



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**VEN, UNA HISTORIA TE CONTARÉ: UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA QUE POTENCIA LA COMUNICACIÓN VERBAL/ SIGNADA Y NO VERBAL EN LAS INFANCIAS
SORDAS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN DEL LENGUAJE LITERARIO**

KELLY DAYANA MORENO PICO

DIANA CAROLINA REINA MARTIN

LAURA NATALLY SÁNCHEZ ZOCADAGÜI

NATALIA VALENCIA OCAMPO

KAROL VIVIANA VELASCO ROMERO

ASESORA DE TRABAJO DE GRADO:

BERTHA ESPERANZA MONROY MARTIN

ASESORA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:

ANDREA JULIANA HERRERA PLATA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL

BOGOTÁ D.C.

2022



Agradecimientos

En nombre del proyecto ven una historia te contare, nuestros agradecimientos se extienden a la vida misma por encontrarnos en este camino y lograr compartir desde la calidez de nuestro propio ser como futuras educadoras especiales, vivimos instantes invaluable llenos de conocimientos, emociones y sentires, nunca cedimos o nos rendimos pues nuestros deseos nos mantuvieron en constante perseverancia así, bellos recuerdos invaden este caminar y perduraran en nuestra memoria. Infinitas gracias a las docentes que acompañaron este proceso Juliana Herrera y Esperanza Monroy, pues fueron el pilar fundamental en la comprensión de nuestro accionar como educadoras; su paciencia, orientación y dedicación permitieron desenvolvemos en nuestra investigación y formación profesional con ustedes “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” Paulo Freire

El grupo de practica extiende un agradecimiento a la I.E.D República de Panamá por su disposición y permitirnos realizar la practica pedagógica con los estudiantes Aulas Básicas 2, que pese a las dificultades que implica la modalidad virtual se mantuvieron participando de manera activa y haciendo parte del proceso para culminar el desarrollo de la práctica y el proceso investigativo. Solo queda agradecer y reconocer los aprendizajes y experiencias obtenidos durante este periodo de 2 años, por la disposición, la participación y el interés en nuestro proyecto, las maestras en formación terminan satisfechas y reconociendo y entendiendo el papel fundamental que cumple la institución en los procesos de inclusión de las personas sordas.

Agradecemos a nuestra compañera Sofía Tovar, quien hizo parte del recorrido de esta investigación y la construcción de esta propuesta, desde su carisma, alegría, paciencia y empatía nos permitió trabajar mancomunadamente donde logramos compartir y aprender de manera reciproca fue así, donde conocimos su subjetividad, sus concepciones, emocionalidad, realidades y conocimientos. Reconocimos en ella su sensibilización con los lenguajes artísticos, sus formas propositivas en la interacción con el otro, su facilidad para vincularse con las infancias sordas y generar espacios que enriquecieron los procesos comunicativos. Deseamos que su camino este lleno de éxitos y grandes posibilidades, pues sabemos que posee admirables capacidades y cualidades como futura educadora especial.

Dedicatorias

Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta aquí, por haberme dado una familia que me apoyó en todo momento, que me han enseñado que la perseverancia es un elemento fundamental para lograr las metas que me he propuesto, que con amor y paciencia me han guiado en este camino y que en momentos de desánimo fueron mi más grande apoyo, doy gracias a las maestras que desde su amor a lo qué hacen han logrado dejar una huella en mí y me permiten proyectar mi rol docente más allá del conocimiento, a mis compañeras por la paciencia, la comprensión, el amor, el compromiso y por ser quienes caminaron conmigo desde el principio de la carrera, finalmente agradezco a todos los que transitaron conmigo porque de alguna u otra manera nutrieron mi proceso.

Natalia Valencia Ocampo.



Este trabajo es el resultado del esfuerzo de una gran mujer, mi madre, quien a lo largo de este proceso fue un gran apoyo y soporte, siendo perseverante y formando desde la pedagogía del amor con el fin de alcanzar esta meta que se convirtió en un objetivo familiar; a mis hermanas por su paciencia y comprensión, por apoyar cada decisión y estar en este camino contribuyendo desde sus saberes.

Así mismo, agradezco el esfuerzo de múltiples personas que a lo largo de esta construcción estuvieron y decidieron tomar rumbos diferentes dejando su granito de arena en este proceso y todos aquellos que compartieron este camino conmigo y me permitieron construirme y deconstruirme desde los conocimientos teóricos, lo personal y profesional.

Kelly Dayana Moreno Pico.

Este proceso de aprendizajes, experiencias y construcciones, que se plasman en este documento es dedicado a mi familia que hizo parte de este momento, mi mamá, mi hermana y mi papá, por estar y vivir conmigo cada uno desde lugares muy diferentes pero que contribuyeron y se hicieron presente siempre. Agradezco el apoyo, la motivación, las enseñanzas y charlas llenas de reflexión, el esfuerzo y sacrificio de cada día para hoy, lograr culminar este camino con muchos altibajos y tropiezos, que no ha sido fácil, pero que con las personas adecuadas permitieron llegar al final, en donde cada paso estuvo lleno de aprendizajes, construcciones, conocimientos, sensaciones y experiencias que día a día me enriquecieron como persona y como profesional.

Karool Viviana Velasco Romero

Aquí culmina una etapa la cual no hubiera sido posible gracias a Dios principalmente quien me permitió pasar más de 5 años estudiando, formándome y transformándome constantemente con los saberes entregados por la universidad pública, aquella que me permite hoy salir con una mentalidad diferente con la que entré, queriendo ejercer de la mejor manera mi rol como educadora especial. Agradezco a mi papi y a mi mami por siempre creer en mí, por su esfuerzo para darme lo mejor, por pelear en lo secreto para que esto fuera posible, por su ejemplo para hacer las cosas con excelencia. A Caro por acompañarme muchas noches donde debía trasnochar y me alentaba en momentos donde me sentía frustrada; a Gabi por siempre preguntar de cómo me había ido en la "U". Agradezco a mis asesoras por todo su conocimiento y siempre enseñarnos a dar la milla extra. A mis compañeras por toda la paciencia en estos dos años de trabajo conjunto y a todos los seres que me rodean pues se preocupaban y me preguntaban por mi proceso educativo. ¡Infinitas gracias!

Laura Natally Sánchez Zocadagüi

Dedico este trabajo a mi abuela que durante mi proceso resistió conmigo el brillo de cada mañana y fue mi mayor refugio desde el amor, el afecto y la comprensión en mis momentos de debilidad e inquietud, aclarando mis más íntimas penumbras y en los desvíos de la vida, brindó sentido a mis pensamientos y acciones, aprendiendo que cada camino por más estrecho que sea se afronta y a la vez se conserva el aliento para seguir brotando desde la raíz. A mi madre quien ha sido mi compañera de vida, la que ha



emprendido cada sueño a mi lado, la que he amado con intensidad y ternura y la que considero la luz radiante de mi vida, agradezco por tu amor, por tu apoyo, por ser mi confidente, por tu esfuerzo, por tu valentía y por ser la calma en mi desesperanza. A mi hermano quien, en sus formas de ser, me enseña la importancia de reír desde la libertad y no cohibirse en la alegría, animando mi alma y mi sentir, fuiste quien acompañó mis desvelos en este gran recorrido, en ti he aprendido a preservar y valorar las fibras más profundas que nos da la vida. A mi padre, con quien he compartido parte de mis luchas y quien cotidianamente ha sido incondicional y finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme conocer los caminos de la pedagogía, la dignidad, la justicia social y la colectividad donde estuvo presente la esencia del compañerismo y el arduo trabajo de educadoras que influyeron de manera significativa en esta construcción.

Diana Carolina Reina Martín.



Contenido

Marco Contextual	8
Macrocontexto:.....	8
Microcontexto.....	9
Caracterización Aula Básica 2 (AB2).....	12
Descripción Del Problema.....	14
Justificación.....	16
Pregunta De Investigación	19
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos.....	20
Antecedentes	20
Estrategias Didácticas	21
Comunicación.....	23
Mediación	26
Lenguajes Artísticos	29
Infancias Sordas.	34
Proyecto Pedagógico de Aula	37
Marco Teórico.....	39
Estrategias Didácticas	40
Comunicación.....	42
Generalidades:.....	42
Comunicación verbal:.....	45
Comunicación No Verbal.....	47
Mediación	47
Mediación pedagógica	48
Lenguajes Artísticos	50
Literatura.....	51
Artes visuales y plásticas.....	56
Expresión corporal	58
Expresión musical.....	59



Infancias Sordas	60
Marco Metodológico	62
Paradigma Socio Crítico	63
Enfoque De Investigación.	64
Tipo De Investigación.....	65
Instrumentos.....	66
Etapas De La Investigación.....	67
Marco Pedagógico	71
Modelo pedagógico	72
Fases.....	76
Fase I: Planificación del PPA.....	76
Fase II: Ejecución del PPA.....	77
Fase III: Culminación del PPA	78
Fase IV: Evaluación.....	78
Propuesta pedagógica:	80
¡Ven una historia te contaré!.....	80
Objetivo.....	81
Metodología.....	82
Plataforma web.....	85
Análisis de resultados	87
Momento Inicial: Lenguaje musical	89
Momento central: Lenguaje Literario	93
Estrategias de abordaje del lenguaje literario	98
Lenguaje Corporal.....	102
Momento de cierre – Lenguaje Visual	105
Comunicación verbal.....	109
Comunicación No Verbal.....	113
La mediación en el desarrollo del proyecto de aula “Ven una historia te contaré”	115
Mediación de las docentes en formación.....	115
Mediación docente titular sordo	120
Mediación intérprete.....	124



Mediación entre pares.....	125
Mediación familiar.....	128
Infancias sordas.....	130
Conclusiones.....	132
Proyecciones y recomendaciones.....	136
Bibliografía.....	138
Apéndice.....	155



Marco Contextual

Ven, una historia te contaré: un proyecto pedagógico de aula como estrategia didáctica que potencia la comunicación verbal/ signada y no verbal en las infancias sordas a través de la mediación del lenguaje literario, es un trabajo realizado por 5 estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, quienes hacen su intervención pedagógica en la Institución Educativa Distrital República de Panamá (en adelante I.E.D. República de Panamá) ubicada en la localidad de Barrios Unidos en Bogotá, reconocida por realizar procesos de inclusión a personas sordas. A continuación, se presenta el macrocontexto en el que se expondrán aspectos importantes que influyen en las diferentes dinámicas de la localidad y cómo se relacionan con la población con la que se desarrolla este proyecto. Posteriormente, se abordará el microcontexto enfocado en la institución, modalidad de trabajo, organización y las prácticas que allí se realizan en el trabajo con los estudiantes sordos en ciclo I.

Macrocontexto:

La I.E.D. República de Panamá se encuentra ubicada en la localidad 12: Barrios Unidos, de la ciudad de Bogotá. Cuenta con una amplia oferta educativa, en donde hay aproximadamente 57 establecimientos educativos del sector privado que funcionan de forma presencial; en cuanto a las instituciones de carácter oficial hay 9, las cuales cuentan con 23 sedes para una la totalidad de 80 instituciones entre oficiales y no oficiales. En el sector, los colegios que obtienen mayor demanda son en su mayoría los del distrito.

Por otro lado, en materia de inclusión en los procesos educativos, el documento de la Secretaría de educación sobre la caracterización de la localidad de Barrios Unidos (2020), plantea que en el sector se encuentran aproximadamente 536 personas con discapacidad en instituciones educativas, en su mayoría son personas con discapacidad intelectual; se reporta que hay 60 personas sordas escolarizadas en el sistema educativo distrital, siendo importante mencionar que este número puede variar en la actualidad con los procesos y apuestas llevadas por las instituciones y los gobiernos locales y distritales.

A su vez, la Secretaría de Educación del Distrito busca brindar una educación de calidad que reconozca las condiciones, recursos, contenidos educativos, estrategias y la participación de cada uno de sus estudiantes, por lo que ha establecido un convenio con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), con el fin de mejorar los avances en educación inclusiva de los estudiantes sordos y sordociegos,



generando procesos de organización y adaptación en la atención educativa, en concordancia con las particularidades sociolingüísticas y educativas de los estudiantes.

Microcontexto

Es necesario identificar aspectos que se encuentran en el microcontexto de la I.E.D. República de Panamá, pues permite reconocer a los estudiantes sordos como sujetos de derecho en los escenarios educativos, por ello la importancia de conocer los procesos que se desarrollan en la institución a favor de garantizar la permanencia de sus estudiantes sordos, evidenciando y reconociendo como educadores el papel que cumplen estas dinámicas en la formación y transformación a nivel personal, social, cultural y por supuesto educativo.

La I.E.D República de Panamá es una institución de carácter oficial que cuenta con jornada única con resolución de aprobación 12-0064 del 18 de agosto de 2009, se rige bajo el marco del derecho internacional y la normatividad jurídica colombiana que controlan y regulan los distintos ámbitos educativos, dentro de las cuales a nivel general se encuentra: la Constitución Política Colombiana que en el artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona (1991). Por lo cual, el Congreso de la República expide la Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación” que establece los lineamientos de prestación del servicio público de educación en Colombia acorde a las necesidades de las personas, familia y sociedad.

La I.E.D República de Panamá, ha adelantado procesos de inclusión de las personas sordas hace aproximadamente 24 años, reconociendo el derecho a la educación. Este programa inició en el año 1996, convirtiéndose en el primer colegio que realizó inclusión a la población sorda, así en 2001 se crean las aulas multigrados para permitir el acceso a 29 personas sordas en nivel primaria, actualmente estas aulas se denominan como Aulas Básicas 1, 2 y 3 de acuerdo al nivel que cursen los estudiantes sordos de ciclo I. En la educación secundaria se constituye de 6° a 11° de bachillerato y las personas sordas cuentan con la mediación de intérprete en todas las asignaturas. Las instituciones oficiales trabajan con la modalidad bilingüe, lo que significa que sus apuestas se dirigen hacia el reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua y el español lecto-escrito como segunda lengua para estudiantes sordos.



La institución cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) centrado en el “Desarrollo del Talento Humano con Énfasis en Informática, Operación Turística Local y Español Escrito para Personas Sordas” (PEI, 2020, p.1). En el PEI se expresa que la misión de la institución se constituye por tres perspectivas, antropológica, sociológica y epistemológica. En primer lugar, la perspectiva antropológica consiste en:

la formación de un ser autónomo, responsable de su propio desarrollo, con la capacidad de formular preguntas, argumentar, razonar, interpretar información, empleando una comunicación asertiva y adquiriendo habilidades para la solución de problemas, la adquisición de competencias básicas y socioemocionales, asumiendo una actitud positiva y transformadora en relación con su contexto (PEI, 2020, p.8).

La segunda perspectiva, es la epistemológica la cual se fundamenta en que “el conocimiento en el aula se construye y reconstruye a partir de los presaberes que tiene el estudiante del contexto, que se consolidan en nuevos saberes, mediante el trabajo colaborativo con su par y docente, como gestor del propio desarrollo” (PEI, 2020 p.8). Por último, en la perspectiva sociológica menciona que:

la formación de un sujeto que se construye en las relaciones sociales, culturales, en coherencia con las particularidades del contexto a través de la concertación con el otro, como sujeto, que permite la mediación interpersonal y la resolución pacífica de conflictos en las interacciones cotidianas. (PEI, 2020, p.8).

Igualmente, la visión también se plantea con las tres perspectivas mencionadas anteriormente: la antropológica tiene como base que:

El estudiante de la I.E.D. República de Panamá será un sujeto que se apropia de habilidades que le permiten la capacidad de generar nuevos conocimientos para la resolución de problemas, logrando nuevos desafíos de aprendizaje. Así como la adquisición de competencias esenciales para la vida, obteniendo el título: “Técnico en Operación Turística Local” (PEI, 2020, p.9)

Además, para los escolares sordos, el aprendizaje del español escrito como segunda lengua. La línea epistemológica considera que “el conocimiento del estudiante avanzará en extensión y



profundidad, a través de configuraciones didácticas; desarrollando y fortaleciendo las habilidades comunicativas: español escrito para estudiantes sordos e inglés para oyentes” (2020, p.9). Por último, la sociológica va en busca de formar un “estudiante como ser social, generará las habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás y con el medio en que se desarrolla su vida cotidiana, permitiendo una mediación interpersonal efectiva” (PEI, 2020, p.9).

Es de resaltar, la flexibilización curricular acogida por la institución, con la cual se busca dar respuesta a las condiciones de los estudiantes sordos y sus procesos educativos, posibilitando el fortalecimiento de su lengua materna y sus habilidades comunicativas, por supuesto, con un énfasis en el español escrito como segunda lengua, que permite potencializar este tipo de formación para el desarrollo de su ser integral y cultural, destacando que las personas tienen derecho a una educación en su lengua que aporte a su calidad de vida, desde allí se logra compartir con otras personas (oyentes) y fomentar esa aceptación y visibilización de que hay otras formas de comunicar y favorece la construcción de un pensamiento en pro de la diversidad de los educandos tanto sordos como oyentes, apuesta validada por la institución.

La I.E.D. República de Panamá maneja procesos de evaluación de tipo formativo y dialógico, allí se permite valorar el nivel de desempeño del estudiante según los estándares del MEN, en estos se estipula el enfoque diferencial como principio para los ajustes razonables y adaptaciones en las metodologías, como herramienta para los estudiantes sordos, así también, en la inclusión se manejan elementos como la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación; otro de los aspectos es que se implementan planes de mejoramiento académico, transversales a la malla curricular, la metodología de evaluación y la cultura escolar.

Para los estudiantes en condición de discapacidad, se establece la adaptación curricular entendida ésta como ajustes que se realizan en los diferentes elementos del currículo de un estudiante, materializados a través del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables). En nuestra institución, respecto a la inclusión de personas sordas se realizan adaptaciones así:

- Adaptaciones metodológicas en el marco DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje).



- Adaptación curricular implementando la cátedra de Lengua de Señas Colombiana (LSC) para comunidad oyente como estrategia para facilitar la interacción comunicativa y relaciones interpersonales entre oyentes y sordos.
- Adaptación curricular con las asignaturas de español escrito como segunda lengua, Lengua de Señas Colombiana (LSC) y matemáticas para estudiantes sordos desde educación básica. (PEI, 2020, p.32).

La institución cuenta con siete proyectos transversales de los cuales dos van dirigidos a los estudiantes sordos: “Leyendo tus manos” e “Integración de padres de familia al Aula Básica”. “Leyendo tus manos” es un proyecto que trabaja por la inclusión de los estudiantes sordos al aula, en el que se adelantan procesos en las Aulas Básicas, en este asisten únicamente estudiantes sordos, se realiza un proceso de adaptación y consolidación de la lengua de señas, esto solo se hace en primaria, para posteriormente en bachillerato hacer la transición al aula regular con sus compañeros oyentes; desde este proyecto también se le brinda la posibilidad a los padres de familia de participar en talleres de formación en lengua de señas para una mejor comunicación con sus hijos sordos, y no se vean truncados sus procesos de aprendizaje, si no, por el contrario, se vean fortalecidos; adicional a ello, se trabaja en un periódico denominado “El Periódico Panameño” donde se evidencia el trabajo de las personas sordas y los agentes que interfieren en el proceso educativo, unas de las cosas que se presentan es la historia de los sordos en Colombia o aspectos educativos de la población, lo que significa que este periódico llega a todas las personas de la institución como una fuente de conocimiento. (PEI, 2020, p.29).

Caracterización Aula Básica 2 (AB2)

La caracterización del grupo Aulas Básicas 2 (en adelante AB2) se realiza mediante una valoración pedagógica elaborada por las maestras en formación, en la cual se retoman las diferentes dimensiones del desarrollo y el trabajo desde los lenguajes artísticos. En las observaciones se reconoce que se trabaja en un aula multigrado, en el que se encuentran los grados 1°, 2° y 3° de primaria, conformada por 9 estudiantes sordos, sus edades oscilan entre los 7 a los 12 años. En cuanto a las clases mediadas por la virtualidad, se reconoce que 2 de los estudiantes asisten frecuentemente, 4 de ellos de



manera intermitente, y los otros 3 han participado como mínimo una sesión, teniendo en cuenta que los niños trabajan de manera asincrónica con la estrategia *“Plan de casa, toca tu puerta”*.

Por otro lado, de acuerdo con la dimensión comunicativa, la totalidad de los estudiantes se encuentran en proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas colombiana, para ello se apoyan de objetos concretos en el contexto para participar. Sin embargo, se identifica que otros estudiantes realizan producción oral emitiendo sonidos guturales o incluso diciendo palabras para el momento de interactuar con sus maestros y padres. Se ha evidenciado que algunos estudiantes no hacen uso de la lengua de señas, ni de la oralización, por lo que es un grupo que se caracteriza por su diversidad comunicativa.

Adicionalmente, se ha observado gran diversidad en el manejo y el uso de la lengua de señas colombiana, pues se evidencia que algunos estudiantes realizan imitación de gestos y movimientos a partir de lo que las maestras les modelan, así como el uso de la deixis para indicar que quieren algo o para señalar las respuestas a preguntas concretas. En este sentido logran hacer uso de su corporalidad para expresarse; del mismo modo encontramos estudiantes que tienen manejo de la lengua de señas logrando generar una intención comunicativa verbal a partir de la lengua de señas colombiana, a su vez, se reconoce la intención comunicativa del estudiante ya sea de manera verbal/signada o no verbal, no obstante, en relación a las ayudas auditivas, 4 de ellos hacen uso de implante coclear, que les permite potenciar habilidades de comunicación a nivel oral, los otros 2 niños no utilizan ningún tipo de dispositivo y 1 de ellos recibe apoyo de una mediadora comunicativa y pedagógica quien acompaña el proceso educativo a través de herramientas audiovisuales y la implementación de WhatsApp para la comunicación.

En la dimensión cognitiva, se ha encontrado que los estudiantes logran mantener su atención en el desarrollo de las sesiones propuestas, frente a los estímulos que puedan existir en los entornos donde reciben las clases, las cuales se encuentran en un periodo de tiempo de 45 a 60 min, sin embargo, los tiempos atencionales cambian, pues se observa que algunos de los niños se caracterizan por tener periodos atencionales cortos de 15 minutos, en los que se centran mediante el llamado y la participación, y otros niños sostienen la atención por un tiempo más prolongado aproximadamente de



30 minutos que corresponde a una parte de las sesiones, manteniendo la disposición durante las actividades pedagógicas. Por otro lado, muestran interés por participar de las actividades que se les propone, lo que les permite evocar las experiencias previas, articulándolas con las que se desarrollan durante la práctica.

En cuanto a la dimensión socioafectiva los estudiantes reconocen las reglas establecidas por las docentes en formación regulando su comportamiento frente a las diferentes situaciones que se puedan ir dando a lo largo de las sesiones pedagógicas, así mismo, la figura de autoridad les permite identificar a las docentes encargadas de dirigir la sesión, quienes traerán al escenario pedagógico diferentes alternativas que permitan a los estudiantes interactuar con sus maestras y con sus pares.

Finalmente, en el grupo (AB2), en el transcurso de los semestres 2020 a 2022 (VII, VIII, IX y X) no se contó con el acompañamiento constante de la docente titular a causa de la renovación de una incapacidad médica, esto generó la participación de un maestro suplente, el cual debe esperar a que se le renueve su contrato para poder continuar con el proceso de los niños, mientras esto ocurre se cuenta con una tercera docente que asume el rol de maestro titular del grupo. En el periodo de 2021-II (IX) ingresa una nueva maestra oyente, la cual no culmina el semestre, por lo que llega un nuevo maestro a cargo del grupo, se identifica que, el cambio de maestros se ha presentado frecuentemente.

Descripción Del Problema

En las dinámicas de observación y en el ejercicio del rol docente, en la I.E.D. República de Panamá en Aulas Básicas 2 (AB2), como estudiantes de la Lic. en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo con la practica pedagógica de VII surge un interés a partir del trabajo que se ha venido adelantando con los niños sordos de ciclo I en proceso de inclusión.

Se reconoce que se encuentran en adquisición / aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC) aspecto que de acuerdo con su edad (7 a 12 años) se encuentra en un desarrollo tardío, ya que desde la etapa preoperacional propuesta por Piaget (1964) este desarrollo del lenguaje se presenta de los 2 a los 7 años por lo que los niños sobrepasan ese periodo, es por ello que se



reconoce la diversidad comunicativa del grupo, puesto que al ser un aula multigrado se identifican diferentes niveles de dominio de la lengua de señas, observando que algunos estudiantes se encuentran aproximándose a la lengua por lo que sus emisiones se caracterizan por el uso de los deícticos, señalamiento del objeto concreto, dramatización, y expresión facial o corporal, como recursos fundamentales que contribuyen a sus intercambios comunicativos, adicionalmente, algunos estudiantes realizan procesos más estructurados en la lengua materna con apoyos ocasionales de señalamientos, o dramatización; y el componente no manual propio de la lengua de señas (expresión facial y corporal) elementos que favorecen la construcción discursiva de cada uno de los niños, aportando al acto comunicativo.

Asimismo, se identifica que los niveles atencionales de los estudiantes cambia frente a los diferentes estímulos, pues se precisa que, al momento de exponerse a discursos largos en lengua de señas realizados por las maestras en formación, se pierde el foco atencional del escenario pedagógico, puesto que se encuentra una influencia del ambiente de cada estudiante, por lo que se observa desinterés y falta de motivación, ya que los educandos no han explorado otras formas de comunicar, sin embargo, se evidencia interés por las actividades acompañadas de apoyos visuales, corporales y/o aquellas relacionadas con el dibujo y la pintura, permitiendo focalizar su atención por tiempos más largos. Por otro lado, se percibe que hay mayor disposición de los estudiantes que tienen un mayor dominio de la lengua señas, pues tienen periodos atencionales más extensos y frecuentes, acompañados de conocimientos y manejo frente a la lengua.

En el caso de las familias de los niños sordos es importante mencionar que, al transitar por un proceso de duelo al momento de detección de la pérdida auditiva, se centran en buscar ayudas y soluciones que los dirige al enfoque rehabilitador (auditivo vocal), luego de ello logran acercarse y reconocer la concepción socioantropológica de la persona sorda, que adquiere la lengua de señas como lengua propia y que hace parte de una cultura lingüística minoritaria.

Ahora bien, se observa que el desarrollo comunicativo de los estudiantes se ve afectado por las interacciones propias de cada familia, puesto que, los integrantes de estas no manejan la lengua de señas, ya que se encuentran en proceso de acercamiento y reconocimiento de la misma, desde lo observado se reconoce que la manera que utilizan algunos de los padres para comunicarse con sus hijos



es a través de la lengua oral, apoyándose en ocasiones en la lengua de señas de manera funcional, la cual se caracteriza por ser empleada mecánicamente y no de forma emocional, expresiva y significativa.

En otro sentido, es importante resaltar la poca interacción que se evidencia entre pares, los cuales no realizan un intercambio comunicativo directo durante las sesiones, sino que se lleva a cabo un proceso en el cual se establece una relación únicamente entre maestro – estudiante en los procesos de enseñanza - aprendizaje y no con sus pares. Esta falta de interacción se debe a que algunos estudiantes son de diferentes grados y tienen intereses distintos, siendo variables que influyen en las relaciones interpersonales de modo que se encuentran en un proceso de reconocimiento por parte de cada uno, además, se identifica que las dinámicas de virtualidad restringen procesos de acercamiento entre ellos mismos.

Por lo anterior, surge el interés de las maestras en formación por aportar de forma significativa al desarrollo de la comunicación de los niños de AB2, en donde se reconocen las amplias posibilidades de los lenguajes artísticos, centrados en el literario como un elemento que contribuye a la comunicación y al enriquecimiento lingüístico, para ello se toma como base la propuesta de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, de las cuales hace parte el arte y la literatura en la educación inicial, resaltando la importancia de trabajar a partir de estos como maestros, llevando al aula estrategias que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo integral de los niños, incentivando a la creación de ambientes enriquecidos mediados por experiencias literarias que permitan vincular los otros lenguajes artísticos, con el fin de favorecer la comunicación verbal (lengua de señas o escritura) y no verbal, en tanto les permita interactuar con quienes le rodean, como lo son sus pares, cuidadores, familia y maestros, explorando las diferentes formas de expresión y comunicación.

Justificación

El presente trabajo tiene como objetivo identificar como el PPA (Proyecto Pedagógico de Aula) contribuye a potencializar la comunicación verbal/signada y no verbal a través de la mediación del lenguaje literario en las infancias sordas, pues se reconoce que en la literatura infantil suscitan experiencias que potencian la comunicación (verbal y no verbal), convirtiéndose en una herramienta



que estimula la imaginación, la creatividad y la emocionalidad, igualmente, conlleva al reconocimiento de las diferentes formas de comunicación, aspecto que aporta al desarrollo integral (comunicativo, social, cognitivo, físico) de los niños, en sus diferentes contextos. Por ello, durante este proyecto pedagógico investigativo se diseñará e implementará el PPA como estrategia didáctica en articulación con otras estrategias que involucre la literatura infantil y su contribución a la comunicación de los estudiantes, la cual permite enriquecer y dar cuenta de la mediación docente, aportando a las habilidades comunicativas de los niños sordos de la I.E.D. República de Panamá, por medio de la exploración de los lenguajes artísticos posibilitando intercambios o interacciones desde su cotidianidad y la resolución de problemas.

Desde allí, se evidencia que la literatura es un lenguaje que propicia y fomenta la imaginación y la creatividad, en donde los niños pueden explorar las diferentes formas de expresión e interacción con sus entornos directos, partiendo de sus realidades y experiencias individuales, interesados por participar en espacios que les permita construir y encontrar formas de comunicación con los demás y consigo mismo, aspecto que promueve y favorece el desarrollo de la infancia, partiendo desde el reconocimiento como sujetos con derechos y aportando a la construcción frente a sus dimensiones e identificando factores que inciden en su entorno. Así mismo, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) (2018) menciona una concepción frente al rol del niño y la niña reconociendo su integralidad:

Esto significa, por una parte, asumir que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. Por otra parte, reconocer que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables. (p.15).

Es así, que el impacto y la importancia de los lenguajes artísticos, específicamente el literario en los niños, parte del reconocimiento del niño desde su ser holístico, destacando la influencia de estos en el desarrollo, en donde es posible abordarlos desde la diversidad que caracteriza a los sujetos y el aula, ya que en estos emplean y destacan las múltiples formas de comunicación, lo que significa que no es un trabajo puesto en el desarrollo de la oralidad, sino que conlleva a que las habilidades comunicativas se



construyen desde lo verbal/signada y no verbal como un todo. Por ello, el M.E.N (2014) expone algunas consideraciones que hacen parte de las bases comunicativas de todo sujeto y las cuales permitirán expresarse y relacionarse con otros, reconociendo que:

Todo ser humano se nutre de palabras y símbolos, con los cuales inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras. (p.13).

Por lo tanto, es importante reconocer el aporte que hace la literatura infantil al presente proyecto enfocado en el desarrollo integral de las infancias, haciendo énfasis en la comunicación verbal/signada y no verbal, encontrando en estas diversas formas comunicativas que contribuyen a esta dimensión, por su aporte a los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas y a la exploración de las múltiples formas que existen de comunicar. Partiendo de este elemento se acoge el proceso de investigación adelantado por Hernández, et.al (2021) la cual está centrada en la primera infancia sorda y la pertinencia del lenguaje literario en la potenciación del discurso narrativo, así mismo promueve la sensibilización y acercamiento a través de espacios que involucren a los niños a experiencias mediadas por la literatura infantil, pues esta es fundamental para su cotidianidad, ya que brinda posibilidades para la construcción de significados, simbolización y procesos comunicativos.

En este sentido, el presente trabajo realiza un énfasis en proponer alternativas que permitan potenciar y explorar habilidades de comunicación y expresión, de forma que se logre acceder a la información de diferentes maneras, resaltando el uso de estrategias que como maestros fortalezcan ese proceso y que respondan a las particularidades e individualidades de los estudiantes, usando como medio la literatura y la exploración del lenguaje literario, dejando de lado la creencia de que la literatura son solo cuentos, dando paso a que los niños y maestros tengan la oportunidad de disfrutar y gusto por acercarse a esta.



Finalmente, es importante destacar el rol que cumple el Educador Especial en lo ya mencionado, se encamina en un proceso de plantear nuevas miradas de intervención en la educación de las infancias sordas, lo que permite consolidar la participación de sujetos que puedan desarrollarse cultural, lingüística y socialmente, es así, que se pretende visibilizar a la población sorda dentro de los sistemas educativos de manera que esta tome relevancia y se resignifique en los propósitos de una educación inclusiva. El ICBF (2010) menciona que es importante reconocer las particularidades como capacidades y habilidades de los sujetos de manera que:

El punto de partida para lograrlo no es centrarse en que las niñas y los niños sordos no escuchan, sino, que nos relacionemos con ellos reconociendo, valorando y aceptándolos desde sus diferencias sociales y lingüísticas, pues se comunican y hablan mediante una lengua diferente a la que usa la mayoría (p.25).

Lo anterior, permite tener en cuenta la diversidad que caracteriza al grupo con el que se trabaja, se reconocen las particularidades de los estudiantes, y cómo esto significa una oportunidad para el aprendizaje tanto para los niños, como para los maestros de esta manera se brindan espacios enriquecidos que favorezcan las posibilidades de reconocimiento, exploración e interacción. En este sentido, se pretende que desde la apuesta realizada en esta investigación se identifiquen diferentes formas de acercarse a los niños, explorando habilidades comunicativas de maestros y diversos recursos indispensables para tener intercambios comunicativos importantes que potencien la comunicación y brinden aprendizajes significativos que partan desde la mediación de los lenguajes artísticos.

Pregunta De Investigación

¿Cómo el Proyecto Pedagógico de Aula contribuye a potencializar la comunicación verbal/signada y no verbal a través de la mediación del lenguaje literario en las infancias sordas de AB2 de la I.E.D. República de Panamá?



Objetivos

Objetivo General

Identificar como el PPA contribuye a potencializar la comunicación verbal/signada y no verbal a través de la mediación del lenguaje literario en las infancias sordas.

Objetivos Específicos

- Caracterizar pedagógica y comunicativamente el grupo de AB2, reconociendo las posibilidades reales de la educación con mediación tecnológica.
- Diseñar e implementar un PPA que a través de la mediación del lenguaje literario potencie la comunicación verbal/signada y no verbal de los niños de AB2.
- Valorar el impacto del PPA en el desarrollo comunicativo de los niños de AB2 a través de los procesos de evaluación que se realizaron de manera continua.
- Identificar cómo transita la mediación dentro del desarrollo de la propuesta pedagógica.

Antecedentes

El presente capítulo presentará los documentos de investigación seleccionados en el proceso de indagación como elementos que aportan y se relacionan a la apuesta del proyecto de grado, se realizó una búsqueda de aproximadamente 192 tesis y/o artículos en un periodo de tiempo de 2014-2021, los cuales se encuentran enfocados en los temas centrales de la pregunta problema. Es así, como se retomaron un total de 46 documentos tanto nacionales como internacionales, los cuales contribuyeron significativamente a reconocer algunas apuestas realizadas desde los diferentes trabajos consultados, tomados como referencia, por su relación con las categorías de investigación, ya que estos trabajan desde dos, tres o más categorías que se tienen en cuenta en el presente trabajo de grado las cuales surgieron por el interés de las maestras en formación.

Por lo anterior, se retoman en cada una de las categorías trabajadas 7 documentos entre los que se encuentran investigaciones nacionales e internacionales, a excepción de infancias sordas en la que se abordaron 5 textos entendiendo que la información es escasa; entre los cuales se destaca el aporte y la contribución a la categoría trabajada y al proceso de investigación. Estas se centran en las estrategias didácticas, proyectos pedagógicos de aula, comunicación centrada en la población sorda, la mediación



desde los lenguajes artísticos y la literatura y finalmente las infancias sordas. En ese sentido, se pretende realizar análisis y reflexiones donde se establezcan relaciones y tensiones con los documentos consultados desde cada categoría, así como los aportes que realiza al proyecto, reconociendo en ellas una forma de contribuir al desarrollo del trabajo y las apuestas que desde él se realizan.

Estrategias Didácticas

En la categoría de estrategias didácticas tomamos siete investigaciones a nivel nacional e internacional que trabajan este concepto en lo académico junto con población sorda en la primaria y diferentes colegios o instituciones; la tesis de *Najar* y Fonseca (2018), busca, diseña, presenta e implementa una estrategia didáctica aplicada a estudiantes del grado once con discapacidad auditiva del colegio República Dominicana. Por otro lado, el trabajo propuesto por Ramírez y Ávila (2015) trabajo de especialización, se enfoca en la investigación para determinar las incidencias de las estrategias didácticas frente a la adquisición y aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana. Morales y Sora (2019), tienen como objetivo elaborar el Estado del Arte de las tesis de grado, monografías, artículos, revistas, libros, guías didácticas y cuadernos relacionados con Estrategias lúdicas y didácticas para población con Discapacidad Intelectual en Primera Infancia y Básica Primaria en los años 2010-2019. De igual manera, Limas (2018), se centra en investigar y analizar los componentes de la práctica docente y los medios de uso para los docentes en cada sesión.

Ahora, con base en la categoría que estamos trabajando de estrategias didácticas las tesis consultadas mencionan varios aspectos que son importantes y se relacionan de manera puntual como se ve en las investigaciones nacionales, ya que nos habla de las estrategias como una manera de fortalecer la labor docente, donde el educando está en un acto constante de reflexión, creando nuevas perspectivas y nuevas maneras de tener una valoración docente sobre el quehacer del maestro para que los errores o falencias que se presencian en las aulas sean ajustadas y tenga nuevos resultados positivos que beneficien a los estudiantes y el cuerpo docente.

En algunas tesis se encontraron unas relaciones con base en los temas del desarrollo de habilidades y competencias, esto lo referenciamos desde Ramírez y Ávila (2015) y Limas (2018) allí se plantea que al trabajar con estrategias didácticas en el aula de clases se empiezan a desarrollar



competencias y habilidades de la población sorda, así mismo, se menciona que se fortalecen las habilidades del estudiante desde lo teórico y se lleva a cabo en la práctica donde la población estudiantil se podrá desenvolver, logrando así nuevos aprendizajes ya sea dentro o fuera del aula. Limas (2018) menciona que cuando se generan estas competencias se logran nuevas perspectivas desde lo investigativo, por lo cual se debe tener en cuenta ya que no solo se da en el estudiante a la hora de estar en la experiencia de la estrategia didáctica, sino desde el docente y como mencionamos anteriormente estas prácticas permitirán que el maestro pueda indagar y reflexionar para dar cuenta de unos ajustes y presentar acciones planificadas a futuro.

Es importante mencionar que todas las tesis nacionales se relacionan con base en la categoría que facilita el aprendizaje como menciona Najjar y Fonseca (2018), puesto que su propuesta fue desarrollada de manera digital y virtual, la cual facilitó el aprendizaje de los estudiantes y pudo ser usada dentro y fuera de la institución. Así, Limas (2018) plantea que las estrategias didácticas ayudan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así mismo, como aporte al presente proyecto se mencionan las dos tesis restantes Ramírez y Ávila, (2015) y Najjar y Fonseca (2018) las cuales trabajaron con población sorda y plantean que el hacer uso de las estrategias facilita la adquisición de la lengua materna y además contribuyen a la construcción y reconstrucción del conocimiento de los estudiantes sordos, ya que habrá una mayor comprensión de la enseñanza del docente y del aprendizaje de los estudiantes en la propuesta que se plantee.

Teniendo en cuenta las tesis internacionales se encuentra las siguientes: Almeida (2015), el trabajo de grado tuvo como propósito esencial diagnosticar el tipo de métodos didácticos que utilizan las maestras para mejorar el proceso de comunicación en niños con deficiencia auditiva. Jiménez & Robles (2016) se enfocan en las estrategias didácticas para la formación por competencias teniendo en cuenta los criterios del aprendizaje significativo. Finalmente, en el trabajo planteado por Moreno y Velásquez (2017), su propósito es diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Educación Secundaria “San Mateo de Huanchor” de Lima-Perú.

Con base en los documentos internacionales podemos encontrar una relación y un aporte al proyecto en cuanto a lo que mencionan los dos artículos de Jiménez & Robles (2016) plantea que, las



estrategias didácticas se tienen en cuenta el quehacer docente y los procesos que realiza o se construye, y con Moreno y Tejada (2017) se menciona que en estas estrategias se tiene una actividad reflexiva constante por medio del docente, relacionándose con las tesis nacionales mencionadas anteriormente. Como aporte por parte de estas investigaciones consultadas se puede reiterar en que los procesos que llevan los docentes a cabo son para lograr un aprendizaje de manera bidireccional, que fortalezcan la reflexión propia del docente y se transforme la práctica, con el fin de generar aprendizajes significativos para los estudiantes y los maestros.

Finalmente, contribuyendo al proyecto de investigación se puede mencionar que, a través de las estrategias didácticas será posible dar cuenta de la acción docente, del rol como educador especial en las aulas de la institución y se podrá llevar a cabo una reflexión de lo que realiza el maestro y las maestras en formación en cada sesión con las actividades planteadas, para proponer ajustes a su quehacer con base en lo que se haya recogido en las anteriores intervenciones, esto ayudará a mejorar las prácticas y dará cuenta de nuevas estrategias con base en las observaciones y ajustes que se hicieron anteriormente para generar propuestas de actividades que lleven al fortalecimiento de la comunicación verbal/signada y no verbal de los estudiantes del aula.

Comunicación

En este apartado se tomaron como referencia 7 documentos entre nacionales e internacionales, en las que se evidencia diferentes miradas que se tiene hacia la persona sorda en relación con la dimensión comunicativa; dentro de estos se encuentran la apuesta realizado por Abello (2017) se analizan diferentes maneras de interacción de la comunidad sorda con la sociedad oyente quienes no comparten los mismos códigos y canales de comunicación, asimismo, identifica diferencias comunicativas y lingüísticas entre ambos grupos haciendo énfasis en la importancia de reconocer la lengua de señas como lengua propia de la comunidad sorda. Por otro lado, Arbeláez y Ríos (2019) proponen como estrategia de educación y aprendizaje, un espacio cultural que permita reconocer la importancia que tiene la comunicación no verbal para las personas en “condición de discapacidad auditiva” como se refiere en el trabajo de grado.



Adicionalmente, dentro de la indagación de antecedentes se tuvo en cuenta 3 documentos internacionales, como la tesis de Campos (2017), en el que el autor indaga sobre el impacto de implementar textos narrativos literarios desde la lengua de señas en el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes sordos; el artículo de Herrera y Zabaleta (2016) enfocado en la adquisición de los aspectos del lenguaje generando un comparativo entre infantes de 4 y 6 años, haciendo énfasis en la comunicación no verbal, en esta se referencia componentes tanto de la comunicación verbal / signada como la no verbal y por último, Guevara (2018) menciona la importancia de incorporar en la práctica pedagógica la lengua de señas como estrategia de aprendizaje-enseñanza fortaleciendo las habilidades comunicativas no verbales.

En los nacionales, se aborda el documento de Arbeláez y Ríos (2019) en esta se evidencia un punto de vista aún existente en el país, en el que se sobreponen el enfoque médico a la persona sorda, reconociendo principalmente una “limitación lingüística” centrada en la afectación de la comunicación verbal puesta desde la oralidad o la lengua escrita, por consiguiente, desde esta perspectiva la lengua de señas se clasifica dentro de la comunicación no verbal, la cual se interpreta como una capacidad inherente del ser humano formada por gestos que la persona “no oyente” utiliza como forma de comunicación. En contraposición, Abello (2017) dentro del desarrollo comunicativo da un lugar importante a la cultura, como un elemento que estructura y dota de sentido al mundo social, por lo tanto, no se puede desconocer las particularidades de las personas sordas como partícipes de una cultura, desde la cual se da un reconocimiento lingüístico como comunidad minoritaria que hacen uso de la lengua de señas comprendiéndola como un lenguaje verbal, caracterizada por una variedad de lenguas que no solo se enfocan desde lo oral o lo escrito.

Por otra parte, Puente, Alvarado y Valmaseda (2007) afirma que la enseñanza de la lectura de los sordos se basa en la tradición oral. En las últimas décadas se ha cuestionado su eficacia, produciéndose una ruptura o cambio de filosofía, así como una revisión de la metodología de enseñanza aplicada. Uno de los cambios más radicales fue la introducción del modelo bilingüe, proponiendo que la lengua materna de los niños sordos sea la lengua de señas y a través de esta el niño sordo pueda adquirir las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias tanto para simbolizar las experiencias y ampliar sus conocimientos, como para comunicarse.



Por lo anterior, se evidencia que la mirada hacia la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas ha ido cambiando a la par con la perspectiva que se tiene sobre la persona, comunidad y cultura sorda, ya que se emplea la LS como cualquier otra lengua para comunicarse, identificarse y ser partícipe de la sociedad, la cual se adquiere al estar inmersos en espacios en donde se favorezca la participación activa del niño con su entorno, proporcionándole experiencias que le permita apropiarse de su lengua natural y de su cultura como sordo; por esto, se hace imperativo el favorecer la adquisición temprana de la lengua de señas para que los niños amplíen sus competencias comunicativas dentro de las cuales se encuentran la comunicación verbal / signada y no verbal, para que su desarrollo integral no se vea obstaculizado por la forma de obtener información del medio.

Según Campos (2017) y Herrera y Zabaleta (2016), la comunicación verbal es un resultado de la interacción social, que se da a través de la apropiación, interiorización y práctica de los signos lingüísticos delimitados por ciertos agentes culturales; dichos signos son convencionales, tienen su propia estructura lógica, siguen reglas determinadas y permiten el paso de información, como transmitir y comunicar pensamiento, sentimientos, ideas, gustos; además, se considera como un instrumento mental con el que se desarrolla la inteligencia y la comunicación interpersonal, por tanto estos autores reconocen la lengua de señas, la lengua oral y la escrita como parte de la comunicación verbal dado que aunque tienen diferentes canales de comunicación, los tres son igualmente eficaces para transmitir y posibilitar el acto comunicativo.

Por otro lado, Guevara (2018) comprende dentro de la comunicación no verbal aquellos procesos en los que se envían mensajes sin utilizar la palabra, reemplazando estas por expresiones gestuales, faciales, y corporales, en este sentido, se ve el uso de la lengua de señas como una forma de comunicación no verbal, de lo que Herrera y Zabaleta (2016) toman distancia al referenciar la comunicación no verbal como la emisión de signos activos o pasivos que acompañan el lenguaje, regulan la información, los cuales no son determinados por un grupo en particular o en otras palabras no pertenecen a la comunidad, a diferencia de la comunicación verbal esta requiere menos aprendizaje y se puede dar de manera espontánea.

Por lo anterior mencionado, con la indagación realizada se evidencia como actualmente en Colombia y a nivel internacional aún se ve a la persona sorda desde un enfoque oralista, dando más



importancia al aprendizaje de la lengua oral como proceso para que las personas sordas se puedan comunicar y ser partícipes plenamente en un mundo oyente; así mismo se pone a la lengua de señas como parte de comunicación no verbal por su naturaleza y base comunicativa desde lo gestual, lo que genera que el reconocimiento que se da hacia esta sea muchas veces menos importante que la escrita u oral.

Mediación

En el presente apartado, se abordarán un total de siete documentos de los cuales cuatro son nacionales, en los que se encuentran el documento de Ordoñez (*s.f*), el cual plantea la necesidad de que la mediación pedagógica se lleve a cabo en los momentos cotidianos para que estos se den de forma significativa y duradera; la publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2015), establece tres tipos de mediaciones semiótica, pedagógica y tecnológica; por otro lado encontramos a Alzate y Castañeda (2020), quienes definen la mediación pedagógica como un accionar didáctico/ creativo que coloque en el centro las reflexiones docentes sobre el aprendizaje, el cual debe promover la construcción y apropiación del mundo y de uno mismo y finalmente; Herrera y Ronderos (2017), destacan en su tesis el uso de la fábula como medio para el acto educativo, motivando al estudiante a ser agente activo en su proceso en la medida en que éste interactúe con la información y con otros estudiantes.

Los textos anteriormente mencionados, centran su mirada en componentes de la mediación pedagógica, en los cuales se refleja la importancia de la construcción de significados compartidos, que permitan poner en otro lugar los conocimientos científicos y se dé prioridad a los procesos de transformación, consolidación, reflexión y el desarrollo de habilidades, destrezas que permitan dar respuesta a cada circunstancia en las que se puede ver envuelto el sujeto.

De acuerdo con lo anterior, se refleja la importancia de la relación entre los sujetos, el que aprende y el que enseña, en donde el estudiante es el constructor de su conocimiento, el encargado de elaborar las interpretaciones del mundo y el docente posibilita estos espacios. Es por ello, por lo que surge el planteamiento de Alzate y Castañeda (2020) el cual manifiesta que la mediación pedagógica deja de ser un simple recurso didáctico con el cual se dan los procesos de enseñanza – aprendizaje y pasa a conformar la acción creativa de cada docente, iniciando con cuestionarse constantemente ¿cómo



se posibilita el aprendizaje? ¿Qué tan oportunas son las herramientas y técnicas empleadas en los procesos formativos?, permitiendo desde ahí que el docente de sentido a su práctica y el estudiante a lo que aprende.

Es por ello, que es importante en el proceso educativo que el maestro tenga en cuenta los elementos de la mediación pedagógica y por medio de esta re- signifique su rol y hacer, cuestionándose sobre el ¿qué? Y ¿para qué? De las acciones y recursos que se emplean en el escenario pedagógico, dejando de lado la mirada clásica de repetición de contenidos e información y se ubique en el lugar de las construcciones en conjunto, en donde el maestro emplee diferentes expresiones y acciones respecto a un mismo tema y esto de respuesta a las diferentes características, realidades y contextos de las personas involucradas, puesto que como lo menciona Assmann, (2002) “No se trata sólo de comprender conceptos nuevos, entendidos como herramientas interpretativas, sino de entender, antes que nada, cuáles son las consecuencias de todo eso para la transformación de las relaciones pedagógicas” (p.128). Por esto, es importante tener una intencionalidad pedagógica, hacer uso de los elementos de la cotidianidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo este más pertinente, oportuno, significativo y perdurable el aprendizaje en el tiempo.

Por otro lado, se abordaron tres artículos internacionales en los cuales se encuentran, los escritos de Pizarro (2018), en el que plantea la importancia de la mediación para la solución de los conflictos en las instituciones educativas y familiares, en donde se favorezca la comunicación, la escucha y la confidencialidad puesto que son requisitos para poder resolver el conflicto; de igual forma, Sáez (2018), habla de la importancia de tener en cuenta en la mediación, las tradiciones y costumbres propias de cada grupo cultural, pues al ser tan diversos nos encontramos diferentes formas de reflejar el sentir; y por último Pérez (2016), manifiesta la importancia de la mediación en la solución pacífica de conflictos, en el cual prime la participación, responsabilidad y compromiso por parte de toda la comunidad educativa, demostrando la importancia y contribución de cada persona en el proceso formativo del otro.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia otro lugar de la mediación, y este es asumido frente a los diferentes conflictos que se desarrollan en los centros educativos. Esto surgió desde que se reconoce que es en este lugar en donde los sujetos van a relacionarse con otros, a configurar su rol en la sociedad y ser un espacio que posibilite la oportunidad de transformación. Es por ello, que la convivencia escolar



parte a ser una necesidad, por lo que permitirá a cada persona aprender a permanecer en paz con las diferencias que se pueden presentar en cualquier circunstancia y los conducirá a la creación de una sociedad en armonía.

Dado que, es un espacio en el cual se convive con el otro, las discrepancias no son un tema aislado puesto que estas atraviesan y son parte del ser humano. Es en la búsqueda del moldeamiento del sujeto en donde se implementan técnicas de castigo como lo son; las sanciones, expulsiones, llamado de atención, anotaciones en el observador o el realizar actividades extracurriculares, con las cuales se buscaba subsanar los problemas que se generaban (López, 2017)

Sin embargo, esto no dio lugar a una solución de forma asertiva y es por ello que se plantea la necesidad de resaltar el accionar de la tercera persona involucrada que se le conoce como mediador, el cual debe hacer énfasis en la consolidación, reflexión y el uso oportuno de herramientas y técnicas que contribuyan en los procesos formativos, viendo estos conflictos como un espacio transformador, en los cuales se lleve al desarrollo de habilidades que le son propias y necesarias para enfrentar tareas que le implican utilizar coherentemente su conocimiento en la resolución de conflictos, partiendo de situaciones reales, donde estudiantes y profesores asumen el rol de mediador y actúan ante las necesidades del otro colocando como primer mediador el cuerpo.

En este sentido, estos planteamientos resultan ser importantes en el hecho de cómo los docentes ven la mediación en el acto educativo, ya que no consiste en hacer de esto un activismo, si no de generar espacios que permitan la construcción del mundo, a través de una interacción horizontal (estudiante - maestro) que contribuirá a la construcción cultural de valores, en el cual se emplee la mediación pedagógica como herramienta de comunicación, donde se goce de alternativas innovadoras, que le permitan llegar al autoaprendizaje y la comprensión de los procesos realizados (Álzate y Castañeda, 2020)

El rol como mediadoras, juega un papel importante en el desarrollo de cada sesión, puesto que cada acción, cada elemento llevado al aula debe tener una intencionalidad pedagógica, en donde se garantice un aprendizaje significativo a cada sujeto, se le permita expresar sus emociones, pensamientos, vivencias y la interacción con los otros, convirtiéndose en una estrategia de aprendizaje en donde el estudiante y el maestro son partícipes activos de su proceso formativo.



Lenguajes Artísticos

En la categoría de lenguajes artísticos desde el trabajo con la primera infancia y/o la población sorda se encuentran 7 investigaciones tanto nacionales como internacionales. Los documentos plantean diferentes temáticas relacionadas a los lenguajes artísticos, entre las cuales se encuentran: la apuesta realizada por Castaño y Valencia (2017) en donde se concibe el teatro como una herramienta didáctica para la interacción de personas con discapacidad auditiva (según la investigación), en esta se realiza un análisis de estrategias a través del teatro como un mediador en el conocimiento y como un elemento que brinda experiencias en el ámbito educativo, para todos los agentes que hacen parte del proceso. En Escena, cuerpo que en-señas es la propuesta de Acero et al. (2016), la cual tiene como objetivo recoger algunas investigaciones que contribuyen al trabajo con las personas sordas y la educación artística, siendo una forma de propiciar la participación desde las artes escénicas. Macías (2018), dirige su investigación hacia la adquisición y el fortalecimiento de la lengua de señas a través de la literatura, de forma que promueva la comprensión y expresión. Y finalmente, García et al. (2019) enfocan su trabajo hacia el reconocimiento de la literatura como parte importante en el desarrollo de los niños, favoreciendo los procesos de aprendizaje con el apoyo adecuado, tanto con el interés de las familias como de los maestros.

Ahora bien, al hablar de lenguajes artísticos se encuentran grandes relaciones desde las tesis y trabajos revisadas, las cuales en general realizan aportes significativos a los procesos pedagógicos llevados con los niños, en estas se evidencia que, en todos hay componentes que las une, como la oportunidad de brindarle a los niños una educación que los tenga en cuenta desde su diversidad, ofreciéndoles diferentes formas de expresión y comunicación; además, se articulan como una alternativa de favorecer el desarrollo integral de los niños, la posibilidad de contemplar las múltiples formas de expresión desde el arte, contribuyendo a la creatividad y la imaginación, y el reconocimiento de los modos que existen de interactuar con la realidad. Por lo anterior, en las investigaciones revisadas se encuentran dos lenguajes artísticos frecuentes en el trabajo con la población sorda, los cuales son la literatura y la expresión corporal de la mano con el teatro.

En las investigaciones que trabajaron con el teatro y la expresión corporal como en Castaño y Valencia (2017) y Acero et al. (2016), plantean este lenguaje como la oportunidad de participar y



desarrollarse desde su corporalidad, como un elemento que constituye una gran parte de su comunicación, pues el cuerpo es el eje central de su expresión, sus movimientos y gestos, además lo llevará a conocerse y reconocerse a sí mismo y a su cultura, siendo el arte un generador de experiencias y un fenómeno social que le posibilita diferentes formas de comunicación, tanto para conocer como para expresar ideas y por supuesto, desde lo educativo generar esa sensibilidad hacia el arte. Sin embargo, mientras que Acero et al. (2016) plantea el desarrollo de habilidades desde la corporalidad como lo son los movimientos y la gestualidad, Castaño y Valencia (2017) les apuestan a las habilidades de expresión y comunicación. Por otro lado, Acero et al. (2016) retoma otros aspectos que parten del reconocimiento desde la constitución de sujetos, recalcando la poca participación de las personas sordas en las actividades culturales relacionadas con el arte, encontrando una gran dificultad en la educación artística, dado que se entiende que el arte aporta significativamente a los procesos de los niños, pero aún siguen existiendo falencias en los currículos y en las apuestas que se le hacen desde las instituciones educativas.

Desde el lenguaje literario se retoman a Macías (2018) y García et al. (2019) en las cuales lo literario parte de la generalidad de la literatura y desde la narrativa visual, las dos concuerdan en que este lenguaje funciona como una posibilidad de comprender, reconocer y representar el mundo y las diferentes realidades, contribuyendo al desarrollo del lenguaje, la expresión y la creatividad, que les va a permitir entender ideas desde su propia perspectiva y reflexionar sobre esto, la mayor diferencia está en que desde las generalidades de la literatura como lo aborda García et al. (2019) potencia las habilidades comunicativas, los comportamientos, valores y la convivencia, pues se establece desde una función socializadora, por lo que reconoce la oportunidad del respeto a la diversidad y de sí mismo, trabajando de la mano con la resolución de conflictos, apostando a fortalecer la capacidad de atención, logrando que los niños se interesen por la literatura. En otro sentido, Macías (2018), le apuesta a involucrar a las familias desde la narrativa visual favoreciendo los procesos de adquisición de la LSC y plantea su propuesta teniendo en cuenta, la observación y los análisis para la comunicación como un factor indispensable.

En cuanto a los documentos internacionales trabajados se encuentra: la propuesta realizada por Rodríguez (2015), investigación referida a la integración de la danza y la lengua de señas desde



diferentes estilos danzarios, que les apuesta a las formas de expresión, comunicación y creatividad a través de la danza. En otro sentido Olate (2014), dirige su investigación a reconocer las posibilidades de evidenciar que la danza puede realizar aportes a la percepción que tienen los niños sordos de sí mismos, además de permitirles formas de expresión y exploración del cuerpo. Finalmente, Naranjo (2017), plantea un proyecto que se enfoca en la comunicación de las familias oyentes con hijos sordos, en donde se toma como elemento importante la expresión corporal.

A partir de los documentos internacionales se reconoce que las tres se articulan al momento de referirse a la expresión corporal, ya sea a través de la danza, el teatro o las diferentes formas de expresión, estas comparten la posibilidad que tienen estos lenguajes artísticos de contribuir a la creatividad, la expresión y la comunicación, como una forma de reflexionar, autoconocerse; por lo que hacen una apuesta al desarrollo motriz y la importancia de la expresión corporal y facial como una parte integral de la comunicación de las personas sordas, lo anterior va a permitir explorar y descubrir el cuerpo, mientras generan experiencias de comunicación, adaptación e interacción con su entorno.

En este sentido, como se establecen relaciones, hay algunas distancias que se presentan en los documentos, como por ejemplo Rodríguez (2015) le apuesta a la integración de la lengua de señas con la danza y de alguna forma lo hace accesible, reconociendo que han existido ciertas limitaciones para el acceso de las personas sordas a la música, la danza y el teatro, por lo que le apuesta a romper barreras y es allí donde se distancia de los otros trabajos, pues la forma de comunicación radica en la lengua de señas, en cambio Naranjo (2017) la comunicación no la plantea desde la lengua de señas, sino en las posibilidades de expresión del cuerpo, en donde las familias no necesitan acceder a la lengua pero sí, estimular a nivel corporal para el futuro acercamiento a la lengua de señas, de ahí la importancia de reconocer la multisensorialidad que compone al cuerpo, y más cuando se trabaja con niños con discapacidad. En otro sentido, Olate (2014) considera indispensable emplear el lenguaje verbal y corporal, pues los percibe como elementos vitales para el desarrollo personal y social, sin embargo, destaca la vista como la parte más importante en la comunicación, apostándole al trabajo cooperativo y el respeto mutuo desde las diferentes formas de comunicación y exploración del cuerpo.

Lo anterior, desde la presente investigación permite contemplar las múltiples posibilidades que tienen los lenguajes artísticos en la comunicación de los niños, pues estos se visibilizan como una



oportunidad de reconocer a todos los seres humanos desde su ser holístico, teniendo en cuenta las habilidades y potencialidades de cada individuo, las cuales llegan a contribuir e impactar en el desarrollo de las habilidades comunicativas y de expresión, en donde hay una conexión directa con las diferentes formas de comunicar y transmitir a través del arte, haciendo uso de los recursos de este, de su entorno y del propio cuerpo. Además, evidencia que las personas sordas encuentran una sensibilidad hacia el arte, puesto que ven en ella formas de plasmar sus ideas, sentimientos y opiniones, con su cuerpo como el principal elemento de expresión, de tal manera que llegue a impactar a diferentes personas tanto oyentes como sordas, demostrando sus capacidades y particularidades propias.

Asimismo, al permitir el arte ampliar las diversas formas de comunicación y expresión en la educación de los niños sordos, constituye una oportunidad de participación, en espacios en donde sea posible expresar y comprender las ideas de sí mismo y de los demás, fracturando las barreras y estereotipos que le han sido impuestos socialmente por la discapacidad, específicamente en la parte comunicativa. Por tal razón, la educación debe contemplar las múltiples formas de llevar el arte a los estudiantes, pues en ella recae la responsabilidad de formar sujetos sensibles que aprecien y reconozcan los diferentes modos expresivos y de creatividad que los llevarán a fortalecer sus procesos de comunicación, lo que permitirá que los niños exploren y transformen los diferentes escenarios de los que participan cotidianamente, construyendo, imaginando y sobre todo, relacionándose con su espacio, objetos que allí transitan, sus ideas y su cuerpo como canal de interacción y comunicación, por lo que los niños construirán experiencias y formas de comprender el mundo. Además, a partir de los lenguajes artísticos los niños tendrán la posibilidad de adquirir/aprender la lengua de señas, en donde algunos lenguajes le aportan de formas significativas a la parte verbal y otros, a la no verbal, por ello, se constituyen como un elemento de articulación que aporta a los procesos comunicativos en los niños de AB2.

El lenguaje literario es uno de los lenguajes que aporta a la comunicación desde el aprendizaje/adquisición de la lengua de señas, con el que se reconoce una contribución a la parte verbal / signada, pues a partir de la observación de textos literarios los niños, enriquecen el vocabulario con las estrategias didácticas por parte del maestro que acompaña este proceso, en donde es de gran importancia la expresión corporal de éste, de forma que logre impactar en los niños que están



aprendiendo la lengua, puesto que se ha evidenciado una dificultad, en la comunicación de los niños, ya que en ocasiones el acceso a la lengua materna es limitado, en su mayoría cuando los padres son oyentes, aspecto que presenta más adelante un difícil acceso a la lengua de señas, por lo que la literatura consiste en una herramienta importante para desarrollar el lenguaje, la expresión y la creatividad, con el que se realiza un aporte al presente trabajo, que tiene como finalidad contribuir a la comunicación verbal / signada y no verbal de los niños.

Partiendo de lo anterior, se evidencia que, hay una responsabilidad importante en las instituciones educativas y en los maestros, pues a partir de las tesis revisadas se encuentra poca disposición de los profesores para implementar la educación artística en sus prácticas educativas, desconociendo el aporte que realiza el arte en la formación de los niños, pues partiendo de los elementos que esta propone se pueden implementar diversas estrategias que pueden impactar en el estudiantado y en los docentes, por lo que al hablar de educación inicial, se establece que los maestros deben ofrecer experiencias significativas a los niños, que les permitan involucrarse en escenarios artísticos, logrando desarrollar habilidades y quizá, encontrar otros intereses, en donde no solo se encuentren los niños, sino que hagan parte otros agentes que se pueden enriquecer de este proceso, como los maestros, implementando estrategias que relacionen los lenguajes artísticos con los contenidos, ya que el arte es tan amplio y diverso que se logra articular con diferentes aspectos académicos, mientras enriquecen los procesos de desarrollo de los niños, resaltando la contribución a la comunicación de los niños sordos y el aporte que realiza al proceso educativo de las maestras en formación, pues se evidencia que, desde los lenguajes artísticos, hay un reconocimiento como educadoras especiales y las diferentes formas de comunicación de las personas con discapacidad.

A modo de cierre, el cuerpo favorece la expresión y la comunicación de las personas sordas a lo largo de las investigaciones expuestas, por lo que se reconoce que los lenguajes artísticos constituyen un elemento vital para el desarrollo de los niños, ya que le permitirán acercarse al mundo a través de la exploración, el descubrimiento y el reconocimiento de las formas de comunicar, aspectos que al final le van a contribuir a la construcción de su identidad y reconocer su lengua materna. “El arte es un lenguaje esencial y un bien común que acompaña al ser humano desde su nacimiento, a través de sus garabatos el niño investiga y experimenta el mundo que le rodea con espontaneidad y autenticidad” (Olate, 2014).



Infancias Sordas.

En este apartado se tiene en cuenta 5 investigaciones internacionales y 1 investigación nacional, centradas en la categoría de infancias sordas, permitiendo comprender concepciones frente a educación, cultura, familia e identidad sorda.

En el artículo de investigación de Morales y Morales (2018), se evidencia una descripción frente a los elementos de educación y sensibilidad intercultural, de manera que realiza un recorrido por situaciones comunicativas en contextos como la familia, el escolar y modelos de enseñanza para sordos, aborda una discusión frente a la percepción de infante sordo, manifestando la importancia del desarrollo lingüístico, además, de una mirada frente a los principios de la educación intercultural mencionando que se requiere de una propuesta que contemple una interculturalidad en sordedad. En la publicación realizada por Ruíz (2015), se expone un recorrido en la historia de la persona sorda, en este artículo se hace alusión al enfoque clínico y el socio-antropológico, resaltando la importancia de reconocer al otro, garantizando la igualdad de su derecho educativo, recibiendo en las formas apropiadas el contenido con el fin de promover su participación, a su vez, aprovecha la imitación como proceso de aprendizaje, realiza una crítica al desconocimiento de estrategias pedagógicas y la falta de formación e información de los docentes.

Las anteriores investigaciones presentan relación frente a los modelos que han sido utilizados en la enseñanza del niño sordo, también asumen a la lengua de señas como parte de la identidad sorda y como la posibilidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje e interacción. En cuanto a sus tensiones refieren a la concepción de sujeto, ya que para el primer trabajo se plantea la diversidad sorda e infancia sorda usuaria de la lengua de señas y cómo la privación del lenguaje afecta el desarrollo del infante y en el segundo se propone un alumnado sordo en contexto escolar, en el también hacen énfasis en la depresión y ansiedad aspectos que influyen en la población y que pueden repercutir negativamente; estos estudios aportan a la investigación desde la importancia de la comunicación concibiendo al docente como el que fomenta acciones que contribuyen a eliminar barreras comunicativas, además, de abarcar la infancia sorda desde los diferentes agentes participativos como la familia y la escuela donde



se reconocen las implicaciones emocionales, afectivas y sociales que conllevan a la población a un aislamiento que pueden enfrentar en su cotidianidad frente a su comunicación.

Otra de las investigaciones tomadas por su aporte a la presente categoría, es la apuesta realizada por Castro (2020), en este artículo manifiesta que la lengua de señas es el eje central en la infancia, puesto que logra afianzar los conocimientos y habilidades, ello también dependerá de factores ambientales y físicos; es así que a partir del esquema corporal y las acciones pedagógicas que fueron implementadas en niños de educación inicial, se observa beneficios en los participantes reconociendo el aprendizaje de la lengua de señas desde lo corporal e identificando que una persona con y sin discapacidad puede ir estableciendo una forma de comunicar desde edades tempranas. El trabajo de grado de Alarcón et.al (2019), expone que quien asume un rol fundamental durante el desarrollo infantil son las personas que están inmersas en el ámbito familiar, por lo cual pretende dar a conocer acciones para la atención temprana fortaleciendo la estimulación desde lo intelectual, lo emocional y social, comprendiendo que la atención temprana sea adecuada y continua para el desarrollo integral del niño. Algunas de las interpretaciones realizadas demuestran la brecha significativa en cuanto a las acciones pedagógicas dirigidas a la familia, así como la poca relación con la comunidad sorda.

De acuerdo con estos dos estudios anteriormente planteados, se resaltan algunas similitudes como lo son la lengua de señas, los estímulos que se trabajan desde el movimiento con el cuerpo, las texturas y el juego siendo estos fundamentales para potenciar desde los primeros años del niño, ya que esta exploración permite ir avanzando en los diferentes procesos de socialización, así mismo se presentan pautas de intervención siendo estas necesarias para potenciar el aprendizaje. Por otro lado, en estos documentos se destacan diferentes abordajes pedagógicos, identificando que el primero se enfoca en una estrategia que favorece el aprendizaje de la lengua de señas, y el segundo propone el desarrollo de la primera infancia involucrando a la familia y brindando métodos promotores para la integralidad del niño sordo. Lo anterior, aporta a la construcción de este proyecto de investigación puesto que, reflexiona frente al trabajo o intervención oportuna que se puede dar desde la primera infancia y retoma características que se deben tener presentes en la población infantil y como vincular a la familia en los procesos comunicativos generan un mayor nivel de competencias.



Artículos investigativos como la propuesta realizada por Motta (2017), se centran en determinar diferentes estudios que se han desarrollado en los diversos países iberoamericanos frente a la inclusión, teniendo en cuenta categorías como las “necesidades educativas” de la comunidad sorda y las representaciones sociales, es así, que se demuestran tres tendencias desde las mixtas: clínico-médicas y antropológicas. De manera que este análisis realiza un aporte a la construcción del proyecto investigativo, ya que plantea el abordaje desde la mirada antropológica desarrollando prácticas reflexivas, de acuerdo con las diversas experiencias del sujeto a la vez que, proporciona elementos desde una educación incluyente donde se distinguen particularidades sociales, culturales, individuales y lingüísticas.

La tesis de investigación realizada por Tamayo et al. (2019), hace parte de los documentos nacionales que se abordarán en el desarrollo de este proyecto allí, la primera infancia ocupa gran relevancia ya que se reconoce que cada niño o niña tiene particularidades que deben ser atendidas y que esto va de acuerdo con los contextos en los que participa. Por otra parte, se describe las interacciones comunicativas de los niños sordos semiligües, el cual se caracteriza por “no desarrollar a plenitud ninguna lengua (señas - oral) ya que quedo sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y tampoco tuvo acceso a la lengua de señas. Fridman (2009), en su artículo brinda aportes en cuanto al proyecto de investigación pues se dan horizontes frente a la percepción y como se ha concebido la identidad del niño sordo, así como el desarrollo de la comunicación.

Estas investigaciones realizan diferentes aportes al proyecto investigativo, ya que resaltan los múltiples contextos en los que transitan las infancias sordas como lo es el social, familiar y educativo siendo estos partícipes en el desarrollo de las experiencias que suscitan durante el ejercicio investigativo, destacando enfoques como el clínico y el socio antropológico, resaltando que estos han estado presentes en la educación del niño sordo, además de mencionar que la lengua de señas debe tener un acercamiento desde los primeros años de vida, pues brinda la posibilidad de interacción con sus pares.

Otro de los aspectos fundamentales es que brinda relevancia al rol de la familia distinguiendo que una estimulación temprana a partir del uso de elementos como la exploración o el juego, pueden aportar significativamente al desarrollo integral del niño sordo, sobre todo, en los procesos de



socialización, esto ayudará en las reflexiones de las docentes en formación pues tendrán en cuenta características que transversa la población infantil y el cómo vincular acciones pedagógicas oportunas para dar respuesta a las habilidades comunicativas de los sujetos.

Para concluir, al hablar del niño sordo se hace referencia a tener presente una identidad, al reconocimiento de un desarrollo donde se identifican diferentes factores extrínsecos que influyen en el aprendizaje de la lengua de señas, y en los cuales se encuentra la familia quienes cumplen un rol relevante en la comunicación, así, como los modelos de enseñanza donde ha transitado el niño sordo y que estas tendencias siguen estando presentes en algunas instituciones, cuestionando las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con las infancias sordas.

Proyecto Pedagógico de Aula

En este apartado sobre el proyecto pedagógico de aula, se abordarán 6 documentos, 3 son internacionales y 3 nacionales, los cuales plantean diferentes posturas relacionadas con el PPA y el desarrollo de los espacios académicos desde los cuales se puede evidenciar las maneras en que se integran las estrategias didácticas con la práctica pedagógica, así como los actores que hacen parte del desarrollo de las distintas actividades.

Dentro la categoría PPA se incluyen autores como Becerra (2004) quien plantea que el proyecto de aula permite la elaboración de propuestas pedagógicas que posibilitan generar cambios dentro del contexto educativo, así como generar estrategias innovadoras de planificación que conlleven a brindar una educación de calidad a quienes transitan dentro de las aulas.

Autores como Forero, et.al (2002) mencionan como desde el proyecto de aula se transforman las prácticas educativas de los maestros a partir de la generación de contenidos pertinentes a los intereses de la población con la que se trabaja y, cómo desde allí se estimula el desarrollo personal y colectivo en perspectiva de brindar solución a las problemáticas sociales que se encuentran dentro de los diferentes contextos en los que conviven los estudiantes.

En este sentido, se observan diversas relaciones en términos del propósito, dado que los proyectos de aula permiten tanto a docentes como estudiantes desarrollar experiencias dentro del aula que enriquezcan las prácticas educativas que generar aprendizajes significativos aplicables durante toda



su vida; otra relación se refiere a la transferencia y aplicabilidad del conocimiento, dado que al incorporar nuevos saberes, comprensiones y aprendizajes lo que se aprende puede ser aplicado de acuerdo a los intereses de los estudiantes.

La última relación clara, se refiere a la construcción conjunta entre maestros y estudiantes de las metas del proceso educativo, lo que genera aprendizajes bidireccionales de impacto individual y colectivo. Por otro lado el PPA permite a los docentes plantear alternativas frente al proceso educativo que se lleva a cabo en el aula puesto que este debe mediar y dirigir el proceso formativo hacia una meta en común que se genera de manera conjunta entre docente y estudiante, con el fin de que se dé un aprendizaje bidireccional, lo que se quiere es fortalecer lo que se ha planteado desde el modelo pedagógico donde el objetivo no es que se aprenda a leer o escribir, sino a fortalecer sus habilidades comunicativas, superiores y se lleve al estudiante a pensar y reflexionar.

Entre las investigaciones de Forero et al (2002) y Becerra (2004), se evidencian una clara relación en torno al pensamiento de globalización entendido también como pensamiento complejo, el cual desde lo propuesto por dichos autores se trata de realizar una ruptura de aquellos límites que dividen el conocimiento científico, escolar y cotidiano, dejando de lado el pensar las disciplinas por separado o el reconocimiento de saberes por encima de otros; en consecuencia se generan conocimientos integrales que posibiliten articular las realidades de cada sujeto con los procesos educativos que le brinden pautas necesarias para transformar sus contextos llevando la vida con autonomía y autodeterminación.

Por lo anterior y siguiendo con lo establecido por los autores, se resalta que los PPA se deben concentrar no en la transmisión memorística tradicional de los conocimientos, sino relacionar las realidades de los estudiantes desde lo social en relación con lo pedagógico. Lo anterior permite recoger los planteamientos de Buitrago (2017) quien enfatiza en la importancia de involucrar no solo a los estudiantes y los maestros en el quehacer pedagógico sino también incluir la familia y la sociedad, en consecuencia, se reconoce la educación como una responsabilidad social.

En este punto se piensa el PPA como herramienta de cambio de la educación tradicional a una educación innovadora, es común para todos los documentos revisados, en perspectiva de centrar el proceso de aprendizaje en la relación entre realidad del estudiante con el saber que se construye en la escuela.



Ahora bien, esta indagación aporta a lo realizado hasta el momento y fortalece las construcciones que se han venido implementando en el proceso como mencionaba Torres (2017), los PPA permiten que no solo a los maestros sino también los estudiantes den respuestas a las inquietudes que puedan surgir a partir de las actividades pedagógicas que desarrollan dentro del aula. En esta se expone que esta estrategia didáctica permite que puedan construir diferentes experiencias lo cual aporta al fortalecimiento del aprendizaje y puedan explorar su entorno, donde los procesos de cada estudiante puedan ser fortalecidos y enriquecidos ya que estos permiten potenciar diferentes ambientes que contratan conocimiento.

Se encontraron documentos que refieren la experiencia de aplicación del PPA con población sorda, dentro de ello cabe destacar el aporte de Del Rio Amézquita (2013), que establece que los PPA aportan al desarrollo de la lengua de señas y la lengua escrita de los estudiantes sordos y así mismo esta es una estrategia que exige a los maestros explorar otro tipo de abordaje y tiene en cuenta a las personas que hacen parte de la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia, lo cual logra aportar al trabajo de grado, ya que esta no ha sido vista como estrategia para los estudiantes sino también para que las docentes en formación puedan ponerse en la tarea de pensarse diferentes actividades que logren potenciar las habilidades de los estudiantes.

A manera de cierre se concluye que, el PPA permite establecer diferentes estrategias con los estudiantes con el fin de generar aprendizajes significativos que permitan desarrollar conocimientos y habilidades frente a la comunicación verbal / signada y no verbal, brindando al docente la posibilidad de generar estrategias enfocadas al fortalecimiento de la lengua de señas por medio de los lenguajes artísticos, permitiéndoles ser partícipes de la construcción del proyecto de aula plasmando allí sus gustos e intereses, de manera que, se generen cambios en la concepción de la relación maestro-estudiante.

Marco Teórico

En el siguiente apartado se abordaron las categorías que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar la indagación, recolección de datos y análisis de los parámetros que guiarán la investigación, enmarcadas en la importancia de los lenguajes artísticos como estrategias didácticas en el proceso de



aprendizaje y comunicación de las infancias sordas, que nos permitirán reconocer el rol de la mediación pedagógica en el marco de nuestro quehacer profesional.

Estrategias Didácticas

Antes de abordar la categoría de estrategias didácticas es importante tener en cuenta que se entiende por didáctica, Díaz Barriga (2009), la define como “una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (p.17).

Permitiendo al docente de aula la posibilidad de plantear acciones que lo lleven a evidenciar cuales son los aspectos a tener en cuenta dentro de su práctica pedagógica, su quehacer, teniendo en cuenta aspectos a fortalecer para trabajar con el grupo de estudiantes.

Para Camilloni (2007) es fundamental tener en cuenta la acción docente en las estrategias didácticas donde el maestro trabajará para solucionar las dificultades que se presentan al llevar a cabo las estrategias, como lo menciona el autor a continuación:

La Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (p.22)

Como se mencionó anteriormente pudimos ver que este concepto permite que todos los maestros logren dar cuenta de su acción ya que en cada práctica el maestro podrá describir qué sucedió en su intervención. Ahora bien, las estrategias didácticas, las cuales se retoman desde varios autores que concuerdan en lo que plantean, como, por ejemplo, para Tobón (2010):

las estrategias didácticas son: “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (p.288).



Para este autor, la categoría que se está trabajando es una acción del docente que se relaciona con todo lo que realiza en su labor pedagógica, dando cuenta de los resultados con base en su propósito. Además, es importante reconocer que las estrategias didácticas son una herramienta de reflexión que permite mejorar la práctica educativa, a través de las estrategias los maestros pueden expresar sus conocimientos y usar estas para un mejor aprendizaje de todos los estudiantes.

Como maestros es de resaltar que las estrategias didácticas que plantean los docentes deben tener una base teórica para llevarla al aula y se logre una reflexión por parte de todos, como expone Limas (2018):

Una estrategia didáctica debe ser coherente, planificada e intencional y debe estar sustentada teóricamente en diferentes prácticas pedagógicas. La estrategia didáctica debe partir de la reflexión y trazar el camino por el cual, quien enseña como quien aprende, deberán transitar para construir y reconstruir el conocimiento, y alcanzar las metas y objetivos propuestos. (p. 39)

Muchas veces en el aula de clases los docentes olvidan cual es la verdadera finalidad de las estrategias didácticas y esto hace que la enseñanza y el aprendizaje queden estancados, de manera que no se llegue a la reflexión y a nuevas construcciones, por tal razón como lo decía Limas (2018), las estrategias didácticas son intencionales y deben estar sustentadas para lograr esa reflexión y dar cuenta que se logró tanto la enseñanza entre maestro estudiante y el aprendizaje correspondiente.

En pocas palabras como lo sustentan Jiménez & Robles (2016) las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes. Lo cual es fundamental en todo docente para que su acción no quede de manera mecánica cumpliendo unos puntos, sino que dé cuenta de unos cambios y próximos ajustes para su práctica pedagógica en el aula.

Ahora bien, con todo lo argumentado hasta el momento es de rectificar que las estrategias didácticas cumplen un paso a paso y son un proceso para el aprendizaje y la enseñanza tanto de los docentes como los estudiantes, así la UNED (s.f). expone que:



Las Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Se considera un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (p. 1).

Con base en la reflexión que lleva el docente a cabo luego de haber puesto en práctica la estrategia didáctica, como lo sustentaba UNED se debe ir corrigiendo estas estrategias; en el documento de Limas (2018), nos proponían algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de estructurar una estrategia didáctica como plantear algunos objetivos para tener puntos por alcanzar, para que se planifique todo y se lleve un seguimiento de esta, que se pueda identificar los aspectos a tener en cuenta y a seguir trabajando, es por ello que se reconoce el proyecto pedagógico de aula (PPA) como una estrategia didáctica que se ha construido y se trabajará durante el desarrollo del proyecto en el I.E.D. República de Panamá.

Comunicación

Para el análisis de este apartado se centrará la indagación en 3 ítems, en los que se desarrollarán nociones esenciales para la investigación:

Generalidades:

Para Gifreu (1991 citado por García, 2007) la comunicación es “un proceso histórico, simbólico e interactivo en el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada” (p. 242), mientras para Mariscal (2009) la define como el proceso de transmisión de mensajes a través de señales y signos, que se utilizan específicamente para comunicarse, este conjunto de símbolos permite el intercambio de pensamientos, conocimientos e ideas entre los sujetos que hacen uso de estos, los cuales se encuentran inmersos en una misma comunidad o cultura, pues es esta la que dota de significados. La comunicación implica la noción del lenguaje, lengua y habla, las que abordaremos a continuación.



El lenguaje es visto como una capacidad inherente del ser humano, el cual lo utiliza para comunicar y transmitir información, ideas y pensamientos; además, es considerado como componente de desarrollo integral del ser humano, ya que es por este medio que se establecen las estructuras del pensamiento y la base del aprendizaje; esto desde los planteamientos de Vygotsky 1998 quien describe el lenguaje como un instrumento comunicativo y de representación del entorno por el que se desarrolla el pensamiento. Dicho desarrollo implica no sólo la adquisición de conocimiento sino la interacción de las personas con el entorno, en el cual tienen la posibilidad de interactuar con otros y con sus contextos, en palabras de Halliday (1978):

El lenguaje surge en la vida de un individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes, el lenguaje es el producto de un proceso de construcción social; no consiste pues en simples oraciones, consiste en el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Estos contextos en los cuales se intercambia significado no se eximen de un valor social; pues un contexto verbal es en sí una construcción semiótica con una forma derivada de una cultura que capacita a los participantes para predecir características del registro de un registro prevaleciente y, por lo tanto, para comprenderse los unos a los otros. (p. 9-10).

Por otro lado, se entiende la lengua como sistema lingüístico propio de una comunidad humana, la cual es adquirida y convencional, es decir, que es exterior al individuo dado que un solo sujeto por sí mismo no la puede crear ni modificar, según Bigot (2010) “la lengua existe en la colectividad”, en el conjunto de personas que conforman una comunidad, pues es “algo que está en cada uno de ellos, aunque común a todos y situado fuera de la voluntad” (p. 4). En este marco, se identifican diversos tipos de lenguas como el castellano, el inglés, el francés, etc., las cuales pueden estar en diferentes modalidades como la lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas (LS).

Habilidades Comunicativas Escribir, Escuchar, Hablar y Leer

Al hablar de las habilidades comunicativas, se hace referencia a las destrezas y competencias que posee cualquier sujeto en el dominio de la lengua la cual, se van desarrollando durante el transcurso de la vida, con el fin de lograr una comunicación efectiva. Estas habilidades parten de



reconocer la comunicación como acto social del ser humano en el que se relacionan diferentes dimensiones del sujeto entre las que se encuentran la intrapersonal, interpersonal y sociocultural, lo anterior permite entender a la persona como un ser integro. Monsalve, et al. (2011) define estas habilidades como “la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje ...” (p,192). Dentro de las habilidades comunicativas encontramos el leer, escuchar, escribir y hablar, aspectos que permiten a las diferentes personas el comunicarse con los demás ya sea utilizando diferentes tipos de lengua como la lengua de señas, la lengua oral o la lengua escrita o mediante el uso de sistemas alternativos de comunicación.

Ahora bien, al mencionar el habla hacemos referencia a la ejecución individual de la lengua, por consiguiente, se puede decir que el habla es un acto que no necesita un colectivo; además, comprende diversas combinaciones del sistema (lengua) que se realizan a voluntad del sujeto, esto hace referencia a la creatividad en que se utilice los signos (Saussure ,1967). Así mismo, dentro del habla están incluidos los medios o mecanismos psico-físico que permiten exteriorizar las combinaciones antes mencionadas, como lo plantean Susanibar, et al. (2016):

El habla implica una diversidad de tareas y recursos (motores, sensoriales, lingüísticos, cognitivos, memoria y atención), así como de estilos, los mismos que se adoptan de manera consciente o inconsciente, estando además compuesta por diferentes patrones, que son utilizados en mayor o menor medida, de acuerdo con el tipo de habla que se realiza. (p. 2).

En este rango de ideas, se determina, como menciona Saussure (1967) la interdependencia entre lengua y habla: “la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible, pero el habla es necesaria para que se establezca la lengua” (p.4). Esta interdependencia está mediada por la interacción social y cultural de los sujetos, que permiten la transmisión de la lengua materna escuchándola/viéndola de otras personas, y a su vez, esta ejecución permite nuevas estructuras de la lengua.

Por otro lado, al referirnos a las habilidades de leer y escribir, hacemos referencia al bilingüismo de las personas sordas, lo cual se define como lo expone el INSOR (1995): “como la coexistencia en un mismo sujeto de la lengua de señas de cada país como lengua primera y la lengua oral correspondiente como lengua segunda” (p. 12), es decir, que a una persona sorda se le considera bilingüe cuando hace



uso tanto de la lengua de señas para comunicarse con la comunidad sorda como el uso del español escrito para comunicarse con aquellas que utilizan esta como primera lengua. Este concepto nace del cambio de perspectiva que se tenía desde un enfoque clínico dominante en el que las personas sordas eran vistas con una mirada de rehabilitación, a un enfoque social en donde se reconoce la Lengua de Señas como lengua materna y son reconocidas desde sus capacidades y habilidades.

Comunicación verbal /signada:

Hace referencia a un acto que permite a los sujetos expresarse por medio de la lengua, ya sea la lengua oral, escrita o la lengua de señas, por consiguiente, la comunicación verbal tiene un fin netamente comunicativo dado que los sistemas de signos y símbolos que utiliza están desarrollados específicamente para comunicar. Según estudios realizados Suarez y Quintana (2007) (citado por Zabaleta y Bausela 2017) permite establecer que la comunicación verbal es un sistema lingüístico estandarizado que pertenece a una comunidad determinada de usuarios, además, requiere de un mayor aprendizaje y, por ende, de “una maduración cerebral y un sistema nervioso capaz de separar imagen y objeto, palabra y cosa, referencia y objeto referido” (p,14).

Lo anterior permite inferir, que la comunicación verbal / signada es un constructo humano que hace uso de la lengua como sistema de comunicación el cual requiere de una serie de componentes lingüísticos que la caracteriza como tal; estos elementos según Mariscal (2009) están conformados por un componente fonológico: que se refiere a hacer uso de signos lingüísticos, que en la lengua de señas este factor es gestual; un elemento léxico que hace referencia al vocabulario, una parte gramatical haciendo alusión a las reglas de combinación, y un factor pragmático, el cual refiere al uso de las palabras en función al contexto y al significado de cada una de estas.

Por lo anterior, se reconoce la lengua de señas como parte de la comunicación verbal, dado que como lo menciona Zabaleta y Bausela (2017), se tiende a confundir la comunicación no verbal con la comunicación no oral, pero, “hay formas de comunicación no orales que se engloban dentro de la comunicación verbal, como son la lengua escrita o lengua signada...”, estas se diferencian de las no verbales dado que cuentan con las estructuras antes mencionadas y se encuentran dentro de un sistema



lingüístico estandarizado. Mientras que, “... hay formas de comunicación orales que pueden formar parte de la comunicación no verbal, como son los gruñidos o las vocalizaciones” (p,15).

Lengua De Señas

En esta línea, es indispensable mencionar qué se entiende por lengua de señas y cómo es definida a nivel nacional desde las políticas públicas y las instituciones que trabajan directamente con las personas sordas. La lengua de señas en Colombia parte del reconocimiento de que esta se constituye como una lengua propia de la comunidad sorda con características de una lengua oral, por lo tanto, el Instituto Nacional para Sordos (2011) establece que:

la lengua de señas es una lengua natural y puede estudiarse en todos los niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, semántico y pragmático y desde las diferentes disciplinas lingüísticas, especialmente desde la psicolingüística y la sociolingüística. (p.13)

En la ley 324 (1996) se define a la lengua de señas como:

el código cuyo medio es el visual más que el auditivo. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. (p.1 y 2).

Según Guevara, (2019) la lengua de señas se basa en la “transmisión de mensajes a través de movimientos y expresiones de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo” (p. 17) en tanto que, la lengua oral hace uso de las palabras orales para transmitir mensajes, asimismo, cabe resaltar la diferencia de la LS con los gestos, los cuales difieren desde su naturaleza, puesto que los gestos son utilizados “como acompañantes del discurso ” pero no representan un desarrollo específico para comunicar, mientras que la lengua de señas son signos utilizados de manera coherente por las personas sordas para expresarse, “se usa como un sustituto de la misma” (Yule, 2008, p. 208-209). Aquí es importante aclarar que, aunque el autor hable del “sustituto de la lengua oral”, la LS no es una copia de la lengua mayoritaria en donde vive la persona sorda, puesto que esta tiene su propia forma lingüísticas.



Por consiguiente, se reconoce la LS como lengua natural puesto que la mayoría de las personas sordas la utilizan para elaborar sus pensamientos, pero a su vez, esta lengua no es universal dado que como las lenguas orales cada región adapta la LS dependiendo su comunidad sorda, según Lewis (en Herrera y Velásquez, 2017), “cumple con sus funciones y propósitos al comunicar, todo después de siglos de luchas, inconformidades, maltratos y rechazos” (p,13)

Comunicación No Verbal

Este término hace referencia al conjunto de signos utilizados para expresar, sentimientos o pareceres, pero, estos no son iguales a los que constituyen una lengua, es decir a símbolos diferentes de las palabras orales, escritas o los usados en la lengua de señas, por ende, a esta categoría pertenecen la manera en que movemos partes del cuerpo al hablar, la gesticulación, los gestos corporales o expresiones faciales, estas señales cumplen el papel de “acompañante” de la lengua, en palabras de Poyatos (2003) la comunicación no verbal se puede definir como el conjunto de “emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (p. 68). Así mismo, el autor clasifica el conjunto de signos pertenecientes a la comunicación no verbal de la manera en que se evidencia en la tabla 1:

Tabla 1

Clasificación elementos de la comunicación no verbal

Kinestésica	Hace referencia a los movimientos parciales o totales del cuerpo, como miradas, el movimiento, los ojos o la postura.
Proxémico	Incluye y hace referencia al uso del espacio personal, esto hace alusión a la manera de hacer uso del espacio que rodea el cuerpo
Prelingüístico	Utiliza aspectos no verbales del habla, es decir aquellos elementos que no son expresado verbalmente, pero que apoyan y dan significado al dialogo, estas partes indican a la otra persona el estado emocional.

Elaboración propia a partir de Guardia de Viggiano (2009) y Rulicki y Cherry (2012)

Mediación

La mediación se ha reconocido por la forma particular en la que un sujeto se relaciona con los objetos, esta concepción se evidencia desde diferentes perspectivas tanto en la filosofía, en las ciencias



sociales, la comunicación y en la educación como un instrumento para su proceso de aprendizaje, por ello se tiene en cuenta lo que menciona Kozulin (2000) desde la propuesta de autores como Vygotsky quien concibe que la mediación se da a través de la interacción social, de esta manera centro su atención en la mediación sociocultural del proceso de aprendizaje. Para él, el proceso de aprendizaje aparece, en primer lugar, como un proceso de apropiación, por parte del niño, de los métodos de acción existentes en una cultura dada. En esta apropiación, los instrumentos simbólicos desempeñan una función esencial en este proceso (p.77).

Es por lo anterior que, se plantea una interacción entre el niño, y el mediador, en donde el papel del adulto es el de una persona mediadora de significados, generando experiencias intencionadas que contribuyen a la estructuración de los procesos mentales, a través de herramientas como el lenguaje, la simbolización y los códigos que permiten que el aprendizaje y la enseñanza trasciendan como procesos fundamentales para el progreso del desarrollo de los sujetos.

Otros autores como Feuerstein y Jensen (1980), asumen varios significados de la mediación, así:

1. La mediación es aquello que hace comprender que el mundo se ha hecho importante para nosotros porque ha sido experimentado a través de la interacción mediada.
2. La mediación es “desarrollar la capacidad de aprender”.
3. Es modificar al sujeto de aprendizaje y para ello el docente debe trabajar en él.
4. Es trabajar en el alumno para que reciba lo que se quiere enseñar.
5. Es “abrir conductos que faciliten el aprendizaje y que generen cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y dirección del desarrollo cognitivo” (p.12).

Este autor realiza gran inferencia frente a las posibilidades que brinda el aprendizaje a partir de la experiencia directa, pues a través de los diferentes estímulos ambientales el niño favorece sus habilidades cognitivas e ira desarrollando una vida activa en la solución de problemas que se pueden presentar en los contextos escolares como en la cotidianidad.

Mediación pedagógica

La mediación pedagógica tiene sus orígenes en las corrientes pedagógicas, en las que se encuentran la teoría del Aprendizaje Significativo y el Cognitivismo que hablan del hecho de que la mediación pedagógica se dirige a la construcción de conocimientos que tengan relación con las



necesidades e intereses del educando y que sean útiles para la cotidianidad de los estudiantes. Esto se debe a que la mediación pedagógica, según expone Gutiérrez 1999 (citado por Chaves y Gutiérrez 2008) “busca que las actividades, estrategias, ejercicios y procedimientos de los tratamientos pedagógicos se conviertan en experiencias de aprendizaje placenteras, significativas, novedosas y queridas por los estudiantes” (p.43).

De esta manera es importante reconocer la mediación del aprendizaje que se da a partir de lo social, dialógico, consciente e intencional, esto implica la acción con el otro desde la transmisión de la cultura, llevando así a la interacción entre el aprendizaje y la enseñanza, por este motivo autores como Pilonieta (2000 citado por Escobar 2011) menciona diferentes aspectos que se deben considerar en el transcurso de la mediación:

(a) creer que la mediación es una acción altamente poderosa en los procesos de desarrollo de las estructuras que permiten aprender, (b) tener la claridad de que siempre es posible mejorar la actitud y la habilidad pedagógica personal, (c) reconocer que la simple enseñanza de los “temas de las asignaturas” no es el camino de desarrollo de las personas, (d) comprender que la educación del presente es muy diferente de la del pasado y que es necesario ajustar los enfoques educativos al desarrollo de la personalidad, (e) identificar las variables que hacen del proceso educativo un verdadero ámbito de formación personal, y (f) identificar y comprender los criterios de mediación para aplicarlos permanentemente. (p.61).

Teniendo en cuenta lo anterior, se espera que el mediador tenga claro cuál es el propósito de la mediación haciendo partícipes a los estudiantes de su propio proceso, así mismo, crear situaciones que permitan a los estudiantes involucrarse y dar respuesta de diferentes maneras. Por otro lado, el mediador se caracteriza por saberes disciplinares y experienciales que le posibilitan desenvolverse en la práctica docente, facilitando el aprendizaje de los sujetos, a través de diferentes criterios en los que se encuentran la intencionalidad, reciprocidad, trascendencia y las situaciones de aprendizaje que se dan dentro de los contextos en los que se transita. Se comprende entonces que la mediación se enmarca en una forma de interacción pedagógica, puesto que favorece habilidades desde el ser, el hacer y el conocer, de esta manera, los estudiantes logran el desarrollo de procesos que permiten abarcar las



diferentes experiencias positivas que se encuentran en el aprendizaje, ofreciendo herramientas con las que puedan ir construyendo su propia concepción del mundo.

Finalmente, al abordar la mediación en la educación se espera la interacción de un sujeto cultural activo, así Morales (2016) plantea que “La mediación se refiere a la elaboración de significados compartidos, a la transacción de significados y a la elaboración de sentido en el marco de una interacción” (p.2), en esta situación podemos dar cuenta que al mediar de manera colectiva se dará un aprendizaje y una construcción de nuevos saberes, estos van de la mano con lo que se adquiere con los otros sujetos ya que se permitirá que cada sujeto pueda hacer un descubrimiento y resignifique o enriquezca lo que ya había conocido.

Lenguajes Artísticos

Es importante reconocer que al hablar de los lenguajes artísticos se hace alusión a aquellos medios específicos, que están encaminados a representar, expresar, crear y comunicar la realidad en la cual transita el sujeto así, Heras (2006 citado por Bermúdez 2021) expone que:

Los lenguajes artísticos son fenómenos comunicativos y de transmisión de significados enmarcados en expresiones artísticas... los productos artísticos constituyen el conocimiento cultural de la persona, es decir la interiorización de un individuo de la cultura y el desarrollo que este individuo logra a partir del arte. (p,59).

Lo anterior, permite concebir al arte como un lenguaje y como una actividad integradora, aspecto fundamental que ha mantenido un lugar destacado en las diferentes culturas y épocas históricas, de manera que, el hombre ha logrado manifestar su subjetividad e ideologías a la vez que satisfacer sus necesidades estéticas consolidando experiencias en las que se avivan la sensibilidad. Esto también se evidencia en la primera infancia pues descubrir gustos y crear una visión propia del mundo hace parte de la integralidad de los lenguajes artísticos, docentes como Tita Maya (2007 citado por M.E.N 2014) mencionan que:



El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información. (p.14)

Se precisa entonces, que el arte en la educación debe comprenderse como un escenario en el que se propician espacios frente a la participación y socialización de diferentes procesos artísticos en la búsqueda del goce pleno, el trabajo colaborativo y el aporte significativo a la vida de cada sujeto. Así en múltiples contextos escolares, se considera al área artística como pilar fundamental para la formación integral, pues favorece la imaginación y la creatividad a la vez que fortalece conocimientos tradicionales y prácticos, por otro lado, resaltar el significado del arte para los niños, supone para el maestro reconocer experiencias que están ligadas con el contexto y la realidad a partir de lenguajes como (las artes plásticas y visuales, la expresión corporal, la literatura y la expresión musical) por lo cual, algunos educadores como Lowenfeld (1972) definen que “los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece su expresión cambia” (p.14)

Literatura

La literatura en general ha sido considerada como una forma de representación de la realidad, en donde se logran expresar hechos, ideas, acontecimientos, críticas, desde la realidad o ficción, pero finalmente no pierde su carácter comunicativo, pues la comunicación constituye un factor importante en lo literario y en la sociedad. Jan Mukarovsky (2000 Citado por Borja, Galeano & Ferrer, 2011), afirma desde la disciplina lingüística que:

La literatura es, como todas las artes, un “hecho sígnico”, autónomo y comunicativo. Las obras artísticas, según él, actúan como signos de la cultura que expresan valor y estructura a la vez y que, como todo signo, contienen su propio significante y su significado que les permite convertirse en herramienta para la comunicación humana. (p.159).

Asimismo, existe la literatura infantil que, según Juan Cervera (Citado por Borja, Galeano & Ferrer, 2011) concibe como “todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica, y que interesen al niño, o toda producción que tiene como vehículo la palabra



con un interés creativo y, de la misma manera, como destinatario a los niños” (p.161). Lo anterior, permite reconocer a los niños como una persona activa en este proceso de involucrarse en las experiencias literarias, donde no solo se lee, sino que se descubren formas de interactuar consigo mismo, las personas que le rodean y sus contextos directos, de forma que logre explorar, cuestionar, interesarse y responder preguntas que le surjan, de forma que participe y se involucre significativamente.

La literatura, es un lenguaje artístico importante para el desarrollo de los niños y las niñas, puesto que brinda diferentes formas de exploración que le van a permitir tener nuevas experiencias enriquecedoras desde el arte de las palabras. La particularidad de la literatura como un lenguaje artístico se constituye en la posibilidad de construir significados a través de las palabras como un eje central, pero, sin dejar de lado los componentes visuales que constituyen las realidades literarias, aspectos que son de gran importancia en las infancias, pues desde allí, se favorecen constantemente a los procesos comunicativos, de expresión y socialización.

En este sentido, los agentes educativos y las familias tienen una gran responsabilidad en la educación de los niños, ya que son ellos los que guían el acercamiento a la literatura, puesto que estas son experiencias que le permitirán construir su lenguaje (oral, escrito, visual) y la comprensión del mundo que le rodea, posibilitando a que el aprendizaje sea significativo, en donde los intereses se fortalezcan y se encuentren nuevas formas de aprender. Por lo que el M.E.N (2014) menciona que:

los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo, y el lenguaje es una herramienta fundamental para lograrlo, sitúa a las familias, las maestras, los maestros y los agentes educativos frente al imperativo político de ofrecer, durante la educación inicial, ambientes enriquecidos, donde los adultos toman conciencia de su papel y brindan todas las posibilidades para jugar, explorar el medio y disfrutar el arte y la literatura. Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial. (p.16).



Géneros literarios.

Los géneros literarios corresponden a cada una de las clases que componen los textos literarios, escritos con una intencionalidad diferente correspondiente a cada tipo de texto, los cuales cumplen ciertas características diferenciadoras que permitirá clasificar a cada una en 3 grandes grupos descritos a continuación:

Lírico: El género lírico en sus componentes tiene como característica las palabras rítmicas y musicales en las formas de expresión y comunicación (poesía, rimas, canciones, canti-cuentos, rondas, coplas). En ese sentido Lalaleo (2015) establece que el género lírico “Es llamado también género poético, se refieren a las obras que expresan sus sentimientos, impresiones personales sobre las vivencias del autor, de manera subjetiva y su estructura en un poema. Este género comprende la función emotiva más la función poética” (p.24).

Narrativo: El género narrativo tiene como característica relatar hechos, acontecimientos, situación a través de los mensajes que usan las palabras en prosa (cuentos, mitos, leyendas, novelas). Al hablar del género narrativo Lalaleo (2015) reconoce que “Son obras literarias que tienen una expresión relatada en prosa, en este se narran historias de ídoles imaginativas o ficticias, transmiten sucesos o sentimientos de índole histórico o heroico y su intensidad queda en un segundo plano. Este género puede utilizar diversas formas de elocución como la narración, la descripción, la exposición y la argumentación” (p.19).

Dramático: El género dramático son aquellas composiciones en diálogo, ya sea en prosa o en verso que tiene como característica principal ser transmitida a través del arte del teatro (teatro, títeres, marionetas, sombras). Por otro lado, desde el género dramático Lalaleo (2015) plantea que “Es una composición escrita en prosa o verso de carácter subjetivo – objetivo, mediante el diálogo se pone en escena, a través de personajes o actores en un teatro o escenario. En la educación inicial este género tiene la funcionalidad de incentivar la espontaneidad, vivir y sentir al personaje, experimentar la realidad y la fantasía” (p.27).

Es de gran importancia abordar la literatura desde sus diversas posibilidades en la infancia, considerando que el uso de ella lleva a un reconocimiento propio, colectivo y cultural, es una forma de



transmitir y conocer las diferentes realidades, teniendo en cuenta la diversidad de cada persona, la implementación de la literatura le brindará experiencias a los niños y niñas en las que puedan crear, inventar, interpretar, construir, jugar, expresar, comunicar, divertirse y disfrutar. Es indispensable saber que la lectura no solo implica leer grafías que, si bien es un proceso necesario, este se dará a su debido tiempo, mediante la estimulación desde otros puntos que constituyen las experiencias literarias, como la observación, la imaginación, los interrogantes y el compartir, que poco a poco se empiezan a considerar como un conjunto.

Rutas literarias

En el desarrollo de los niños es indispensable tener en cuenta que la literatura contribuye significativamente a esta etapa, por lo tanto no se debe dejar pasar que todos los niños y niñas son diferentes, pues es necesario considerar el proceso de desarrollo de forma heterogénea como una característica que constituye a cada uno de los sujetos, y por esa misma línea, encaminar el acercamiento a la literatura desde las múltiples posibilidades que tiene el niño para acceder a esta, de forma que contribuya, en su crecimiento y en sus formas de comprender el mundo a través de las diversas experiencias. Por tal razón, el M.E.N establece unas rutas de posibilidades literarias, con el fin de involucrar a los niños, familias y maestros a la literatura infantil.

El hacer parte a la literatura del desarrollo integral de los niños y niñas, es un proceso que puede dar inicio desde el nacimiento, es una etapa en la que los niños están aprendiendo sobre el mundo y construyendo experiencias en constante relación con su madres y familiares, de la misma forma va reconociendo cambios en su entorno; mientras está en este proceso los niños empiezan a construir comunicación, mediante la atribuciones que le hacen los adultos a las respuestas a diferentes estímulos y sensaciones. Y es allí, donde entra a jugar un papel importante la literatura, pues mediante estas relaciones que establece el niño con el adulto en el primer año, se logra establecer una conexión con lo literario, a través de juegos, juegos corporales, movimientos, mientras duerme y cantan, mientras lo arrulla o comen, como una forma de estimulación externa y la lectura que hacen lo niños de este proceso (M.E.N, 2014). Por lo anterior, se reconoce que el adulto cumple un papel fundamental en el proceso de adaptación que está llevando el niño al momento del nacimiento; estar en contacto con



adultos que comparten culturalmente ciertos aspectos le permitirá construir su identidad, aprender y comunicarse, como lo establece el M.E.N (2014):

Por ello, el papel de los adultos es estimular y enriquecer la comunicación a través de palabras que nombran sus estados de ánimo, de canciones de cuna, de juegos de palabras y “conversaciones” espontáneas que les ofrecen claves sonoras, afectivas y gestuales. (p.32).

Conforme los niños van creciendo, empiezan a interesarse por la exploración del mundo, por reconocer lo que hay a su alrededor, transformado o reconstruyendo la concepción que ha establecido hasta el momento y junto con ello, iniciará el reconocimiento de las acciones que realizan las personas, sus gestos, emociones, de las cuales empezarán a tomar un significado mediante la interacción entre el adulto, los niños y su intención comunicativa. Por lo que la literatura estará presente en los libros de imágenes que cuenten alguna experiencia cercana, cuentos, coplas, y sobre todo la forma de comunicación que tiene los adultos a través de las palabras y la sonoridad (M.E.N, 2014).

Por lo tanto, mientras está en la etapa de crecimiento y adquisición del lenguaje, la lengua materna empieza a tomar una gran relevancia, pues se va a ir constituyendo como una forma propia de comunicación. Por ello, relacionarse más con la lengua, posibilitará encontrarse con su lengua desde la interacción con esta, desde la realidad y desde la imaginación, de tal forma este se irá integrando y será apropiada poco a poco, con actividades literarias como los cuentos tradicionales, los juegos de palabras y la intencionalidad que tiene la voz del adulto, de la mano del juego y la simbolización, como lo afirma el M.E.N (2014):

Por lo general, este impulso del lenguaje está asociado a una época de incansable actividad simbólica, en la que también se observan grandes cambios en el juego. La ampliación de los escenarios sociales y el manejo de normas de higiene y de convivencia hacen de este un tiempo lleno de tensiones entre dependencia y autonomía y el lenguaje juega un papel determinante, tanto para acompañar la construcción de pactos, normas y rituales, como para expresar emociones, temores y ambivalencias. (p.37).

En el transcurso de los tres años, la interacción entre pares comienza a ser un punto importante, pues el establecimiento de la comunicación comienza a ser más frecuente, donde ya se empieza a



compartir y relacionarse significativamente, teniendo en cuenta a los demás y las formas en las que construyen modos de interacción y comunicación, que van a permitir potenciar los momentos del juego, la simbolización y la imaginación, puesto que a través de estos elementos se verá constantemente enriquecido este desarrollo y estas experiencias. Procesos que de acuerdo con el M.E.N (2014) se pueden dar por medio de los cuentos, leyendas, libros álbum, la poesía, libros informativos, que logren contribuir a las relaciones, a la comunicación y al juego:

Las relaciones con sus pares, los juegos compartidos y la invención constante de la vida en comunidad, con sus encuentros y desencuentros, evolucionan a la par con el lenguaje; la indagación, como motor del aprendizaje, continúa expandiéndose. Muchas niñas y niños que han disfrutado con cuentos y juegos de palabras suelen hacer preguntas sobre la lengua escrita, y su curiosidad y su motivación frente a los libros los llevan a leer de muchas formas, a usar diversos códigos para inventar sus propias historias y a expresarse con un tono de voz cada vez más personal. (p.39).

Cuando los niños empiezan a hilar sucesos, narrar e interpretar el mundo, de acuerdo con el M.E.N, los niños comenzarán a incorporar estos elementos en su vida, por lo que en esta etapa se considera importante ofrecer a los niños, diversos textos literarios que le sigan brindando herramientas para comprender el mundo, enriquecer la observación, la sensibilidad, descifrar códigos verbales y no verbales, dándoles sentido y construyendo mediante la interacción entre ellos. Permitirles explorar con las palabras contribuirá a la forma en la que ellos ven y aportan a la adquisición de la lengua materna. Por esta razón, es importante apostarles a las posibilidades sonoras del lenguaje, y asimismo se relacionarán con la parte escritural. Por lo que desde la literatura en la primera infancia se destaca el trabajo a partir de la narrativa, los libros informativos, la poesía, libro álbum, y por supuesto, contar con el acompañamiento de los padres, madres, maestros y/o agentes educativos (M.E.N, 2014).

Artes visuales y plásticas

La expresión visual según Arizpe (2006 citado por M.E.N 2014) es “la capacidad que posee un sujeto para discriminar e interpretar en su medio” (p.74). Por otro lado, Andueza et al. (2016) dice que “la expresión plástica y visual es una forma de comunicación que permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas” (p.37), teniendo en cuenta lo que mencionan estos



dos autores, es importante que el lenguaje visual y plástico esté inmerso en el aula de clases de forma continua, ya que, será clave para promover y fortalecer la comunicación de una manera que salga de los parámetros ya conocidos, permitirá que el niño o niña pueda explorar nuevos lugares que vayan de la mano con nuevas experiencias que logren promover en el sujeto distintas formas de ver su realidad y crear opiniones sobre ellas.

De igual manera, en este lenguaje y según el M.E.N (2014) algunos de los elementos que se encuentran inmersos son: una intención, un significado, unos medios y uso que permitirán lograr un acercamiento y unos planteamientos específicos para cada niño con relación a sus experiencias cotidianas.

Tabla 2

Elementos de las artes visuales y plásticas

Intención	Hace referencia al impulso con el que se expresa una emoción a través de diferentes imágenes.
Significado	Es la capacidad de simbolizar diferentes imágenes al usar analogías, metáforas y comparaciones.
Medios	Son los materiales que el sujeto usa para expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos.
Uso	Son modos de hacer para expresar ideas o conceptos, por medio de trazos y figuras.

Elaboración propia a partir de M.E.N (2014).

Es importante distinguir que cada sujeto dará significados y comprensiones totalmente diferentes, pues aquellas creaciones artísticas que se den en los procesos irán de acuerdo con sus subjetividades y particularidades. Por otro lado, el M.E.N (2014) expone que este lenguaje visual y plástico, abre y libera caminos para que cada sujeto pueda incorporarse intrínsecamente con la imaginación y la fantasía, teniendo en cuenta la cotidianidad, ya que, desde allí, se transmiten saberes a la vez que diferentes acciones o prácticas que son significativas para los niños como el tejer, bordar o elaborar cerámicas.



Lowenfield y Lambert (1980) expresan que las expresiones visuales y plásticas son “una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve”

Expresión corporal

Stokoe y Harf (1992) reconocen la expresión corporal como el medio que permite al niño manifestar sus sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos de forma inmediata sin necesidad de hacer uso de la palabra, permitiendo que el mensaje sea captado y sea una herramienta de gran importancia para participar activamente en la vida. Auria, Sánchez y Carriel (2019) mencionan:

La práctica de la expresión corporal proporciona placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio, pues el cuerpo utiliza un lenguaje muy directo, más universal que el oral, a la vez que se hace más comprensible. Es mediante el descubrimiento y entendimiento del cuerpo que los niños pueden aprender, conocer, enseñar, sentir, percibir y expresarse creativamente respecto a lo que sucede en su interior para tomar del exterior lo que necesite para nutrirse física, emocional y espiritualmente. (p.5).

La expresión corporal posibilita en el niño la construcción de habilidades de comunicación, socialización, exploración y elaboración a través de la sensibilización y concientización de la experiencia personal. A su vez, favorece la exploración en la cotidianidad, por medio del juego simbólico, al colocarse en los zapatos del otro, jugar a la familia, a ser constructores, astronautas, pilotos o inventores, contribuirá al desarrollo de su propia identidad y el crear una idea de aquello que ven en los adultos. Sin embargo, esto no tiene lugar sin la creatividad, la imaginación, la espontaneidad, el disfrute de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas, circo, danza, favoreciendo diferentes encuentros que signifiquen un reto, despierten el deseo de aprender, de jugar, de participar, descubrir, con el fin de que aporte a la construcción de los conceptos nuevos que elaboran y de este modo lograr un proceso enriquecedor y dinámico. (M.E.N, 2014).



Por otro lado, es importante mencionar los gestos como elemento, el cual según García, Pérez y Calvo (2013), se puede definir como “el resultado inmediato y espontáneo de las articulaciones de nuestro cuerpo, principalmente aquellos movimientos realizados con la cabeza, los brazos y las manos” (p.19). Estos gestos resultan ser movimientos naturales con una connotación expresiva relacionados a la comunicación no verbal, los cuales son una herramienta al hacer intervenciones con estudiantes, puesto que esta expresión nos da variadas referencias de lo que el estudiante a veces puede no llegar a decir, el estar atentos a estos gestos es fundamental para saber por ejemplo si comprendió lo explicado.

Muchas veces en el afán de llegar a un alto nivel de habilidades de expresión, se pierde los encuentros de los niños consigo mismo y con lo demás, es aquí donde el docente cumple su rol de mediador puesto que debe provocar y permitir al estudiante integrar las diferentes vivencias, colocarle una intención pedagógica, proponer un espacio simbólico, sin intervenir, ni detener la imaginación e invitar a los niños y las niñas a reemplazar las palabras por medio de la expresión corporal (M.E.N, 2014). A su vez, es importante que como maestros se reflexione de las propias conductas corporales, en las cuales, se tenga presente la experiencia personal y el cómo funciona su cuerpo, cómo lo maneja, cómo empieza a dialogar con él en los diferentes contextos y cómo al ser consciente de su cuerpo, inicia a reconocer las habilidades del otro.

Expresión musical

Según Botero citado por (2009 MEN 2014) “La música es el arte de combinar sonidos, uno después de otro, o simultáneamente. (...) quien hace música trabaja con el sonido” (p.6). Las propiedades que esta tiene (tono, timbre, altura, intensidad, duración, ritmo, melodía, armonía) permiten generar conocimientos diversos a través de diferentes experiencias sonoras.

La música es un lenguaje y tanto la música como el lenguaje verbal, sirven para los mismos propósitos: pueden ser usados para comunicarse con los demás, pueden ser leídos y escritos, pueden hacernos reír o llorar, sirven para hacer pensar o dudar, y con ellos podemos dirigirnos a uno o a varios al tiempo; ambos nos hacen mover. En algunos casos, la música puede ser mejor que la palabra, porque no es necesario que sea entendida para que sea efectiva (Wooten, 2012). Así mismo, las experiencias musicales permiten al ser humano expresarse de diversas maneras, ya sea según el gusto, características



y habilidades particulares de este, puesto que la música no se expresa únicamente por el medio verbal, sino que también está mediada por la gestualidad y la expresión corporal. Por otro lado, permite dar continuidad a los legados culturales de las diferentes comunidades por medio de danzas, canciones, juegos de palabras, etc, puesto que a través de estas se transmiten pensamientos e ideologías lo que les permite la creación de una historia propia (M.E.N 2014).

De acuerdo a lo anterior, es sabido que en los primeros años de los niños, cobra gran importancia elementos como lo son la canción, los juegos musicales, las rondas y demás elementos que componen la expresión musical en ellos, en este sentido, la música se considera en un juego debido que los infantes exploran, los diferentes sonidos corporales como el caminar, el saltar, etc. o algunos elementos que ven diariamente como lo son sus juguetes, los cuales poseen diferentes características como el rechinar, el silbar, el vibrar, etc.

Por otro lado, las expresiones musicales pueden potenciar las habilidades comunicativas en los niños, ya que está a través de la letra y diferentes elementos musicales le permiten al niño construir algunas representaciones mentales, a partir de lo sonoro, lo sensorial, la imagen o el objeto que acompañe dichas acciones, esto es importante ya que el niño empezará a reconocer su entorno y las personas que transitan en este y así mismo empezará a reconocer elementos importantes de su contexto como el idioma, la cultura, las costumbres, etc. En este sentido es importante que el docente actúe como un mediador el cual genere actividades que estén dirigidas a la exploración musical desde los diferentes sentidos ya que esto le permitirá reconocer la música desde diferentes componentes como el visual, corporal y gestual.

Infancias Sordas

En el presente apartado, se abordará la concepción que se tiene de infancias sordas en el proyecto investigativo, el cual tiene como finalidad establecer las relaciones que hay frente al reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y deberes, partiendo del enfoque socioantropológico como un elemento esencial en la concepción que se tienen de las personas sordas, la infancia y las infancias sordas como los actores principales del proyecto.



A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se reconoce a las infancias como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” Unicef (2006), modificándose la idea tradicional en el que se percibe al niño como estorbo, dependiente e indefenso, encasillándolo en el ideal de propiedad Puerto (2002 citado por Jaramillo 2007).

Gracias al surgimiento de esta nueva perspectiva y todos los debates presentados frente a la idea de infancia, se responsabiliza al estado, la sociedad y la familia en el ejercicio pleno y garante de los derechos de cada niño, de este modo se posibilita su protección y se establece que ya no es un beneficiario, sino un sujeto participe. En donde se le debe asegurar las condiciones necesarias para su desarrollo y el pleno desenvolvimiento, sin importar sus realidades individuales, contextuales y sociales.

Partiendo del reconocimiento de los derechos de los niños, al hablar de las personas sordas, en este caso las infancias, se hace indispensable abordar el enfoque socioantropológico, entendido desde la plena participación del sujeto en todos los contextos, siendo parte de una comunidad lingüística minoritaria con una lengua propia, centrado en la importancia de los derechos y como sujeto que hace parte de la sociedad (Muñoz y Sánchez, 2017).

Ahora bien, antes de hablar del reconocimiento de las infancias sordas desde el enfoque socioantropológico es indispensable comprender que se entiende por esta construcción, para ello se hace necesario iniciar desde la comprensión del desarrollo humano, Papalia (2012) el cual plantea que, desde el momento de la concepción, los seres humanos emprendemos un proceso de cambio que continúa durante toda la vida, en donde el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial, son ámbitos interrelacionados, ya que, cada aspecto afecta a los demás. Es así como se plantea desde Piaget la concepción de la primera infancia como un periodo de los 2 a los 7 años y la infancia de los 7 a los 12 años, periodos que se caracterizan, por las transformaciones que sufre el infante a partir del desarrollo, en el que se ve inmerso a lo largo de estos años, los cuales van a permitir la adquisición y aprendizaje de múltiples elementos que serán esenciales para desenvolverse en su contexto, entre estos encontramos los cambios en la socialización, conducta, intuición, reflexión, autonomía y el lenguaje que empieza a potencializar, por medio de sus encuentros con otros (Piaget, 1964).



Igualmente, el concepto de infancia ha sido concebido por otros autores a partir de dos etapas, las cuales se diferencian por la edad establecida. De acuerdo con la propuesta de Jaramillo (2007), la primera Infancia la abarca desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. En cuanto a la segunda Infancia, la enmarca en las edades entre los 8 y los 10 años, y corresponde, a la educación básica entendida entre los grados de 3 a 5. (pág. 4).

Por lo anterior, en la presente investigación se concibe la infancia como aquellos niños que se encuentran en las edades de los 0 a los 12 años, en los periodos establecidos por los autores ya mencionados, teniendo en cuenta que los niños con los que se trabaja se encuentran en estas edades, con características propias de cada etapa. En este sentido, es importante destacar que el término de infancia conlleva a reconocer la concepción que se plantea de las infancias sordas en plural entendidas de esta manera por la diversidad que las caracteriza, pues como menciona el M.E.N. (2014) “no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños” (p.13). Por otro lado, se propone el término ‘sordas’ por las características sensoriales de los niños con los que se realiza el proyecto.

Finalmente, se realiza el planteamiento desde las infancias sordas en tanto corresponde al reconocimiento de los sujetos desde el enfoque socioantropológico, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a los niños sordos y por supuesto, sin dejar de lado sus condiciones sensoriales, destacando así la posición que se tiene como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, caracterizadas por el uso de la lengua de señas y por lo que permite reconocer las diferentes formas de expresión y comunicación desde el presente proyecto, pues son elementos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y permitiendo potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Marco Metodológico

Este apartado se centra en describir los diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta para realizar el presente proyecto pedagógico investigativo, el cual se encamina en dar respuesta a la pregunta ¿Cómo el PPA contribuye a potencializar la comunicación verbal / signada y no verbal a través de la mediación del lenguaje literario en las infancias sordas en los niños de AB2 de la I.E.D. República de Panamá?, es por ello, que se presentan a continuación los diferentes planteamientos como ¿por qué se



realizó?, ¿cómo se realizó?, ¿cuáles fueron las técnicas o procedimientos que se emplearon? y de este modo alcanzar armónicamente los objetivos propuestos.

Paradigma Socio Crítico

El presente trabajo se basa en el paradigma sociocrítico, considerado desde los procesos de autorreflexión de la práctica, estableciendo relaciones teóricas, aportando así al conocimiento. Sin embargo, a partir de este, hay una importancia en reconocer a los grupos sociales o comunidades desde sus realidades, como una forma de construir y reconstruir el conocimiento, encontrando múltiples maneras de participación propias y colectivas que conlleven a la transformación social, posibilitando la reflexión crítica y la participación como sujetos directamente involucrados. Es así, como Popkewitz (1988 citado en Alvarado y García, 2008) propone algunos principios de este paradigma:

(a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 190).

Por tal razón, el proyecto se enfoca en este paradigma, pues va a permitir realizar reflexiones sobre la práctica docente, de modo que se involucren con la teoría, para resolver problemáticas que se puedan presentar en los escenarios directos y así mismo, se establece una participación activa de los agentes involucrados. Es así como se evidencia que los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas se han visto interferidos en la educación de los niños sordos por la falta de ambientes enriquecidos que involucren en primer lugar a los niños desde su individualidad y sus características propias, seguido de la interacción con sus pares para potenciar la comunicación e interacción en la lengua y en el poco acceso de los niños a la literatura y la educación artística, en donde no se tienen en cuenta las habilidades de cada uno de los estudiantes, por lo tanto, la propuesta investigativa busca reconocer las realidades de los sujetos e interactuar con los niños a partir de cada situación de aprendizaje que le permite apropiarse de la lengua de señas y las diferentes formas de comunicación para potenciar su desarrollo comunicativo y social. Igualmente, permitirá conocer y reconocer las voces



de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Especial, que implementan las propuestas pedagógicas desde el análisis, a partir de cada una de sus categorías.

Enfoque De Investigación.

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, el cual a partir de postulados como el de Hernández, et al. (2014) menciona que:

Puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. (p.9).

El enfoque se abordará desde una perspectiva inductiva, es decir de lo particular a lo general buscando la exploración y descripción de los hechos que se desarrollan en el ejercicio investigativo, por consiguiente, las maestras en formación se incluyen en las experiencias como responsables de la implementación de la estrategia didáctica, además, de tener en cuenta que los elementos analizados son permeados desde las subjetividades propias de cada uno en tanto responde a los constructos de la educación especial, la población sorda, el quehacer pedagógico y la comunicación por lo tanto la observación tendrá un papel fundamental durante el proceso investigativo.

Por otra parte, es importante reconocer el rol del investigador cualitativo, quien da cuenta de técnicas para recolectar datos como entrevistas, revisión de documentos, discusión en grupos, entre otros, así autores como Creswell (2013) y Neuman (1994) (citados por Hernández, et al. 2014) dan a conocer las actividades principales del investigador o investigadora cualitativa con los siguientes comentarios:

- Adquiere un punto de vista “interno” (desde dentro del fenómeno), aunque mantiene una perspectiva analítica o cierta distancia como observador externo.



- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- No define las variables con el propósito de manipularlas experimentalmente.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o “cuadros humanos” para generar descripciones bastante detalladas... (p.9).

Por lo anterior, el propósito del investigador es reconstruir la realidad a través de la indagación, el desarrollo de la teoría y la observación de diferentes actores que participan durante el estudio realizado, es necesario tener claridad frente a las diversas comprensiones que se irán tejiendo y en donde estas, pueden irse modificando en el transcurso de las experiencias.

Tipo De Investigación

A partir de lo planteado anteriormente el trabajo de grado estará encaminado por la línea de la Investigación Acción Educativa, la cual se caracteriza por tener unos aspectos importantes como lo menciona Elliot (2000):

La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción. (p. 6)

Es de resaltar que la investigación será cuestionada y permitirá llegar a procesos de reflexión desde el quehacer docente, esta observación también debe ser tomada, a partir de los sujetos que participan en ella, construyendo diferentes análisis con base en múltiples categorías, que darán cuenta de cada una de las reflexiones que se logren a través de los instrumentos que se establezcan para el docente.

Esta Investigación como plantea Elliot “interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores en formación y alumnos” (2000 p. 5). Veremos que, el trabajo se dará desde el análisis, la interpretación, la proposición,



y con mayor importancia la reflexión de la acción pedagógica de las docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, para llegar así a la creación de nuevas estrategias que se lleven a cabo dentro de las aulas de la I.E.D. República de Panamá con los estudiantes Sordos AB2.

De igual forma, este documento hará una constante reflexión sobre las situaciones que se presenten en el aula virtual, donde dará cuenta del objetivo central de la investigación, con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas verbales / signadas y no verbales de las infancias sordas.

Instrumentos

Para esta investigación se tienen en cuenta dos instrumentos de recolección de datos e información, los cuales son el diario de campo y valoración pedagógica realizadas por las docentes en formación, el primero de manera semanal y el segundo semestralmente con cada uno de los estudiantes de AB2. A su vez, se toman las voces de los estudiantes a lo largo de las sesiones en las que nos cuentan sus experiencias y acciones cotidianas dependiendo de lo que se planea y se coloca como pretexto para que nos cuenten.

Diario de Campo

El diario de campo es una herramienta que permite recolectar información de la práctica docente; es "un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole" (Latorre 1996 en Gonzalo, 2003, p. 5). Como plantean estos autores con ayuda de este elemento se puede llevar a cabo una reflexión de lo realizado en la intervención, además, se recogen miradas no solo desde el papel docente en el aula sino desde afuera, dando cuenta de lo observado y teniendo en cuenta cada situación dada.

Los diarios de campo utilizados en este proyecto (apéndice 2) permiten evaluar y reconocer las diferentes acciones y elementos que se llevan al escenario pedagógico a partir de elementos como: los lenguajes artísticos, la mediación, la familia, los estudiantes (pares) y los docentes de aula, los cuales permiten a las docentes en formación evidenciar de qué manera se potencializan las habilidades comunicativas de los estudiantes; igualmente se tienen en cuenta los ejes transversales que hacen



parte del proyecto, del mismo modo, se evidencian los ajustes razonables que se realizan con cada uno de los estudiantes, ya que algunos de ellos tienen discapacidades asociadas.

Valoración Pedagógica

Es un formato de caracterización individual de cada estudiante, el cual posibilita como lo menciona Assessment (2000) la “retroalimentación sobre el aprendizaje del estudiante, hacia un desarrollo cualitativo. Un programa de valoración equilibrado incluye una variedad de estrategias de valoración que se adecuen a las características específicas del estudiante, con su ritmo de aprendizaje y demás características.” (p. 1). En la presente investigación se utilizaron estos formatos para caracterizar y realizar la valoración de los aprendizajes de los estudiantes de Aulas Básicas 2, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano planteado por Papalia (2012) y lenguajes artísticos, de manera que los estudiantes desde sus posibilidades puedan dar respuesta a los ítems señalados con intervención del docente en formación (Apéndice 1).

Población

La población con la que se trabaja en el presente proyecto son 9 niños sordos que oscilan entre las edades de 7 a 12 años, los cuales se encuentran en ciclo I, cursando 1°,2°,3°, reconociendo que se encuentran vinculados a un aula multigrado. En cada una de las sesiones sincrónicas mediadas por la virtualidad se identifica que el 22% corresponde a 2 de los estudiantes que ingresan frecuentemente, por lo cual, se considera que han asistido de 10 a 12 veces, el 33% representa a tres de los estudiantes que ingresan intermitentemente de 5 a 6 veces y el 44% restante pertenece a cuatro de los estudiantes que ingresan de 1 a 4 veces.

Etapas De La Investigación.

El presente apartado realizará un recorrido de los diferentes pasos a seguir, con el fin de desarrollar las fases que nos posibilitaran la construcción del proyecto pedagógico investigativo. Se tiene como base al autor Latorre, el cual plantea que la investigación acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación (2003. P.32)



...no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación... es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar... siendo la base para mejorar la práctica. (p.34)

A continuación, se expondrán tres fases en la que se encontrará la estructura del proceso a ejecutar en el presente proyecto, estas se dan de forma transversal y no de manera lineal:

Fase I: Un proyecto de investigación se inicia con la búsqueda o identificación de la población con la cual se va a iniciar la interacción y a partir de ello, la identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, Elliott (1993 citado por Latorre 2003) plantea: “el proceso de investigación se inicia con una <<idea general>> cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificando el problema...” (p.43).

Con el fin de alcanzar esto, el paso a paso fue el siguiente:

- Conocer e identificar aspectos importantes del macro contexto en el cual está inmersa la población participante.
- Observar e interactuar con la población.
- Caracterizar el grupo poblacional con el que se va a trabajar.
- Analizar e identificar la situación problemática enfrentados por el grupo social.
- Establecer el qué se quiere, cómo y el para qué, por medio de los objetivos.

Fase II: Elliott (1993 citado por Latorre 2003) nos habla de que el paso siguiente es la “Construcción del plan de acción, el cual abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información...” (p.44).

Esto se realizó de la siguiente manera:

- Establecimiento de la pregunta problema y sus objetivos.



- Revisión teórica de acuerdo con las categorías establecidas en la pregunta problema.
- Construcción del marco antecedentes, teórico y metodológico.
- Elaboración de la propuesta pedagógica, formatos y aplicación de las planeaciones, diarios de campo y página web.

Fase III: Elliott (1993 citado por Latorre 2003) Una vez ideado el plan de acción, el investigador tiene que llevarlo a la práctica y a la luz de ésta ver si resulta como esperaba, modificar el plan de acuerdo con los resultados obtenidos y continuar con la acción. Una vez que hemos logrado unas evidencias que confirman la mejora de la práctica estamos en condiciones de seguir reflexionando y evaluando los resultados. (p.45).

Este se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Uso de las herramientas elaboradas.
- Análisis de la funcionalidad de las herramientas de acuerdo con sus aportes o desfavorabilidad.

Fase IV: Elliott (1993 citado por Latorre 2003) Manifiesta la importancia de este paso, caracterizado por ser el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones en torno a las preguntas claves que se pusieron de manifiesto en la fase I y II.

El paso a paso fue el siguiente:

- Recopilación y conexiones entre la información obtenida.
- Categorización de la información.
- Reflexión sobre el rol como Educadoras Especiales en el escenario educativo.
- Conclusiones relacionadas con los objetivos planteados.

Es importante resaltar que las etapas mencionadas anteriormente, fueron tomadas del ciclo de Elliott (1993 citado por Latorre 2003), en el cual manifiesta que este se da de forma permanente, simultáneo, riguroso, juicioso y por lo tanto cada sesión realizada por las maestras en formación conlleva una planeación, observación, ejecución, análisis con el fin de obtener los elementos pertinentes



para plantear la siguiente, con base en las características identificadas en el contexto de los sujetos y con la finalidad de mejorar la acción pedagógica empleada.

Articulación del proyecto a las líneas de investigación

El presente proyecto está articulado con el grupo de manos y pensamiento en el que se encuentra inmersa la línea de adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas colombiana, a su vez, con el grupo de diversidades, formación y educación, que está presente en la línea de comunicaciones otras, las cuales se centran en aportar significativamente a la vida de las personas sordas por medio de la inclusión a los diferentes espacios en los que transitan, ya sea en el ámbito educativo, social y familiar, sin ser excluidos por algunas barreras que presentan tanto en el contexto como en los sujetos que lo rodean. El documento del grupo de manos y pensamiento menciona que

El proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria pretende contribuir en la construcción de una sociedad más equilibrada y justa, orientada a mejorar la calidad de vida y el desarrollo social de la comunidad sorda colombiana. Es un proyecto consecuente con la realidad social del país y una forma de dar respuesta educativa a una comunidad vulnerable sobre la que pesa una fuerte historia de exclusión social. (Abello, D.M, s.f).

En este sentido el presente proyecto se articula con esta línea de investigación en la medida en que este está dirigido a potenciar la comunicación en los niños sordos por medio de los lenguajes artísticos a partir de la implementación de estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de la comunicación verbal/ signada y no verbal, por medio de diferentes elementos literarios que brindan a los estudiantes la oportunidad de potenciar las distintas formas comunicarse e interactuar en diversos escenarios que, permitan fortalecer la lengua de señas a partir de la interacción entre pares y maestras.

Otro aspecto importante es el trabajo pedagógico que se realiza con la primera infancia, pues les brinda la posibilidad de participar de manera activa con otros pares sordos, en donde puedan construir espacios de comunicación para fortalecer la lengua de señas colombiana, lo que contribuye al uso de esta de una forma natural, así mismo, se busca que los padres de familia puedan tener acceso a esta ya que los estudiantes necesitan con quien relacionarse en su contexto más inmediato. Esto es



importante, ya que la línea de investigación propone generar espacios de socialización que estén acordes a las características comunicativas de esta población, por lo que el proyecto plantea crear estos espacios por medio de la virtualidad debido a las dinámicas de la pandemia, por medio de actividades pedagógicas que les permitan a los estudiantes comunicarse desde maneras diferentes.

Por otro lado, el grupo de investigación diversidades, formación y educación plantea su sentido desde la educación para la diversidad y la diferencia, fomentando los procesos de participación y generación de oportunidades para la población con discapacidad, favoreciendo la eliminación de barreras dentro del ámbito educativo, en este sentido el proyecto se articula a la línea de comunicaciones otras que según el grupo de investigación esta línea se centra en:

posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos, lúdicos y deportivos), los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos. (UPN, Líneas de investigación, s.f)

De acuerdo con lo anterior, el proyecto responde a esta línea de investigación ya que, por medio de este podemos evidenciar la forma en que el lenguaje literario potencia los procesos de adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas a partir de diferentes elementos como lo son los libros álbum, los libros de imágenes, los cuentos en sombras, etc. Los cuales permiten a los estudiantes desarrollar diferentes competencias comunicativas desde lo verbal/signada y lo no verbal. Así mismo, la articulación de los otros lenguajes artísticos les permite a los estudiantes expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos a partir de lo corporal, lo plástico, lo musical, visual, etc. En este sentido se evidencia que los lenguajes artísticos permiten a los estudiantes adquirir diferentes herramientas desde lo comunicativo.

Marco Pedagógico

En el presente capítulo se retoman elementos pedagógicos centrales, los cuales permiten establecer una ruta de acción y articulación con el Proyecto Pedagógico Investigativo (en adelante PPI), se abordará el modelo pedagógico acogido a partir del trabajo realizado, estableciendo relaciones con la



propuesta pedagógica centrada en el Proyecto Pedagógico de Aula (en adelante PPA) como estrategia didáctica, a partir de referentes teóricos que sustenten los elementos para el desarrollo de la metodología y la construcción de la misma.

Modelo pedagógico

Los modelos pedagógicos son la representación de un conjunto de relaciones que describen una teoría, así como lo menciona Flórez (2005) “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 175)

Los modelos pedagógicos deben responder a algunas preguntas como ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con que experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿Quién impulsa el proceso educativo?, entre otras, con el fin de dar respuesta a una serie de criterios que le permiten distinguir una teoría pedagógica con una que no lo es, en este sentido se desarrollan cinco criterios que deben estar presentes para llegar a ser reconocidos como teorías pedagógicas, en donde se encuentran elementos como la humanización de los individuos, las experiencias, las técnicas y los métodos y la regulación de las interacciones que se dan entre maestro estudiante.

El presente proyecto pedagógico de investigación se acoge a los planteamientos realizados por Flórez (2005) en el modelo cognitivo o constructivista, ya que busca que los estudiantes construyan sus propios conocimientos mediante la transformación de las estructuras cognitivas, con el fin de lograr un cambio en estos, por medio de la construcción de significados a partir de las experiencias que se brindan dentro del aula.

En este modelo la meta educativa es que cada uno de los sujetos pueda desarrollar sus habilidades de manera secuencial y progresiva, de acuerdo a las características particulares de cada uno, en este sentido, el maestro es quien debe crear un ambiente en donde se brinden diferentes experiencias que permitan construir aprendizajes significativos, que estén acompañados de retroalimentaciones constantes por parte de los docentes, con el fin de que los estudiantes puedan realizar una conciliación para realizar las correcciones pertinentes a través de la discusión con sus pares.

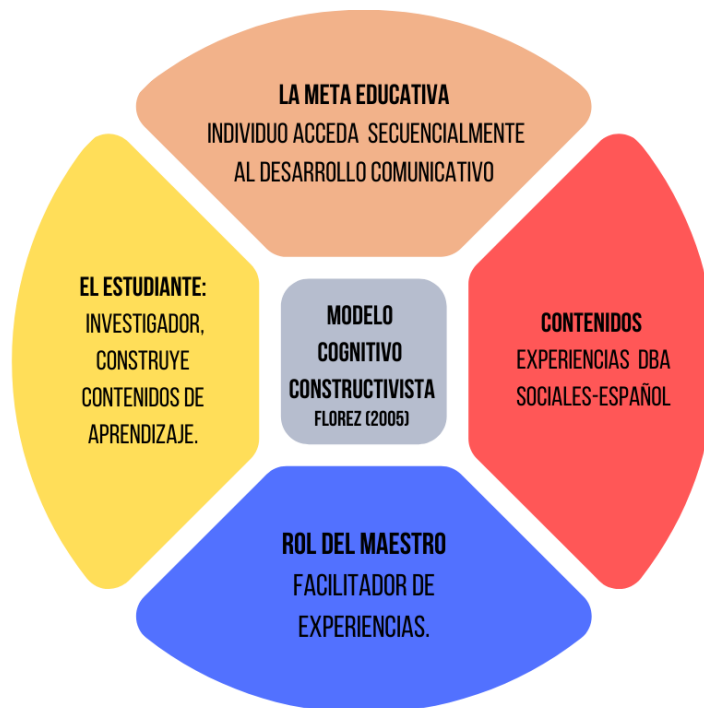


De acuerdo a lo mencionado anteriormente, los conocimientos que se manejan dentro de este modelo se dan a partir de las experiencias que los docentes generan dentro de los espacios académicos teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que los estudiantes transitan, con el fin de realizar una construcción colectiva, en donde se estructuran preguntas y soluciones que le permitan al grupo explorar y plantear hipótesis para buscar diferentes alternativas frente a los diferentes planteamientos que surjan en los espacios educativos.

Por lo anterior, este PPI se acoge al modelo cognitivo o constructivista, en este sentido, se resalta que, a partir de las características centrales del modelo, las apuestas y el trabajo realizado, no se considera como una prioridad el logro de objetivos centrados en los contenidos, sino en el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes.

Grafica 1

Modelo pedagógico cognitivo – constructivista en el proyecto pedagógico



Adaptación a partir Flórez (2005)



Por lo tanto, teniendo en cuenta el modelo pedagógico para el desarrollo de la propuesta pedagógica se plantea el diseño de un PPA como una estrategia didáctica, que permite el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes a través de la articulación de diferentes elementos como la literatura infantil, los DBA, intereses de los estudiantes y los procesos comunicativos los cuales permiten alcanzar el objetivo planteado, por ello, es necesario profundizar en el PPA, sus fases y su articulación con el proyecto para comprender el trabajo realizado.

Los proyectos pedagógicos de aula (PPA) se constituyen como una estrategia didáctica que tienen una apuesta importante en el aprendizaje y la organización de un conjunto de acciones para el logro de objetivos, los cuales tienen en cuenta elementos como las realidades, intereses, propuestas de los estudiantes, áreas disciplinares, maestros y currículo en donde sea posible llevarlos a la práctica, Jolibert (2000 citado por Torres 2016) expone que:

Transforma la educación alejándose de los métodos tradicionales y de las prácticas convencionales de maestros y estudiantes para dar paso a experiencias democráticas en donde se hace posible aprender y comprender cualquier temática que se aborde. Reafirma que los pasos o fases son necesarios porque orientan el proyecto y lo organizan a partir de involucrar a todos los participantes desde la planificación, ejecución y evaluación lo que produce motivación y por ende deseo por aprender siendo consecuentes con el planteamiento de este enfoque pedagógico. (p. 31, 32)

Es por ello que se comprende que el PPA es una estrategia que más allá de plantear objetivos y las acciones necesarias para el cumplimiento de los propósitos o las metas establecidas, considera indispensable el trabajo colectivo en pro del desarrollo y la culminación del proyecto de manera satisfactoria, pues a partir de este tipo de proyectos se invita a los actores (estudiantes, maestros titulares, maestras en formación, familias, interpretes) que hacen parte del proceso educativo a participar e involucrarse en el momento de enseñanza-aprendizaje, para construir y articular a través del currículo y los saberes individuales, respondiendo a la diversidad que caracteriza el aula.

En la misma línea, Carrillo (2001) define los PPA como un instrumento de la enseñanza, el cual tiene un enfoque global y se permite articular con los componentes del currículo, reconociendo desde su individualidad a los estudiantes, la escuela y a la comunidad e inclusive funciona como una



herramienta que permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, propone una serie de características que se necesitan tener en cuenta para la formulación de un PPA como estrategia de trabajo:

- **Innovador:** Permite articular e integrar elementos del currículo para lograr un aprendizaje significativo. En el proyecto esta característica se evidencia, en la transversalización que se realiza de los DBA del área de español y sociales, los cuales posibilitan generar experiencias que contribuyan al proceso educativo de cada estudiante. A su vez, se establece que es innovador ya que se crea con el estudiante, tejiendo entre los dos la ruta a seguir.
- **Pedagógico:** Plantean problemáticas pedagógicas e implica los procesos de enseñanza aprendizaje, elementos que permiten reflexionar sobre el acto educativo. El proyecto se caracteriza por ser el momento en el que el maestro se cuestiona el ¿qué? ¿por qué? Y ¿para qué? de lo que se propone para el desarrollo de cada sesión y a su vez, establece los objetivos a alcanzar durante el desarrollo de cada espacio pedagógico. También, reconocer la realidad que nos acoge, la cual está enmarcada en la emergencia sanitaria a causa de la Pandemia del Covid-19 y la capacitación e indagación constante de las maestras en formación para la elaboración de estrategias didácticas que posibiliten la interacción entre pares y maestros por medio del uso de plataformas virtuales.
- **Pertinente:** Responde a los intereses y realidades de los estudiantes, escuela y comunidad. En el proyecto se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje/ adquisición de la Lengua de Señas Colombiana de cada estudiante, las diferentes formas que emplean para comunicar, bien sea desde lo corporal estableciendo el cuerpo como principal medio para expresarse o desde la Lengua de Señas. Asimismo, se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, los cuales se enmarcan como pretextos para lo que se quiere alcanzar.
- **Factible:** Tiene en cuenta las realidades (emergencia sanitaria declarada por el Covid-19) y se establece una organización que corresponde a ellas, en términos del aula, espacio, recursos y distribución de tiempo. En el proyecto, se tiene en cuenta la organización de la institución y el horario estipulado para el desarrollo de las diferentes sesiones, igualmente, los recursos que se llevan al escenario pedagógico son pensados y no es el hacer por el hacer. De la misma forma, las maestras en medio de lo virtual establecieron lugares que contarán con los requerimientos



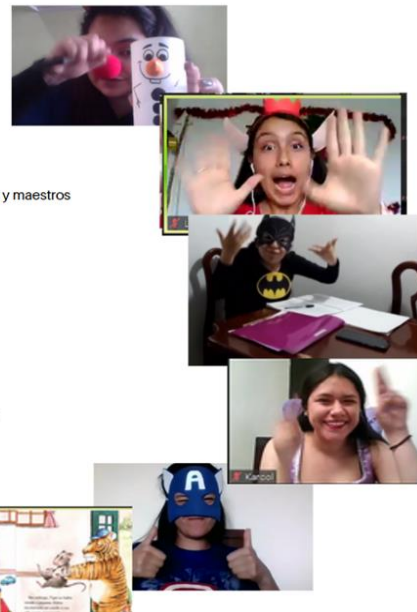
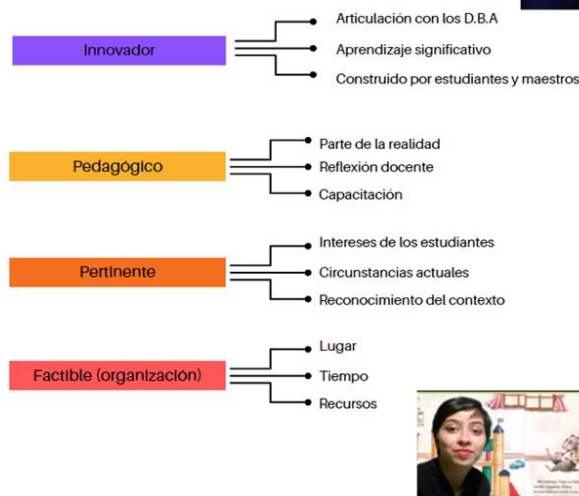
para el desarrollo de cada sesión y el uso de plataformas de fácil acceso y conocidas por las familias.

Grafica 2

Características del PPA en Ven, una historia te contaré

P.P.A.

¡Ven, una historia te contaré!



Elaboración propia a partir Carrillo (2001)

Lo anterior, permite recoger varios elementos necesarios para proponer el planteamiento del trabajo por proyectos, pero para ello, se deben contemplar unas fases que guíen el desarrollo de este. A continuación, se expondrán 4 fases propuestas por Joliberth basadas en el trabajo de Rincón (2012):

Fases

Fase I: Planificación del PPA

Inicialmente la planificación del proyecto se realiza con los estudiantes, pues este es un momento que permite reconocer los intereses e inquietudes, siendo un espacio para llegar a compromisos, ya que a través de este se debe buscar un punto intermedio entre los estudiantes y los



contenidos, es un momento para establecer concesos, la construcción del plan de trabajo, con el fin de lograr un proceso significativo, contando con la participación de todos, involucrándose en este, viviéndolo y sintiéndolo como propio. En esta etapa, es necesario responder a una serie de cuestionamientos como: ¿Cuál es el tema y sus subtemas?, ¿para qué? (objetivos), ¿por qué?, ¿cómo? (metodología de trabajo), ¿cuándo? (cronograma), ¿dónde?, ¿quién es?, ¿con qué? (recursos), nombre del proyecto y evaluación.

Es un reto para el maestro lograr incluir en la propuesta del proyecto las opiniones de los estudiantes, por lo que es importante tener en cuenta lo que los niños proponen y ajustar a los objetivos de aprendizaje establecidos por las diferentes áreas, por lo que no se debe descartar estas propuestas sin antes considerarlas en el trabajo.

De acuerdo con lo que se menciona anteriormente, dentro del proyecto de aula se tiene en cuenta los avances que se dieron en el semestre de 2021-1 como también los intereses y gustos particulares de los estudiantes, ello permitió orientar el tema que se podía abordar. Luego se planteó los objetivos que tienen como eje central la comunicación y exploración del lenguaje literario, también se lleva a cabo una organización en cuanto al tiempo y los diferentes recursos para la construcción de las estrategias didácticas.

Fase II: Ejecución del PPA

Esta fase consiste en el desarrollo del proyecto de acuerdo con lo que se planteó y planificó en la fase anterior, es donde el maestro tiene el reto de no imponer el plan de trabajo desde un abordaje directivo y expositivo, fortaleciendo el rol participativo de los estudiantes y una de las apuestas del trabajo a partir de los proyectos de aula:

En esta fase debe ser muy visible la vida cooperativa de la clase para que se logre el aprendizaje autónomo y significativo, el trabajo interdisciplinario y en equipo y se genere una interactividad estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictivo pero respetuoso y responsable. (Rincón, 2012, p.37)

La ejecución de lo planteado se ha desarrollado desde el 2021-1 hasta el 2022-1, cada propuesta de PPA estuvo enfocada en dos temáticas; en el 2021-I se trabajaron 9 planeaciones centradas en el



tema de la familia, donde se abordaron los miembros que la conforman (hermano, hermana, abuelo, papá y mamá) y su rol en diferentes contextos. Para el 2021-II y 2022-I se realizaron 14 planeaciones las cuales tiene como eje central la amistad, desde este tema se trabajaron varios aspectos que se logran relacionar con los estudiantes de Aulas Básicas 2.

Fase III: Culminación del PPA

La fase de culminación consiste en compartir y presentar lo que se aprendió durante el desarrollo del proyecto, por lo que es necesario explorar diferentes formas de socializar y mostrar la experiencia obtenida en el transcurso del curso. Generalmente en los espacios de socialización surgen algunos productos que recogen lo aprendido y la experiencia obtenida.

Por lo anterior, se pretende recoger los resultados de la culminación del PPA al terminar el proceso en el año 2022-1, en donde se evidencien los alcances del proceso pedagógico en cuanto a la implementación del Proyecto de aula, como potencializador de la comunicación verbal/signada y no verbal de los estudiantes de AB2, experiencias que se han desarrollado desde el año 2020-2

Fase IV: Evaluación

La evaluación es un proceso que se realiza de manera transversal en el proyecto, es decir que se desarrolla continuamente, en donde semana a semana después de cada intervención de forma grupal e individual, se elabora una autoevaluación hacia las docentes en formación, en la que se dialoga sobre las prácticas educativas empleadas, el uso de recursos en el escenario pedagógico, cuestionando el ¿qué? y el ¿para qué? de lo implementado en el aula.

Es así, que es importante resaltar la autoevaluación del rol del maestro en formación, cuestionando sus acciones, si se posibilitan o no las diferentes relaciones entre: estudiante - estudiante, maestro – estudiante, maestro – familia; las estrategias implementadas, la articulación con los lenguajes artísticos, específicamente el literario y cómo estas dan respuesta a los objetivos planteados a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lenguaje, en donde se quiere contribuir a las habilidades comunicativas verbales /signada y no verbales de los estudiantes de Aulas Básicas Dos (AB2).

Autores como Stufflebeam (s.f citado por Rosales 2014) define la evaluación como el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión que nos conduzcan a



modificar o mantener alguna ruta y con esto poder dar paso a un sujeto participativo responsable de sus procesos de aprendizaje. En esta propuesta, esta construcción evaluativa se realiza por medio de un seguimiento semanal en los diarios de campo elaborados por las maestras en los cuales se consigna lo observado durante la sesión, proporcionando información permanente del proceso educativo. Así mismo, se realizan informes grupales en el semestre 2020-II, 2021-I y 2021-II; en el semestre 2021-1 se inicia con la elaboración de informes individuales a través del formato de valoración (apéndice 1) construido durante el semestre 2020-II, en estos se abordan cada una de las dimensiones y se identifica el proceso en el transcurso de las diferentes sesiones.

Es así, que es importante mencionar que, para el proceso de la evaluación de los estudiantes, este se realiza de manera continua, con el cual se parte desde la planeación semanal, buscando alcanzar los objetivos propuestos para los estudiantes, de manera que se reconozca el proceso de cada estudiante y el trabajo con su par y familia.

Grafica 3

Fases del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)



Elaboración propia a partir Rincón (2012)

Propuesta pedagógica:

¡Ven una historia te contaré!

La propuesta pedagógica se enfoca en el diseño de un Proyecto Pedagógico de Aula que tiene como finalidad contribuir a la comunicación verbal/signada y no verbal de los niños sordos de AB2, articulando los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) con el fin de ser abordados en los diferentes cursos, estos son tomados como aspectos básicos que hay que tener en cuenta en los procesos educativos de los estudiantes en las diferentes áreas y grados. Adicionalmente,





se propone trabajar desde el lenguaje literario complementado por los otros lenguajes artísticos, identificando en estos la importancia y su aporte al desarrollo integral de los niños, en donde se reconoce la literatura infantil como un lenguaje que permite involucrarse como un elemento mediador que aporta a las habilidades comunicativas y a la exploración de las diferentes formas de expresión, interactuando con pares y maestros, posibilitando alcanzar el objetivo central. A partir de allí, el maestro trabaja con las posibilidades que ofrecen los lenguajes artísticos para brindar ambientes estimulantes de experiencias pedagógicas encaminadas al desarrollo de procesos comunicativos, siendo estas significativas de tal forma que impacten en la vida cotidiana de cada uno de los estudiantes que hacen parte del proyecto.

Por lo anterior, desde la articulación del lenguaje literario y los DBA se trabajará desde la posibilidad del reconocimiento del otro, a partir de un DBA del área de sociales y siete DBA de Lenguaje, estos transitarán a lo largo del proyecto en donde se logren relacionar algunos aspectos importantes de estas asignaturas de los diferentes cursos, los cuales se expondrán en los objetivos.

Objetivo

Explorar diferentes formas comunicativas verbales/signada y no verbales mediadas por el lenguaje literario en los estudiantes de Aulas Básicas Dos (AB2).

A continuación, se plantean los DBA de ciclo I acogidos desde el proyecto de aula como objetivos específicos:

Grafica 4

Derechos Básicos de Aprendizaje tomados en ¡Ven, una historia te contaré!



Elaboración propia a partir M.E.N (2016)

Metodología

El proyecto de aula que se está desarrollando, se organiza de acuerdo con el tiempo y las dinámicas institucionales del I.E.D. República de Panamá, se realiza un día a la semana cada miércoles de 10 a.m. a 11 a.m., haciendo uso de la plataforma virtual ZOOM; allí las docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional llevan a cabo su intervención pedagógica, con los estudiantes de AB2, donde participan ocasionalmente la maestra titular e interprete durante las diferentes sesiones. En la práctica se implementan tres momentos específicos que se desarrollan a través de la estructuración de la planeación pedagógica.

A continuación, se exponen los momentos que orientan el proceso:

1. Inicio.

El propósito de este momento es promover primeras interacciones y acercamiento con sus pares y docentes, causando interés y disposición en la continuidad de los siguientes momentos. Para ello se realizan diferentes preguntas orientadoras, esto con el fin de conocer cómo se encuentran los



estudiantes, seguido de ello se da paso a la actividad pedagógica, integrando el lenguaje musical a partir de una canción de saludo, la cual está interpretada en lengua de señas por una maestra que mantiene un ritmo corporal que se ajusta a la docente en formación que hace el acompañamiento, a través de la voz como una guía para las maestras, los niños y las familias.

2. Desarrollo.

En este momento se busca dar respuesta al objetivo general, brindando a los estudiantes diferentes experiencias que están mediadas por el lenguaje literario, para ello se tienen en cuenta dos sub-momentos, el primero es el pretexto, en este momento las docentes en formación que lideran la sesión proponen diferentes experiencias literarias que están basadas en la narración y la interpretación de textos a partir de la palabra oral (lengua de señas colombiana) y la palabra pictórica (imágenes).

En el segundo sub-momento los estudiantes son protagonistas y participan activamente de las diferentes experiencias literarias que se proponen durante las sesiones, es importante mencionar que, en el desarrollo de este se busca que los niños narren a partir de sus recursos comunicativos que podrían estar puestos en la comunicación verbal / signada y no verbal, dando paso a potenciar los procesos comunicativos, a través de diferentes estrategias que están puestas en lo narrativo, como lo son los libros álbum, este ha sido fundamental en las experiencias literarias que llegan a los niños, pues es reconocido por sus características, donde se involucra la imagen y el texto, lo que permite la secuencialidad de la historia. Por otro lado, se proponen los libros ilustrados, a través de experiencias multimodales como la expresión corporal, títeres de papel en sombras y el lenguaje audiovisual.

El lenguaje literario es un eje transversal, puesto que se integra con diferentes lenguajes artísticos que son dispuestos en el desarrollo de las sesiones logrando múltiples posibilidades de acercamiento y exploración, de manera que los estudiantes pueden participar de las experiencias literarias que involucran construcciones desde el signar, lo escrito y lo pictórico favoreciendo formas propias de comprensión de la realidad y de su identidad, donde los procesos de comunicación se relacionan en aspectos verbales /signados y no verbales, siendo potenciados con diferentes estrategias didácticas que estén mediadas por este lenguaje, logrando ambientes enriquecedores desde la interacción con sus pares, familias y mediadores.

Gráfica 5



Desarrollo de Ven, una historia te contaré



Elaboración propia

3. Cierre.

En el momento final se abre un espacio de socialización, donde los estudiantes pueden manifestar si las experiencias que interiorizaron fueron significativas. También se media con el lenguaje musical, lo que posibilita en los niños interiorizar el ritmo desde la corporalidad y así dar paso a diferentes formas de expresarse a través de la canción de despedida, donde dos de las docentes en formación intervienen, de manera que una lleva a cabo la interpretación en lengua de señas teniendo en cuenta el movimiento del cuerpo, y otra se articula con la voz, brindando diversas experiencias sensoriales.



Con respecto, a la parte de evaluación, está se realiza de forma integral desde las dimensiones del sujeto, sin embargo, para efectos del presente proyecto la construcción de los desempeños en los procesos comunicativos se dio desde los DBA, los cuales se centraban en dar respuesta al objetivo general. Es importante mencionar que estos criterios fueron tenidos en cuenta para recoger datos en los diarios de campo realizados por cada una de las docentes en formación y para la creación de un informe final que se entregaba a la docente titular de AB2 sobre cada estudiante.

A continuación, se presenta los desempeños a evaluar:

- Reconoce su cuerpo como canal comunicativo, empleando el uso de sus gestos, su corporalidad y la interacción que tiene con el contexto.
- Expresa gustos, sensaciones, ideas, a través de los gestos y el lenguaje corporal.
- El estudiante tendrá un acercamiento a experiencias literarias desde la palabra oral (signada), pictórica y escrita promoviendo su imaginación y creatividad.
- Narra sucesos, experiencias o situaciones desde la Lengua de Señas o empleando otras formas de comunicación, a partir de la observación de imágenes.
- Realiza inferencias sencillas a partir de la lectura de imágenes permitiéndole asociar y construir diferentes significados.
- El estudiante cuenta a través de la palabra escrita diferentes experiencias o vivencias individuales y/o colectivas.

Plataforma web



Figura 1: Inicio de la plataforma web.

Las estrategias realizadas y como complemento al PPA se implementó el uso de la plataforma web denominada ¡Ven una historia te contaré! creada por las maestras en formación. La cual, surge como forma de responder a las situaciones en las que los estudiantes no se logran conectar de manera sincrónica por diferentes factores y dinámicas externas. Por otro lado, surge como propuesta alternativa el desarrollo de la página web para mantener el contacto con los estudiantes y



las familias en los periodos vacacionales; por consiguiente, esta página web tiene como propósito el generar un espacio virtual para potencializar las experiencias que se realizan dentro de las sesiones.

Dentro de la plataforma se encontrarán diferentes videos relacionados con las temáticas abordadas en cada una de las sesiones, acompañados de actividades pedagógicas encaminadas a potenciar las habilidades comunicativas verbales /signadas y no verbales de los estudiantes, en donde pueden interactuar y retomar las actividades propuestas guiadas por el lenguaje literario, es una opción válida tanto para los niños que estuvieron de manera sincrónica como los que no. Así mismo, se cuenta con una sección de vocabulario en lengua de señas que retoma temas específicos trabajados en las actividades y cuentos propuestos, con el fin de ampliar la comprensión de lo realizado en la sesión, pensando en los estudiantes y reconociendo que se encuentran en proceso de

adquisición/aprendizaje de la lengua y como un apoyo para los padres. Adicionalmente, se proponen una serie de recursos que orientarán a las familias frente a la información y comprensión de la infancia sorda.

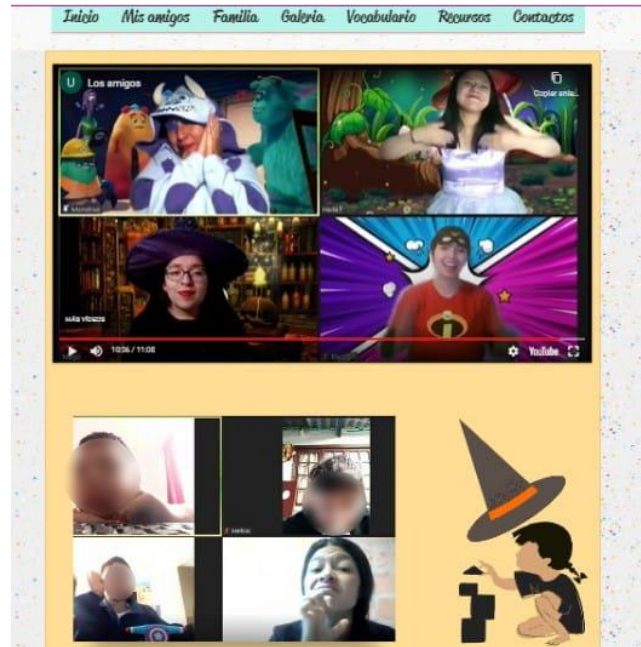


Figura 2: Sesión amigos mágicos

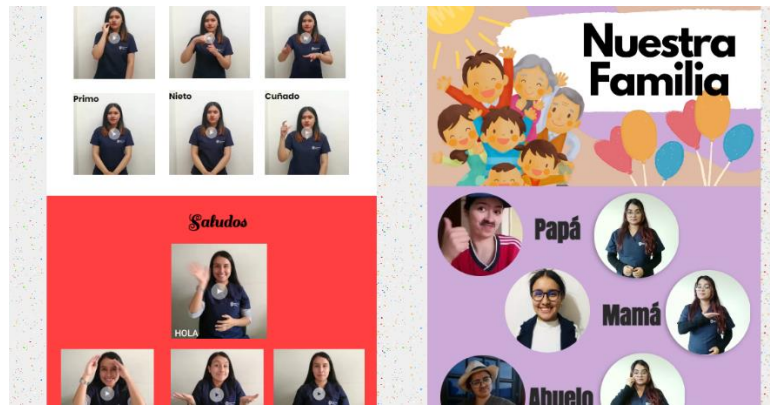


Figura 3: Apartado de vocabulario y de familia en la plataforma web.

Análisis de resultados

Es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas, donde otros solo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes, que rechaza lo cotidiano, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo y este proceso tiene un carácter festivo.

(Rodari, 1979, p. 194) citado por Sánchez et.al (2017).

En el proceso de construcción y desarrollo del PPA se reconoce la importancia de la literatura infantil en el desarrollo de las infancias sordas, abriendo espacios que permiten explorar las formas creativas, interactuar y comunicar con su entorno como una posibilidad de obtener y crear experiencias significativas que transitan por y para el fortalecimiento de la comunicación desde el gusto y placer por acercarse a los procesos literarios por parte de los niños y docentes. En esta línea el capítulo se presentará los análisis y resultados obtenidos de la implementación de la propuesta pedagógica del proyecto de aula denominado “Ven, una historia te contaré” que propone experiencias literarias trabajadas desde virtualidad (2020-I – 2021) y culminadas en la presencialidad (2022-I).

Para la recolección de la información se utilizaron diarios de campo como instrumento que permite recoger y organizar los datos obtenidos durante el proceso de implementación como las experiencias de la práctica, registros fotográficos y videos, para esto se analizaron 79 diarios de campo

sistematizados en el programa de análisis de datos ATLAS.TI versión 9 que permitió establecer y agrupar familias centradas en la comunicación, lenguajes artísticos, mediación, estrategias didácticas, infancias y virtualidad, presentadas a continuación en la **figura No. 4** obtenida de las redes creadas en el software:

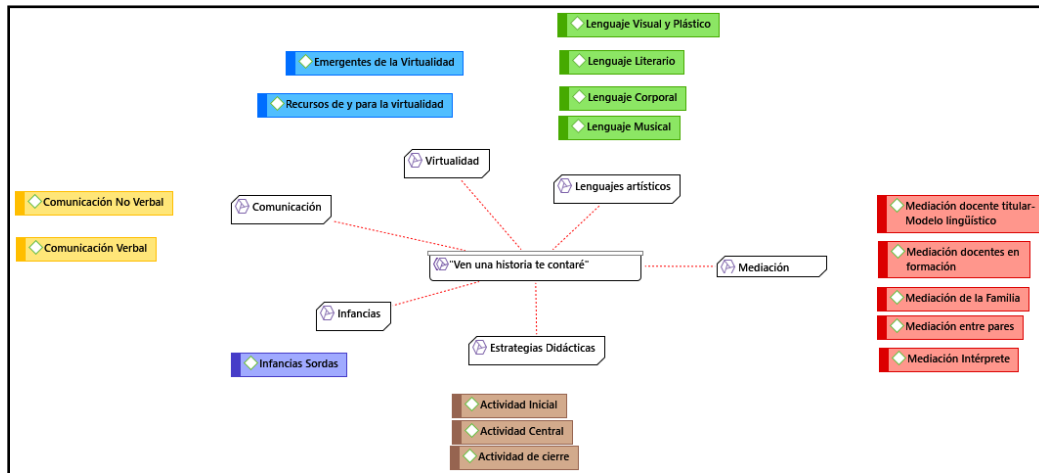


Figura 4: Grafica que muestra las familias que surgieron en el análisis con las redes que conforma cada una.

En el análisis se reconoce que las familias y sus redes mantienen una relación y se articulan de manera significativa con otras, sin embargo se presentan separadas con el fin de profundizar en los resultados obtenidos en cada una de ellas, a excepción de la familia de lenguajes artísticos y estrategias didácticas la cual se trabaja en conjunto pues las estrategias propuestas parten del trabajo y articulación con los lenguajes artísticos durante el desarrollo del proyecto de aula manteniendo una relación directa. Igualmente, es necesario precisar que los procesos comunicativos (comunicación verbal/signada y no verbal) transversalizan todas las familias pues es el foco de la presente investigación.

El Proyecto de aula (PPA) como estrategia didáctica permitió articular diferentes componentes que favorecieron los procesos comunicativos verbales (lengua signada) y no verbales de los niños, para ello se tuvieron en cuenta las características propias de un PPA las cuales son INNOVADOR, PEDAGÓGICO, PERTINENTE y FACTIBLE. Se reconoció que fue innovador al vincular los derechos básicos de aprendizaje de sociales y de español permitiendo transversalizar el currículo llevando a cabo un trabajo mancomunadamente con los estudiantes; se distinguió desde los pedagógico porque las docentes en formación plantearon las experiencias de manera que se dio el alcance de los objetivos



propuestos en el escenario pedagógico. La evaluación del proyecto pedagógico se dio a partir de los diferentes informes elaborados al finalizar los periodos de práctica, también se realizó seguimiento hacia los estudiantes en relación con el PPA a través de la valoración pedagógica, esta evaluación permite evidenciar que se da cumplimiento a los elementos propios del PPA y además reconoce los procesos alcanzados por estudiantes.

A la vez se resalta que el proyecto fue pertinente porque logró responder a los intereses y realidades de los estudiantes identificando variables del contexto, de esta manera el proyecto tuvo en cuenta la diversidad comunicativa del aula encontrando estudiantes en proceso de adquisición y aprendizaje L.S.C. y otros que usan su cuerpo como medio para expresarse, también fue factible por el manejo frente a los recursos, tiempo, espacio que la institución I. E. D. República de Panamá brindó, así mismo las docentes en formación planteaban espacios enriquecidos con una intencionalidad de favorecer los procesos comunicativos de los estudiantes.

A continuación, se presentan los análisis de cada uno de los momentos y el impacto que tuvo en la potenciación de las habilidades comunicativas a nivel verbal/signado y no verbal:

Momento Inicial: Lenguaje musical

El lenguaje musical fue desarrollado en los momentos de inicio y cierre del PPA, teniendo como objetivo promover las primeras interacciones entre los niños y maestros posibilitando las diferentes formas de expresión que permitieran generar interés y disposición para las siguientes actividades. El lenguaje fue trabajado a partir del reconociendo de los intereses, el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas en la que se encuentra cada estudiante. Este se dio desde el ritmo, el canto en lengua de señas y los movimientos del cuerpo, lo que hizo posible en este trabajo “integrar distintas expresiones y convertirse en escenario de encuentro con los diversos lenguajes. En ocasiones es difícil discriminar entre una experiencia musical y expresión corporal, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras expresiones” (M.E.N, 2014, p.14). Reconociendo el lenguaje musical como un derecho de los niños sordos y como parte esencial que contribuye al desarrollo integral de las infancias desde sus posibilidades de explorarla, disfrutarla y conectarse con ella de diversas formas. Es así como el trabajo desde la música puede ser un factor importante en el desarrollo de los niños de AB2 como lo plantea Rodríguez (2016):



La música, es un medio de comunicación, que enseña al niño con sordera a conocer mejor el mundo que le rodea, a expresarse, a desinhibirse, a mejorar el habla, a reforzar su autoestima (...) El niño con sordera profunda podrá llegar a distinguir el ritmo de la música, el pulso, la altura, la intensidad, la duración y otros elementos sonoros(...) De otro modo, si existen restos auditivos y se cuenta con audífonos o implantes que faciliten la audición, percibir la riqueza de la música será más sencillo y podrá hacerlo no solamente a nivel rítmico, sino también a nivel melódico, llegando a discriminar tonos e identificar diversos estilos de música. (p.134).

Letra:
Vengan amigos, vengan todos ya.
Vengan amigos vamos a iniciar.
Vengan amigos, vengan todos ya.
Vengan amigos, a saludar.
Y con E vamos a empezar. (hola, hola)
Y de segundo S va. (hola, hola)

Vengan amigos, vengan todos ya.
Vengan amigos vamos a iniciar.
Ahora con A quiero saludar. (hola, hola)
Y con R continuaré. (hola, hola)

Vengan amigos, vengan todos ya.
Vengan amigos vamos a iniciar.
Ahora P saludará y MI la seguirá (hola, hola)
Y ahora H saludará y MA termina ya (hola, hola)
Y este saludo terminará.

Figura 5: Letra de canción de saludo creada por las docentes en formación para el año 2022 con el nombre de cada estudiante.

En la implementación del PPA se apostó al trabajo con canciones, las cuales fueron seleccionadas por las docentes en formación contemplando que fueran sencillas, que permitieran relacionarse e interactuar con cada estudiante como se observa en la **figura No. 5** y en este proceso sentirse cómodo, interesado y motivado. Las canciones fueron adaptadas en lengua de señas y voz, ajustando la velocidad del canto en voz que permitiera señar y no perder la canción e igualmente, se hacía uso de la ejemplificación para reforzar la información brindada al estudiante:

En el momento de inicio las docentes realizan la canción de saludo, “para ello se tiene en cuenta como estrategia tres docentes participantes, una de ellas se encarga del signar e interpretar la canción, la segunda tiene el rol de dar voz y ritmo de la canción, esto permite orientar a la docente que esta signando y la tercera realiza el ejemplo de la manera como se puede saludar, así que propone un animal y así los estudiantes van comprendiendo la dinámica”. (Diario de campo, docente en formación D, 22 Sep 2021).

Asimismo, se realizó cambios de canciones constantemente, pues se reconoce que algunas de ellas no interesaban a los estudiantes, pues llegaban a ser aburridas y no generaban ese gusto e interés por participar e interactuar con sus compañeros y docentes, por lo que en este proceso se reconocieron elementos puntuales para trabajar el saludo cantado, como mantener una estructura de repetición pero que no aburra a los estudiantes, debe ser acumulativa, ya que esto permitirá que haya una mayor apropiación y comprensión del saludo y que no quede solo en la imitación, sino que le permita a los niños proponer movimientos o animales como se muestra en la **figura No. 6**, canción implementada.

Letra:
Vamos a darnos juntos las manos, nos vamos todos a saludar
De esta forma saludaremos
Un saludo de elefante
¿Cómo podemos? ¿Cómo podemos?
Te invito a ti a saludar

Vamos a darnos juntos las manos, nos vamos todos a saludar
De esta forma saludaremos
Un saludo de perrito
Un saludo de elefante
¿Cómo podemos? ¿Cómo podemos?
Te invito a ti a saludar

Vamos a darnos juntos las manos, nos vamos todos a saludar
De esta forma saludaremos
Un saludo de mariposa
Un saludo de perrito
Un saludo de elefante
¿Cómo podemos? ¿Cómo podemos?
Te invito a ti a saludar

Figura 6: Letra de canción de saludo creada por las docentes en formación en el 2021.



Figura 7: Canción de saludo realizada por las docentes en formación con participación de los niños.

Al iniciar el proyecto desde la implementación del lenguaje musical se evidenció que no es una actividad trabajada frecuentemente con los niños y al incluirla en el proyecto se presentaron diferentes situaciones que impactaron su desarrollo, pues como se observa en los diarios de campo realizados, los estudiantes transitan por diferentes sentires y expectativas como se presenta en la **figura No. 7**, en

donde se muestra la docente en formación está señalando la canción y los niños observándola con diferentes expresiones en sus rostros en el momento de saludo:

Se inicia con la canción de saludo, se percibe las diferentes formas en la que los niños interactúan con esta, en ella se evidencia las 3 perspectivas de cada niño, inicialmente está el estudiante E, que como es habitual no muestra interés ni disposición por cantar, por otro lado, se encuentra el estudiante D, la cual es una niña que no ha participado en muchas sesiones, (...) en ella se percibe que no reconoce la dinámica con la que se inicia, la canción o simplemente no es de su interés, y finalmente, se encuentra estudiante M, que muestra motivación en el desarrollo de la canción. (Diario de campo, docente en formación KV, 6 octubre de 2021).



No obstante, al continuar con el momento de saludo en las siguientes sesiones haciendo uso de canciones y reconociendo que se trabaja el lenguaje musical desde los derechos propios de la infancia, en donde los niños pueden tener diferentes experiencias que los acerquen a las actividades rectoras en este caso cada lenguaje artístico, se observa que, la mayoría de los estudiantes se van integrando y van haciendo parte del proceso, viendo a las docentes en formación y a sus compañeros poco a poco fueron interiorizando las canciones propuestas, entendiendo que con todos los niños se partió desde la modelación, mostrándoles cómo era la canción en lengua de señas y la importancia del cuerpo al momento de cantar en señas y posibilitar que las canciones pueden ser presentadas de diferentes formas. Posteriormente, cuando la reconocieran se hacía mayor énfasis en preguntas orientadoras que les permitiera participar y saludar, teniendo mayor interacción entre ellos. En este proceso hubo un aprendizaje y exigencia hacia las maestras en formación en la posibilidad que tienen de transmitir la musicalidad desde su corporalidad y gestualidad, explorando en ellas cómo cantar, en donde el gesto es importante, el cuerpo y ese modelamiento, pues no se desarrolla la experiencia de la misma forma, cuando solo se seña o se mantienen expresiones neutras.

Otras estrategias contempladas se centran en realizar actividades interactivas en las cuales sí se trabajaba la canción, pero articulada con diferentes elementos propuestos como: 1- hacer uso de los animales para saludar, en donde se contemplaban características de estos, contribuyendo así a los procesos comunicativos y la puesta en escena de la lengua de señas. 2 - Usar las partes del cuerpo para saludar. 3 - presentar fotografías de los estudiantes para participar, quienes se mostraban interesados al reconocer a sus compañeros y a sí mismos en las imágenes como se ve reflejado en la **figura No. 8** donde la docente en formación muestra las paletas con figuras geométricas y pide a los estudiantes elegir una, mostrando la reacción del estudiante al verse en la paleta.



Figura 8: Docente en formación mostrando paletas de las figuras geométricas con fotos de los estudiantes.

Finalmente, las estrategias mencionadas transitaron en su mayoría desde la virtualidad, pero al momento de retornar a la presencialidad se evidencia que el trabajo desde el lenguaje musical tuvo un impacto en los estudiantes, ya que los niños que participaron en la sesiones virtuales invitaban a sus compañeros que no estuvieron en la virtualidad a participar y apoyaban la explicación de las maestras



dándole opciones para saludar, ayudándoles a proponer movimientos e incluso, reconocían que para realizar este proceso debían estar atentos a su seña y a su turno para poder participar y en este mismo sentido, se reforzaba ese reconocimiento hacia sus compañeros, las maestras en formación y sus señas, ya que los niños invitaban a las maestras a participar como se hacía en la virtualidad.

Momento central: Lenguaje Literario

El lenguaje literario fue el eje transversal en el proyecto pedagógico de aula, este se abordó en el momento central de la metodología planteada, su objetivo era brindar a los niños diferentes experiencias literarias basadas en la narración donde tuvieron la posibilidad de contar e interpretar los textos, a partir de los recursos presentes desde la comunicación verbal/ signada y no verbal de cada uno de los niños. De esta manera, este lenguaje cumplió un rol fundamental durante el proyecto ya que influyó de manera significativa en la potenciación de sus procesos comunicativos tanto verbales como no verbales, logrando enriquecer nuevas formas de expresión que los niños exploraron en cada una las intervenciones.

Así mismo, posibilitó el acercamiento y sensibilización a diferentes experiencias literarias permitiendo que la interacción pedagógica transitara en el desarrollo del PPA a través de diferentes espacios enriquecidos desde la exploración y acercamiento a los lenguajes artísticos, que generaban en los niños el placer y el disfrute por la literatura, también promovió su imaginación, los procesos de comprensión y la construcción desde la simbolización reconociendo a los niños como portadores de significados.

Este lenguaje favoreció las creaciones literarias de los niños, así como las posibilidades de representar, expresar y compartir ideas o vivencias desde la palabra oral (lengua de señas colombiana), esta fue contemplada desde el signar, evidenciando la narración de sucesos a partir de su lengua materna y el trabajo realizado desde los diferentes cuentos propuestos, complementando la estrategia con la palabra pictórica a través de la lectura de las imágenes:

Es así que por medio de la literatura cada estudiante exploró, expresó emociones y compartió experiencias desde la cotidianidad, un ejemplo de ello es cuando el docente presenta la caratula del cuento álbum y esto evoca en los estudiantes el recuento de otros cuentos que conocían,



para ello describían el personaje manifestando un interés o gusto. Así en cuanto a la comunicación verbal/signada los estudiantes narran lo que sucede en las ilustraciones a través de la lengua de señas, por lo cual tienen en cuenta las características de los personajes, las acciones y ejemplos que brinda la docente. Por otro lado, frente a la comunicación no verbal, realizan lectura de imágenes estas permitían interpretación desde la gestualidad, por ejemplo, cada estudiante imitaba algunos de los personajes que se encontraban allí. (Diario de campo, docente en formación D, 7 abril 2021)

Es decir que los diferentes textos permitieron a los niños realizar narraciones de las imágenes e ir creando conciencia narrativa tanto de las historias presentadas como para relatar aquellas anécdotas que eran propias y que dieron a conocer en las actividades. Así mismo, otro de los aspectos que se evidenció fue el manejo de la lengua de señas que tiene cada estudiante, puesto que narraban sucesos de su pasado o podían articular elementos que estaban próximos a suceder, por esto fue fundamental resaltar las habilidades de observación que les permitían clasificar y diferenciar momentos en la narración. Además, los niños lograban identificarse con los personajes ya que el desarrollo de estas historias llegaba a resonar con su realidad el autor Pamuk (2007) citado por Lince (2015) menciona que:

En la narración literaria, se busca “ponernos en la situación que vivieron otros” para acercarnos a sus experiencias. Si bien los personajes son seres imaginados por el escritor, son contruidos con datos de la realidad para impactar a los lectores con el relato de lo que posiblemente experimentaron (p. 12)

Las docentes en formación convocaban a los niños a ser partícipes y protagonistas en este momento central, su rol fue de facilitador, motivador y acompañante, de manera que se involucraba con el niño a través de la narración oral o signada (lengua de señas), la lectura de imágenes y la creación de historias, así, exploraron maneras de relatar a través de su cuerpo y lengua teniendo en cuenta su entorno y los acontecimientos que les permitía favorecer su propia construcción de la realidad.

En otro sentido, la actividad contribuyó a la comunicación verbal, pues el objetivo se centraba en la narración, permitiéndole a los niños hablar desde sus experiencias, es por lo que desde allí se reconoce que el estudiante E se expresó y contó sus anécdotas a través de la lengua de señas, en cambio, el estudiante M contó algunas cosas, pero a través de las preguntas por parte de la docente en formación logró ampliar más las posibilidades de narración del estudiante haciendo uso de la lengua de señas, sin embargo, se observa que el intenta comunicar en LSC



autónomamente y su familiar llama su atención para que lo copie. (Diario de campo, docente en formación KV, 2 junio 2021)

En las narraciones se entrelazaron algunas relaciones con sus contextos más cercanos, por lo cual algunos autores como Morón (2010) sustentan que

la literatura le ayuda a teorizar su vivir; pues, con ella aprende a evaluar situaciones, a valorar comportamientos y a predecir consecuencias. Cuando el niño/a se identifica con el héroe de una obra, vive vicariamente y siente, al igual que éste, la satisfacción de ser querido (p.4).

Por otro lado, los relatos que suscitaban frente a las familias permitían visualizar las relaciones, interacciones, prácticas e historias personales. “El estudiante E mencionó una historia con su mamá donde ella se encontraba realizando un arreglo y apareció una araña, esas se ven mucho en la finca a la que van, otro son los animales demasiado grandes”. (Diario de campo, docente en formación D, 16 junio 2021)

De esta forma, las interacciones de los estudiantes contribuyeron a la comunicación verbal y no verbal ya que se encontraban en un proceso de narración desde la cotidianidad o aquellas experiencias desde su realidad por esto, para autores como Bruner (2003 citado por Virgües 2018):

La narración es un modo de pensar una estructura, para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica. Desde este punto de vista el autor explica el acto de la narración como ese medio que permite crear un discurso el cual está orientado por una estructura que desde el pensamiento se organiza para hacer un relato (p, 24).

Las experiencias desde la palabra pictórica fueron abordadas desde el libro álbum, en este se reconoció las posibilidades de realizar inferencias a partir de la lectura de imágenes, este tipo de textos brindó a los niños sordos diferentes formas de descifrar códigos no verbales y verbales, pues enriqueció sus formas de observación y su capacidad interpretativa, encontrando así las diferentes formas de expresión, elementos que contribuyeron a los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua, también potenció la descripción de imágenes pues se identificó lo que propone Corro (2019) “la función narrativa, descriptiva y la capacidad de contextualización de las imágenes siendo una de las funciones predominantes en la mayoría de los libros-álbum” (p.50).

Así, los niños realizaron sus propias proposiciones desde el trabajo que se realizó en la lectura de cuentos ya que las secuencialidades desde la imagen fueron significativas frente a las diversas formas de mirar, explorar y expresar brindando un sentido común, donde encontraban significantes que los llevaban a imaginar, relacionar e interpretar desde múltiples perspectivas. A partir de estas posibilidades, los niños no solamente tuvieron la oportunidad de acercarse a sus códigos verbales y no verbales sino también a los códigos visuales.

Como se evidencia en la **figura No. 9** en el momento central se trabajó a partir de la literatura con el



Figura 9: Docente en formación realizando narración del cuento “el tigre y el ratón”.

cuento “el tigre y el ratón”, de Keiko Kasza el cual fue muy significativo para los niños, pues las imágenes que se presentan en este hablan por sí mismas, además con la mediación de la docente en formación se logró articular, las imágenes como referentes visuales y el texto complementándose una de las otras. Este texto permitió evidenciar una de las características

importantes de los libros álbum, los cuales de acuerdo con el MEN (2014) estos deben proponer una relación entre el texto y la imagen que permita a los niños o al lector construir un sentido, estos permitirán al niño ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el mundo a través de la observación, pues estos son un elemento que contiene diferentes posibilidades de lectura que inviten a descifrar y establecer conexiones entre lo que se lee y lo que se presenta, en ese sentido el libro álbum permite establecer un diálogo entre los diferentes lenguajes entre los que se encuentra la palabra y la ilustración.

Por lo anterior, fue fundamental reconocer las características que poseen los libro álbum como se referencia en la **figura No. 10** la cual presenta portadas de algunos de los cuentos que se trabajaron y de los cuales tenían una estructura en común, que se desarrollaba a partir de sucesos que llevaban a cabo una secuencia argumental, de manera que los estudiantes podían modificar un inicio, un nudo y un desenlace, donde era fundamental la relación con la imagen y el texto narrativo lo que les permitió recoger y articular elementos en cuanto a personajes, acciones,



Figura 10: Portadas de los cuentos abordados durante el PPA

sucesos y tiempo de una manera clara. Esto también se hace evidente en otros de los libros- álbum, que fueron abordados “En la pieza de mamá y papá” de Leticia Uhalde y Raúl Fortín, “Mi mamá es mágica” de Carl Norac y “En familia” de Olga de Dios, sus imágenes presentan un recorrido, que favorecían organizar de los sucesos, y darles sentido logrando situarse desde sus realidades y a la vez en una cadena temporalidad.



Figura 11: Docente en formación realiza expresión gestual y corporal en la narración del cuento “En la pieza de mamá y papá”.

Se hace necesario tener en cuenta aquellas características que poseen los libros álbum, pues influyen en la mediación realizada por la docente en formación como se observa en la **figura 11** donde hace acompañamiento de su expresión gestual/corporal y representación de un personaje a para brindar una narración más fluida de acuerdo con el hilo de los sucesos o fragmentos de la historia, así autores como Marantz

(1999) citado por Fontana (2018) mencionan que “Un libro-álbum a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes en una secuencia en la que las relaciones entre ellas (la tapa, la protección de tapa, la portada, la portadilla, las guardas, la página de créditos, la tipografía, las imágenes) son relevantes para la comprensión del texto. Esta relación de interdependencia entre las partes y el texto (cuando lo hay) propicia diferentes niveles y recorridos posibles de lectura” (p.54)

Otro elemento, que es importante resaltar en los procesos de narración es que los niños volvían a recontar algunos de los cuentos, esto permitió la interiorización y apropiación de la información, allí revelaban la comprensión que tenían del cuento y al mismo tiempo, hablaban de las ideas principales, la secuencias, los personajes y la resolución. Así como lo menciona Obando (2000), “Las imágenes propician el desarrollo de procesos de escucha, de lectura y de interpretación, sólo si logramos que ellas constituyan uno de los elementos incorporados al aula, como parte de los saberes que los estudiantes adquieren fuera del ámbito escolar, en su vida cotidiana”. (p.2)

Durante el desarrollo del momento central era importante para las docentes en formación lograr una efectiva narración en los cuentos, ya que no se trataba solo de contar a los niños sino por el contrario ello requería de una previa preparación, para ello se tenían en cuenta algunas recomendaciones para la elección de los cuentos:



De la elección del cuento a narrar depende el éxito del narrador, por lo que hay que tener en cuenta a quién va dirigido, el tema, lo que se pretende conseguir. Si va dirigido a niños, hay que buscar cuentos que estén adaptados a los intereses dependiendo de la edad... Planificar las actividades previas a la lectura: Estas actividades deben permitir a los niños asociar el tema del cuento con sus experiencias y comprender el vocabulario... Preparar la lectura del texto: Antes de narrar el cuento, se debe preparar su narración y para ello es imprescindible aprendérselo bien por lo que habrá que leerlo y ensayarlo tantas veces como sea necesario. Si se cree conveniente, se adaptará el cuento... Puesta en escena: Es el momento en que se narra el cuento delante del público, el momento de la recreación (Cone (1992), Shedlock (2001) y Fortún (2003), citado por Caba (2014) p.21).

Otra de las experiencias literarias desde lo pictórico fueron los libros de imágenes a través de estos, se reconoció que el trabajo desde la lectura de imágenes es fundamental en las infancias, por lo que se consideró importante trabajar desde la literatura, así lo menciona autores como Macías (2009)

Los niños sordos tienen habilidades de percepción visual, por lo que la adquisición de la primera lengua de señas se puede dar a través de las imágenes por medio de la narrativa visual, además, los niños despiertan emociones en relación con libro álbum porque las imágenes muestran descripciones con apoyo de la expresión gestual y lengua de señas para niños y de esta manera pueden comprender en el contexto, también reconoce las señas de los personajes, objetos y lugares. (p.83).

Estrategias de abordaje del lenguaje literario

A continuación, mencionaremos algunas estrategias que fueron puestas en práctica en la actividad central en el lenguaje literario como lo fue el uso de cuentos o historias con final abierto lo cual permitió que los estudiantes fortalecieran los procesos de creación de historias con el desarrollo del proyecto de aula que terminaban relacionándose con sus realidades. Es importante resaltar que en un principio esto no sucedió como se esperaba ya que solo hicieron observación y descripción detallada de lo que veían.

En vez de inventar una historia tomando como referente la imagen, lo que hicieron fue describir lo que allí aparecía, por lo cual se evidencia que los estudiantes aun no tienen la habilidad de la



creación de historias complejas a partir de las imágenes, puesto que están en una etapa lingüística en donde están adquiriendo y fortaleciendo la lengua de señas colombiana. (Diario de campo, docente en formación N, 26 junio 2021)

Después de varias sesiones al haber trabajado el cuento con final abierto se logró que los estudiantes contaran que creían que pasó después de la historia que se presentó, es así como lo menciona el autor Montoya, C. (2019)

Dentro de la proposición de nuevos finales en niños sordos se demuestran aspectos que se relacionan con los contextos o experiencias de vida, lo cual ha sido visible en lo que proponen los estudiantes cuando se le presentan los niños cuentos, historias, o videos, se evidencia que pueden replicar la información en la literatura infantil o lo que vivencian en su cotidianidad. En los estudiantes que se comunican en lengua de señas, la invención-creación de finales de cuentos está estrechamente relacionada con los sentidos y significados culturales que nutren a una persona en el transcurso de la vida, lo que deja ver cómo la imaginación se alimenta a partir de múltiples componentes sociales, políticos, culturales y familiares que han determinado sus comprensiones, su subjetividad y sus pensamientos. (p. 33)

En varias ocasiones se observó como los niños contaron lo que creían que pudo pasar después de la historia, estos relatos se relacionaban con su cotidianidad o también con aspectos que ya se relacionaron con la ficción, en esos momentos también los estudiantes complementaban las historias de sus compañeros que fueron de su interés.

En esta historia las maestras en formación deciden dejarlo con un final abierto para preguntarle a los chicos que podría a ver pasado con los niños y el coco, entonces el estudiante V decía que se iban con el coco y el estudiante E mencionaba que el tigre se los comería y hasta ahí quedaría el final de la historia. (Diario de campo, docente en formación L, 20 octubre 2021)

Otra de las estrategias usadas fue una que propone el autor Rodari (1983) en su libro La gramática de la fantasía llamada “Ensalada de cuentos” que consiste en contar una historia la cual se conforma de varias partes de cuentos; esta fue desarrollada de manera en que los estudiantes opinaran para elegir que camino podía seguir de la historia. Mientras unos estuvieron interesados por saber lo que iba a pasar, otros estuvieron molestos por no seguir el hilo conductor del cuento original. Esto es interesante puesto que como lo manifiesta Rodari, cuando se realiza estas acciones de cambiar partes



del cuento y atribuirle otras escenas causara en el niño un estado de irritabilidad, un ejemplo de ello fue el estudiante E, el cual recalca que no era cierto que caperucita era azul y cuando se traían al escenario otros elementos y personajes que no eran acorde al cuento de caperucita le pegaba a la mesa, y en sus gestos demostraba molestia, a su vez al ver que la abuelita era la mala no lo aceptaba y manifestaba que el lobo era el malo y aunque se genere molestia para el estudiante Rodari manifiesta que “por medio de esto, se ayudara al niño a deshacerse de ciertas ideas fijas” (1983, p.51)

Que es lo que se ha evidenciado del estudiante E cuando le molesta que las docentes digan que son un superhéroe o que quizá son personajes fantásticos. Mientras que el estudiante M estaba a la expectativa de lo que sucedería en la historia, reflejando en sus gestos una sonrisa y pendiente para el momento en el que se encendería la cámara, esto se puede observar en la **figura No. 12.** (Diario de campo, docente en formación KM, 3 noviembre 2021)



Figura 12: Docentes en formación realizando narración del cuento “caperucita roja” a través de la representación corporal y en la siguiente pantalla el estudiante E con disgusto porque la historia no lleva a cabo el hilo conductor

El lenguaje literario logró trabajar de manera conjunta con otros lenguajes permitiendo que la experiencia del niño fuera integral desde las actividades rectoras en primera infancia donde se evidenció interés, curiosidad y disfrute en cada actividad presentada por las docentes, uno de los lenguajes que más se trabajó fue el corporal, los niños en los inicios de la práctica al estar en proceso de la adquisición de la lengua de señas, presentaban lo que pensaban o veían a través de su cuerpo como canal de comunicación.



En esta sesión se evidencia el lenguaje corporal puesto que las docentes realizaron la representación de diferentes personajes como se observa en la **figura No. 13** es a partir de la construcción de un diálogo, que se evidencia la narración de una historia de amigos que querían volverse a reencontrar para ello los estudiantes iban participando de acuerdo con las diferentes situaciones que fueron transitando, en el momento en que salió el personaje del hada estudiantes como Samuel hicieron asociaciones frente a los diferentes amigos que puede tener este personaje. (Diario de campo, docente en formación D, 8 sep 2021)



Figura 13: Docentes en formación realizando narración a través de la expresión corporal.

Otra estrategia que tuvo éxito en el desarrollo del proyecto fue el trabajo con el Kamishibai que favoreció la narración en los estudiantes, ya que esta estrategia como se observa en la **figura No. 14** se conoce como “el pequeño teatro de papel”, se encuentra formado por un conjunto de láminas en las cuales se presenta dos caras, en una está la imagen y en la otra el texto, para realizar la narración desde el kamishibai se tuvo en cuenta tener las láminas en orden sobre el soporte deslizando las láminas una tras otra. Para traer este recurso fue fundamental reconocer que la comunicación verbal /signada transitaría en la narración L.S.C., y de manera paralela la lectura de imágenes que realizaban los niños, se dio importancia a las imágenes más significativas del cuento en ellas se brindaba un espacio para ser el protagonista y lograr contar desde la comunicación verbal /signada y no verbal, la estrategia promovió la creación y narración de historias por parte de los niños donde podían tomar otros elementos como los títeres de papel y realizar juego de roles que les

Figura 14: Kamishibai con láminas de los diferentes cuentos y títeres de papel.





permitió contar desde sus vivencias y su cotidianidad.

Lenguaje Corporal

Dentro del PPA se trabajó el lenguaje corporal en los tres momentos que se planteaban para las sesiones pedagógicas (inicial, central, final) en este sentido es importante mencionar que el objeto de trabajo de este lenguaje es el cuerpo, ya que, a través de este los niños sordos generan acciones puestas desde la corporalidad sin la necesidad de hacer uso del lenguaje verbal (LSC). Se reconoce el lenguaje corporal como el medio que permite a los niños expresar sentimientos, emociones y pensamientos de manera que sean entendidos sin hacer uso de la palabra posibilitando que el mensaje sea entendido y sea una herramienta para las diferentes interacciones que se puedan dar en los contextos en los que transite.

En el desarrollo de proyecto de aula (PPA) se evidenció que el lenguaje corporal permitió a los estudiantes expresarse desde el lenguaje no verbal, ya que, los niños manifestaron sus sentires no solo desde la palabra sino también desde su cuerpo, brindando la posibilidad de plasmar a través de sus gestos, su corporalidad y sus movimientos en diferentes vivencias o sentires, es así como:

el estudiante M recurre a elementos de su entorno y cuerpo para comunicar, aspectos que permiten entenderle fácilmente, ya que constituyen símbolos generales que se comprenden desde la observación, esto se evidencio cuando se mostró una imagen de una media que olía feo, a lo que él respondió levantando su pierna y oliendo su pie, por lo que son representaciones corporales que transmiten un mensaje, una intención y una relación con el cuento trabajado, lo anterior dando respuesta a las preguntas realizada por los maestros(Diario de campo, maestra en formación KV, 2 de junio).

Es por esto que es fundamental hablar sobre lo que nos permitió la corporalidad dentro del proyecto, pues a partir de esta se generaron estrategias como el personificar a los personajes del cuento y narrar la historia a partir de la representación lo que permitió a los estudiantes acercarse a las diferentes formas que existen para comunicar desde el cuerpo esto potenció en los estudiantes las interacciones que se tuvieron dentro del espacio pedagógico, así mismo, el compartir esas experiencias que los transversa pues, como o menciona el MEN (2014):



Desde el punto de vista individual, las niñas y los niños interpretan y simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones. Esto también los lleva a reconocer sus propios gustos, emociones, ideas y deseos, además de ampliar sus posibilidades de comunicación y expresión. Es decir, se nutren del mundo exterior para despertar su sensibilidad y construir su propio mundo interior.(p.17)

Se reconoce entonces que el lenguaje corporal aportó a la comunicación no verbal de los estudiantes ya que en las actividades pedagógicas que propusieron las maestras se reconoció que el uso

del mismo permite al niño expresarse desde su corporalidad sin la necesidad de la palabra (Isc), como se puede evidenciar en la **figura No. 15** en donde se ve a la maestra en formación proyectando una de las imágenes del cuento que se estaba trabajando en una de las sesiones, allí podemos ver al estudiante E realizando una representación de lo que él veía la imagen que allí se encontraba, se puede evidenciar que el estudiante hace uso únicamente de su cuerpo y expresión gestual para dar a entender aquello que quería comunicar.



Figura 15: Docente en formación narrando un cuento mientras los estudiantes representan con su gestualidad y corporalidad los personajes de la historia en

Se evidencia que los estudiantes realizan de forma autónoma el intercambio de ideas a partir de su corporalidad, ya que reconocieron su cuerpo como un canal comunicativo que les permitió expresarse desde diferentes lugares como lo es la lengua de señas o en este caso puesta en la gestualidad, corporalidad y movimiento, es importante reconocer que en muchas ocasiones la palabra puesta en lo verbal va acompañada de una gestualidad y una corporeidad que permite que el acto comunicativo se dé de manera articulada entre el sentir y el pensamiento.

El trabajo con este lenguaje posibilitó a los estudiantes recontar las historias que se presentaron a través de su cuerpo pues a partir de este, los niños representaron los sucesos que se daban dentro de las historias que se contaban y así mismo les permitía relacionar las temáticas trabajadas con los diferentes contextos en los que transitaban los estudiantes, esto les permite ir avanzando en sus componentes comunicativos ya que desde la representación el estudiante puede plasmar su forma de ver el mundo y explorar esas distintas maneras de comunicar.



Por otro lado, encontramos la estrategia didáctica del teatro de sombras propuesto por las maestras en formación, que fue ejecutada en el momento de la virtualidad, en esta se realiza la narración de un cuento adaptado a las sombras, esta estrategia permitió a los estudiantes entender lo que se encontraba en el cuento sin la necesidad narrarlo desde la lengua de señas, puesto que la historia se desarrolla secuencialmente y se narra a partir de las siluetas de los personajes, esto permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades comunicativas puestas especialmente en el lenguaje no verbal, esto es importante ya que

Durante la narración se identifica que estas siluetas posibilitan en los estudiantes imaginar diferentes personajes como ocurrió con el estudiante Vladimir quien a través de su expresión corporal dramatiza a un conejo, de esta manera también se observa como a través de la representación visual el estudiante realiza un juego dramático de manera que se apropia del papel de cada personaje acercándolo poco a poco a la improvisación de imitar desde los gestos(Diario de campo, maestra en formación D, 20 de Octubre 2021)



Figura 17: Maestras en formación realizando la representación de un cuento.

maestras puestas en su cuerpo y cómo en relación con este se le da vida a los diferentes objetos o elementos como se muestra en la **figura No. 17** la personificación por parte de las maestras.” El uso de estas estrategias, dan la posibilidad a que los docentes también jueguen y se ubiquen en otro lugar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que abre las posibilidades de entrar en comunicación con el estudiante” (Diario de campo, Docente en formación KM, 3 de noviembre)



Figura 16: Maestra en formación presentando cuento en sombras y estudiantes representando lo que allí visualizan.



Para finalizar, es importante mencionar que en un principio las interacciones corporales se vieron limitadas por las condiciones de la virtualidad, ya que se realizaron experiencias corporales desde la individualidad de los estudiantes, puesto que cada uno se encontraba en un espacio diferente y esta corporalidad estaba mediada principalmente en la disposición que tuviera el estudiante y quién lo acompañaba en la sesión, en el momento en el que se hace el tránsito a la presencialidad se evidencia que los estudiantes al compartir un espacio realizaban diferentes interacciones puestas en su corporalidad desde lo colectivo, en interacción con sus pares y docentes. Este lenguaje aportó al desarrollo de la comunicación no verbal, generando estrategias que permitieran que esas interacciones colectivas se dieran a partir de narraciones personificadas por ellos mismos a partir de la expresión dramática en donde se hacía únicamente uso del cuerpo para representar esas historias que las maestras en formación traían a colación para las diferentes sesiones pedagógicas.

Momento de cierre – Lenguaje Visual

El lenguaje visual se abordó en el momento de cierre, el cual se centró en permitir a los estudiantes el explorar, transmitir, dar a conocer su sentir, su opinión y afianzar lo que se vio en la sesión; esto se daba, por medio de construcciones individuales, en donde plasmaban aspectos significativos vividos en las diferentes sesiones, a través de dibujos o representaciones con material escolar o plástico.

Es así, que Spravkin (1997) citado por el MEN (2014), “expone que la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar), unos significados (lo que se expresa), unos medios (con que se expresa) y un uso determinado de estos (cómo expresar)” (P.39), dando al estudiante la posibilidad de encontrar otras formas de crear y expresar su sentir.

Es por ello, que en el desarrollo del proyecto pedagógico de aula ¡Ven, una historia te contaré!, se emplearon diferentes estrategias encaminadas a sensibilizar y vivenciar el lenguaje visual, este contribuyó a la potencialización de las habilidades comunicativas no verbales de los estudiantes de AB2, haciendo uso de diferentes formas de manifestación, como lo fue el dibujo, la pintura, el video, las imágenes y fotografías, reflejando que no se requiere únicamente la palabra para expresar y contar lo que sucede o



Figura 18: Estudiante mostrando su dibujo a partir de sus gustos



se sabe, por ejemplo como se evidencia en la **figura No. 18**, en la cual uno de los estudiantes realiza el dibujo de uno de los personajes de un juego virtual, y posteriormente inicia a contar con su cuerpo las características y lo que allí se debe realizar para sobrevivir a los monstruos que surgen, dando paso a reflejar su interés, sentir y asociaciones que le evoca una imagen traída al escenario pedagógico.

Uno de los recursos visuales más empleados en el desarrollo del PPA fue el dibujo, este dio paso



Figura 19: Estudiantes realizando dibujos de su mejor amigo.

a que los estudiantes mostraran sus intereses, este permitió afianzar lo visto en la sesión y de este modo potencializar la individualidad de los participantes, como se evidencia en la **figura No. 19**, en donde los estudiantes están realizando el dibujo de su mejor amigo y lo que hacen con este, Puleo lo plantea así:

el dibujo en el niño(a) representa un medio único de acercarse a la realidad, revelar ideas, sentimientos y emociones que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de expresión. Forma parte de un proceso en el que el niño(a) reúne elementos de su experiencia para crear algo nuevo que le sirva para la comunicación y expresión de los modos de pensar, sentir y percibir el mundo que le rodea (2011. p,158).

Para este momento, que es el final de la sesión, se esperaba la creación libre del estudiante, la cual se caracterizará por la intencionalidad de expresar de forma individual e hiciera uso de diferentes recursos autónomamente para posteriormente presentarlo a sus compañeros y de este modo dar a las docentes en formación elementos para poder partir de sus experiencias como lo que plantea Rojas “En el niño(a) representa un medio único de acercarse a la realidad, revelar ideas, sentimientos y emociones que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de expresión” (2012, p.158).



Pero lo que ocurrió es que los estudiantes tomaban como base los ejemplos que traían las docentes en formación y estos eran replicados exactamente, “empiezan a realizar su manualidad con



Figura 20: Estudiante mostrando el elemento a partir de la imagen presentada por la docente en formación.

base en lo visto de la que realizó la maestra, aunque ella dio otras opciones en lengua de señas, solo replicaron la que le mostró físicamente la maestra y no propusieron una mascota diferente” (Diario de campo, docente en formación L, 9 de junio 2021). Lo que condujo a las docentes en formación, en crear otro tipo de estrategia como lo fue, que cada una realizará construcciones diferentes y las mostrará como ejemplo, haciendo énfasis en las diferencias que allí se presenta. A su vez, cabe destacar que este momento debía ser flexible, puesto que los estudiantes se tomaban su tiempo para realizar las creaciones.

Otras estrategias que se destacaron en este lenguaje fueron el uso de fotografías y cortometrajes que traen personajes de películas o dibujos animados como lo fueron los super héroes y personajes de video juegos como Minecraft, capitán América, Iron Man y Sullyvan, elementos que dieron la oportunidad para que los niños interactuaran entre sí, como se evidencia en la **figura No. 20**, en donde uno de los estudiantes muestra que tenía el mismo objeto e inclusive realizando una sinopsis de la película o juego al cual pertenecía dicho personaje, en donde la docente en formación presente el personaje principal del cuento y uno de los estudiantes va y busca el objeto concreto.

El uso de la imagen y la fotografía fue un recurso que funcionó como apoyo para los procesos comprensivos de los estudiantes, puesto que, crea “expectativa de lo que va a suceder, la comprensión de instrucciones cuando esta se apoya en imágenes o referentes visuales” (Diario de campo, docente en formación KV, 22 de sep 2021), reflejando que a cada estudiante le llamaba la atención aspectos diferentes de la imagen, como la forma, el color, los personajes, el tamaño, entre otros, y así mismo, realizaban asociaciones con aspectos de su cotidianidad o sucesos que les habían ocurrido de acuerdo a su construcción y experiencias.

Otra estrategia que se implementó fue el uso de videos realizados por las docentes en formación, las cuales se caracterizaron por la personificación de diferentes personajes, estos narraban la historia desde lo corporal. Se enfatizó que la información que se presentaba se diera de forma concreta, permitiendo acercar al estudiante a diferentes realidades que contribuyeron a facilitar la descripción y



comprensión de la información que se estaba brindando a los participantes, esto se encontraba enriquecido por estímulos sonoros, con el fin de aprovechar los restos auditivos de algunos de los estudiantes.

Así mismo, este tenía un paso a paso, en donde se reproducía todo el video y posteriormente se seccionaba y se iba profundizando en elementos que permitieran que el estudiante contará lo que veía o desde sus experiencias, este se caracterizó por su claridad al momento de presentarlo y la importancia de que si se muestra algún elemento se debe tomar un tiempo para que sea identificado, debe estar en un contexto cercano al estudiante, como fue el caso de traer la realidad del campo, como se evidencia en la **figura No. 21**, en la cual se identifica a una de las maestras en área rural, ella pide ayuda a los estudiantes para poder identificar la comida adecuada para los animales de la granja, permitiendo que los estudiantes se sorprendieran e iniciarán a contar historias de sus abuelos y a representar los

movimientos característicos de los animales, dando paso a lo que manifiesta Martínez (2005) el uso de “imágenes en movimiento... suficiente para mostrar una realidad... produciendo unas agradables sensaciones en el espectador que, aunque sean pasajeras, quedarán asociadas” (p.215). A su vez, manifiesta que “resulta tan eficaz, y matiza que la información visual llega directamente a la sensibilidad y a la afectividad; es mucho más penetrante que la información verbal, más cálida, más inmediata” (p.217)

Así mismo, al retomar a la presencialidad se abordaron otras estrategias como lo fue el acercamiento y exploración del origami y los cortometrajes, como se refleja en la **figura No. 22**, los cuales contribuyeron a potencializar los procesos comprensivos de los estudiantes.



Figura 21: Imágenes de video realizado por las docentes en formación sobre el campo.

Figura 22: Estrategias empleadas, como el uso de cortometrajes y las creaciones desde el origami.



Este lenguaje contribuyó a la reflexión continua de la mediación que realiza el docente y como su uso potencia el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que no es el hacer por el hacer, sino que todo se enmarca en la intencionalidad pedagógica, siendo esta planeada, crítica y creativa, permitiendo realizar una observación detallada de cada elemento que se lleva al escenario pedagógico y el tener presente que se está explorando y reconociendo las características del lenguaje y no es con el fin de ser o formar artistas, sino que los estudiantes puedan ir construyendo y preparando su pensamiento crítico y creativo frente a los diferentes elementos visuales que se presentan en la cotidianidad. Resaltando el rol de las maestras, y su articulación con lo que propone el MEN:

gestionar espacios y promover experiencias que contribuyan a que niñas y niños se consoliden en su forma particular de mirar, de percibir e interactuar con los demás de manera respetuosa, den vida a creaciones, visibilicen ideas, expresen sentimientos, fortalezcan la capacidad de simbolizar y desarrollen y liberen la imaginación. (2014 p. 39).

Comunicación verbal /signada.

El siguiente análisis se centró en reconocer, los aspectos positivos y a potencializar de la comunicación verbal desarrollados a lo largo del PPA ¡Ven, una historia te contaré! Con el cuál se contribuyó al aprendizaje y/o adquisición de la Lengua de Señas Colombiana. Se evidenció cómo en las



diferentes sesiones con cada elemento que se llevaba al escenario pedagógico, como son los cuentos, las imágenes, los videos, las canciones serian un pretexto clave para que los estudiantes nos contaran sus experiencias, sentires de manera verbal (signada). El MEN dice:

Desde el punto de vista individual, las niñas y los niños interpretan y simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones. Esto también los lleva a reconocer sus propios gustos, emociones, ideas y deseos, además de ampliar sus posibilidades de comunicación y expresión. Es decir, se nutren del mundo exterior para despertar su sensibilidad y construir su propio mundo interior (2014 p.17)

Es por ello que se resalta como la comunicación nos permite la interacción y manifestación de lo que se quiere dar a conocer, sin embargo, estos se pueden ver fracturados cuando el mediador limita o se ubica en una posición de hacer preguntas unidireccionales que no permite que el estudiante interiorice y transversalice con su experiencia, “en esta actividad el discurso de los niños fue un poco limitado ya que solo quedaron en la descripción y pocas veces lo relacionaron con experiencias que ellos hayan tenido” (Diario de campo docente en formación L, 2 junio).

Otro elemento que fracturó el potencializar la comunicación verbal /signada fue el no ser claras con la instrucción y generar confusión e incluso traer elementos trabajados anteriormente, fuera de contexto y sin tener en cuenta que se podría presentar que asistieran estudiantes que no habían estado en el espacio, aunque estas actividades permitían que el estudiante contara de manera verbal (signado) lo visto y expresaran, a causa de la confusión lo que los estudiantes hacen es buscar apoyo en sus cuidadores, pero como estos también se encuentran en proceso de aprendizaje lo que sucede es que “ la cuidadora solo conoce algunas señas, por lo cual en algunos momentos el estudiante no tendrán la retro alimentación adecuada de estas, por lo cual el estudiante puede apropiar las señas de forma errónea como se ha podido observar a lo largo de las sesiones” (Diario de campo docente en formación N, 9 junio).

Los procesos comunicativos transitaron de diferentes formas y poco a poco se fue construyendo desde el trabajo de los lenguajes artísticos, reconociendo en estos su potencialidad y contribución en la comunicación de las infancias sordas de AB2. Partiendo de este punto, uno de las primeras estrategias usadas por las docentes en formación para potenciar la comunicación verbal / signada y no verbal de los estudiantes se centra en la realización de preguntas orientadoras elaboradas con anterioridad y que



permitían el establecer un dialogo desde su lengua materna o desde su cuerpo y la búsqueda de elementos de su entorno que le permitieran complementar sus participaciones, pues estas inicialmente se centraban en procesos de descripción a partir de la observación de imágenes, objetos y videos, los cuales permitían el expresar lo que estos pudiesen evocar, haciendo uso de señas sueltas, deletreando palabras en abecedario dactilológico, copia de las señas realizadas por las maestras, frases cortas, complementando con movimientos corporales y gestos, para luego seguir con la descripción de características de los personajes, espacios y acciones. Es así como se destaca lo mencionado en uno de los diarios de campo:

Se percibe que los niños se enfocan en la descripción de las imágenes, que quizá en algún momento pueden tener una conexión directa con sus experiencias e incentivar a los niños a compartirlas, pero están es ese momento de describir y representar a partir del cuento o de la observación de la imagen (Diario de campo docente en formación (Diario de campo docente en formación KV, 6 octubre 36:12).

Por lo tanto, luego de recurrir a la descripción de imágenes para comunicar y relacionarse con el texto, los niños empezaron a realizar procesos de narración, reconociendo que los estudiantes seguía realizando descripciones, pero ya no eran tan específicas como al inicio del proyecto, sino que empezó a transitar por la posibilidad que tuvieron de contar desde sus sentires, experiencias, cotidianidad y en este camino, se evidencia el impacto que tiene hablar desde las realidades de los estudiantes, pues si se retoman unas de las temáticas abordadas en el PPA, la cual fue “la familia” todos los niños contaban anécdotas con sus mamas, con sus papas, hermanos y/o primos, proceso en el que se encontraban otras formas de narrar y que resultaban del trabajo pedagógico realizado. Aspectos que permiten destacar el potencial que tienen los apoyos visuales en los niños sordos para contribuir a la comunicación de las infancias sordas y cómo transitan entre la descripción y la narración:

Los niños sordos tienen habilidades de percepción visual, por lo que la adquisición de la primera lengua de señas se puede dar a través de las imágenes por medio de la narrativa visual, además, los niños despiertan emociones en relación con libro álbum porque las imágenes muestran descripciones con apoyo de la expresión gestual y lengua de señas para niños y de esta manera pueden comprender en el contexto, también reconoce las señas de los personajes, objetos y lugares (Macias, 2017, p.83).



Lo que significa que durante este proceso los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer uso de la lengua de señas, deletreo y otras formas de comunicación no verbales, que estuvieron directamente relacionadas con sus vivencias, encontrando formas de acercarse a las experiencias literarias mediante propuestas que emergen desde el texto como hacer la búsqueda de textos literarios específicos que al final ofrecieran finales abiertos, los cuales permiten al niño retomar elementos de los textos (libro ilustrado, libro álbum, cuentos) creando e imaginado otros escenarios y situaciones posibles. En este camino transitaron por las oportunidades que tienen los lenguajes artísticos para abrir espacios de participación de los estudiantes mediante el gusto, el placer y el interés, pues se reconoció que traer al escenario pedagógico elementos que aportaban a los gustos de los niños. Se evidencia que los superhéroes o películas animadas, son un detonante para que los niños manifestaran experiencias relacionadas y de este modo contribuyó al desarrollo comunicativo verbal (signada), de manera que van aprendiendo en conjunto de y con sus compañeros, “la creación en conjunto (...) los espacios para que los niños pudieran contar su historia de manera que él iba haciendo uso de la lengua de señas y sus pares sordos tenían la oportunidad de recibir esa información (Diario de campo docente en formación N, 19 mayo), así se observó que los 2 estudiantes que hacen uso de la LSC invitan a los demás niños a participar, las cuales lo hacen con señas sueltas o con frases cortas validando esas formas de participación.

En esta línea cuando se habla de cada uno de los niños se observa que el Estudiante M, inicia sus procesos comunicativos dependiendo de su cuidadora y en ocasiones hacia uso de las señas mostradas en la sesión por las docentes en formación, no obstante en el transcurso de las sesiones se evidencia que su comunicación en lengua de señas es fluida cuando la realiza de manera autónoma, así se observa que “mediante el trabajo logro establecer relaciones entre las palabras, las señas y el deletreo desde la lengua de señas”(Diario de campo docente en formación KV, 6 octubre). Por otro lado, en el estudiante E se evidencia “el manejo de la lengua de señas que tiene el estudiante, ya que evidencia fluidez en sus narraciones y tiene (...) manejo de la lengua de señas desde el componente verbal (signada) y el componente no verbal (gestual)” (Diario de campo docente en formación N, 2 junio). Igualmente es el único niño que lee las palabras y los títulos de los textos autónomamente y en ocasiones se dirige de manera oral a su interlocutor.

En estudiantes como V, se observa un cambio en sus procesos comunicativos, pues inicialmente se evidencia que solo realizaba observación, luego realizaba algunas señas desde la imitación y



posteriormente ya realizaba señas y frases cortas en lengua de señas, siempre apoyándose de otros recursos de su espacio, como objetos concretos. En cuanto al estudiante. Se observó en un principio que solo hacía uso de algunas señas cambiando la configuración de las señas, no obstante, en la presencialidad se ha evidenciado que construye historias en lengua de señas desde lo que está observando. Por último, en el estudiante D se observa que tiene un manejo de la lengua de señas de manera fluida y en ocasiones oraliza, como una forma complementaria su comunicación en su lengua materna.

Finalmente, en la virtualidad se contemplaron otras formas de comunicación centradas en la posibilidad que ofrece las herramientas virtuales, en donde los estudiantes hicieron uso del chat para hablar con sus compañeros y las maestras, usaron los emojis ofrecidos por la plataforma ZOOM, sensaciones que fueron provocadas desde las experiencias en las intervenciones pedagógicas y otras formas de comunicación, como lo fue que los estudiantes activaran el micrófono oralizaran y realizaran sonidos que llamaban a las maestras para tomar la palabra en la participación. Esto es un reflejo de lo que nos dice Fajardo:

Cada vez que hacemos uso de la lengua, en forma oral o escrita, llevamos a cabo acciones de índole social cuya finalidad es dar a conocer algo. Por esta razón, una de las funciones que se le atribuye a la lengua, quizás la más importante, es servir de vehículo para comunicar algo a alguien, para compartir con ese alguien nuestros pensamientos acerca de algo, es decir, comunicar algo del mundo que nos rodea a un interlocutor determinado, a través de actos de habla producidos en una lengua particular y referidos a una porción de la realidad, sobre la cual construimos la comunicación. (2009. P,5).

Comunicación No Verbal

Se entiende la comunicación no verbal como la que permite el intercambio de información mediante la corporalidad y la gestualidad sin la necesidad del uso de la palabra puesta en lo verbal (LSC), es por esto que, esta permite a los estudiantes sordos expresar, gustos, sentimientos, pensamientos, etc... desde su corporalidad, a partir de esto se generan estrategias desde el PPA que permitan a los estudiantes fortalecer dicha comunicación, pues es importante que los estudiantes conozcan las diferentes formas que existen de comunicar ya que desde su lengua materna se trabajan elementos que



están puestos desde esta comunicación no verbal como lo es el componente gestual el cual es un aspecto fundamental en la lengua de señas pues importante en la construcción de significados.

se destaca la reacción de Santiago, que pese a no comunicar desde lo verbal en algunos momentos lo hacía desde las acciones y la búsqueda de recursos que permitieran complementar lo que quería comunicar. A partir de allí, se plantea la necesidad de tener en cuenta cada detalle que manifiesten los niños para la comunicación, ya que él quería de alguna manera reflejar lo que había visto en el video, siendo esta una forma de participación (Diario de campo, docente en formación KV, 21 de abril)

Es importante mencionar que desde las actividades pedagógicas propuestas por las maestras en formación se buscó el fortalecimiento de la comunicación en los estudiantes, por lo que se evidencian estrategias como el uso del lenguaje literario en conjunto con otros lenguajes artísticos, a partir del uso de estas, se evidenció que los estudiantes pueden realizar acciones puestas en el cuerpo como gestos, representaciones, imitaciones, etc. Lo anterior les permite dar a entender aquello que quieren comunicar, así mismo, nos permite como maestras en formación evidenciar qué estrategias funcionan o no dentro de los espacios académicos pues a partir de la postura y la gestualidad los estudiantes se demuestra que tanto impacto causa la actividad en ellos, así mismo, es importante resaltar el uso del lenguaje no verbal de las maestras en formación durante las diferentes sesiones pedagógicas permite establecer interacciones con los estudiantes con el fin de fortalecer el proceso de comunicación de los estudiantes, pues como lo menciona Ruiz N (2015),” se hace un llamado a los docentes en donde su cuerpo debe intervenir utilizando su cuerpo como medio, puesto que sabemos los niños aprenden por imitación y el docente debe ser un buen modelo de referencia ante la diversidad.”

De igual forma dentro del trabajo realizado a lo largo de las diferentes sesiones es importante mencionar que la comunicación no verbal potenció en el estudiante que hiciera uso de elementos de su espacio para mostrar las señas que no sabe y se evidencian las diferentes formas en que pone el discurso para dar a entender lo que se está trabajando en las sesiones, el MEN (2014) menciona que los niños y las niñas interpretan o simbolizan su realidad y dejan ver sus experiencias y conocimientos a través de la imitación y representaciones. Así mismo es desde allí que el estudiante mostraba sus gustos, emociones, ideas y deseos logrando ampliar sus formas de expresión. (p.17).



La mediación en el desarrollo del proyecto de aula “Ven una historia te contaré”

Los procesos de mediación durante el desarrollo del proyecto estuvieron presentes desde los diferentes roles que cumplía cada uno de los participantes del contexto pedagógico, en este sentido se identificaron mediaciones puestas en las docentes en formación, docentes titulares (maestros sordos), intérpretes, familias y pares (compañeros), entendiendo que estos fueron los agentes que estuvieron involucrados en la implementación de la propuesta pedagógica (PPA).

Mediación de las docentes en formación

Esta mediación tránsito durante la implementación de la propuesta pedagógica, entendiendo que las maestras en formación fueron las encargadas de guiar la interacción pedagógica, respondiendo a la intencionalidad que la caracteriza, Feuerstein (1990 citado por Parra y Keila 2014) sostiene que:

El aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador y hace posible un aprendizaje intencional y significativo. Así mismo el autor considera, la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con las personas en el hogar o con los educandos en la escuela (p.157)

Los procesos de mediación rescatados de todas las intervenciones son variados, reconociendo que la mediación es un proceso de constante aprendizaje, cuestionamiento y reflexión, que invita a tener en cuenta las realidades de los estudiantes y su contexto, como se menciona en los diarios de campo

recae una responsabilidad en las prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes y la forma en la que se recurren a estrategias que funcionen con los estudiantes, de forma que aporten a su aprendizaje y al maestro, en la construcción y experiencia de su práctica educativa, esta labor requiere centrar una especial atención, pues las características de los niños varían en los diferentes grupos, por lo que se debe partir del reconocimiento de las personas con las que se trabajan” (Diario de campo, docente en formación KV, 9 junio de 2021).

Por ello, uno de los principales aspectos que tuvieron en cuenta las docentes en formación es ese papel que cumple el lenguaje literario como medio para alcanzar los objetivos propuestos en el PPA, sus posibilidades de articulación y la serie de retos que implica trabajar con este. Inicialmente, se parte del reconocimiento que no todos los textos literarios funcionan de la misma manera de acuerdo a sus



características particulares, por ello es necesario “identificar los textos literarios a trabajar y sus momentos específicos (...) pues a partir de ellos se logrará realizar la mediación adecuada” (Diario de campo, docente en formación KV, 16 septiembre de 2021), siendo este uno de los mayores aprendizajes, pues esto fue necesario realizar un rastreo en la literatura infantil que permitiera a los niños acercarse a esta de una manera diferente

no puesta solo desde la palabra escrita sino exploraran libros y cuentos, que les permitiera reconocer en ella elementos que les interesaran mientras aprendían y expresaban de diferentes maneras. Adicionalmente, se destaca el rol que cumple ese adulto mediador, pues la literatura no está centrada en cuentos y textos, sino que hay diversas posibilidades de relacionarse con ella, por lo que ubica al adulto en un proceso de exploración y descubrimiento, existen libros álbum, libros de imágenes, títeres, sombras, cantos, y demás formas de acercarse a la literatura, reconocer que el acercamiento a esta no se hace de una manera mecanizada, aburrida, monótona, bajo presión, pues esto reduce el interés de los niños y limita las posibilidades que tiene el lenguaje literario de “comunicar, expresar, conocer o construir sus significados e historias además lo que se pretende es involucrar al niño desde el placer y el deseo de descubrir a la vez que logra una conexión de la lectura por la cotidianidad” (Diario de campo, docente en formación D, 12 mayo de 2021), elementos evidenciados en la **figura No. 23** que muestra como los niños se interesan y expresan desde lo que evoca el texto literario y la narración de la docente en formación. Por lo que el M.E.N (2014) reconoce el papel que cumple el adulto en este proceso de exploración literaria en las infancias:

Para que se dé el encuentro entre un libro —con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir. Al pasar las páginas para darle sentido a las imágenes, al interpretar los símbolos aún indescifrables para el bebé o al encadenar palabras para cantar o contar, el adulto se compromete afectivamente en esa relación y la niña o el niño no solo lee el libro, sino que también “lee” el rostro adulto, su tono de voz y sus emociones, y siente que lo descifra, que ambos conversan sobre la vida a través del texto que comparten. (p.22).



Figura 23: Docente en formación mostrando la imagen de un cuento.



Incluso, en los procesos de mediación con el trabajo desde la literatura, es indispensable tener en cuenta la narración que se realiza como conocer y reconocer la historia que se está abordando, evitar vacíos y errores, hacer adaptaciones del cuento o texto de acuerdo a la población con la que se trabaje, interiorizar y transmitir el cuento, mantener un tono de voz adecuado, memorizar frases y diálogos centrales, repetirlos, dar información al auditorio, intriga emoción (Isabel Tejerina, 2010).

En algunas ocasiones, el uso de los recursos implementados jugó en contra de las docentes en formación, ya que se trajeron al escenario pedagógico imágenes que no eran dicentes, con imágenes muy pequeñas, distorsionadas, ocasionando confusión en lo que se observaba y en caso de que funcionaran no se le prestaba atención y se dejaba pasar “la docente realiza preguntas en cada una de las imágenes presentadas, lo que hace que los estudiantes se saturen con tanta información desviando los objetivos propuestos como lo es el realizar inferencias (sencillas) a partir de la lectura de imágenes permitiendo la asociación y construcción de diferentes significados por parte de los estudiantes” (Diario de campo, docente en formación D, 15 septiembre de 2021).

Por tanto, surgieron diferentes estrategias acogidas por las docentes en formación con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas, mediante el cuestionamiento, reconociendo el contexto, los elementos que manifestaban los estudiantes, sus experiencias y conocimientos previos, estos eran direccionados por medio de preguntas orientadoras, establecidas con anticipación y las cuales eran flexibles de acuerdo a la situación, estas se realizaban en toda la sesión ya que era un pretexto para lograr que los estudiantes nos contarán desde lo que ocurría allí o realizarán una descripción. La implementación de los diferentes lenguajes artísticos contribuyó a tener en cuenta las diferentes formas de participación de los estudiantes y sus intereses, puesto que cada uno de ellos expresaban sus ideas y lo que les provocará el momento de manera verbal (LSC) y no verbal, o incluso se apoyaban en su par para poder comprender o complementar la idea, es importante resaltar lo que se menciona en el SED:

La participación se refiere a la capacidad de los niños y las niñas para expresar sus intereses, aportar e incidir en las decisiones que les afectan y tomar la iniciativa para hacer propuestas frente a las actividades y problemas que les presenta el entorno. Estas capacidades se van construyendo desde el nacimiento, si en los espacios cotidianos se les brindan las oportunidades para que, de manera progresiva, puedan expresar sus sentimientos y preferencias. Para lograrlo se requieren adultos dispuestos a escuchar y a permitir su participación en el hogar y en los diversos entornos sociales y educativos donde transcurre la vida infantil (2018, p.38).



Luego de las primeras experiencias, se realizó un seguimiento riguroso a las herramientas empleadas, estableciendo que se iniciarían a traer ejemplos que permitieran ampliar la explicación y dar opciones de respuesta a los estudiantes y llevar al escenario pedagógico diferentes formas de acceder a la información, por ello,

Es necesario tener el apoyo visual y gestual, elementos que estimulan la participación y las posibilidades de los estudiantes para expresar y manifestar sus ideas y comprensiones de diferentes formas, entre estas se observan la toma de elementos de la imagen para representar a través de su cuerpo y complementar lo que quiere manifestar, igualmente realiza procesos de observación para esto, realiza conexiones entre lo que dice la maestra, el texto y algunas señas (Diario de campo, docente en formación KV, 6 octubre de 2021).

Otra de las estrategias implementadas, es traer las imágenes y el objeto concreto, realizando acciones como orientar a los estudiantes a través de las maestras mostrando ejemplos y/o un diálogo bidireccional (maestro-estudiante/ maestra-maestra) que permitieran una mejor comprensión de lo que se requiere.

Así mismo, fue importante la cualificación de la lengua de señas (LS) por parte de las maestras ya que se vieron expuestas a situaciones en donde debían tener un conocimiento y uso enriquecido de esta, puesto que los estudiantes contaban y preguntaban diferentes cosas, pero no se les daba respuestas, explicaciones y por el contrario lo que se generaba era confusión, dejándose pasar el momento, el cual era la base para seguir contribuyendo a los procesos de comunicación verbal y no verbal”, esto se evidencia en el (Diario de campo docente en formación KV, 8 septiembre de 2021)

En este espacio cuando se presentó el mago que fue el primer personaje que apareció, inicialmente los niños se mostraron interesados por su disfraz, sin embargo, después uno de ellos empezó a decir que era mentira que la maestra era un mago y en adelante la disposición del estudiante no fue la adecuada, disposición en la que puede influir las respuestas de las maestras, ya que en ocasiones los niños hacían preguntas y estas no eran respondidas, es así como se evidencia que aún no se responde a los estudiantes y sus inquietudes de forma que favorezca sus procesos de comunicación, proceso que es complicado dado que con algunos estudiantes es viable hacerlo en lengua de señas y con otros, esta se debe apoyar la



comunicación no verbal para que los que entienden muy poco de lengua de señas puedan comprender.

Por otra parte, las docentes en formación reflexionaron constantemente la posibilidad de hacer uso de títeres de papel, títeres de sombra, personificar o representar un personaje o simplemente con el cuerpo, ya que se requiere reconocer la manera de llevar los elementos al escenario pedagógico, pues el títere no posee tanto significado por sí solo o en la representación no solo basta usar un traje. Fue necesario explorar en nuestro cuerpo esas posibilidades comunicativas y expresivas que se fortalecen en la interacción con el estudiante, intentado llegar a ellos y permitirles comprender lo que se realizaba “una apropiación significativa de los personajes y hacer uso de estos recursos para apoyar el trabajo con los niños y como maestras que están en un constante proceso de aprendizaje y construcción” (Diario de campo, docente en formación KV, 8 septiembre de 2021) en este proceso se evidenció el impacto que tienen estas estrategias, modificaciones y/o recursos implementados por los docentes en formación en los estudiantes, “fue interesante observar cómo en un principio ninguno estaba poniendo atención y cuando se empiezan a mostrar las sombras su actitud cambió y se mostraba un interés por averiguar o descifrar qué era lo que estaba detrás de ese telón” (Diario de campo, docente en formación L, 20 octubre de 2021), este elemento se ve reflejado en la **figura No. 24**, en donde uno de los estudiantes se muestra asombrado al ver los personajes aparecer en la primera escena, mientras un familiar que iba pasando se queda observando la historia en la parte de atrás del estudiante.



Figura 24: Reacción del estudiante al ver el trabajo desde las sombras.

Igualmente, el trabajar con la población sorda y desde su lengua materna implicaron una serie de exigencias hacia las maestras en formación, como se mencionaba el mayor recurso e instrumento para interactuar con los estudiantes fue el cuerpo y en él está puesta la lengua de señas, en su corporalidad, gestualidad, movimientos y los diferentes usos que se le dan a este, entendiendo su importancia y el impacto que tiene, pues en “la mediación de la maestra se reconocen en ella habilidades de expresión corporal y gestual, permitiendo un acercamiento a los estudiantes, (...) aquellos que hacen uso de la lengua materna, como los que se enfocan en la comunicación no verbal” (Diario de campo, docente en formación KV, 22 septiembre de 2021).



Mediación docente titular sordo

Durante el desarrollo del PPA se reconoce la importancia de la mediación realizada por los docentes titulares del aula, ya que en el transcurso de las sesiones se evidenció que orientaron significativamente a los estudiantes y docentes en formación, participaron de manera activa modelando la lengua de señas. Es importante mencionar que la presencia del docente titular no fue constante sino al contrario, fue intermitente esto debido al cambio de maestros que se presentó al interior de la institución educativa (4 docentes en el desarrollo del proyecto), sin embargo, estas dinámicas no afectaron las intervenciones realizadas, ni las acciones pedagógicas que se llevaron a cabo por las docentes en formación.

Teniendo en cuenta los encuentros en los que los docentes titulares se vincularon al PPA, se evidenció el rol participante el cual contribuyó a los procesos comunicativos verbales y no verbales de los estudiantes, en las diferentes sesiones entablaban interacciones con las docentes en formación y a su vez, apoyaban lo propuesto por ellas, esto se observó en la narración corporal del cuento caperucita roja en donde los estudiantes decidían las acciones del personaje, en este momento ocurre que “el cazador baila, el docente titular se levantó e invito a los estudiantes a realizar lo mismo o incluso ampliaba lo ocurrido en la escena junto con los estudiantes”(Diario de campo, docente en formación KM, 3 de noviembre 2021) esta mediación del docente titular fue fundamental pues evidencia lo que propone la Unesco (1996 citado por Gutiérrez s.f)

Desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que los escucha y les ayuda a desarrollarse (p.1)

Con lo anterior, se identificó que los docentes titulares brindaron la posibilidad del acercamiento al juego dramático, donde los motivaron a representar y expresar desde su cuerpo la narración de la historia, de esta manera, los docentes titulares también tuvieron una participación activa en la modelación de la LSC, desde la gestualidad y la corporalidad, lo cual permitió una mayor comprensión y participación por parte de los niños, un ejemplo de ello, es el momento de inicio donde la docente titular “cuenta algunas de las acciones que realiza con su mamá, esto aporta para que los estudiantes se



incentiven a contar situaciones similares aportando en la comunicación verbal” (Diario de campo, docente en formación D, 19 de mayo 2021).

Es importante resaltar cómo el docente titular sordo, asume el rol de agente educativo con la corresponsabilidad de trabajar de manera interdisciplinar con las docentes en formación reconociendo, que puede favorecer las experiencias y saberes propios de los estudiantes así, autores como Arbeláez & Quiceno (2014) exponen que

El papel que cumplen los maestros sordos en el proceso educativo de los niños es muy importante, pues se consideraran como el primer acercamiento a lo que es la comunidad sorda y sobre todo, en el proceso comunicativo realizar aportes que le van a permitir a los niños participar en la actualidad y a futuro en diferentes espacios, haciendo uso de la lengua, es por ello, que se reconoce el rol que cumplen los modelos lingüísticos en la educación del sordo. El Modelo Lingüístico: es una persona sorda adulta fluida en LSC, en la medida de lo posible esta debe ser su primera lengua. Ha de ser un miembro activo de la comunidad sorda para que dé a conocer a los estudiantes aspectos importantes como la cultura, la comunidad y la identidad Sorda. Este liderará el proceso de adquisición de la LS, lo cual exige consolidar un entorno lingüístico con las características necesarias para favorecer la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes sordos. (p.28-29)

Es de gran relevancia que el docente titular también llevara a cabo mediaciones que realiza un modelo lingüístico “es él quien, de alguna u otra manera, muestra la manera en que la lengua de señas debe manejar su componente la gestualidad, el componente manual, lo que les permite a los estudiantes tener un contacto con la lengua de señas en medio de la virtualidad” (Diario de campo, docente en formación N, 5 de mayo 2021). De este modo, apoyó y retroalimentó de manera constante tanto a los estudiantes, docentes en formación y familias como lo menciona el INSOR “El adulto sordo u oyente, será el encargado de jalonar el desarrollo lingüístico del niño sordo, en tanto ajusta sus producciones de acuerdo a las habilidades lingüísticas y comunicativas de estos”(2013 p,32), fue de esta manera que el docente titular favoreció y promovió la lengua de señas a través de la modelación de esta, además facilitó ambientes de interacción y de intercambios comunicativos aportando a la construcción de explorar formas comunicativas.

Por otro lado, algunos de los recursos que utilizaron los docentes titulares que participaron durante el trabajo con el PPA fueron elementos como los objetos concretos y videos, que aportaron a la



narración y el contar experiencias para los estudiantes, esto ocurrió en uno de los momentos centrales el cual pretendía que los estudiantes dieran a conocer algunas de las actividades que realizan con sus mascotas de manera que la docente titular “cuenta anécdotas o experiencias sobre su vida, en esta sesión particularmente, cuando se habló de las mascotas ella, se permitió mostrarles a los estudiantes su mascota haciendo diferentes actividades”(Diario de campo, docente en formación KV, 5 de mayo 2021)

Se identificó que los docentes titulares usaban la ejemplificación como medio para vincular a los estudiantes a contar, y que los procesos comunicativos no transitaran solamente en la imitación o repetición desde la lengua de señas o la corporalidad. También, favoreció la comunicación no verbal pues “hace uso de elementos de su espacio para mostrar a los niños, es decir que ella toma algunos objetos de su espacio para mostrarle las señas de estos y las formas en los que se pone en el discurso”.(Diario de campo, docente en formación KV, 19 de mayo 2021) a través de estas alternativas la docente titular permite que los estudiantes tengan claridades frente a los conceptos que se planteaban y se daban a conocer así mismo, el transitar y observar el rol del docente titular permitió percibir los diferentes vínculos que surgen con el estudiante y cómo lo menciona autores como Kaufman y Sandilos (2005) citado por Razo (2016)

Las relaciones positivas que entablan los estudiantes con el maestro mejoran las habilidades y el desenvolvimiento de los estudiantes en su entorno académico y social, pero también les da oportunidades de pensar y analizar situaciones del contexto, generar conocimiento nuevo y reforzar el conocimiento existente. (p.7)

Uno de los aspectos en los cuales los docentes titulares posibilitaron la mediación fue desde el lenguaje literario, donde trabajaron con las docentes en formación de acuerdo a las estrategias que eran puestas en escena, de esta manera a través de las experiencias literarias también favorecieron que los estudiantes construyeran e interpretaran símbolos que suscitaban en las imágenes de los cuentos, o



Figura 25: Docente titular realizando narración en el kamishibai con el estudiante.

como se observó posibilitaron el acercamiento a la creación de historias como se observa en la **figura No. 24**, esto sucedió en uno de los momentos centrales donde tanto docente titular como estudiante realizan una narración a partir de títeres de papel.

El estudiante E si toma los títeres y comienza a jugar dentro del Kamishibai donde escoge a otros personajes y plantea otra situación, el docente titular de fija en el estudiante E y le dice que le deje tomar un personaje para

jugar, allí empiezan a representar que uno de ellos es el zombi y quiere comerse al niño, pero E quien tiene al niño lo toma y hace movimientos con su cuerpo dando a entender que no le tendrá miedo y va a pelear con él, así mismo los dos hacen diferentes gestos dando a entender un poco más la breve historia que plantearon (Diario de campo, docente en formación L, 10 de noviembre 2021)

El ejercicio realizado por el docente titular aporta a la sensibilización y acercamiento del lenguaje literario además se reconoció que las experiencias brindadas fortalecen la comunicación verbal y no verbal en los estudiantes es por esto que el INSOR expresa que

Los sordos adultos deben tener en cuenta que la narración se aprende en el contexto de las conversaciones. Para facilitar el desarrollo de estos esquemas narrativos pueden usar juegos de dramatización, leer y relatar historias de la vida real con argumentos claros, construir con los niños historias dramatizadas, describir eventos familiares o recordarlos mirando videos (p,13)

En otro de los momentos iniciales, el cual era mediado por el lenguaje musical y corporal se evidencia que el docente titular participa y realiza acompañamiento tanto a los estudiantes como a las docentes en formación, pues desde allí se posibilitó la exploración del cuerpo como canal comunicativo desde el ritmo corporal donde expresaban y proponían movimientos por ello

Es importante resaltar el apoyo recibido por la docente titular D, quien al ver que las docentes apagan las cámaras les dice a los estudiantes “sorpresa, sorpresa, miremos”, en ese momento aparece la docente en formación D. En el momento de inicio cuando la docente titular D se da cuenta de que se está realizando la canción de saludo empleada en la sesión anterior, inicia a apoyar a la docente en formación y esto permitió que tanto el estudiante S como el estudiante E



realizarán la imitación de los movimientos. (Diario de campo, docente en formación KM, 5 de mayo 2021)

Finalmente, algunas de las tensiones que transitaron durante el desarrollo del PPA, fue que con algunos de los docentes titulares se evidenciaba poca participación de manera que “se identifica que no realiza seguimiento de la información que se le brinda a las familias ello influye en los procesos de comunicación tanto de los estudiantes como de las familias” (Diario de campo, docente en formación D, 6 de octubre 2021), estas acciones se relacionaron directamente con el constante cambio de docentes titulares que se presentó, sin embargo, quienes lograron irse vinculando se encontraban en un momento para acoplarse a las diferentes dinámicas y sobre todo realizar el reconocimiento de los estudiantes.

Mediación intérprete

El acompañamiento realizado por el intérprete se centraba en transmitir la información que entregaban los niños y no era comprendida en su totalidad por las docentes en formación, aclarando y corrigiendo diferentes inquietudes con respecto a la lengua de señas antes de comenzar la clase. Es importante mencionar que la presencia del intérprete fue intermitente, sin embargo, ello no desfavoreció el abordaje pedagógico de las docentes en formación, se identificó que en los encuentros que participó el intérprete se fortalecieron y cualificaron los aprendizajes entorno a la lengua de señas de las docentes en formación al momento de la mediación de los tres momentos.



Figura 26: Intérprete de L.S.C. realizando indicación a estudiante.

Por ejemplo, durante el momento de cierre de una de las sesiones el cual era mediado por el lenguaje visual y plástico la maestra en formación brindó la explicación frente a la realización de una carta que podía ser elaborada de manera escrita o con un dibujo pero “la indicación no era clara para la estudiante D, se confundía entre si debía ser de forma escrita o dibujo por lo que la intérprete le dijo que mejor ella le interpretaba la indicación para que fuera más clara esto, se puede evidenciar en la **figura No. 26**” (Diario de campo, docente en formación D, 29 de septiembre 2021) esta mediación que realizó la intérprete se expone en el Artículo 6°



El intérprete oficial de la Lengua de Señas Colombiana tendrá como función principal traducir al idioma castellano o de este a la Lengua de Señas Colombiana, las comunicaciones que deben efectuar las personas sordas con personas oyentes, o la traducción a los sistemas especiales de comunicación utilizados por las personas sordociegas. (ley 982 de 2005, p.4).

De esta manera, se reconoció que el intérprete de lengua de señas fue la persona encargada de interpretar y ser un puente comunicativo en algunas de las indicaciones que para los estudiantes fueron confusas, además, se evidenció que participó de manera activa y asertiva en el desarrollo del PPA. Por otro lado, fue fundamental la interpretación de los mensajes que los estudiantes manifestaban pues permitió que las docentes en formación pudieran entender lo que transmitía el estudiante por lo que “El estudiante E participaba, pero, en varias ocasiones fue confuso para la docente la comprensión de la información por lo cual la intérprete realizaba la interpretación oral de la información ello permite orientar las respuestas de la docente en formación” (Diario de campo, docente en formación D, 15 de septiembre 2021)

Otra de las mediaciones que favoreció la intérprete fue realizar retroalimentación de las señas que hacían las docentes en formación, permitiendo que se potenciarán los conocimientos entorno a las configuraciones manuales de la lengua de señas, aportando significativamente a la comunicación verbal por ello, en algunas de las sesiones la intérprete

Identifica que las configuraciones de las señas que estaban realizando las docentes en formación se hacían descontextualizadas, por lo cual en algunos momentos pide a las docentes en formación cambiar la seña ya que la configuración manual no es la misma, por ejemplo, en la seña de historia (Diario de campo, docente en formación D, 26 de mayo 2021)

Las orientaciones realizadas por la intérprete permitieron que las docentes en formación siguieran estructurando y fortaleciendo el discurso en lengua de señas, favoreciendo la interacción y procesos comunicativos tanto para las familias como para los estudiantes, así mismo, es de gran relevancia el acompañamiento del intérprete en el trabajo pedagógico pues permitió un trabajo interdisciplinar y a la vez la cualificación por parte de las docentes.

Mediación entre pares

Es importante mencionar que el proyecto pedagógico se desarrolló en un inicio de manera virtual lo que afectó de manera significativa los procesos de socialización de los estudiantes, pues es bien sabido que



los niños necesitan estos espacios para establecer relaciones que les permitan el intercambio de vivencias y experiencias, a partir del aislamiento los estudiantes perdieron las posibilidades de establecer estas relaciones con sus pares. Así mismo, se vio afectado el proceso de comunicación de los niños, ya que, se evidenció dentro del espacio pedagógico que los estudiantes que allí transitaban estaban en diferentes etapas del proceso de adquisición de la lengua de señas, por lo que se menciona que:

La principal mediación que hacen entre compañeros considero es ver cómo se comunican en lengua de señas algunos compañeros, en lo personal siento que abre una posibilidad de reconocimiento de la lengua y de motivar a los demás a seguir aprendiendo, incluyendo a las propias maestras. Viendo a otros niños comunicarse en su lengua materna para que los niños aprendan mientras se comunican con sus compañeros, pues ha sido claro, que hay unos niños que tienen una mayor habilidad en la comunicación con lengua de señas (Diario de campo, docente en formación KV, 7 de abril)

En cuanto se hace el tránsito a la presencialidad estos procesos se restauran permitiendo a los estudiantes volver a tener estas interacciones que desde un principio nutrieron y fortalecieron tanto los procesos de socialización como los de comunicación, pues los estudiantes visualizaron la manera en que sus pares hacían uso de su lengua materna (LSC) y la interiorizaron por medio de esas interacciones que se dieron dentro de los espacios propuestos por las maestras en formación.

La principal mediación que realizaron los pares dentro del aula fue evidenciar cómo algunos de los

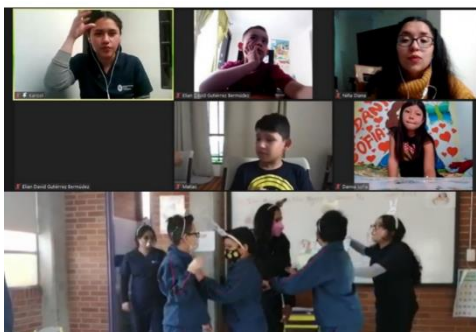


Figura 27: Imagen comparativa donde se evidencian las interacciones de los estudiantes desde la virtualidad y la presencialidad

estudiantes se comunicaban por medio de la lengua de señas que es su lengua materna esto permitió que se diera un reconocimiento por parte de los estudiantes hacia la misma, puesto que de alguna u otra manera modelaban ese proceso comunicativo

que se llevaba a cabo dentro de la sesión pedagógica, es importante mencionar que los niños que tienen buenas habilidades comunicativas son un ejemplo para sus

compañeros convirtiéndose en un apoyo y una guía para sus compañeros como se evidencia en la **figura 27**, pues se guía en el proceso comunicativo y así mismo se potencia la comunicación de los estudiantes de AB2. Así como lo mencionan Blandón, Molina Y Vergara” Estos procesos de interacción entre los



miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural” (2006, p. 14).

Por otro lado, los compañeros fueron un apoyo importante en el desarrollo de las sesiones como se evidencia en la **figura 28** en donde se ve que los estudiantes se animaban entre sí para participar de las actividades propuestas por las docentes en formación ya sea desde el lenguaje literario o desde los otros lenguajes artísticos, así mismo, les permitió evidenciar las experiencias de sus compañeros y así, motivó a quienes no participaban de manera activa de las sesiones a compartir sus experiencias.



Figura 28: Estudiantes realizando la representación de la historia trabajada en clase

Es por esto que la interacción entre pares permite que se den unos aprendizajes colectivos en donde se da el intercambio de conocimientos pues como lo mencionan Álvarez et al. “los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran a aportan algo para llegar a la solución de un problema” (2004, p.9).

Por otra parte, el modelamiento a sus compañeros desde las distintas formas de comunicar (verbal y no verbal) permitió generar distintas formas de participación por parte los estudiantes, pues las actividades que se propusieron durante las sesiones no estuvieron dirigidas completamente a la comunicación puesta en la palabra oral o signada (LSC), esto permitió que los estudiantes expresaran aquello que querían comunicar o expresar por medio de su corporalidad u otros elementos que les permitieran darse a entender Ortiz et al. 2002 citado por de la Corte (2017) “Señalan que la relación con los compañeros no solo es importante desde el punto de vista de la necesidad humana de afiliación, sino que la reciprocidad de las relaciones sociales resulta esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual. El proceso de socialización que se inicia en el contexto familiar se complementa con las relaciones entre iguales, caracterizadas por ser simétricas y no incondicionales, y que aportan un contexto de apoyo para el desarrollo de la autoexploración, el crecimiento emocional y el desarrollo moral, y la validación de los intereses de los niños, de sus expectativas y de sus autopercepciones” (p,32)



Para finalizar, se evidencia que el proyecto permitió a los estudiantes establecer interacciones en donde pudieron relacionarse libremente de manera que compartían entre sí sus sentimientos, sus experiencias y pensamientos, todo esto a través de las actividades puestas en el lenguaje literario y los demás lenguajes artísticos propuestas por las maestras en formación, pues se reconoce la importancia de generar estas interacciones dentro del aula, ya que, permita a los estudiantes tener un referente cercano que modelaba las diferentes formas de comunicar, pero al mismo tiempo invitaba a los otros a participar de las actividades propuestas para la sesión teniendo en cuenta también que el proyecto tenía como fin principal fortalecer y potencial el lenguaje verbal /signado y no verbal en los estudiantes.

Mediación familiar.

Dentro del proyecto ¡Ven una historia te contare! se resalta la importancia de la mediación familiar, ya que, el proyecto se realizó en un primer momento de manera virtual, por lo que quienes acompañaban a algunos de los estudiantes en los espacios pedagógicos eran sus cuidadores, esto implica que el adulto que está acompañando este proceso en casa tome el rol de mediador en tanto modela y construye conocimientos con el estudiante a medida que transitan por los diferentes espacios virtuales.

Se evidencia que los cuidadores que están acompañando a los estudiantes en las diferentes sesiones pedagógicas ayudan a los niños a centrar su atención, pues al estar realizando la clase desde un espacio virtual es posible que pierdan la atención fácilmente en las actividades que se están trabajando, ya que al estar en casa los elementos distractores son más llamativos. Así como lo menciona el INSOR (2008):

Los padres y sus familias son considerados actores importantes en la educación de sus hijos, y es por ello que es fundamental que logren un cambio sobre la concepción de la persona Sorda y se dé mayor comprensión de lo que significa ser sordo, pertenecer a la comunidad, que se tenga una imagen positiva de sus hijos como usuarios de la LSC, y conozcan y se acerquen a los desarrollos de la comunidad sorda a la cual pertenecerá su hijo (pág. 24)

Se identifica que cada una de las familias aporta de manera relevante, al momento de ser participantes activos puesto que el acompañamiento en la comunicación verbal “lengua de señas”



permite la comprensión de significados además de minimizar aquellas barreras comunicativas en la virtualidad.



Figura 29: Estudiante junto a su cuidadora en la virtualidad

En cuanto a la comunicación no verbal se identifica el trabajo desde lo corporal y gestual; es importante reconocer que algunos estudiantes tienen un acompañamiento que es intermitente, lo que hace que el estudiante se encuentre ausente en diferentes momentos frente a la realización de las actividades. (Diario de campo, docente en formación KV, 7 de abril)

Sin embargo, encontramos también que en algunas ocasiones los padres representan barreras tanto para docentes como para los estudiantes pues se evidenció que eran ellos quienes no permitían a los estudiantes centrarse en la sesión, por lo que este perdía información importante de la misma y dependía de su cuidador para desarrollar las actividades propuestas para la sesión. Por otro lado, encontramos padres que no permiten la exploración autónoma de los niños de las actividades que se proponían en los diferentes espacios, así como cuidadores que no les daban a los estudiantes los tiempos necesarios a los estudiantes para el desarrollo autónomo de las actividades relacionadas con el lenguaje visual ya que no permitían que las creaciones se dieran de manera libre y esta situación indisponía a los niños para participar de las actividades.

Es importante también mencionar que algunos de los estudiantes no contaban con el apoyo del cuidador en casa lo que generaba que los procesos atencionales de los estudiantes fueran más cortos, no obstante, esto permitió a los estudiantes generar algunos procesos relacionados con la autonomía pues al no tener al cuidador a su lado le permitía participar en las actividades de manera más espontánea y resolviendo situaciones cotidianas lo que fortalece en los estudiantes no solo los procesos de comunicación si no también los procesos de toma de decisiones.

Es importante mencionar que el acompañamiento permitió a las familias ser partícipes activas del proceso educativo de los estudiantes permitiéndoles que estos también tuvieran un acercamiento significativo a la lengua de señas y a las diferentes formas de comunicar qué tenían los estudiantes, esto fue fundamental para el desarrollo del proyecto, ya que, desde allí se puede reflejar que tanto estudiantes como padres o cuidadores evidenciaban que la comunicación no solo está puesta desde la



palabra oral sino que también se puede dar desde diferentes lugares como por ejemplo la comunicación puesta desde el lenguaje corporal, autores como Brown (2016) mencionan que es importante la participación de padres en la educación de sus hijos ya que

Cuando se evidencia esta cooperación se obtiene beneficios, tanto para los padres, como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del infante y ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona una mejor comprensión del proceso de enseñanza (p,9).

Es importante mencionar que las infancias sordas deben tener un reconocimiento dentro de las aulas como sujetos de derechos a los cuales se les debe asegurar el aprendizaje de su lengua materna a través de herramientas didácticas que estén orientadas a las características lingüísticas de esta población. Del mismo modo, se debe tener en cuenta que al ser infancias se debe trabajar desde las actividades rectoras del MEN, como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio en donde se posibiliten a los niños aprendizajes significativos que les permitan ponerlos en práctica en su cotidianidad.

Infancias sordas.

Es de gran relevancia que durante el proyecto se reconoce que las infancias sordas aprenden a establecer vínculos con pares, docentes en formación y familias que son significativas para la construcción de sus relaciones también, se observó cómo se desenvuelven en los diferentes ambientes por los que transitaron sintiéndose participes y seguras, desarrollando confianza en sí mismas. De esta manera, se contempla que no existe una única infancia hay múltiples infancias las cuales se visibilizan por su derecho a vivir plenamente, siendo el pilar fundamental para que descubran nuevas formas de expresión a partir de sus cuerpos, enriquezcan su lengua y favorezcan su desarrollo integral.

Las infancias sordas transitaron desde la exploración el placer el gusto, el disfrute y la sensibilización de los lenguajes artísticos en especial el literario el así mismo se reconoce las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños desde la dimensiones del desarrollo, evidenciando desde su dimensión cognitiva en cuanto a su motivación en los diferentes momentos demostraron interés y disposición para participar en las actividades, “en cuanto a su atención se



identifica que es sostenida por periodos de aproximadamente 6 minutos lo que hace que comprenda las preguntas y la narración de la docente”(Diario de campo, docente en formación D, 7 de Abril 2021)

En cuanto a la dimensión socio afectiva reconocían y asumían los acuerdos que se establecían durante las sesiones, lograban intercambios comunicativos entre pares en el desarrollo de las actividades realizando apoyo mutuamente y tomando el rol de liderazgo por otro lado, dentro de sus habilidades intrapersonales reconocían gustos e intereses que se relacionaban con su contexto inmediato. Finalmente, en su dimensión comunicativa se identificó que se valían de expresiones que se caracterizaban por una intencionalidad comunicativa, en donde querían transmitir una necesidad o un mensaje, es así como se distingue que las infancias sordas se caracterizan por una diversidad comunicativa que les permite expresar, representar, comprender, vivir en los diferentes escenarios en los que se encuentran inmersas.

Por otro lado la mediación de la virtualidad permitió que las docentes en formación se pensarán en el diseño de recursos que respondieran a las características lingüísticas de la población con la que se estaba trabajando en las sesiones pedagógicas, ya que, los niños sordos reciben la mayor parte de la información por medio del canal visual, es por esto que el trabajo pedagógico se da de manera paralela con la imagen o el video, ya que, se evidenció que a través de estos se centra a los estudiantes en la narración que puede estar puesta desde diferentes estrategias ya sea con la imagen del cuento al fondo, la representación, la personificación de las maestras, etc. Así mismo se debían ajustar para cada una de las sesiones las estrategias para presentar los cuentos pues al usar una sola repetidamente se perdía la atención de los estudiantes, estas situaciones requirieron el pensarse en otros elementos para la organización y presentación del material.

Cada semana las docentes en formación estuvieron en la búsqueda de actividades, cuentos, juegos, cortometrajes, entre otros, que permitían que la sesión fuera más bidireccional, donde el niño lograba compartir lo que pensaba, imaginaba o sentía. De igual forma, las docentes en formación se pensaron en la creación de una página web con el objetivo de que los estudiantes que ingresaban de manera sincrónica pudieran volver sobre lo que trabajó durante las diferentes sesiones pedagógicas, así como en los estudiantes que no podían estar de manera sincrónica, también pudieran acceder a lo que se trabajó allí, es importante mencionar que desde el diseño de la página web, se pensó en la población



a la que estaba dirigida, por lo que las actividades que allí se encuentran están en voz, con el fin de que las familias y cuidadores tuvieran acceso a la información que allí transita, así mismo se encuentra en lengua de señas los cuentos que se trabajan principalmente desde la imagen, estas para los estudiantes y los maestros sordos, de igual forma, se encuentran diferentes secciones como la de vocabulario en donde se encuentran las palabras trabajadas durante las sesiones, esto es importante ya que los estudiantes se encuentran en el proceso de adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas, por lo que esta herramienta les permite volver sobre aquellas señas trabajadas y apropiarlas para posteriormente hacer uso de las mismas en los contextos en los que se encuentran, así mismo, se encuentra información allí dirigida hacia los padres pues eran ellos quienes en el momento de la virtualidad apoyaban los procesos pedagógicos de los estudiantes por lo que era importante que ellos accedieran a la información y tuvieran herramientas para la comprensión y el trabajo con sus hijos sordos. Esta página fue explorada por los estudiantes, en la cual dejaron diferentes mensajes de saludo y realizaron algunas actividades que allí se proponen.

Conclusiones

- El Proyecto Pedagógico de aula permite emplear estrategias que contribuyen al proceso autónomo y afianzar experiencias significativas situadas desde la realidad de cada estudiante, resulta ser favorable en los procesos de enseñanza – aprendizaje, a partir de la transversalización con el plan curricular establecido por normativa y articularlo a partir de los intereses de los estudiantes, haciéndolos participes de su proceso de forma crítica y reflexiva desde las vivencias y el trabajo con su par.
- El Proyecto Pedagógico de aula contribuye a potencializar las habilidades investigativas y del saber - ser, saber - hacer y saber – saber de los maestros, ya que continuamente se está cuestionando la mediación que se realiza en el escenario pedagógico.
- El desarrollo del proyecto de aula favoreció el trabajo transversal con los lenguajes artísticos, generando estrategias comunicativas multimodales posibilitando que cada estudiante sordo tuviera más de un medio para recibir, expresar y captar la información a partir del uso de la imagen, el texto escrito, la música, la corporalidad, los gestos, la lengua oral o signada (Lengua de señas), imágenes en movimiento (videos, cortometrajes).



- Las infancias sordas se reconocen como sujetos de derechos con la posibilidad de ser y estar en sus entornos, sus familias y comunidades explorando y apropiándose de las diferentes formas para expresar; es desde allí, donde crean vínculos que les permiten ir desarrollando capacidades para relacionarse como sujetos participativos, creativos y con una identidad propia. De esta forma, las infancias se contemplan como múltiples y diversas pues son los niños y niñas quienes disfrutaron de las actividades rectoras que potencian el desarrollo integral. El lenguaje literario favoreció el acercamiento y la sensibilización a través de espacios que involucraron a los niños, además, de enriquecer los procesos comunicativos desde la narración oral o signada (lengua de señas colombiana), pictórica (imágenes) y escrita donde los niños realizaban inferencias permitiendo la asociación y construcción de diferentes significados.
- El lenguaje literario permitió que los estudiantes relacionaran su cotidianidad desde su contexto, que los llevaron a fortalecer sus capacidades imaginativas y narrativas a partir de relatos, sucesos e historias, experiencias o situaciones, explorando diferentes formas comunicativas, especialmente reconociendo su cuerpo como un canal comunicativo donde puede expresar gustos, sensaciones, ideas mediante su corporalidad y su expresión gestual para que los demás puedan comprender lo que comunica.
- El lenguaje literario favoreció la comunicación verbal /signada, ya que brinda a los estudiantes posibilidades de contar desde la lengua de señas, el relato de historias, la escritura e imaginación de sucesos reales o fantásticos, además, potencializó la comunicación no verbal, ya que posibilitó el uso del dibujo, la expresión corporal y lo pictórico como medio para representar su realidad.
- El lenguaje corporal aportó a la comunicación no verbal, ya que, permitió el desarrollo de las habilidades puestas en la gestualidad, la corporalidad y el movimiento, que le posibilitan al estudiante manifestar sus sensaciones, emociones, sentimientos, y pensamientos. Así mismo, descubrieron el cuerpo como un canal comunicativo que permite a los estudiantes construir interacciones efectivas que estén puestas en la exploración de las diferentes acciones que se dan tanto con los docentes como con sus compañeros dentro de los contextos en los que transitan.



- Desde el lenguaje visual, se aportó a los procesos comunicativos no verbales, puesto que se acercó a las diferentes formas de expresar, sin el uso de la palabra. Al ser un lenguaje que se caracteriza por el uso de la imagen, posibilita el acercamiento a otras realidades, así como requiere que el estudiante preste atención y observe con detalle, esto contribuye a los procesos de pensamiento y amplía la comprensión de los estudiantes.
- El lenguaje musical aporta a los procesos comunicativos de los estudiantes, ya que le permite explorar diferentes formas de interacción y expresión con su cuerpo a través del ritmo, movimientos, gestos, emociones y haciendo uso de la lengua materna desde las canciones. El impacto que tuvo la implementación del lenguaje musical en el PPA permitió a los maestros y estudiantes explorar en el cuerpo sus posibilidades de transmitir y expresar desde la rítmica y la melodía en la entonación que se hace al cantar, por lo tanto las estrategias musicales se adaptaron de acuerdo a las características comunicativas de los estudiantes sordos, trabajando en señas y voz, invitando a los niños a conectarse al momento de saludo a través de distintas formas que los llevara a sentirse a gusto, motivados e interesados.
- La mediación docente es un proceso de constante aprendizaje y reflexión que se da mediante la interacción con los estudiantes y en el cumplimiento del rol docente, por lo tanto, es necesario que el maestro reconozca en su hacer la intencionalidad de los procesos de enseñanza y la posibilidad de ajustar y reajustar a la experiencias y situaciones que se viven en el aula de clase, lo que implica estar modificando y replanteando sus prácticas pedagógicas, siempre teniendo claridades frente a los objetivos que se plantea y cómo los lleva a los escenarios directos y generar posibilidades de cambio si es necesario con el fin de mejorar los procesos educativos y las experiencias que se les brindan a los estudiantes mediante estrategias, reconociendo siempre la importancia de esa relación e interacción bidireccional entre los estudiantes y maestros.
- El maestro mediador en su trabajo con el lenguaje literario abre posibilidades a los niños de explorar, participar, conocer y entender la diferentes formas de acercarse a la literatura infantil y mediante este proceso los niños poco a poco van adquiriendo aprendizajes y los maestros van construyendo sus prácticas de enseñanza, explorando diferentes estrategias literarias que le implican realizar constantes búsquedas y apropiarse de cuentos, libros, libros-álbum, cantos,



fabulas y estrategias que enriquezcan sus prácticas pedagógicas, llevando al aula de clase sus conocimientos frente a ello e incluso, con los planteamientos adecuados permite reconocer y entender los intereses de los niños y sus realidades contextuales e individuales, sin necesidad de desligarse de los procesos educativos, sino articulando desde diferentes estrategias, herramientas y propuestas que surjan y en esta medida el maestro no se limita, sino que contantemente está explorando y aprendiendo.

- Se identifica que el rol del docente titular sordo en el aula favorece la apropiación y aprendizaje de la lengua de señas a través del modelamiento de la misma, además, apoyó y retroalimentó desde las estrategias que se plantearon en donde participó de manera activa, desde sus experiencias vinculando recursos, alternativas y elementos que permitían la interiorización y comprensión de los conceptos o indicaciones, además, de facilitar intercambios comunicativos con los estudiantes y fortalecer vínculos dentro de las relaciones.
- La mediación que realizó el intérprete de lengua de señas aportó al PPA puesto que favoreció la comprensión del discurso y las indicaciones que eran dadas por las docentes en formación, a la vez se reconoce el rol del intérprete como una persona dispuesta a participar activamente en el desarrollo de las sesiones a través de las alternativas que se plantearon en el proceso, además fortaleció la cualificación en lengua de señas y posibilitó ser un puente comunicativo a la hora de transmitir los mensajes.
- La mediación de la familia aportó al desarrollo de PPA durante la virtualidad, pues al estar en constante acompañamiento con los estudiantes, estos realizaban apoyos importantes en cuanto a las instrucciones y a los procesos de comunicación de los estudiantes, así mismo, se fortalecieron los procesos comunicativos entre el estudiante y la familia ya que se trabaja desde el reconocimiento a las distintas formas que existen de comunicarse desde lo verbal / signado y no verbal.
- Desde el grupo de Investigación de Manos y Pensamiento, en el que se encuentra la línea de adquisición y fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana, se establece la importancia de las infancias sordas, es por ello, que se promovió el acercamiento y la exploración del lenguaje



literario en la primera infancia, brindando la posibilidad que entre pares puedan fortalecer, adquirir y/o aprender su lengua natural (LSC) y a su vez, emplear estrategias que fortalezcan al contexto en el que está inmerso, con el fin de fortalecer los procesos lectores para la educación media y superior,

- En la línea de investigación comunicaciones otras articulada al grupo Diversidades, formación y educación se reconoce la importancia de los lenguajes artísticos y su aporte a la educación, pues trabajar con estos constituye un reto para los docentes, ya que implica comprender y reconocer el impacto que estos tienen en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, puesto que exige indagar, prepararse, innovar y reflexionar sobre la práctica educativa. El lenguaje artístico permite un diálogo entre maestro, estudiantes, contenidos, familias que juntos contribuye al desarrollo de los niños desde las diferentes dimensiones, las cuales que se relacionan contantemente, por lo que en este proyecto fue posible hablar de la comunicación, pero en la misma línea, permitió retomar elementos que son propios de las infancias.

Proyecciones y recomendaciones.

- Es indispensable reconocer que el trabajo desde los lenguajes implica un reconocimiento de estos y como aportan a la práctica educativa, por ello si es de interés seguir trabajando desde los lenguajes, especialmente el lenguaje literario eje transversal de este proyecto, es necesario que los docentes tengan en cuenta que el trabajo desde la literatura infantil no se enfoca solo en los procesos de lectoescritura, sino que desde ella es posible contemplar diferentes formas de acercarse esta, por lo que es necesario dejar atrás esa mirada instrumentalizada de la literatura y su trabajo con los niños y generar una sensibilidad frente a esta que reconozca y conozca el mundo que ofrece la literatura infantil y ser conscientes de ese rol que asume el adulto mediador.
- Se sugiere que al trabajar con los proyectos pedagógicos de aula (PPA) se realice un diálogo constante entre maestros y estudiantes, que permita plantear y replantear constantemente el camino que toma el proceso, sin perder de vista los objetivos y propuestas, esto implica generar estrategias que puedan ser modificadas en relación con el proyecto y sus avances y siempre



teniendo en cuenta los procesos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, su relación con la propuesta y el impacto que tiene en ellos y sus contextos directos.

- El proyecto pedagógico de aula (PPA) brinda la posibilidad de seguir explorando nuevas construcciones entorno a la primera infancia, ello implica reconocerlas en perspectiva de sujetos con derechos donde su desarrollo integral puedan vivirlo plenamente desde la educación, de manera que puedan potenciar sus capacidades y competencias en medio de las interacciones con los otros logrando la apropiación de su realidad y entorno, permitiendo enriquecer su lenguaje y la construcción de su identidad desde la familia, la comunidad y la escuela. De esta forma, se comprende el sentido de la educación inicial, siendo importante consolidar acciones pedagógicas con las infancias que favorezcan la formación de sujetos creativos, sensibles y participativos encontrando las múltiples maneras de disfrutar al ser niñas y niños por medio de experiencias que transitan en las actividades rectoras.
- Es importante como educadores tener en cuenta las características de un PPA (innovador, pedagógico, pertinente y factible) al momento de trabajar con las infancias, esto permitirá articular de manera transversal las estrategias o metodologías que se lleven al escenario pedagógico, por lo cual, es el educador quien reflexiona frente al alcance del proyecto y a la vez brinda las experiencias que contribuyen a los procesos educativos de los estudiantes respondiendo a las realidades e intereses que caracteriza a los sujetos, además, de las posibilidades que tiene al momento de relacionarse con las dinámicas que se encuentran presentes en la comunidad educativa y las familias.
- El educador especial tiene como labor indagar constantemente aspectos que permitan el diseño e implementación de estrategias didácticas y experiencias pedagógicas para los estudiantes que sean significativas, por lo tanto, el rol como educador especial es trabajar por un aprendizaje de calidad del de los niños y niñas sordas, y así mismo, facilitar espacios de participación y disfrute donde puedan expresar sus gustos, sentimientos u opiniones.
- Se sugiere seguir fortaleciendo la página web que se realizó, donde haya más sesiones de trabajo, pero fundamentalmente que la página sea bidireccional, donde no solo el maestro sea el que brinda la información, sino también los estudiantes puedan responder a aquello que



están observando o trabajando en la página web, donde se logre evidenciar su participación en ella.

- Reconocer en el diseño e implementación de los PPA la transversalización de los contenidos curriculares con los gustos e intereses de los estudiantes, en donde este sea la ruta para emplear por los maestros, fortaleciendo los procesos de enseñanza - aprendizaje, generando experiencias significativas y trayendo las vivencias de cada involucrado en el proceso formativo.
- Se sugiere que como docentes se siga fortaleciendo el saber – ser, saber – hacer y el saber – saber, estableciendo estrategias que permitan la construcción de conocimientos en doble vía y a su vez, siga cuestionando si está incluyendo los ámbitos de la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes, además, de priorizar el trabajo con su par para potencializar sus habilidades sociales y de resolución de problemas.
- El PPA implementado con estudiantes sordos debe responder a la etapa lingüística en la que se encuentran los estudiantes, ya que a partir de esta es que generan las actividades que permiten a los estudiantes fortalecer o adquirir la lengua de señas entendiendo que esta es su lengua materna y que a partir de esta es que generan las interacciones con sus pares, docentes y familiares.
- Se sugiere que, si se va a llevar a cabo el PPA desde la virtualidad, se debe pensar primero en la población, pues se deben en cuenta las características propias de la población y del grupo, pues de deben adecuar y flexibilizar las estrategias que se van a usar dentro del mismo, así mismo, se deben buscar estrategias que desde la virtualidad llamen la atención de los estudiantes y respondan también a esos tiempos atencionales que maneja en general el grupo.

Bibliografía

Abello, D.M (s.f) “Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria” Recuperado de:

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=314&idh=12290&idn=12299>

Abello.V.C.(2017) Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas. Repositorio Universidad Distrital Recuperado



de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6458/AbelloG%F2mezVivianaCarolina2017.pdf?sequence=1>

Acero, et al. (2016). En escena, cuerpo que en-señas. estado del arte en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para personas sordas. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2369/TE-19210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alarcón, et al. (2019). Atención temprana al niño con necesidad educativa sensorial de tipo auditiva. orientación a la familia. Electrónica formación y calidad educativa, Vol 3

<http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3084/1871>

Almeida Palacios, C. Á. (2015). Estrategias didácticas que ayuden a mejorar la comunicación a niños/as con deficiencia auditiva de la edad cronológica de 8 a 12 años del aula Nro. 5 del Centro Infantil de Desarrollo Integral para niños/as con discapacidad La Joya del barrio La Joya del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, en el año académico 2013-2014 (Bachelor's thesis). Tomado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/4729>

Alvarado A. & Valmaseda (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas.

Alvarado, L & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Sapiens, N°2

Álvarez et. Al (2014) Una propuesta desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión utilizando el modelo de Aulas Heterogéneas, prospectiva revista de educación del colegio nacional UNLP, vol. 2 <https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/002.php?n=21>

Andueza, M., Barbero, A. M., Caeiro, M., da Silva, A., García, J., González, A., ... & Torres, A. (2016). Didáctica de las artes plásticas y visuales. Recuperado de: https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/09/Manual_DIDACTICA_PLASTICA_.pdf



Arbeláez, A & Rios, J (2019) Análisis de los procesos comunicativos entre las personas con discapacidad auditiva y facilitadores de un espacio que promueve el acceso a la información y la cultura en Santiago de Cali. Universidad autónoma de Occidente. Recuperado de:
<https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/10998/T08573.pdf?sequence=5>

Arbeláez, K y Quiceno, Y. (2016). Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.

Aldana.V (2018) Adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas colombiana en niños sordos de preescolar del colegio Pablo Tarso IED por medio de la narrativa visual. Universidad Francisco José de Caldas.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14328/MaciasAldanaViviana2018.pdf;jsessionid=3D4CC507963233ADCA90ED675203CFDB?sequence=1>

Assessment (2000) Evaluación y valoración del desempeño por criterios en el salón de clase. Colegio Hispanoamericano. Recuperado de: <https://docplayer.es/65415855-Colegio-hispanoamericano.html>

Assmann H, (2002) Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. NARCEA S. A. DE EDICIONESI.S.B.N.: 84-277-1391-6. <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Hugo-Assman-Placer-y-ternura.pdf>

Auria B., Sánchez T., Carriel F, (2019). La expresión corporal y el desarrollo humano integral. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. N°31.

Ayala.D,Betancourt.C.(2015)Talleres pedagógicos para fortalecer la adquisición de la primera lengua a través de cuentos en lengua de señas Colombiana en niños y niñas del cuiclo I, repositorio corporación universitaria Iberoamericana
<https://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/320/1/Talleres%20pedag%3b%20gic%20s%20para%20fortalecer%20la%20adquisici%3b%20de%20la%20primera%20lengua%20a%20trav%3a%20de%20cuentos%20en%20lengua%20de%20se%3b%20colombiana%20en%20ni%3b%20os%20y%20ni%3b%20sordos%20de%20ciclo%20I.pdf>

Becerra, G. (2004) Los proyectos pedagógicos de aula y globalización. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Educere, vol. 8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602417>



Bermúdez, O. (2021). Los lenguajes artísticos y su incidencia en el desarrollo integral de los niños de grado preescolar del colegio san José de Barranquilla. [Trabajo de grado]. Universidad Santo Tomas.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31751/2021olgabermudes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bigot, M. (2010). Apuntes a la lingüística antropológica. Capítulo 2. <http://hdl.handle.net/2133/1367>

Blandón, Molina y Vergara. (2005). “Los Estilos Directivos y la Violencia Escolar: las prácticas de la educación física”. En: Revista Iberoamericana de Educación - Número 38.

<https://doi.org/10.35362/rie380832>

Boletín Observatorio Social Población Sorda, Opciones lingüísticas y comunicativas para la atención de niños y niñas sordos menos de 6 años: Orientación a las familias (2013). INSOR Recuperado de:

http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/boletin_observatorio06.pdf

Borja, M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (2011). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. Estudios De Literatura Colombiana, (27), 157-177. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9702>

Buitrago, D. (2017). Los proyectos de aula, como estrategia pedagógica para la construcción de conocimiento. Recuperado de:

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CO_0d75bd303473d13d8038dc594ce7a7d3

Caba, L. (2014). Contar cuentos: ¿Un arte o una técnica? [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8156/TFG-O%20323.pdf;jsessionid=8D644E4C5DB7F34DACE273AF16F60B7C?sequence=1>

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:

<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camilloni.pdf>

Campos, M., C. (2017) Practicas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos. Universidad Nacional de la Plata.

Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1391/te.1391.pdf%20%0d8>



- Carrillo, Tulio (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518>
- Castaño, D. y Valencia, J. (2017). El teatro como herramienta didáctica para la interacción educativa de personas con discapacidad auditiva en el aula multi-grado en la institución educativa francisco luis hernández betancur. [Tesis de grado, Universidad Pontificia Bolivariana].
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3693>
- Castro, K. (2020). Iniciación en el aprendizaje de la lengua de señas en la Educación Inicial. Dominio de las ciencias, Vol.6, 296-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562486>
- Chaves, C y Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador v asesor. Recuperado de,
http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5_elnuevoroldeprofesor_mediadory_asesor.pdf
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2018). De cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de:
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0441.pdf
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 76 [Título IV]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Correro C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/336066633_El_libro-album_caracteristicas_y_oportunidades_apra_la_educacion_literaria_de_los_ninos_y_nnas
- De la Corte De la Corte, M. C. (2017), Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15020/Relacion_entre_iguales.pdf?sequence=2
- Del Rio Amézquita, J. P. (2013). Proyecto de aula: dispositivo didáctico que posibilita la creación de ambientes comunicativos que articulen lengua de señas colombiana y lengua escrita en niños



- sordos de preescolar y básica primaria. Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2399>
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elliott J. (2000) "La investigación-acción en educación" cuarta edición. Ediciones Morata, S. L. México.
Recuperado de: <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf> -
<https://books.google.com.co/books?id=eG5xSYGsdvAC>
- Escobar (2011). *La Mediación del Aprendizaje en la Escuela*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222147.pdf>
- Fajardo, L. (2009). A PROPÓSITO DE LA COMUNICACIÓN VERBAL. *Forma y Función*, 22(2), 121-142.
Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2009000200006&lng=en&tlng=es.
- Feuerstein, R., Jensen, M. R. (1980, May). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. In *The Educational Forum* (Vol. 44, No. 4, pp. 401-423). Taylor & Francis Group.
Recuperado de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131728009336184?journalCode=utef20>
- Flórez, R. (2005), *Hacia una pedagogía del conocimiento* (2da edición), Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.
Tomado de:
https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf
- Fontana, A. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura Adriana María Fontana. *Boletín Gec*
<https://bdigital.uncu.edu.ar/12143>
- Forero, E., Guerrero, A., López, G., Requiz M. (2002) *EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA: UNA UTOPIÍA, UNA POSIBILIDAD O UNA REALIDAD*. Instituto de Desarrollo Integral Humano (INDIH) Educere.
Tomado de: <http://files.luisavarela.webnode.es/200000152-2c7392d6d9/articulo3.pdf>



- Fridman B. (2009). De sordos hablantes, semilingües y señantes. Cultura Sorda. Tomado de:
<https://cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>
- García I., Pérez R., & Calvo R. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. ISSN: 1579-1726. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289004>
- García, D. et al. (2019). La literatura infantil para el fortalecimiento de los aprendizajes en el nivel preescolar. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7922>
- García, L. (2007) Las teorías de la comunicación en España: un mapa sobre el territorio de nuestra investigación (1980-2006) Editorial Tecnos. Recuperado de
<https://www.um.es/tic/LECTURAS%20FCI-I/FCI-I%20tema%201%20texto%203.pdf>
- Gonzalo, R. (2003, mayo). El Diario como Instrumento para la Formación Permanente del Profesor de Educación Física. Efdeportes. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Guardia de Viggiano, N. (2009) Lenguaje y Comunicación. 1ª. ed. - San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Recuperado de:
https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_25.pdf
- Guevara, L. (2018). El uso de la lengua de señas para promover las habilidades comunicativas no verbales en los estudiantes con discapacidad severa, auditiva y multidiscapacidad del primer grado del centro de educación básica especial “corazón de Jesús” - ugel jaén - región cajamarca (Tesis para optar por el título de segunda especialidad en diversidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Lima, Perú.
Recuperado de: <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/ipnm/1342>
- Gutiérrez O. (s.f). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. Tomado de:
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorco_momediador.pdf



Halliday, M. (1978). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.

<https://giadpatagonia.files.wordpress.com/2016/07/halliday-espac3b1ol.pdf>

Hernández et al. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández et al. (2021). Lenguaje literario y discurso narrativo en niños sordos. En T. Sola (Ed.), Estudios sobre innovación e investigación educativa (889-900). Dykinson, S.L.

<http://pisa.ceied.ulusofona.pt/wp-content/uploads/sites/179/2021/04/Livro-1.pdf>

Herrera, B., y Zabaleta, L. (2016) Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/771/77149969001.pdf>

Herrera, V., & Velásquez, J. (2017) La modalidad verbal escrita en la persona sorda desde una visión bilingüe. Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de:

<http://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/426>

Herrera, W., & Ronderos, A. (2017). "La fábula como mediación pedagógica para la construcción de cultura de paz y perdón en el postconflicto en básica primaria del colegio nuevo Chile I.E.D". Universidad La Salle, Bogotá D.C, Colombia. Tomado de:

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=maest_docencia

INSOR (2008) (p.24). Ministerio de Educación Nacional. Guía para padres de educandos sordos que participan en propuestas bilingües biculturales. Bogotá D.C. ISBN 958-98888-0-3. Tomado de:

http://www.insor.gov.co/historico/images/publicaciones/cartilla_guia_para_padres.pdf

INSOR (2011). Diccionario básico de la lengua de señas colombiana. Recuperado de:

http://www.insor.gov.co/descargar/diccionario_basico_completo.pdf

INSOR (2012). "lineamiento para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos" p.27 recuperado de https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_07.pdf



INSOR (S.F.). Los Modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordo.

http://www.insor.gov.co/historico/imagenes/PUBLICACIONES/cartilla_los_modelos_linguisticos.pdf

INSOR. (1995). El bilingüismo de los sordos. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_noviembre_1995.pdf

Institución Educativa Distrital República de Panamá (I.E.D. República de Panamá). (2020). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) & Secretaría Distrital de Integración Social (SISD). (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad auditiva. Recuperado de:

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-auditiva-4.pdf>

Instituto para la Investigación diversos. Mediaciones y Saberes. (2015). Construcción de saberes en una perspectiva particular A propósito de la mediación. ISSN: 0123-4242. Tomado de:
http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/Magazin%20Aula%20Urbana%20Edicion%2099.pdf

Jaramillo L. (2007). Concepciones de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. ISSN 1657-2416. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Jiménez, A. G., & Robles, F. J. Z. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. EDUCATECONCIENCIA, 9(10), 106-113. Tomado de:
<http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/218>

Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. Paidós.

Lalaleo, G. (2015). Géneros literarios en el desarrollo del lenguaje verbal de los niños/as de 4 – 5 años en los centros educativos del distrito centro 04 de Quito en el año 2015 (Tesis maestría). Instituto de investigación y posgrado, Quito, Ecuador.



- Latorre A. (2003). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Impreso en España. ISBN 10: 84-7827-292-5. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley 324 de 1996. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. 11 de octubre de 1996. Recuperado de:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349#:~:text=%2D%20El%20Estado%20garantizar%C3%A1%20los%20medios,cultura%2C%20sus%20intereses%2C%20et%20c.>
- 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. 9, agosto, 2005.No. 45995
<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672199>
- Limas, N. (2018). Estrategia didáctica-De la teoría a la práctica en la administración estratégica.
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15972>
- Lince, R. (2015). Narraciones literarias, textos que permiten comprender un pueblo. Estudios políticos 34, 9-35.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0185161615000062?token=54302C941894958B02B931356F744830D8D2CFC4294779ACDF41E7C174093169B6AFA7C203CD9DAD46E7C23F1713DBC&originRegion=us-east-1&originCreation=20210426142739>
- López J. (2017). La mediación intercultural para la convivencia escolar. Tomado de:
<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/086005/articulo-pdf>
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz
<http://biblioteca.psi.uba.ar//cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2067>
- Macias, V. (2018). Adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas colombiana en niños sordos de preescolar del colegio pablo de tarso IED por medio de la narrativa visual. Tomada de:
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14328>



Mariscal, S. et al. (2009). El desarrollo psicológico a lo largo de la vida. Madrid, España.

<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/6a73864a95ad0482a6a7524c021fc6462656bc28.pdf>

Martínez E. (2005) Lenguaje audiovisual y manipulación. Vol 13. Rescatado de:

<https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=25-2005-029>

Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. Tomado de:

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100411&lng=en&nrm=iso

Ministerio de Educación Nacional (2014). El arte en la educación inicial. Documento No. 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. ISBN 9789586916271. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

[341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°20, El sentido de la educación inicial.

Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N°23, La literatura en la educación inicial.

Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Monsalve, et al. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 189–210.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/9766>

Montoya, C. (2019). Invención-creación en la producción de finales de cuentos en Lengua de Señas

Colombiana. *Revista Mov*. Vol. 1, pp. 25-34

<http://revistas.medellin.edu.co/movaojs/index.php/revistamova/article/view/art4/8>

Morales Acosta, G. V. & Morales Navarro, M. (2018). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente* 21(40), 458-475.

<https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>



- Morales M. & Sora D. (2019). Estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas para población con Discapacidad Intelectual en Primera Infancia y Básica Primaria. Universidad Pedagógica Nacional. Rescatado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11664/TE-23869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, O. (2016) Mediación e interacción pedagógica: impulso para el aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. Recuperado de: <http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/Mediacion%CC%81n-e-interaccio%CC>
- Moreno, W. & Velásquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2),53-73.ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150357003>
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2), 53-73. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Morón C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. ISSN: 1989-4023. Disponible: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Motta, E. (2017). Caracterización de estudios e investigaciones sobre la relación entre necesidades educativas especiales con población sorda y representaciones sociales desde la inclusión. Actualidades Pedagógicas, (70), 97-121 <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=ap>
- Muñoz, K y Sánchez, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. Atenea 516. pp. 247-258. ISSN 0716-1840.
- Najar Ruiz, Z., & Fonseca Calderón, G. I. (2018). Construcción de una estrategia didáctica basada en el uso de recursos digitales aplicada al área de ciencias sociales que responda a los principios del diseño universal de aprendizaje, para población con discapacidad auditiva, en el colegio República Dominicana IED. Tomado de: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/8391>



- Naranjo, S. (2017). "Hablar con el cuerpo y escuchar con el corazón" Técnicas de expresión corporal como herramientas para mejorar la comunicación en familias con padres oyentes de niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva. [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16195/1/T-UCE-0002-ART-004-P.pdf>
- Obando. L (2000) Criticas y perspectivas pedagógicas. Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. Volumen 15 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6007/4981>
- Olate, M. (2014). Aporte de la danza en la percepción que los niños/as sordos/as tienen de su cuerpo. [Tesis de grado, Universidad de Academia de Humanismo Cristiano]. <http://www.observatoriodanza.cl/danza/wp-content/uploads/2018/Olate-Maria-Esperanza-2014-Aporte-de-la-danza-en-la-percepcion-que-los-ni%C3%B1os-sordos-tienen-de-su-cuerpo.pdf>
- Ordoñez, M. (s.f). Mediación e interacción pedagógica: impulso para el aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. Tomado de: <http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/Mediacion%CC%81n-e-interaccio%CC%81n.pdf>
- Papalia F. (2012). Desarrollo humano. ISBN: 978-607-15-0933-8
- Parra F., Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación, 38(83),155-180. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009>
- Pérez I. (2016). Proyecto de mediación escolar para el IES Barañáin (Navarra). [Rescatado el 4 de marzo del 2021]. Disponible: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/076094/articulo-pdf>
- Piaget, J. (1994). Seis estudios de Psicología. (N. Petit, trad.) Editorial Labor, S.A. (Obra original publicada en 1964). ISBN: 978-958-96527-9-4.
- Pizarro S. (2018). Calidad y mejora de la educación: Mediación en Instituciones Educativas. [Rescatado el 09 de marzo del 2021]. Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680843/TP_31_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*. 2, 67-83. <https://revistas.um.es/ril/article/view/5741/5591>
- Puleo E. (2011). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*. ISSN: 1316-4910. Vol. 16, núm. 53. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>
- Ramírez, R., & Ávila, A. Y. (2015). Incidencias de las estrategias didácticas frente a la adquisición y aprendizaje de la lengua de señas colombiana en la comunidad sorda de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga-Sede ITSOR. Tomado de: <http://45.71.7.21/handle/001/1754> o <https://1library.co/document/nzwwg3j7q-incidencias-estrategias-didacticas-adquisicion-aprendizaje-colombiana-institucion-educativa.html>
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Meraki Studio <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Editorial Kimpres Ltda. http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Rodari (1983). *Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Editorial Argos Vergara. <https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintrouccionalarartedeinventarhistorias.pdf>
- Rodríguez Ruiz, Rakel. 2015. "Bailando el silencio: La SignoDanza". *AusArt* 3 (1): 118-129. DOI: 10.1387/ausart.14424
- Rodríguez, A. (2016). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de Música. La Ciudad Accesible. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, VIII: 113-148. Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5464/Inclusi%C3%B3n_alumnado_discapacidad_auditiva_aula_m%C3%BAsica.pdf?sequence=1
- Rojas E. (2012). La evolución del dibujo infantil. una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere* 16(53), 157-170 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>



- Rosales M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación1. ISBN: 978-84-7666-210-6 Tomado de:
https://www.academia.edu/40282888/Proceso_evaluativo_evaluaci%C3%B3n_sumativa_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_Assesment_su_impacto_en_la_educaci%C3%B3n_actual
- Ruíz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 19-32
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4191>
- Rulicki, S., & Cherny, M. (2012). Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos. Buenos Aires - Mexico - SantiagoMontevideo. Ediciones Granica.
Recuperado de:
https://books.google.es/books?id=ui7ZKBtZQQ0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false
- Sáez J. (2018). Consolidación de los proyectos de Mediación Escolar. [Rescatado el 10 de marzo del 2021]. Disponible: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/092062/articulo-pdf>
- Sánchez et.al (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura. Zona próxima, 26, 61-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85352029005.pdf>
- Secretaria de Educación del Distrito (2018). Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. ISBN: 978-958-5485-79-2. Disponible en:
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf?sequence=1>
- Secretaria de Educación del Distrito. (2020). Caracterización del sector educativo 2019-2020. Barrios unidos. Recuperado de:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_12_Barrios%20Unidos.pdf



- SED y FENASCOL (2011). *Documento de trabajo orientaciones a la labor de los intérpretes y modelos lingüísticos en el ámbito educativo: una experiencia en Bogotá*. Graficas Visión J.P.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1992). La expresión corporal en el jardín de infantes (pp. 13, 14). España. [Recuperado el 9 marzo del 2021]. Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Ruth-Harf/publication/306347459_StokoeP_y_HarfR_La_expresion_corporal_en_el_Jardin_de_Infantes/links/57b9a8ca08aedfe0ec96e78f/Stokoe-P-y-Harf-R-La-expresion-corporal-en-el-Jardin-de-Infantes.pdf
- Susanibar, et al. (2016). El habla y otros actos motores orofaciales no verbales: revisión parte I. *Revista Digital EOS Perú*. Vol. 7(1) 56-93. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/05/EL-HABLA-Y-OTROS-ACTOS-MOTORES-OROFACIALES-NO-VERBALES-REVISIO%CC%81N-PARTE-I-.pdf>
- Tamayo, et al. (2019). Interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües, validar la existencia del otro. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13832/4/TamayoGaviriaDavid_2019_Inte-raccionComunicativaSordos.pdf
- Tejerina, I. (2010). La narración oral: Un arte al alcance de todos. (Publicado en: ¿Por qué narrar cuentos? Cuentos contados y cuentos por contar. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2010. Colección Estudios. Nº 126, Págs. 51 - 66).
- Tobón, Tobón M (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia. Recuperado por: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf
- Torres D. (2017). Los proyectos de aula, como estrategia pedagógica para la construcción de conocimiento. Universidad Pedagógica Nacional. Rescatado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9876/TO-21983.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Torres J. (2016). La pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación en la educación inicial. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de educación. Tomado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56535/INVESTIGACI%C3%93N%20TITULO%20MAESTR%C3%8DA%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNED (s.f). ¿Qué son las estrategias didácticas? Recuperado de:
<https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Unicef (2006). Convención sobre los derechos del niño 20 de noviembre de 1989. Unidos por la infancia. Retomado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Virgües, D. (2018). El desarrollo Narrativo en el Preescolar. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/861/CCA-spa-2018-El desarrollo narrativo en el preescolar.pdf?sequence=1](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/861/CCA-spa-2018-El%20desarrollo%20narrativo%20en%20el%20preescolar.pdf?sequence=1)
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Wooten, V. (2012). Música como lenguaje. Recuperado el 10 de diciembre de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=3yRMbH36HRE>.
- Yule, G. (2008). El lenguaje. Ediciones Akal S.A. Tercera edición.
- Zabaleta, L., & Bausela, E. (2017) Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años. Universidad Pública de Navarra. *Indivisa boletín de estudios de investigación*. 17, 9-43



Apéndice

Apéndice 1: Valoración Pedagógica.

DATOS GENERALES						
Nombre:						
Fecha y lugar de nacimiento:						
Edad:						
Grado:						
Fecha de valoración:						
Realizado por:						
<p>La presente valoración pedagógica tiene el objetivo caracterizar a los niños de Aulas Básicas 2 (AB2), tomando como referencia cada una de las dimensiones del desarrollo, hábitos y rutinas como también los lenguajes artísticos, para el reconocimiento de los estudiantes desde sus individualidades y habilidades, evidenciando el proceso desarrollado desde la virtualidad en el transcurso del semestre 2021-I.</p>						
<p>A continuación, se presenta la escala que se tuvo en cuenta para la realización de la valoración pedagógica implementada por las maestras de la Universidad Pedagógica Nacional. En la cual, se asignaron valores, entre 5 y 1, donde 5 equivale a siempre, 4 frecuentemente, 3 algunas veces, 2 nunca y 1 no aplica (no fue posible identificarlo).</p>						
DIMENSIÓN COGNITIVA						
		5	4	3	2	1
Atención	Logra mantener su atención en el desarrollo de la actividad propuesta.					
	Se le facilita seleccionar diferentes estímulos en el desarrollo de la actividad pedagógica.					
	Mantiene la atención a los diferentes estímulos que se presentan en las actividades.					
	Focaliza su atención ante estímulos kinestésicos.					
Motivación	Sigue instrucciones sencillas en el transcurso de las actividades.					
	Muestra interés y disposición por participar en las diferentes actividades pedagógicas propuestas.					
	Muestra curiosidad por comprender su entorno a través de la observación.					
Memoria	Tiene iniciativa para tomar decisiones sencillas.					
	Recuerda lo abordado durante la sesión.					
	Evoca experiencias y/o aprendizajes que le permitan resolver problemas.					
	Mantiene los aprendizajes adquiridos previamente.					
Percepción	Evoca sucesos concretos de sus experiencias personales con las actividades pedagógicas.					
	Recuerda las señas vistas en clase y las pone en práctica durante la misma.					
	Evoca elementos a través de la memoria secuencial visual.					
	Discrimina objetos a través de sus diferentes características como color, forma y tamaño.					
	Describe las características de objetos, personas y lugares a partir de la observación.					
	Discrimina posiciones en el espacio: arriba-abajo, adelante-atrás, encima-debajo, al lado.					
DIMENSIÓN COMUNICATIVA						
		5	4	3	2	1
Comunicación No verbal	Imita gestos y movimientos que otra persona le modela.					
	Usa gestos o deixis (señala con su dedo) para indicarle que quiere algo.					
	Fija la mirada para establecer el acto comunicativo.					
	Hace uso de su gestualidad y corporalidad para expresarse o potenciar el significado de sus gustos, interés o necesidades.					
	Expresa de manera no verbal sus sentimientos, emociones e ideas.					
Comunicación verbal	Reconoce la intención comunicativa del interlocutor de manera verbal y no verbal.					
	Tiene intención comunicativa a nivel verbal (lengua de señas).					
	Responde cuando se le llama por su seña.					
	Realiza nominaciones en LSC como yo, tu y nosotros.					
	Incrementa su vocabulario a partir de las palabras nuevas presentadas en clase.					
	Construye frases a partir de dos o tres nominaciones en LSC.					
	Construye oraciones sencillas con 2 o 3 nominaciones.					
	Manifiesta dudas o preguntas que le surjan en el desarrollo de las actividades pedagógicas.					
	Responde preguntas que están relacionadas con las actividades pedagógicas o situaciones cotidianas.					
	Respeto los turnos conversacionales.					
Inicia, mantiene y culmina una conversación en LSC.						
Mantiene la configuración manual de las diferentes señas empleadas durante la sesión.						
Narra y describe experiencias de su vida cotidiana de manera verbal y no verbal.						
Incorpora nuevas palabras a su vocabulario y hace uso en su cotidianidad.						



DIMENSIÓN MOTORA		5	4	3	2	1
Motricidad fina	Realiza actividades como el pintar.					
	Realiza diferentes tipos de trazos.					
	Toma los elementos o útiles escolares utilizando sus dedos como principal herramienta.					
	Realiza el proceso de rasgado de papel.					
	Agarra, manipula y realiza acciones sencillas de imitación con diferentes instrumentos. Ejecuta las diferentes actividades que requieren de la coordinación viso-manual.					
Motricidad Gruesa	Explora diferentes posibilidades con su cuerpo.					
	Controla a voluntad los movimientos de su cuerpo y de las partes del mismo.					
	Sigue y copia movimientos corporales modelados por sus compañeros y docente.					
	Realiza acciones de desplazamiento de marcha.					
	Realiza acciones de desplazamiento como correr.					
	Realiza acciones de desplazamiento de caminar.					
	Realiza movimientos con su cuerpo reconociendo cual es su derecha y cual es su izquierda. Realiza actividades que implican equilibrio dinámico. Tiene equilibrio estático donde su cuerpo es erguido y sin ningún movimiento.					
DIMENSIÓN SOCIAL - SOCIOAFECTIVA		5	4	3	2	1
Habilidades Intrapersonales	Reconoce y asume las reglas establecidas según el contexto.					
	Es tolerante a la frustración.					
	Regula su comportamiento frente a situaciones que le molestan					
	Reconoce sus gustos e intereses.					
	Se adapta a las diferentes situaciones que se presentan en el aula. Reconoce y respeta la figura de autoridad.					
Habilidades Interpersonales	Muestra iniciativa para interactuar con pares y mediadores					
	Solicita ayuda de sus compañeros					
	Apoya a sus compañeros.					
	Participa y se integra en actividades grupales.					
	Es respetuoso con los pares, docentes y cuidadores con las que se relaciona.					
	Se reconoce como parte del grupo.					
	Utiliza su cuerpo como medio para la interacción con sus compañeros, maestras y su entorno. Explora nuevas posibilidades lúdicas. Realiza juego simbólico con sus compañeros donde utiliza objetos y la imitación para representar.					
HÁBITOS Y RUTINAS		5	4	3	2	1
Hábitos y Rutinas	Muestra una adecuada higiene personal.					
	Asiste puntualmente a las sesiones.					
	Reconoce y participa de las rutinas establecidas en el desarrollo del proyecto.					
	Tolera la permanencia y tiempo de trabajo en la actividad pedagógica.					
	Inicia, mantiene y culmina las actividades propuestas.					
	Utiliza de manera adecuada los materiales de la clase.					
	Solicita permiso para salir del espacio pedagógico. Mantiene en orden su lugar de trabajo.					



LENGUAJES ARTÍSTICOS		5	4	3	2	1
Lenguaje literario	Demuestra interés por las actividades literarias.					
	Observa, describe e interpreta imágenes.					
	Reconoce textos trabajados anteriormente y trae los elementos importantes de este (recontando)					
	Realiza lectura de imágenes de acuerdo al texto presentado.					
	Realiza interpretaciones a partir de los sucesos presentados en los textos.					
	Identifica a los personajes relacionando y diferenciando características.					
	Realiza narraciones de acuerdo con sus propias experiencias.					
	Relaciona su cotidianidad con los diferentes sucesos que transitan en los textos literarios.					
	A partir de los cuentos usa diversas manifestaciones artísticas con el fin de interpretar e inventar sus propias historias.					
	Los cuentos de seres fantásticos le permiten identificarse con los personajes, realidades y emociones.					
Lenguaje Visual y plástico	Reconoce emociones y acciones en los textos literarios.					
	Expresa ideas de manera oral, escrita y/o pictórica.					
	Demuestra interés por las actividades visuales.					
	Transmite su sentir por medio de la expresiones visuales.					
	Interpreta las situaciones que se presentan en una fotografía.					
Lenguaje Corporal	Interpreta y expresa a través de expresiones visuales y plásticas sus ideas emociones y sentimientos.					
	Representa objetos o personajes a través de materiales que se transforman (plastilina, arcilla).					
	Demuestra interés por las actividades corporales.					
	Hace uso de su cuerpo para expresar movimientos rítmicos a través de la danza, rondas, entre otros.					
	Representa historias o situaciones a través de la gestualidad y corporalidad.					
	Expresa emociones, gustos y opiniones a través de su gestualidad y corporalidad.					
	Explora diferentes posibilidades corporales para interpretar diferentes personajes.					
	Hace uso de los gestos corporales para complementar su discurso verbal.					
Lenguaje Corporal	Representa simbólicamente acciones o personajes durante el juego.					
	Recrea personajes, objetos y/o situaciones presentes en las actividades pedagógicas y en su vida cotidiana.					
	Muestra interés por utilizar recursos como máscaras, vestuario u objetos para recrear diferentes personajes o situaciones.					

El estudiante asistió a N° _ de 9 sesiones.

OBSERVACIONES



DIARIO PEDAGÓGICO

DATOS GENERALES	
Nombre de la institución	
Docente en formación	
Fecha	Diario Pedagógico N°
Curso	
Docente titular	
Estudiantes:	
Pregunta de Investigación:	
Nombre del PPA:	
Lenguajes Artísticos:	
Actividades desarrolladas	

1. **Lenguajes artísticos:** ¿De qué manera los lenguajes artísticos potencian las habilidades sociales/habilidades comunicativas (verbal-no verbal)? + Análisis de las estrategias utilizadas desde los lenguajes artísticos

MEDIACIÓN

2. **Mediación:**
 ¿De qué manera docente en formación (estrategias pedagógicas: Acciones, procesos y recursos que se hacen en el aula - Didácticas – comunicativo – PPA- TIC – Educación remota (aislamiento social – manejo Tics) Ellos potencian las habilidades sociales/habilidades comunicativas (verbal-no verbal)?
 ¿De qué manera las familias, los cuidadores los potencian las habilidades sociales/habilidades comunicativas (verbal-no verbal)?
 ¿De qué manera docente titular – mediadores los potencian las habilidades sociales/habilidades comunicativas (verbal-no verbal)?



¿De qué manera los niños / compañeros los potencian las habilidades sociales/habilidades comunicativas (verbal-no verbal)?

3. Seguimiento a casos individuales: Reporte individual (ajustaste razonable individuales) – Desempeño del niño en la sesión desde todas sus dimensiones.

3. Emergentes: situaciones no contempladas – pero que impactan el desarrollo del proyecto.
4. Tener en cuenta en la siguiente sesión

