos y acordes a las líneas marcadas en el papel. **También se evidencio que los estudiantes presentan con frecuencia comportamientos disruptivos, tales como: problemas de disciplina, agresividad, lenguaje y gestos inapropiados, entre otros, al momento de realizar actividades por que se ve en ellos una falta de una atención sostenida y motivación y se evidenció más en presencia de la docente auxiliar ya que no reconocen en ella un sujeto de autoridad** **Algunos estudiantes en el desarrollo de la clase se presentaron y nos preguntaron diversas cosas como el nombre y seña, el ¿Por qué estábamos allí con ellos?**

	Interactuaron con nosotras de manera intermitente puesto a que nosotras nos encontrábamos en observación. **Fue una intervención corta, pero muy interesante, puesto a que se tenía una gran expectativa por el grupo, luego de salir se hace una reflexión grupal acerca de lo observado y se generan diferentes cuestionamientos acerca de cómo las diferencias del grupo infieren en el crecimiento interpersonal y su comportamiento** **Al ser aproximadamente las 10 am los estudiantes salen a descanso al igual que nosotras; dado por terminado del descanso decidimos ingresar de nuevo al curso, pero es imposible por la cantidad de practicantes dentro del aula (practicantes de compensar) así que entramos mi compañera y yo, para rescatar algunos datos importantes y relevantes de los estudiantes, para lograr tener y hacer (medianamente) una caracterización del curso.** **A las 12 del día se da por terminada la jornada.**

Reflexión pedagógica:	**Tener en cuenta la población (estudiantes)** **Tener en cuenta el papel que desempeñan las docentes en el aula.** **Caracterización de la población.** **Identificar aspectos positivos y negativos del aula.**
Preguntas orientadoras o problematizadoras:	**¿Por qué se presentan comportamientos disruptivos entre los estudiantes y cómo influyen estos en su crecimiento interpersonal?**

Anexo 2

Elfie de Matthew Lipman - Capitulo 1

Episodio 1.

Texto visual: https://www.youtube.com/watch?v=ZsscWyM89t4&t=11s

Episodio 1

¡Hola! Me gustaría saber vuestros nombres. Me da miedo preguntar. Quizás si os digo mi nombre, me diréis los vuestros. Mi nombre es Elfie.

Es muy raro que alguna vez le pregunte algo a alguien. No sé por qué. No tengo una buena razón. Simplemente me da miedo.

Me da miedo porque la gente podría darse cuenta de que *no sé nada*. Lo ves, *ese* es mi secreto. O uno de mis secretos. Uno de mis terribles, *terribles* secretos.

De verdad, ¡no sé *nada*! Excepto *eso*, desde luego. Eso es la única cosa que sé. La única cosa.

Quizás no esté tan mal. Algunos niños *creen* que saben mucho y en realidad no saben nada. Como Seth.

Y algunos niños de la clase son realmente brillantes. Tienen respuestas para todo. Como Diana.

Y luego está Sofía. No da muchas respuestas, pero puede hacer las preguntas más maravillosas.

Me gustaría poder ser como Sofía. Pero no puedo. Sólo soy una niña boba.

Episodio 2.

Texto visual: https://www.youtube.com/watch?v=m9OPorVLdrs

El año pasado casi me suspenden en Infantil. Lo que me salvó fue que era muy buena con la plastilina.

Episodio 2

Hoy Seth dijo: «Elfie casi nunca habla. ¡Quizás no es de verdad!»

Con eso te basta para darte cuenta de lo *equivocado* que puede estar. Quizás no *hablo* mucho, pero *pienso* todo el tiempo. Pienso incluso cuando estoy dormida. No tengo sueños fantásticos. Sólo pienso, cuando estoy dormida, las mismas cosas que pienso cuando estoy despierta.

El otro día me desperté a mitad de la noche y me dije a mí misma: «Elfie, ¿estás dormida?» Me toqué los ojos y estaban abiertos, por eso dije: «No, no estoy dormida». Pero podía haberme equivocado. Quizás una persona puede dormir con los ojos abiertos.

Luego me dije a mí misma: «¿De veras me pregunto si en este momento *estoy pensando*?»

Y me respondí yo sola: «¡Tonta! Si puedes preguntarte algo, *tienes* que estar pensando. Y si estás pensando, entonces, diga lo que diga Seth, tú eres real.»

Episodio 3.

Texto visual: https://www.youtube.com/watch?v=3DjcnByXAYY

Episodio 3

—Cuando sea mayor, voy a ser piloto de pruebas —dijo esta mañana Esteban.

—Y yo voy a ser un famoso actor de cine —dijo Ricardo.

—Yo voy a ser doctora —dijo Diana.

Me dije a mí misma: «¿Por qué tienen tanta prisa para ser mayores? A mí *me gusta* la edad que tengo, sea cual sea. Y no quiero hacerme mayor hasta que no haya pensado en todo lo que me está ocurriendo.»

Como estaba sentada al lado de Sofía, me volví hacia ella y le dije:

—Algunos niños sólo piensan en el mañana, pero nunca en el hoy.

—Ya lo sé —me dijo.

—Por ejemplo —le dije—, me interesa mi cuerpo. Quiero saber cómo funciona.

—Sí —dijo ella.

—Y mi mente. También lo quiero saber todo sobre ella, y cómo funciona.

—Sí, lo sé —me dijo.

—Y mi vida —dije—. No me interesa mucho lo que *será*. Quiero saber *ahora* lo que *es*. Quiero ser capaz de *pensar* en ella y de *examinarla* de la misma manera en que examino mi cuerpo y mi mente.

—Sí —dijo Sofía—, porque de otra manera, si no pudieras, ¿merecería la pena vivir?

¿Te das cuenta de lo que quiero decir? Sofía no es

Episodio 4.

Texto visual: https://www.youtube.com/watch?v=ITAsZcqjB9w

sólo inteligente. Es..., es... ¡Vaya! ¡Sé lo que quiero decir, pero no me sale la palabra para decirlo!

De todas formas, sea lo que sea lo que hace que Sofía sea tan diferente, eso es lo que me hace *sentir* por ella algo muy distinto a lo que siento por los demás.

Episodio 4

¡Esta mañana, en clase, hemos hecho pompas de jabón! ¡Enormes, con los colores del arco iris!

Volví a pensar en las pompas de jabón en la hora de reposo. Estábamos tumbados en nuestras colchonetas, y yo estaba medio dormida. Era como si estuviera soñando con la clase llena de grandes pompas con los colores del arco iris, y dentro de cada una de las pompas estaba uno de los niños de la clase. Estábamos todos flotando en la habitación y de repente, ¡PLAF!, estallaron todas las pompas a la vez y se formó una sola pompa enorme, con todos nosotros dentro, incluida la señorita Tripp.

Luego hubo otro ¡PLAF! que sonó muy fuerte, me desperté y me encontré frotándome los ojos y mirando alrededor a todos los niños de la clase.

Seguí pensando en Sofía, en su preciosa pompa brillante flotando cerca del techo.

Episodio 5.

Texto visual: https://www.youtube.com/watch?v=we_eSvegErM

Episodio 5

Siempre que alguien me hace una pregunta, no sé la respuesta. Es como si mi cabeza estuviera llena de copos de avena.

¡Si al menos pudiera pensar con claridad!

¡Oh, no sé lo que quiero! ¿Quiero tener pensamientos claros o quiero tener pensamientos que estén *claramente relacionados* unos con otros?

Ves, si hago preguntas como esas, ¡la gente se dará cuenta de lo tonta que soy!

Anexo 3

Herramienta de Valoración pedagógica del Autoconcepto

Filosofando vamos **Proyecto de investigación**	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Educadora de educadores
Herramienta de Valoración pedagógica del Autoconcepto	
Institución y grupo a la que se aplica:	
Nombre del estudiante:	**Fecha:**
Quién realiza la valoración:	
Objetivo:	

Categorías del Autoconcepto	Actividades	Descripción del desarrollo de la actividad
¿Cómo me veo? Para valorar el autoconcepto físico, hace referencia a la identificación y el reconocimiento de sí mismo.		**-** *Desarrollo y respuesta de la actividad:* *-Conclusiones*
Aspectos por valorar: -Apariencia: Identificar los rasgos faciales y corporales. -Rasgos únicos: identificar cualidades que hacen única a la persona.		
¿Cómo soy? Para valorar el autoconcepto general y social, hace referencia a la autopercepción del estudiante en aspectos cómo: relaciones sociales, familiares y comportamientos individuales.		
Aspectos por valorar: **-** Autoconcepto general -Autoconcepto social		
¿Qué opino de mí? Para valorar el autoconcepto emocional, hace referencia a lo afectivo-emocional.		

Aspectos por valorar: -Comprensión de las emociones y control de estas mismas en diferentes situaciones.		
Conclusiones generales:		