República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional

INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Estrategia de fortalecimiento de entornos académicos para el desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas: Los proyectos pedagógicos

Una experiencia desde el PEBBI

MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD PARA TODOS

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Ministerio De Educación Nacional - MEN

María Fernanda Campo
Ministra de Educación

Roxana de los Ángeles Segovia
Viceministra de Preescolar, Básica y Media

Patricia Martínez Barrios
Viceministra de Educación Superior

Natalia Alexandra Riveros
Secretaria General

Mónica Patricia Figueroa Dorado
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Instituto Nacional Para Sordos - INSOR

Rubiela Álvarez Castaño
Directora General

Lina María Aycardi Aldana
Subdirectora General

Luz Betty Fonseca Gómez
Subdirectora de Investigación

Fernando Duque Posada
Subdirector Técnico

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Elaborado por:
Grupo Investigación y Desarrollo Pedagógico
Alejandro Márquez Ramírez
Lilly Portilla Aguirre
Liliana Patricia Torres Luna

Revisado por:
Luz Betty Fonseca Gómez-Subdirectora de Investigación y Desarrollo

Participación de docentes del PEBBI y modelos lingüísticos:
Liliana Patricia Torres
Rolando Alberto Rasgo
Martha Lenis Cajiao
Luis Alberto Carrera
Alexandra Niampira
Clara Inés Guzmán
Claudia Saldarriaga
Marcela Quintero
Harold César Moscoso
Hugo Armando López
Claudia Gómez Roldan
Diego Armando López
Aura Teresa Garzón Méndez
Mario Santacruz
Alfonso Herrera
Ricardo Higuera

Agradecimiento especial y aportes
Padres de familia de estudiantes del PEBBI
Estudiantes Sordos del PEBBI
Giovanna Medina

Fotografía
Daniel Camelo
Archivo fotográfico PEBBI

Diseño
Targum Publicidad
ISBN: 978-958-58241-4-0
Bogotá D.C. 2012

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Tabla de contenido

Presentación 6
Los Proyectos Pedagógicos: 9
Primer Momento 13
Identificación de Intereses y Necesidades 13
Los Intereses y Necesidades que Emergieron: La Categorización 26
Segundo Momento 29
Definición del Proyecto Pedagógico 29
Elaboración del Guion Pedagógico 32
Presentación de Proyecto a la Comunidad Educativa 35
Tercer Momento 36
Puesta en Marcha del Proyecto 36
Experiencia Significativa 37
Actividad Complementaria 44
Cuarto Momento 55
Cierre de Proyecto 55
Conclusiones 60
Bibliografía 61

Presentación

Desde la política educativa nacional se han orientado esfuerzos importantes para elevar la calidad educativa de todos los niños y niñas colombianos y promover el desarrollo de acciones pedagógicas significativas de alto nivel académico, de modo tal, que los estudiantes del país sean competentes para desempeñarse efectivamente en todos los campos de vida personal y social. Es así, como en el ejercicio de su misión y en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional – MEN – y el Instituto Nacional para Sordos –INSOR– tiene como propósito generar y difundir los criterios y condiciones de una educación pertinente e inclusiva para la población sorda, que respete y valore la singularidad y diversidad de este colectivo y la repercusión de estas particularidades en los procesos y prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de estos niños y jóvenes como personas competentes desde la perspectiva de la educación formal.

Bajo esta mirada, el Proyecto Educativo Bilingüe y Bicultural del INSOR –PEBBI–, como centro piloto de investigación educativa aplicada para la generación de orientaciones pedagógicas en el marco de la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordos, fue el escenario ideal para el desarrollo del proyecto de investigación denominado: Diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas–laborales, en estudiantes sordos de preescolar y básica primaria, en contextos de educación bilingüe y bicultural para sordos. Este proceso investigativo tuvo como objetivo central identificar los componentes conceptuales, pedagógicos y didácticos para la estructuración de un conjunto de estrategias dirigidas a los actores educativos (directivos, docentes, modelos lingüísticos, padres y estudiantes), que generaran entornos pertinentes para contribuir al desarrollo de los tipos de competencias mencionadas.

Como resultado de este proceso de investigación adelantado durante cuatro años con docentes, modelos lingüísticos, padres y estudiantes sordos de preescolar y básica primaria, se identificó una serie de estrategias, con todos sus componentes, que abordan de manera integral y articulada las competencias del lenguaje, científicas, ciudadanas y laborales en este nivel educativo. Estas estrategias fueron diseñadas, implementadas y evaluadas en su efectividad en el escenario real de la escuela por parte de los mismos actores educativos en asocio con el Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica, de la subdirección de investigación y desarrollo del INSOR,

logrando procesos de altísima calidad en el grupo de estudiantes que participaron en este proceso educativo e investigativo.

La intención de estas estrategias es proponer un escenario de diálogo e interlocución con los lineamientos dados para la población en general que permita a las diferentes instancias educativas comprender por qué los niños y jóvenes sordos cuentan con todo el potencial para alcanzar el desarrollo de los estándares esperados para la educación formal, siempre y cuando se reconozca su singularidad. Adicionalmente que estas instancias reconozcan los procesos y caminos particulares que se necesitan para alcanzar este propósito; así como las estrategias que permiten promover competencias específicas para esta población, necesarias para lograr un pleno ejercicio ciudadano en el entendido de que son una comunidad lingüística minoritaria en nuestro país.

El conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas diseñadas fueron objeto de una serie de elaboraciones que permiten su difusión de manera didáctica en el territorio nacional, con la intención de que sean comprendidas, implementadas o adecuadas de acuerdo con las particularidades y necesidades del contexto territorial y de las propuestas educativas existentes. También se espera que puedan servir de modelo para el surgimiento de otras estrategias dentro de las instituciones del país.

Dando continuidad a la serie de documentos y materiales que ha publicado el INSOR en el contexto de la educación bilingüe, este capital de conocimiento se presenta a través de un conjunto de documentos escritos y virtuales que se constituyen en la guía teórica y práctica para la comprensión tanto del proceso investigativo como de las estrategias diseñadas; así como de los posibles caminos para su implementación.

En este sentido, en este documento se presenta el primer componente de la estrategia pedagógica y didáctica **Fortalecimiento de entornos académicos,** denominado Los proyectos pedagógicos, validada en el marco de la investigación en tanto su potencial y pertinencia para el desarrollo de las competencias lenguaje, científicas y ciudadanas de forma articulada y en coherencia con las necesidades y capacidades de los estudiantes sordos.

Dicha estrategia fue analizada en su consistencia teórica y práctica como estrategia, comprobando su validez para este fin. En este sentido, se presenta esta segunda entrega denominada "**Los proyectos pedagógicos para el**

desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas. Una experiencia desde el PEBBI", en la cual se profundiza en la práctica de los docentes documentando una experiencia puntual desde la que se puede identificar en detalle las acciones que se desarrollan para su planeación, gestión y evaluación como estrategia que posibilita la concreción de espacios, escenarios, agentes y saberes propicios para la promoción y desarrollo de competencias en estudiantes sordos.

Este relato articula y presenta los voces y conocimientos capitalizados por los docentes del proyecto educativo del INSOR, documentando las bondades de los proyectos pedagógicos en la promoción y desarrollo de competencias básicas, así como la experiencia ganada por los profesionales en este escenario de educación bilingüe para sordos y los procesos de formación que se requieren para ello.

En este escrito se destacan cuatro pasos básicos para el desarrollo de proyectos pedagógicos. El primero, hace referencia a la identificación de intereses y necesidades de los estudiantes a partir de un proceso de evaluación pedagógica de entrada, y se ponen de manifiesto las expectativas y proyecciones del docente frente a los posibles proyectos a proponer. El segundo, refiere al proceso de definición del proyecto pedagógico, es decir, a las acciones realizadas para su construcción y articulación con el paso anterior. En el tercer paso se documenta la puesta en marcha del proyecto pedagógico destacando los diferentes momentos y los espacios para la promoción y desarrollo de competencias científicas, ciudadanas y del lenguaje; un cuarto paso en el que se presenta el cierre del proyecto, en términos del componente evaluativo que conlleva tanto para la valoración de los objetivos propuestos en el proyecto como de los desempeños alcanzados por los estudiantes.

Finalmente, este documento pretende ser un punto de reflexión que permita a los docentes tener un punto de referencia para el análisis, trasformación o cualificación de las prácticas que se privilegian con la población sorda, en relación con las exigencias de la educación formal.

Rubiela Alvarez Castaño
Directora General
INSOR

El proyecto pedagógico integra las áreas de trabajo, exigiendo que el docente se reinvente en su quehacer y proponga nuevas formas de acceder al conocimiento; explore nuevos espacios y situaciones para convocar activamente a los estudiantes a experiencias plenas de significado y sentido, coherentes con su realidad, potenciando el desarrollo particular de los sordos en el ámbito individual y colectivo.

Los Proyectos Pedagógicos:

Desde la experiencia investigativa del INSOR, los proyectos pedagógicos en la educación bilingüe bicultural de los sordos, han sido pensados, diseñados, implementados y evaluados en el marco del PEBBI[1], acción que contribuyo a la validación de esta estrategia y por tanto a la teorización sobre el tema con relación a la población escolar sorda.

Particularmente desde los insumos teórico-prácticos surgidos a raíz de las diversas experiencias de los equipos docentes que han sido parte de este proyecto educativo, así como desde las orientaciones para la formulación y desarrollo de proyectos pedagógicos, estos se definen como: "una estrategia metodológica que dinamiza la construcción de conocimientos sobre el mundo de la vida de forma contextualizada, experiencial, globalizante y significativa; dentro de un ambiente educativo (INSOR, 2006, P. 13)". Se destaca la pertinencia de los proyectos pedagógicos en el contexto educativo de los Sordos, en tanto contribuyen al alcance de objetivos académicos, lingüístico - comunicativos, socioculturales; así como a la promoción y desarrollo de competencias básicas ciudadanas, científicas y del lenguaje, de forma articulada, respondiendo de esta manera a las características y necesidades de formación con que llegan los estudiantes Sordos a la escolaridad[2].

Los proyectos pedagógicos exigen al docente, crear ambientes significativos para los estudiantes, de tal manera que les posibiliten interactuar de manera articulada con diversos objetos o campos de conocimiento, desde diferentes perspectivas disciplinares o puntos de vista. Esta forma de trabajo pedagógico potencia el surgimiento de entornos comunicativos genuinos y eficientes direccionados por hablantes idóneos de la primera lengua de los estudiantes y conocedores de su proceso de desarrollo bilingüe; es decir, los docentes sordos y oyentes bilingües además de otros actores educativos que puedan confluir en estos espacios de construcción de conocimiento.

1 Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural INSOR, fue el escenario piloto para el desarrollo de investigaciones sobre EBBS, llevadas a cabo entre los años 1998 y 2010.

2 En la actualidad los estudiantes sordos continúan llegando a la escuela en situación de extra edad, y sin la posibilidad de haber adquirido una primera lengua de forma temprana que posibilite significativamente interacciones y construcción de conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismoS.

Adicionalmente los proyectos pedagógicos, cuando son coherentemente diseñados e implementados, portan un potencial importante para el desarrollo de competencias básicas en tanto promueven que:

- Los estudiantes construyan conocimientos haciendo énfasis en el reconocimiento de sus saberes previo; la exploración de las hipótesis de cada uno de los miembros del grupo frente a los asuntos a estudiar; la búsqueda de estrategias para confirmar o refutar dichas hipótesis; el fortalecimiento de los procesos de argumentación y la búsqueda creativa o contextualizada de formas de aplicación de los conocimientos construidos a la solución de problemas. Todos estos aspectos están en la base del desarrollo de competencias científicas.

- De manera simultánea a este contexto de lo científico se vayan enriqueciendo las competencias del lenguaje de los estudiantes, dado que desde los entornos y experiencias que genera el proyecto pedagógico se posibilita que los niños y jóvenes puedan participar sin restricciones, en coherencia con su proceso de desarrollo del lenguaje y de adquisición de la primera lengua en torno a los diferentes campos de conocimiento que allí se aborden. A partir de las interacciones intencionadas de los interlocutores adultos, estos tienen la misión de ir guiando y modelando a la diversidad de estudiantes hacia el dominio de elementos propios de la lengua en el intercambio con pares y demás actores educativos, así como a la incorporación de nuevo léxico de manera contextualizada y coherente con los campos disciplinares o sociales allí presentes. Desde allí se fortalecen las producciones orales en LSC de los estudiantes respetando su historia sociolingüística y de igual manera van aproximándose a las formas de significación y producción de textos escritos que se articulen al desarrollo de las experiencias.

- Adicionalmente, en el marco de contextos significativos de aprendizaje y construcción de conocimiento, los estudiantes sordos están convocados permanentemente a procesos de negociación, establecimiento de acuerdos, defensa de posturas, reconocimiento de las opiniones de los demás, comprensión y manejo de normas, búsqueda de solución de problemas de manera concertada, reconocimiento de las diversidades existentes en los procesos de compañeros más o menos aventajados; entre muchas otras situaciones que configuran un contexto potente para el desarrollo de competencias ciudadanas, en un marco de desarrollo bilingüe e intercultural.

Las acciones y experiencias desarrolladas a lo largo del proyecto exigen a los maestros estar en permanente análisis, reflexión, replanteamiento y búsquedas constantes que posibiliten la articulación pertinente de la teoría con la práctica. Esto significa, que el desempeño del docente en su ejercicio formativo, exige diseños pedagógicos que desestructuren las clases tradicionales y promuevan ambientes ricos en experiencias que permitan la superación de las brechas de socialización primaria, el desarrollo sociolingüístico de estudiantes con diferentes niveles de desarrollo del lenguaje y los conocimientos propios de la educación formal, de forma articulada.

Una de las características más importantes del proyecto pedagógico es su flexibilidad, debido a que posibilita que los estudiantes, independientemente del proceso social, lingüístico o educativo que presenten al ingreso a la escolaridad, desarrollar sus competencias de manera pertinente y significativa. Esto quiere decir que desde el estudiante más aventajado hasta el que acaba de ingresar, pueden confluir en el mismo proyecto pedagógico como un espacio común que les posibilita el desarrollo de sus procesos de manera diferenciada, potenciando sus particularidades sin homogenizar la clase, sin que ello signifique que se enseñe lo mismo y se valore con los mismos parámetros a todos ellos.

Con base en lo anterior, se puede destacar otra característica de los proyectos como es la posibilidad de generar experiencias que permitan confluir diversos campos de conocimiento, puntos de vista sobre un mismo fenómeno y espacios de trabajo para construir desde lo disciplinar, lo social, lo afectivo, lo estético, entre muchas otras dimensiones del conocimiento.

Se puede afirmar entonces que el proyecto pedagógico también es generador de nuevas alternativas en su dinámica de integrar las áreas de trabajo, dado que permite que el docente se reinvente en su quehacer y proponga nuevas formas de acceder al conocimiento. Igualmente, el profesor explora nuevos espacios y situaciones para convocar activamente a los estudiantes a experiencias plenas de significado y sentido, coherentes con su realidad y potenciando la particularidad de los procesos de desarrollo de los sordos a nivel individual y como colectivo. Esta condición del proyecto es la que más opciones lúdicas, interculturales y de encuentro con otros lenguajes, ofrece a los niños en su proceso de aprendizaje.

En términos generales lo que el proyecto pedagógico exige al medio es la disposición de espacios, docentes, planes de estudios, padres y comunidad educativa en general, que le permita ser puente entre el conocimiento y los estudiantes, para que con nuevas acciones y propuestas los agentes educativos apropien, dinamicen y reflexionen sobre sus procesos formativos y educativos, en coherencia con la singularidad de la diversidad de estudiantes sordos que confluyen al aula.

Para presentar la forma en que estos aspectos se hacen visibles, a continuación se exponen cada una de las etapas o momentos estratégicos para la

formulación de un proyecto pedagógico, realizando una contextualización general sobre cada una de ellas y posteriormente documentándolas a partir de una experiencia real en la que se materializa paso a paso. El proyecto que permitirá ir guiando al lector en la comprensión de las posibles formas de diseñar, planificar, gestar y evaluar este componente de la estrategia de fortalecimiento de entornos académicos, se desarrolló con un grupo de estudiantes de grado 5º, con edades entre los 10 y 17 años. Estos estudiantes provenían de experiencias educativas y lingüísticas diversas, algunos de ellos habían desarrollado su proceso escolar en la propuesta de educación bilingüe, otros, de aulas para sordos o de integración al aula regular y algunos que ingresaron tardíamente al curso de su escolaridad sin experiencias lingüísticas y educativas previas.

Es importante advertir que las orientaciones para la formulación de cada una de las etapas de un proyecto pedagógico están ampliamente descritas en el documento No. 2 **Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos**[3], razón por la cual aquí sólo se presentará una contextualización general del propósito de cada una de estas, enfatizando en su articulación con el desarrollo de competencias.

3 Se recomienda la lectura previa del documento No. 2 de la serie Educación Bilingüe Bicultural para Sordos denominado Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en propuestas de educación bilingüe bicultural para sordos, puesto que resulta fundamental para el lector comprender con antelación los aspectos conceptuales y las orientaciones para el desarrollo de cada una de las etapas para el diseño, gestión y evaluación de proyectos pedagógico; como base para contar con mayores elementos para analizar la experiencia que aquí se presenta.

Formular un proyecto pedagógico que promueva el desarrollo de las competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas en estudiantes sordos, requiere del planteamiento de escenarios, experiencias y actividades que viabilicen un encuentro significativo con el conocimiento a partir de la exploración de las incertidumbres e hipótesis de los niños, valorando siempre sus preguntas gustos, tendencias e intereses como un escenario válido para el desarrollo de sus procesos formativos.

Primer Momento

Identificación de Intereses y Necesidades

El diagnóstico de intereses y necesidades es cuando emergen los insumos necesarios para formular un proyecto pedagógico que responda a las particularidades, individuales y colectivas, de los estudiantes sordos; en tanto el docente identifica cuáles son los gustos, preferencias, preguntas y/o campos de conocimiento que inquietan y motivan a los niños y jóvenes. De igual manera, establece el nivel o estado de cada uno de sus procesos de desarrollo como base para plantear los propósitos de formación a corto, mediano y largo plazo, en el marco de su escolaridad.

Es decir, que además de explorar los gustos o intereses de los estudiantes sordos por conocer sobre algún hecho en particular, también se requiere establecer por parte del docente cuáles son los desempeños, habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes de los estudiantes a nivel individual y colectivo en diferentes situaciones, como base para identificar el estado de desarrollo de sus competencias. Esto significa, solo por citar algunos ejemplos, identificar en el estudiante:

- Nivel o desarrollos con relación a su producción de discurso oral en LSC.
- Nivel o desarrollos con relación a su producción escrita.
- Formas de comprensión y expresión en otros lenguajes.
- Estrategias para la búsqueda de información o para acceder a algún conocimiento.
- Formas de descripción, explicación y predicción de fenómenos naturales y sociales.
- Estrategias para la negociación de conflictos, reconocimiento personal y de los otros
- Mecanismos de participación social,
- Resolución de problemas matemáticos; solo por citar algunos frentes.

Es importante tener en cuenta que para la identificación de los intereses de los niños y jóvenes sordos, los docentes han de planificar un conjunto de actividades específicas formales e informales que posibiliten esta exploración. Así mismo, para la identificación del estado de los procesos de desarrollo del estudiante y establecer sus niveles de competencia, es necesario desarrollar una evaluación pedagógica de entrada. De acuerdo con el criterio de los docentes estas exploraciones iniciales, tanto la de intereses como la evaluación, pueden hacerse de manera separada atendiendo a los propósitos pedagógicos de cada una; o bien, pueden articularse en una misma planificación coherente direccionada hacia los dos.

Los resultados de estas dos exploraciones exigen un análisis pedagógico que permita establecer las posibles rutas de trabajo que apunten al reconocimiento de sus intereses, así como, la potenciación de los procesos y el abordaje de las necesidades de formación, siempre en coherencia con la situación sociolingüística y educativa de los estudiantes.

Es importante tener en cuenta todos y cada uno de los aspectos visibles en los estudiantes durante las actividades de exploración o de evaluación de entrada, ya que de ello depende la consistencia de la propuesta de proyecto y el nivel de motivación y filiación de los estudiantes a este.

Veamos algunas actividades tipo a partir una experiencia puntual que permiten de manera articulada realizar procesos evaluativos e identificar intereses y disposiciones para la consolidación de la idea de proyecto pedagógico a desarrollar:

La evaluación de entrada

Como base para la definición de un proyecto pedagógico, la evaluación de competencias se refiere, a la valoración de los desempeños de los estudiantes en diversas experiencias situaciones o actividades planificadas o espontáneas en diferentes tiempos y espacios como los de la clase, los de socialización, los de juego, de reflexión, entre otros; con el propósito de establecer el nivel de desarrollo de los diferentes procesos de desarrollo del lenguaje, científico, ciudadano y matemático.

Esta valoración se constituye en el punto de partida para establecer las particularidades de cada estudiante, así como de los aspectos comunes que se presentan en el grupo, como base para proponer acciones pertinentes para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes que articuladas en el marco de un proyecto, viabilicen los procesos formativos de los educandos sordos.

La evaluación pedagógica de entrada, adicionalmente permite tener claridad sobre el diseño de las rutas que permitan orientar los procesos llevados a cabo con los niños y da la posibilidad de reconocer las habilidades y dificultades de los estudiantes independientemente del proceso en el que se encuentren[4].

La experiencia real...

Para iniciar la evaluación pedagógica de entrada, se diseñaron actividades directas e indirectas[5] que permitieran evidenciar los desempeños de los estudiantes y valorar sus niveles de competencia como mínimo en el plano matemático, científico, ciudadano y del lenguaje. Frente a este propósito se ejemplifica aquí la implementación de tres actividades directas que además de determinar procesos de desarrollo y conocimiento, también permitieran identificar sus intereses, caracterizarlos, buscar actitudes y aptitudes que dieran cuenta de las formas y estrategias utilizadas para enfrentar las tareas o problemas propuestos. Así mismo, estas actividades suponen acciones individuales y grupales con el objeto de que este tipo de acciones personales y colectivas permitan hacer evidentes procesos que solo se hacen explícitos en la relación con pares como la comunicación, la negociación, la concertación, entre muchos otros.

La planeación de la evaluación implica establecer diversas opciones de acercamiento con los estudiantes, de tal manera que pueda obtener un panorama lo suficientemente claro a nivel conceptual, emocional, lingüístico y social, entre otros aspectos, tanto a nivel formal como en contextos cotidianos.

4 Para profundizar sobre el proceso de evaluación de entrada remitirse a INSOR. (2013). Proceso de Evaluación de Competencias a Estudiantes Sordos, una experiencia desde el PEBBI. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos - INSOR.

5 Acciones pensadas pedagógicamente, las primeras son planeadas y buscan indagar sobre aspectos concretos y las segundas son acciones espontáneas que aportan a la consecución de los propósitos.

Es importante como docentes tener siempre presente todas aquellas circunstancias que pueden afectar el proceso de evaluación y el desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas y que se constituyen en elementos fundamentales para interpretar o explicar pedagógicamente los resultados obtenidos. Es decir, que el resultado o el desempeño del estudiante en la evaluación no se deben tomar aisladamente, sino en correlación con situaciones significativas que pueden influir en dichas actividades, como por ejemplo:

1. *El momento de ingreso a la escolaridad y la edad y experiencias para la adquisición temprana de la primera lengua (lengua de señas colombiana - LSC)*
2. *El reconocimiento de las historias particulares de los estudiantes y los avances y tropiezos que han tenido en el transcurso de su escolaridad, es importante que este reconocimiento del estudiante no sea solo desde su historia académica, sino también de su entorno familiar y social, dadas las restricciones que por lo general tienen los estudiantes sordos en el seno familiar y comunitario.*

Estos aspectos son fundamentales puesto que no se trata de evaluar de manera descontextualizada cómo están los estudiantes sordos teniendo como referente las exigencias desde el sistema educativo colombiano, sino de establecer el nivel de avance de su procesos, analizados y comprendidos desde los elementos señalados; de tal manera que se tenga la suficiente argumentación pedagógica para explicar las distancias y fundamentalmente para organizar los propósitos de formación de los estudiantes. Todo lo anterior, en la vía de alcanzar los parámetros de la educación formal, pero cursando previamente los procesos requeridos para subsanar los vacíos que el entorno y las condiciones de restricción educativa y comunicativa generan en el estudiante sordo.

A continuación se presenta cada una de las actividades desarrolladas, exponiéndolas en detalle para ejemplificar la experiencia frente al análisis pedagógico de su desarrollo, las acciones que realizó el docente, los resultados obtenidos en términos de desempeño y las reflexiones producto del ejercicio evaluativo.

Primera Actividad - el Reencuentro:

La experiencia inicial no fue una actividad planeada formalmente, sino que surgió espontáneamente entre los estudiantes quienes iniciaron una interacción comunicativa de manera natural entre pares a manera de conversatorio, donde cada uno de ellos compartía las experiencias y actividades que desarrollaron en el tiempo de vacaciones. Dada la potencia de este escenario informal para identificar distintos tipos de procesos, progresivamente fui formalizando mi mirada de lo que allí acontecía y me fui involucrando como uno más de ellos, direccionando preguntas, respuestas, promoviendo profundizaciones, explicaciones, argumentaciones y demás.

Llama poderosamente la atención que más que hablar de las vacaciones, los estudiantes querían contar sobre los significados de la ausencia de la escuela en ese periodo, motivados por el hecho de que a algunos de ellos los cambiaron de colegio o ciudad. En los diálogos entre ellos se reiteró la idea de la historia educativa que habían tenido; ellos trajeron a colación varias de sus experiencias, pero siempre volvía el relato al mismo punto, ya que en sus vacaciones se presentaban situaciones que les hacían recordar un momento particular vivido en la escuela años atrás.

En esta actividad se pusieron de manifiesto diversidad de desempeños que permiten que como docente pueda ir haciendo aproximaciones a la identificación de elementos que dan cuenta de sus procesos de desarrollo, construcción de conocimiento y desarrollo de las competencias básicas en sus distintos niveles de apropiación, tales como:

- *La organización y planeación del discurso oral: En este aspecto se encontraron estudiantes que nominan los elementos concretos de la situación, pero aún no hay una estructuración clara del discurso; niños que organizan el discurso de forma adecuada gramaticalmente en coherencia con el tiempo y experiencias con la lengua; otros que van en el proceso de adquisición pero aún no organizan el discurso en forma tan eficiente como los anteriores.*

- *La secuenciación o jerarquización de los hechos en términos de tiempo, de significación de cada momento: En coherencia con los anteriores*

desempeños en el desarrollo del discurso oral en LSC, algunos no hacen organizaciones temporales de los hechos; otros las plantean coherentemente y otros si bien las comprenden y expresan, aún no son tan sofisticadas dichas relaciones temporales

- *Los niveles de profundidad en cuanto a descripciones, explicaciones y relaciones de un hecho o entre varios de ellos: En lo relativo a como referían sitios de Colombia o de su vecindad, se evidencia como un grupo de ellos escenifica procesos geográficos y espaciales relativos a la descripción detallada de las características físicas, sociales y culturales de estos sitios; otros se centran solo en aspectos físicos muy generales y un grupo menor en referencias concretas no al lugar geográfico sino al sitio de permanencia como la casa o la finca o el barrio.*
- *Con base al aspecto ciudadano, se identifican sentimientos como: alegría, tristeza, frustración, dolor y soledad que experimentaron los estudiantes, durante sus vacaciones, en diferentes circunstancias. Particularmente en aquellos que llevan poco tiempo en la propuesta se observan relaciones familiares complejas que generan sentimientos de rabia, incomunicación e incomprensión con las situaciones que vivieron en las vacaciones, se sienten violentados, castigados sin responsabilidad y sin la posibilidad de entender o comprender las actuaciones de los padres.*

Debido a que los estudiantes se mostraron reflexivos en la anterior actividad frente a cómo había sido su paso por la escuela, ahora surge una nueva que se expondrá a continuación.

Segunda Actividad - ¿Qué Recordamos de Nuestra Historia Escolar?

El propósito de esta actividad fue obtener información sobre el proceso escolar vivido por los estudiantes en años anteriores y obtener de manera directa; por un lado, los datos de todos para caracterizar y perfilar posibles ideas de proyecto, identificar sus anhelos, qué les cautiva, qué se les dificulta, entre otros aspectos relevantes; y por otro, indagar disciplinar y comunitariamente por el dominio de conocimientos y habilidades a este nivel.

Se convocó a los estudiantes a observar un mural gigante que se diseñó con fotos de momentos escolares de todos ellos, previamente recolectadas por la docente a partir de los archivos de la institución o solicitándolos a los padres de familia (en el caso de los estudiantes nuevos), así como también de las carpetas de cada uno de ellos. Además de las fotos, se colocaron informes, diplomas u otros elementos de años anteriores. Luego de esta visualización se invitó a que realizaran una representación de su proceso escolar desde sus experiencias, tanto positivas como negativas. Los materiales para la actividad se dispusieron para motivarlos a que hicieran representaciones gráficas, corporales y verbales o en cualquier otro lenguaje apoyados con materiales diversos.

Los estudiantes se veían motivados y en cada uno de los grupos se movían manos agitadas y deseosas de contar sus historias, algunos compartían experiencias similares y querían compartir lo que sintieron y lo que suscitó la experiencia en cada uno; luego rápidamente ellos elaboraron las representaciones gráficas, murales y carteleras. En casi todos los grupos predominó la característica de representar cada uno de los años que han trascurrido en la escuela y adicionalmente fueron plasmando las ideas propuestas para el proyecto de este año.

Algunos de los estudiantes recordaron el nombre de cada proyecto desarrollado a lo largo de su escolaridad, otros ubicaron los nombres de los docentes y desde allí hacían sus relatos a los compañeros. La mayor parte de los miembros de estos grupos iban asociando nociones temporales como los años: primero, segundo, tercero para referir la época en la que ocurrió. Algunos solo se ubicaban y describían los eventos que visualizaban en las fotografías o referentes visuales. Los que estuvieron en otras propuestas escolares miraban expectantes las narraciones de sus compañeros y esperaban su turno para exponer su experiencia vista desde otra alternativa educativa, diferente a la actual.

Las carteleras realizadas por los estudiantes mostraban imágenes relacionadas con los contenidos o experiencias significativas que habían tratado o desarrollado en los años anteriores; se observa que están concentrados e interesados en la organización de su presentación, además de tener en cuenta el tiempo en que sucedió cada acontecimiento; algunos de ellos hacían relatos sobre asuntos puntuales de las ciencias, o de los

espacios explorados o de interacciones con la comunidad sorda y en particular referían las estrategias implementadas para las presentaciones o cierres de proyecto. Para los estudiantes fue importante recordar con exactitud estos aspectos sin olvidar a los compañeros que no continuaron, por falta de recursos, o por alguna difícil situación familiar.

Otro asunto importante fue la intención de la pregunta hacia los estudiantes que provenían de otras propuestas educativas, dado que se indagó por cómo eran las experiencias de los otros colegios, a lo que ellos respondieron no en esta secuencialidad sino que su referente resultó siendo la asignatura que más les llamaba la atención o el docente con el que establecieron un vínculo especial. Los niveles de profundidad de lo que se expuso sobre aspectos centrales de la asignatura se evidenciaron en lo relativo a temáticas vistas en clase y los comportamientos de los compañeros o los temperamentos de los profesores. También relataron experiencias no tan afortunadas con el hecho de tener que esperar a los más chiquitos o no comprender la lengua de los maestros.

Los estudiantes realizaron su exposición, mientras el primer grupo contó su historia, algunos compañeros de otros grupos apoyaron la narración, esto se debe a que compartieron el mismo espacio. Es de anotar que durante el trascurso de la actividad, iba realizando preguntas puntuales sobre diferentes campos de conocimiento mencionados por los estudiantes. Dándole un sentido dinámico a la narración de los grupos, lo que además permitió desempeños más específicos.

En el trascurso de la actividad se generó una discusión interesante en cuanto a las reflexiones que se suscitaron, a la variedad de discursos, de experiencias y emociones contenidas. Se evidencia que los estudiantes que cursaron toda su escolaridad en el proyecto hacen representaciones claras, de lo sucedido en los proyectos, destacan situaciones y experiencias puntuales de clase. Ejemplos de ello, es el proyecto sobre los dinosaurios, a partir del cual reconocen las características físicas del espacio en el que estos animales habitaron. Otro caso, la salida pedagógica que realizaron a un centro comercial, en segundo grado; algunos no conocían hasta ese momento un lugar como este y vivir esta experiencia contribuyó a que los estudiantes tuvieran diversas manifestaciones emotivas y hablaran con

propiedad de aspectos como los costos de algunos objetos, la relación marca – costos, la ubicación del lugar, la arquitectura del mismo, el tipo de gente que había en el lugar.

Otro ejemplo puntual, fue la descripción de la ocasión en que participaron de manera indirecta en una experiencia de clase de otro curso, ese día observaron cómo era el proceso de preparación de un sancocho de gallina, entre las cosas más relevantes fue el momento en que sacrificaron las aves. Con los relatos de diversas experiencias se explicaron las temáticas que estudiaron durante esos días. Esta actividad se hizo extensa debido a que recopiló las sensaciones y sentimientos de los estudiantes y generó un ambiente de diálogo y de reconocimiento de los procesos individuales.

Por otro lado, con los estudiantes que provenían de otras alternativas educativas se evidenciaron discursos enfocados en:

- *El reconocimiento de los lugares donde estuvieron (espacio físico), tales como el tamaño del colegio.*
- *Los relatos acerca de los docentes y los modelos, en los casos en que había, eran referidos al tipo de relaciones que se generaron con ellos. Sin embargo, en este último grupo se logró que refirieran los temas vistos a partir de la utilización de ejemplos sin llegar aun a presentar desarrollos conceptuales sobre los mismos. Es decir, que si bien nominan o ejemplifican algunos temas, el desarrollo de los contenidos está en proceso de consolidarse, pues solo recuerdan explicaciones hechas por el docente y un mayor conocimiento sobre el contenido y tipo de experiencias que se realizaron en la escuela. Igualmente participaron en la formulación de preguntas que hacían a sus demás compañeros o respondiendo las preguntas de estos últimos con respecto al tema.*

Tercera Actividad - Construyamos Historias

Primera parte:

Esta actividad se basó en el montaje de un entorno fantástico que condujo a los estudiantes a una situación fuera de la rigurosidad que representan algunas actividades académicas; por lo que se les convocó a realizar la construcción de una historia colectiva que tuviera elementos de todo tipo situaciones, lugares, seres animados e inanimados, personajes y objetos, sin restricciones frente a todo lo que los estudiantes desearan incorporar a la narración, guardando la coherencia del texto oral en LSC que se fuese creando.

La organización de esta dinámica implicó que como docente tuviese que una idea de entrada que motivara el surgimiento de una historia en LSC e incorporara en ella, algunos aspectos previamente expuestos por los estudiantes tanto de intereses como de necesidades de conocimiento. El trabajo de planeación de este discurso de entrada fue fundamental en

tanto su claridad y coherencia, de tal manera que fuese accesible a todos y lograra motivar y materializar la participación de todos. Este tipo de discurso de fantasía exige un manejo lingüístico que recree el contexto y proporcione información clara, por lo que no fue suficiente saber de qué se trataba la historia, sino tener claro el sentido de la narración y los elementos lingüísticos que habrían de incorporarse para lograr exponerlo en una clara estructura de LSC y suscitar el efecto esperado.

Ahora bien, la mayor atención en esta actividad esta puesta sobre las posibilidades del docente narrador de ver e ir sistematizando todos los aportes de los estudiantes en doble vía; por un lado, identificar elementos que basados en sus desempeños permitan aportar al proceso de evaluación de competencias en tanto los conocimientos que allí se expliciten, las habilidades, las aptitudes y las actitudes que dispongan para desenvolverse en este contexto. Por otro lado, identificar posibles puntos de interés para la generación de un nuevo proyecto pedagógico que permita contribuir a la búsqueda y hallazgo de las respuestas y motivaciones de construcción de conocimiento que tienen los estudiantes.

Para esta actividad no se utilizó ningún elemento más que la imaginación de cada uno, solo se dio la instrucción de crear un cuento fantástico con los aportes de todos, la metodología que se iba a seguir y luego de todas las aclaraciones que pidieron los estudiantes, comenzó la narración:

> *"En una nave espacial viaja una extraterrestre, ella busca nuevas experiencias y nuevos mundos para conocer, va sin rumbo fijo contemplando solo estrellas a su paso por la Vía Láctea, pero un momento… ¿qué observa esta extraterrestre?, ¿qué es lo que descubre en un extraño lugar que antes no había divisado?… ¿qué es?, que curiosidad tan grande invade a este ser. La marciana decidió darle nuevo rumbo a su nave y aterrizar en ese lugar extraño que veía a lo lejos y que con más ansias deseaba escudriñar, al aterrizar alcanzaba a ver seres de diferentes características que corrían de un lado para otro y hacían miles de cosas, como jugar, hablar comer, etc. Claro, estaban perplejos al ver ese objeto que llegaba de otro lugar a su pequeño planeta, al fin aterrizó la nave de esta extraña criatura y bajó para reconocer el terreno y a sus habitantes que tanta curiosidad le causaron"*

Los estudiantes responden de diversas maneras a este relato y a lo planteado: la primera estudiante en postular su fragmento hizo un gran esfuerzo por continuar con la historia, sin embargo, le costó seguir el relato y empezó a contar lo que quería conocer este año (el objetivo era ese), pero no era la forma como se planteó, algunos se percatan y le dicen que no es así, ella se detiene y empieza a estar atenta de lo que hacen los demás; aun cuando, su producción oral en LSC fue clara y consistente.

Continuaron los demás estudiantes aportando elementos interesantes para la historia sin embargo el propósito no logró cumplirse en su totalidad dado que si bien muchos de ellos llevaban la secuencia, los turnos de continuidad del relato llegaban a compañeros quienes aún les cuesta la experiencia frente a construcciones fantásticas, realidades no presentes o simbólicas y por tanto no alcanzaban a proponer situaciones de este tipo, lo que cortaba la secuencia puesto que explicitaban sus aportes en otro tipo de discurso más concreto, es decir, no fantástico ni literario. Algunos estudiantes denotan su inexperiencia en este tipo de relatos colectivos, por lo que se van cortando las ideas de algunos y no se logró la secuencialidad esperada.

Resultados como estos también aportan de manera significativa en el proceso evaluativo dado que si bien no se logró el propósito central de la actividad, permite establecer necesidades concretas, en este caso y a manera de ejemplo, con respecto a las competencias del lenguaje en cuando a producción de texto oral, literatura, otros lenguajes, ética de la comunicación entre otros. En el ámbito de lo ciudadano se identificaron aspectos claves sobre la negociación, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad lingüística, los mecanismos de participación entre otros.

Segunda parte: ¿Qué conocemos del lugar de donde vivimos?

Con esta actividad se busca aprovechar el contexto y los antecedentes que previamente expusieron los estudiantes y los énfasis que realizaron en el contexto de los proyectos anteriores, en los que se trataron, en su mayoría, temas relacionados con Colombia, la comunidad sorda, la relación sordo-oyente, la tecnología, con el propósito de aprovechar los conocimientos de los estudiantes y de sus intereses en él, profundizando por una parte

en el terreno de las competencias científicas, para explorar las formas de construir conocimiento, responder, preguntar, dudar, indagar, reflexionar, cuestionar, entre otras. por otra parte, en cuanto a las competencias del lenguaje en torno a la organización de discursos formales con propósitos informativos y el desarrollo de discusiones que conlleven a acuerdos y conclusiones colectivas; además de los trabajos colectivos, debates y discusiones que en torno al tema se generen.

La realización de esta actividad exigió a los estudiantes la exploración de un conjunto de fuentes como internet, enciclopedias, libros, programas documentales, como base para preparar una exposición que tuvo como criterio establecer un paralelo entre lo que se sabe y lo que se desea conocer. Esto en razón de las preguntas realizadas por los estudiantes en las actividades previas con respecto a los temas mencionados y que les resultan de mayor interés; en este sentido se les pidio que hicieran un recorrido documental que les permitiera contextualizar los conocimientos previos y valorar individualmente que se conoce, que hace falta y que les interesaría profundizar, solicitándoles argumentar por qué o para qué de esa necesidad o interés.

Es importante tener en cuenta que la valoración de los desempeños de los estudiantes en actividades como ésta no solo se realiza sobre el producto final sino sobre todo el proceso de construcción del mismo; por ejemplo, en este caso es fundamental ir haciendo el seguimiento de las formas o estrategias utilizadas por los estudiantes para revisar los textos suministrados, las lecturas, el internet, la búsqueda de fuentes que no se les facilitaron, para comprender qué nivel de profundización maneja cada uno y así orientar pertinentemente a cada uno ellos durante el proyecto pedagógico.

Para llevar a cabo esta actividad tenían a disposición materiales que les facilitó su trabajo: témperas, cartulina, crayolas, plastilina, colores, papeles de colores, marcadores, escarcha, lana, etc. En el trascurso de la actividad se observó como las elaboraciones de los estudiantes dejan ver sus habilidades artísticas, adicionalmente, durante la clase se evidenciaron dudas de algunos de ellos sobre varios aspectos: ubicación geográfica, recursos naturales de la región, características poblacionales del lugar de procedencia de algunos de ellos y características de las comunidades sordas en el mundo, entre otras.

Se realizaron diferentes tipos de representaciones gráficas en varios niveles profundidad que iba desde dibujos concretos como los del presidente, de objetos alusivos a la cumbia (traje típico, personajes negros), hasta representaciones físicas de la costa Caribe y Pacífica, ubicación geográfica de la ganadería y agricultura como base de la economía e imágenes significativas del país donde habitan.

Desde el trabajo colectivo se evidenciaron desempeños relacionados con la ubicación de fenómenos históricos y culturales en mapas y planos, la identificación y/ descripción de algunas características humanas, sociales y culturales de habitantes de las diferentes regiones naturales del país, y el uso responsable de los materiales suministrados. Sin embargo, la exposición individual permitió identificar con mayor precisión las particularidades de cada estudiante. Así es como cada uno tuvo la posibilidad de exponer a los demás compañeros las elaboraciones realizadas; para lo que se organizaron los trabajos en un espacio del salón como un mural, con el propósito de facilitar de esta manera que ellos pudiesen interactuar natural y tranquilamente en la presentación de sus trabajos.

Los estudiantes se vieron motivados y entre ellos hubo bastantes apreciaciones sobre los trabajos que observaban de los compañeros, formularon preguntas referidas al significado de las obras e incluso uno que otro niño se arriesgó a decirle al autor del trabajo si le faltaba algún detalle para que se viera más clara la idea que quería exponer; las valoraciones fueron bien recibidas y dieron paso a una actividad con diversas participaciones y expresiones conceptuales que crearon un ambiente agradable de socialización. Esta labor resultó interesante y exigente en términos de las intervenciones que se deben hacer, ya que si bien el docente apoyó y direccionó el ejercicio con la formulación de preguntas a los estudiantes, esta labor requiere ser estratégicamente trabajado para no dar más información de la necesaria, de lo contrario ellos plasmarían una visión diferente y no la propia.

Con los estudiantes cuyos procesos de desarrollo y construcción de conocimiento presentan un menor nivel de avance, el docente requirió ir regulando las exigencias con respecto a las tareas solicitadas, de tal manera que los estudiantes pudiesen evidenciar su máximo potencial de acuerdo con sus propios alcances y, a partir de allí, generar las acciones pedagógicas

que permitieran jalonar sus competencias hacia mayores posibilidades de desempeño en el marco de un proyecto pedagógico a definir. En el proceso de evaluación el docente ha de estar atento a dar la mayor cantidad de información posible, con la suficiente claridad y verificar permanentemente las comprensiones que dichos estudiantes tienen en torno a la actividad y así logren realizar un trabajo estructurado por iniciativa propia que permita identificar los alcances de sus propias construcciones.

Las anteriores experiencias son ejemplos de actividades de carácter informal, como las interacciones en el tiempo de recreo de los niños, conversaciones personales entre ellos y reconocimiento de sus historias personales. Estas actividades permiten el desarrollo y culminación de la primera etapa de

acciones pedagógicas de valoración de los niveles de desempeño de los estudiantes y estructurar un proyecto pedagógico de manera colectiva, teniendo como principio el permanente reconocimiento y potenciación de cada uno de ellos desde el punto de vista de sus fortalezas y necesidades respecto de las competencias básicas.

Realizar un proceso de evaluación de entrada implica también una actividad al margen de los estudiantes, pero directamente relacionada con ellos, que consiste en la lectura de las carpetas que recopilan la historia escolar de cada uno, con el objeto de conocer y analizar datos a nivel personal, médico y escolar. Esta lectura aporta a los docentes valiosa información que permite un mayor acercamiento a los educandos desde distintos contextos y la identificación y comprensión de posibles variables que puedan generar interferencia o afectación a los procesos formativos de cada estudiante.

Este reconocimiento desde su historia personal contribuye a clarificar asuntos relativos a sus procesos de enseñanza aprendizaje y permite identificar elementos de cada estudiante, siendo coherente con los procesos que vayan desarrollando.

Los resultados de la evaluación

Es de anotar que los segmentos de información que aquí se expone, no constituyen la totalidad de los resultados de la evaluación pedagógica de entrada dado que estos, están constituidos por toda la información particular de cada uno de los estudiantes que surge de la revisión de la carpeta o historia escolar de ellos, el seguimiento a su contexto familiar y los desempeños que caracterizaron su actuación en cada una de las actividades formales e informales. Aquí, se exponen algunos fragmentos de las sistematizaciones realizadas por el docente como referente sobre la forma como se analizan los datos desde el sentido de lo grupal sin dejar de lado los procesos individuales; los cuales asociados a los intereses, gustos y disposiciones de los estudiantes resultan estratégicamente importantes como base para la formulación de un proyecto pedagógico.

Como resultado de esta evaluación se destacan varios aspectos de los estudiantes que desde la voz de su docente se presentan a continuación de tal manera que este ejercicio pueda servir de referente en torno a algunos de los aspectos que resultan fundamentales a la hora de formular un proyecto pedagógico y que se derivan de la evaluación de entrada y de las actividades para identificación de intereses y necesidades[6].

6 Es importante recordar que las actividades de evaluación pueden diseñarse de tal manera que generen la posibilidad de identificar intereses de los estudiantes que fundamenten el diseño del proyecto pedagógico, así como también que si las actividades propuestas para la evaluación no presentan ese alcance o al momento de aplicarlas no generaron los resultados esperados se puedan proponer actividades especificas para identificación de intereses, en coherencia que con las orientaciones que para este fin ya están documentadas en el documento No. 2 de la serie de educación bilingüe y bicultural para sordos.

Este grupo lo conforman estudiantes que están entre la niñez y la adolescencia, con edades entre los 10 y los 17 años, lo que marca importantes diferencias entre ellos a nivel emocional, social, lingüístico y cognitivo, así como en el ámbito de sus intereses y experiencias. Como resultado de la evaluación se identifican subgrupos caracterizados a partir de sus desempeños en el marco de las competencias básicas y sus procesos de desarrollo.

Un primer grupo de estudiantes se destaca y sobresale por sus múltiples habilidades para: participar, estar activos en clase, hablar, jugar, proponer, refutar; son estudiantes que han tenido buenos alcances en los logros que se les han propuesto a lo largo de su proceso escolar, tienen participaciones precisas y apropiadas a los contextos y a las acciones que desarrollan. Además, están atentos a cualquier tipo de situación que se pueda presentar en la clase para aportar, complementar o cuestionar. Sus desempeños en la lengua de señas denotan un eficiente proceso de adquisición y desarrollo de la misma, en tanto pueden sostener interacciones comunicativas siguiendo el tópico, respetando turnos y manteniendo consistencia en el discurso de forma articulada y coherente acerca de lo que piensan y conocen tanto para contextos académicos, como para usos y funciones cotidianas.

Estos estudiantes no dudan en poner en tela de juicio lo que se les dice, con el ánimo de reconfirmar la información y quedar satisfechos con lo que reciben y construyen con el docente. Con este grupo los docentes deben estar al tanto y continuamente actualizados, para estar acorde a las expectativas de ellos.

Este grupo de estudiantes tiene una característica común y es el liderazgo frente a sus demás compañeros dado que tienden a señalar pautas en los procesos y trabajos grupales e individuales; las relaciones que generan con los otros compañeros son armónicas y se percibe interés en aportar a los objetivos colectivos que se trazan en cada dinámica de grupo, generando espacios de trabajo ricos en actitudes y socializaciones que favorecen a todos.

A nivel científico estos estudiantes logran hacer descripciones y explicaciones detalladas en torno a los campos de conocimiento sobre las

ciencias naturales y sociales, establecen relaciones de causa y efecto sobre hechos estudiados en estos mismos entornos y realizan hipótesis sobre hechos ficticios o posibles dentro de las dinámicas de la naturaleza y la sociedad. Se denota la necesidad de fortalecer mayormente los procesos de argumentación y predicción de hechos, así como de la relación entre las responsabilidades éticas y ciudadanas y las producciones científicas y sociales.

Un segundo grupo de estudiantes se caracteriza por evidenciar una serie de desempeños en un rango de menor complejidad que el resto, están ubicados en este grado por edad e intereses comunes. Si bien sus procesos escolares y lingüísticos no se han dado de forma consistente, hecho que ha generado interferencias en sus procesos de enseñanza aprendizaje, esto se traduce en que muchos de ellos no han cursado sino máximo dos años de escolaridad o tienen alguna condición de discapacidad asociada o privación social.

Adicionalmente y pese a que no presenten un desempeño similar al de la mayoría, el ubicarlos en grupo con estudiantes más pequeños, no garantizaría un buen nivel de empatía, pues las diferencias de edades, estaturas e intereses son ostensiblemente distintas. Por lo cual es más eficaz su ubicación en un grupo de que les promueva una mayor exigencia y retos en su proceso de formación.

Como bien se anotó, la experiencia de adquisición de la lengua de señas no lleva más de dos años de madurez, por lo que sus interacciones comunicativas resultan más consistentes en el ámbito de lo cotidiano e informal que en lo académico; lo que resulta lógico desde los procesos de desarrollo del lenguaje y la adquisición de la primera lengua. En este sentido, las producciones y comprensiones desde lo científico están fundamentadas en este momento de su proceso desde sus experiencias de vida o sus relaciones directas con los objetos de conocimiento. Nominan los objetos y sujetos presentes en las diferentes situaciones propuestas e indagan por las nuevas experiencias, entornos o contextos de aprendizaje que se les propongan. En los espacios cotidianos y de interacciones informales es donde se sienten con mayor confianza y seguridad; mientras que en

los momentos de exigencia académica no tienen tantas posibilidades de sostener un discurso estructurado, por lo que prefieren estar en una actitud expectante. Tienen motivación por socializarse permanentemente en la dinámica comunitaria que se da en el contexto escolar, les gusta establecer charlas con todos los estudiantes y de todos los temas.

El tercer grupo de estudiantes que se identificó son los de mayor edad, la mayoría de ellos provinientes de procesos escolares poco exitosos en otras propuestas educativas y con experiencias sociales, emocionales y culturales que marcan notables diferencias en cuanto a necesidades e intereses en todos los contextos.

Se puede afirmar que los estudiantes que han estado en la institución durante los dos últimos años, han ido potenciando sus desempeños académicos, lingüísticos y comunitarios, sin embargo, sus niveles de profundidad en las descripciones, explicaciones y análisis académicos presentan aún necesidad de enriquecerse con mayores elementos conceptuales y lingüísticos. Sobresalen por su ímpetu; proponen metas más altas de las que han logrado desarrollar; prefieren el trabajo individual, aunque no tienen dificultad para interactuar con los más pequeños, esta última característica quizá se deba a la clase de razonamientos acordes a su edad. Estos estudiantes tienen un marcado interés por interactuar en espacios diferentes a los acostumbrados, como el salón de clases, esta inquietud se evidencia en los diálogos y en las acciones que proponen. Los espacios socio-comunitarios a los que se refieren son: asociaciones, grupos deportivos, agrupaciones de jóvenes sordos, pareciera que su iniciativa está encaminada a participar e involucrarse en estas asociaciones, lo que les permite conocerse mejor.

Por el contrario, el interés por las actividades académicas o que impliquen contenido de algún área específica es menor, en esos espacios se evidencian desempeños que si bien denotan conocimiento de los entornos, situaciones y campos de conocimiento, aún no son tan profundos, detallados y sustentados a nivel conceptual y práctico en escenarios como lo científico, matemático y lingüístico, en situaciones que requieren la formalización de diferentes aspectos académicos como explicaciones, exposiciones y justificaciones. Todo esto obedece a que por su edad, experiencias previas

y falta de vínculo familiar, sus intereses están puestos sobre la posibilidad de ser económicamente independientes, salir de sus contextos familiares, explorar sus primeras construcciones en relaciones de pareja, entre otros aspectos que les incita el vínculo en contextos de la sociedad que están en un lugar intermedio entre la escuela y el hogar.

Es claro en este grupo de estudiantes que estas experiencias negativas previas en el marco de la escuela (tener muchos años de repitencia y fracaso escolar) y la situación familiar, suponen la necesidad de ofrecer un entorno escolar lo suficientemente motivante y cargado de sentido y significado para sus vidas que permitan cambiar representaciones sociales erróneas sobre el conocimiento, la lengua escrita, los oyentes, la familia y contribuir a transformar esas actitudes de poca disposición desde el contexto de lo escolar.

Al finalizar el recorrido se encuentra un grupo de estudiantes promedio, es decir, aquellos que están en un nivel intermedio, no tienen los máximos desarrollos del resto, pero están en un nivel de desarrollo coherente con su historia social, lingüística y educativa sin evidenciar retrasos importantes en coherencia con las oportunidades de formación a las que han tenido acceso. Son activos, propositivos, que desean alcanzar a los que van más adelante que ellos y tratan de sobresalir entre los demás en el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en clase.

Hay un punto importante que debe tenerse en cuenta y es que estas particularidades o aspectos que caracterizan a los estudiantes, se presentan en diferentes ámbitos escolares (a la llegada, descanso, cambio de clase, salida, durante el juego, charlas cotidianas, etc.), de los cuales se puede obtener valiosa información, ellos se muestran tal como son, sin pretensiones de ningún tipo, son libres al expresar sus ideas.

Los intereses y necesidades que emergieron: La Categorización

Como bien se anotó en líneas anteriores, los resultados de esta evaluación de entrada además de permitir identificar el estado de avance de los estudiantes sordos frente a sus diferentes procesos y desarrollo de competencias, posibilita que los docentes establezcan y proyecten los propósitos que se potenciarán durante el siguiente año o ciclo escolar en consonancia con las particularidades de los procesos individuales y colectivos encontrados. Además, esta información es la que permite la identificación de necesidades de formación que requieren ser articuladas en el diseño del proyecto pedagógico.

Adicionalmente, desde el proceso y los resultados de la evaluación pedagógica de entrada, o de otro tipo de actividades propuestas de manera específica, surgen los intereses; estos son las tendencias o preferencias por explorar un determinado campo de conocimiento, una situación o un fenómeno, así como por hallar respuestas a interrogantes específicos o problemas que inquieten a los estudiantes y que de manera consistente son expuestos directa o indirectamente por ellos mismos.

Luego de realizar estas actividades los docentes proceden a decantar y categorizar los hallazgos como insumo fundamental para la planeación del proyecto y la posterior planificación de propósitos de formación en el desarrollo de las clases. A continuación se presenta un apartado del ejercicio realizado por la docente para la explicitación de esos hallazgos desde la experiencia que ilustra y documenta este primer momento de diseño de un proyecto pedagógico.

Uno de los aspectos que más se destacó en los estudiantes en el marco de las actividades de evaluación, de las exploraciones específicas y de otros entornos de interacción más informales y que fue común en el nivel de motivación que género en grandes y pequeños, fue el marcado interés por indagar por los orígenes y el funcionamiento de fenómenos naturales o de elementos tecnológicos o de uso doméstico como: televisor, computador, automóvil, etc. Por otro lado, se vio un interés reiterado por salir de los límites colombianos para acceder a información socio–cultural que les permitiera conocer las características de otros países y de la comunidad sorda en ellos; dentro de sus argumentos más sólidos planteaban conocer suficientes cosas de Colombia y que era importante salir a indagar otros mundos y culturales. Es importante otorgarle la atención que merece este aspecto, pues a partir de él se pueden articular varias actividades desde la dimensión social y tecnológica expuesta inicialmente, en correlación con las características y desarrollos de diferentes partes del mundo.

En el marco de estas discusiones sobre lo socio cultural y lo tecnológico apareció, aunque con menor intensidad, la curiosidad por saber todo lo relacionado con los fenómenos naturales y las posibles causas y consecuencias que ello genera al planeta y sus habitantes.

Un asunto importante a relevar es que si bien los intereses se encuentran en la exploración de otros contextos y el lugar de los sordos allí, se identifica una constante intención de relación de estos entornos con lo que ocurre en Colombia, lo que puede ser aprovechado para consolidar aspectos que no necesariamente están lo suficientemente explorados y consolidados por todos los estudiantes con respecto a nuestro entorno, a partir del establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos de convivencia, los estudiantes se mostraron impacientes e intolerantes frente a los procesos de algunos compañeros, que tienen ritmos de aprendizaje diferentes a los propios.

Para mitigar este inconformismo se hace primordial pensar en algún tipo de acción para que ellos trabajen armónicamente con los demás compañeros sin que haya interferencia o inconvenientes de convivencia.

Otro campo de interés que se evidenció en el desarrollo de las actividades, particularmente las de carácter informal, tiene que ver con lo referente a las relaciones interpersonales y en particular a las relaciones afectivas. Esto en razón de todas las preguntas e inquietudes que surgen a partir de los significativos cambios físicos y emocionales propios del desarrollo y los tránsitos entre la infancia y la adolescencia que están viviendo los miembros de este grupo. A medida que los niños crecen, sus intereses van cambiando, y paulatinamente se nota un interés marcado hacia asuntos relativos a la sexualidad, debido a los cambios en sus cuerpos, interés por el sexo opuesto y la información a la que van accediendo a raíz de sus interacciones con otras personas y que desencadenan diferentes inquietudes al respecto.

Durante el tiempo dedicado a detectar las necesidades e intereses de los estudiantes, estos fueron algunos de los aspectos que salieron a la luz, sin embargo, pueden existir otros más, pero que solo se harán evidentes cuando se generen más espacios para que ellos puedan exteriorizar sus necesidades tanto académicas, personales, interpersonales como emocionales.

A medida que se avanzó en este proceso se evidenció que la tarea de articular toda la información que surgió de las actividades desarrolladas por los estudiantes es compleja. Es pertinente que el docente haga una reflexión profunda sobre las observaciones del trabajo con ellos, para tener una visión clara y orientar el trabajo del proyecto; cada acción que se emprenda debe ser una experiencia y un reto diferente, debido a que son grupos diversos, y no se pueden homogenizar sus procesos, esta tarea es ardua en el sentido que busca cubrir los deseos y necesidades de quienes participen en cada uno de los proyectos planteados.

Entre toda la información recogida con los estudiantes, se destacan tres contextos de articulación:

*El **contexto ambiental**: en él está contenido todo lo que los estudiantes manifestaron sobre los orígenes de la Tierra y la formación de los continentes, las causas y consecuencias de los fenómenos naturales, es decir, todas las dudas que surgieron alrededor de lo que hacemos para mejorar o empeorar la situación del planeta.*

En este contexto se puede generar conciencia social, en la que los estudiantes se puedan movilizar para proponer acciones y reflexionar sobre lo que hacen cada día con su entorno. Si bien ellos ya han realizado proyectos sobre esta temática no se descarta la posibilidad de realizar otro con un enfoque diferente.

*El **contexto sociocultural:** esta ruta involucra todas las manifestaciones que hacían referencia al reconocimiento de otras culturas y países y las comunidades de personas sordas en estos contextos; de modus vivendi distintos al colombiano, a la posibilidad de comparar diferentes culturas que permitan abrir el panorama cotidiano de los estudiantes y que se involucren en otros espacios como la danza, el teatro, la música, la gastronomía, la literatura, y la pintura, así como a las manifestaciones culturales propias de los sordos. Allí estará presente todo aquello que brinde acceso a otros tipos de experiencia que complemente lo que han vivido desde su propia cotidianidad.*

*El **contexto tecnológico**: en este espacio se ubica toda la información referida al origen de las cosas: televisor, computador, carro, entre otros, son algunos de los aspectos que manifiestan con mayor frecuencia los estudiantes y que podría generar distintas producciones en ellos, en términos de creación y de invención de nuevos elementos que les permita explorar su creatividad.*

La elaboración realizada después de lo que ya se ha definido es crucial, ya que de allí surge la definición del proyecto y el guion que se va a abordar en adelante, teniendo en cuenta los tres contextos de trabajo clasificados, es el momento de organizar, retomar, descartar, investigar, preguntar, socializar, analizar y concluir todo lo relacionado con la definición del proyecto.

Los proyectos pedagógicos se estructuran a partir de una pregunta, un problema o un eje temático que permita una sólida articulación entre los intereses de conocimiento de los estudiantes sordos y la formulación de propósitos de formación a corto mediano y largo plazo, que progresivamente potencien mayores niveles de desempeño en coherencia con sus condiciones lingüísticas, socio culturales y académicas

Segundo Momento

Definición del Proyecto Pedagógico

Luego de identificados los datos provenientes de la evaluación y demás actividades en términos de intereses y necesidades de formación y de la correspondiente organización y categorización de los mismos; viene el momento de definir el proyecto pedagógico. Esta acción parte del análisis de las posibles preguntas, ejes temáticos y/o problemas que aborden de la manera más consistente posible la relación entre las categorías que surgen de la etapa anterior.

La decisión frente a la conveniencia de un determinado proyecto pedagógico exige del docente discernir con detalle sobre las diversas opciones que emerjan y llegar de la manera más asertiva posible a un eje temático, una pregunta o una situación problema que sea lo suficientemente consistente, de tal manera que se garantice la confluencia de diversos saberes disciplinares, comunitarios y culturales y se mantenga la disposición y motivación de los actores involucrados, es decir, del estudiante, el maestro y el modelo lingüístico durante toda su implementación.

Además, un proyecto que promueva el desarrollo de las competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas, debe focalizar en promover los diversos procesos de los estudiantes. Esto se traduce en el planteamiento y proyección a corto, mediano y largo plazo de propósitos de formación, en articulación con las expectativas, sentidos y utilidad que ellos puedan encontrar en esta para su propia vida.

Luego de tener la información clara y organizada, se inició el proceso de análisis el cual consistió en mirar si de manera individual el contexto tecnológico, el socio cultural o el ambiental y las preguntas, problemas o ejes temáticos que surgieron a partir de cada uno de ellos, permitían articular asuntos propios de los demás contextos y que tanto cada uno de ellos posibilitaba abordar el suficiente capital de conocimiento a nivel del lenguaje, de lo científico, de lo matemático y lo ciudadano para potenciar el proceso de los estudiantes sordos durante este año escolar.

Esto significó, por ejemplo, analizar si un proyecto desde los inventos o avances tecnológicos a partir de preguntas como: ¿Dónde se originaron y cómo funcionan los principales desarrollos tecnológicos del siglo XXI?; o de un problema como: Cuál es el impacto ambiental y sociocultural de los principales desarrollos tecnológicos del siglo XX y XXI; o de un eje temático como: Necesidades y avances tecnológicos para las personas sordas en el mundo; logra explorar además de este interés tecnológico, otros campos que también fueron sólidos en la primera etapa, como lo fue el interés por las diversidades culturales y geográficas en el mundo.

Adicionalmente, fue necesario analizar cuál era el potencial de los posibles proyectos pedagógicos, para generar escenarios de enseñanza–aprendizaje que permitieran potenciar en el marco de las competencias de:

El lenguaje:

- *La producción de textos orales; esto es, la adquisición y enriquecimiento de discursos de la LSC en los diferentes niveles que resultaron de la caracterización de los grupos; es decir, desde la consolidación de las producciones para usos cotidianos hasta niveles formales de discurso académico.*
- *La producción de textos escritos desde los diversos procesos que cada estudiante evidenció en el dominio de la segunda lengua; los cuales van desde la lengua escrita para comunicaciones informales y de comunicación social, hasta el abordaje de textos técnicos en lo disciplinar.*
- *La exploración y dominio de otros lenguajes como la fotografía, el cine, el arte, los medios de comunicación.*
- *La ampliación y profundización de acceso a lo literario, en lo relacionado con las creaciones de la sociedad mayoritaria, así como de las producciones propias de la comunidad sorda en el mundo.*
- *La formalización de formas comunicativas eficientes en el ámbito de lo público y lo privado, en coherencia con los diversos niveles de desarrollo del lenguaje y adquisición de la primera lengua.*

Lo ciudadano:

- *El conocimiento de sí mismo en todas las dimensiones del ser humano, la exploración de las emociones propias y de los demás.*
- *El fortalecimiento de escenarios para la construcción de identidad como sujeto, como sujeto bilingüe y bi e intercultural, como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, entre muchas otras posibilidades de identificación personal y social.*
- *La re - construcción de las relaciones de lo privado y lo público, relaciones familiares, sociales, entre otras necesidades socialización.*

Lo científico:

- *Comprender los procesos que subyacen a los diferentes desarrollos tecnológicos.*
- *Establecer, describir, explicar y argumentar relaciones de causa y consecuencia de los diferentes fenómenos físicos o sociales, así como de los desarrollos tecnológicos.*
- *Establecer, describir, explicar y argumentar articulaciones entre los fenómenos tecnológicos estudiados y las condiciones o características de los contextos geográficos, sociales, políticos, económicos en los que se gestó dicho fenómeno.*
- *Comprender las formas de acceso a los avances tecnológicos y proyectar aplicaciones del mismo en el contexto nacional y en sus propias vivencias.*

Posteriormente se realizó un segundo momento de este análisis, pero ya no solo frente al potencial de cada contexto de forma individual, sino desde las posibilidades que generaba el formular preguntas, situaciones problema o ejes temáticos en los que se articularan o confluyeran los tres tipos de contexto identificados, es decir, el ambiental, el sociocultural y el tecnológico; para configurar escenarios pedagógicos de construcción de conocimiento, coherentes con los propósitos de aprendizaje, en términos de promoción y desarrollo de competencias coherentes con los procesos de los estudiantes sordos.

De este análisis se evidenció que la idea de articular los contextos propuestos resultaba mucho más potente a través de un eje temático y no tanto desde la formulación de una pregunta o un problema. Lo anterior, obedecía a que el eje temático permitía la articulación de aspectos académicos y socioculturales desde un contexto macro, posibilitando la integración de un amplio número de campos de conocimiento de manera más clara. Esta integración de perspectivas y saberes sobre un mismo campo de conocimientos resulta significativa en el proceso de construcción y abordaje del proyecto, puesto que se cuenta con la posibilidad de hacer acercamientos a distintos puntos de vista de un mismo fenómeno o situación, los cuales se pueden interrelacionar, complementar o contradecir.

El eje temático del proyecto se definió como: Características diversas de los pobladores del planeta. Desde esta perspectiva, el foco de trabajo que se les propuso a los estudiantes en el proyecto fue ubicarse en un marco de diversidad que conduzca a la construcción de conocimiento a partir de identificar, caracterizar, describir, relacionar y problematizar las diferentes culturas y grupos humanos en tanto sus diferencias y similitudes. Lo anterior a partir del estudio de las características del entorno ambiental que habitan, los desarrollos sociales, culturales y tecnológicos que han logrado construir, los impactos de estos sobre sus entornos y sobre el mundo, solo por citar algunos ejemplos.

Luego de realizar estos dos niveles de análisis, sus resultados se presentaron y discutieron con el equipo docente y los modelos lingüísticos, llegando a la conclusión de optar por esta última opción puesto que, si bien las opciones derivadas del primer tipo de propuestas resultan muy sólidas por las características de los subgrupos de este curso, se apreció que algunos de los desarrollos propuestos, por ejemplo, en el campo de la tecnología requirieran ciertos dominios que podrían poner en desventaja un grupo sobre otro. Así mismo, cuenta la experticia y dominio que del tema tenga el docente para que un determinado asunto referido a los desarrollos tecnológicos pudiese ser planteado con la suficiente profundidad en los diversos niveles de complejidad requeridos por la variedad de estudiantes.

La segunda opción ofrecía posibilidades para que los diversos grupos de estudiantes pudiesen acceder a un contexto general de los entornos

y culturas a estudiar y poder profundizar en los campos que sus propias preguntas, intereses y dinámicas movilizaran al interior del proyecto pedagógico.

La socialización con los otros docentes y modelos lingüísticos fue fundamental, pues fortalece el proyecto y evitar el sesgo o interés exclusivo del docente del curso frente al trabajo propuesto. Este intercambio posibilitó recibir aportes en diversos aspectos que no se habían contemplado; recoger insumos que permitieron consolidar las ideas propuestas y finalmente llegar a la definición de un proyecto interesante y participativo para los estudiantes. Adicionalmente estos planteamientos se discutieron con los estudiantes como base para la toma final de decisiones y el inicio del trazado de la ruta de trabajo.

Como producto de estas mesas de trabajo se acordó que esta última opción, proyecto por eje temático en el campo de la diversidad, ofrece múltiples posibilidades de trabajo que buscan el desarrollo de los estudiantes sordos desde todas las áreas académicas y contextos, es decir, que cumple con todas las condiciones para que todos los niños, independiente de su nivel, avances y logros personales y grupales logren su máximo potencial de desarrollo en coherencia con los propósitos de formación trazados por la docente desde el proceso de evaluación de entrada.

Elaboración del guión pedagógico

Luego de definido el tema del proyecto pedagógico, el docente prosigue con el diseño del camino que le posibilite desarrollarlo; es decir, planea la ruta que le conduzca a la exploración detallada de los contextos, las preguntas y las relaciones que surjan del mismo y que le permiten ir alcanzando los propósitos de formación que se trazó previamente con los diferentes grupos de estudiantes del curso.

Cada docente es autónomo en organizar o proponer el camino para explorar el conjunto de conocimientos que promueve el proyecto. Sin embargo, las posibles formas de estructurar el guion pedagógico que resultan más

prácticas y comprensibles para docentes y estudiantes, son aquellas que se plantean a partir de un conjunto de preguntas jerarquizadas; de esquemas de relaciones entre dichas preguntas, situaciones, contextos o campos de conocimiento; o también desde mapas conceptuales[7].

De cualquier manera, independientemente de la estructura en la que se plantee este recorrido, es fundamental que quede explícita la relación entre cada uno de las preguntas y/o relaciones y los propósitos de formación que se propuso el docente para los diferentes subgrupos de estudiantes. El guion orienta pero no determina el camino, es una bitácora que contribuye a que el docente no pierda de vista los propósitos de formación que se deben alcanzar, si bien los campos de conocimiento a explorar o las preguntas que promuevan estos desarrollos pueden variar.

Se afirma que esta ruta es un camino hipotético pues que si bien se hace un planteamiento inicial del posible orden a seguir, la forma como se implementa con los estudiantes a lo largo del año escolar, siempre varia en su orden, ya que puede adelantarse la aparición de ciertas inquietudes, surgir nuevos campos de conocimiento, preguntas no previstas o profundizaciones que implican quedarse un mayor tiempo en un asunto en particular: El guion pedagógico se puede reestructurar si en algún momento es muy denso o si no es adecuado para los intereses y objetivos planteados.

En el contexto de la experiencia del proyecto que se ha venido desarrollando, el guion pedagógico se estructuró a partir de preguntas de primer y segundo orden y de las relaciones de interdependencia entre ellas.

Por ejemplo, la pregunta central del guion fue ¿Qué es diversidad? Para responder a esta pregunta macro se plantearon cinco preguntas de primer orden, es decir que constituyen en sí mismas un contexto de trabajo y que para ser respondidas requieren del desarrollo de otras micro preguntas que permitan explorar y profundizar dicho contexto. Estas preguntas fueron:

- *¿Qué diversidad de pobladores habitan el planeta*

7 Para mayor profundización sobre la jerarquización de preguntas y la forma de plantear esquemas de relaciones remitirse a INSOR (2007) "El trazado de la ruta".

- *¿Qué diversidad de recursos y producciones económicas desarrollan estos pobladores?*
- *¿Qué diversidad de expresiones artísticas han construido los pobladores del planeta?*
- *¿Cuáles son los diversos habitad en los que se encuentran los pobladores del planeta?*
- *¿Qué diversidad de contextos históricos y socio políticos caracterizan a estos pobladores?*

De cada una de ellas se derivó un conjunto de preguntas de segundo orden que posibilitara abordar el sentido de la pregunta macro y contar con experiencias que permitieran el logro de los propósitos de aprendizaje, no solo al abordar cada pregunta de primer orden sino desde la exigencia de construir relaciones con las demás preguntas de este nivel. Por ejemplo: A partir de la pregunta ¿Qué diversidad de recursos y producciones económicas desarrollan los pobladores?, las preguntas de segundo orden fueron:

- *¿Qué recursos de orden natural, físico, social, cultural, entre otros, se destacan en los diferentes contextos donde habitan los pobladores del planeta?*
- *¿Cuáles son los procesos de explotación, producción y comercialización más importantes de estos recursos?*
- *¿Qué tipo de beneficios se obtienen a partir del aprovechamiento de estos recursos*
- *¿Qué problemáticas se presentan en el uso o aprovechamiento de los recursos existentes?*

Igualmente se estructuraron preguntas de segundo orden para cada una de las preguntas iniciales:

- *¿Qué diversidad de pobladores habitan el planeta?*
    - *¿Quiénes son y cómo se organizan los habitantes del planeta (grupos, culturas, comunidades, nacionalidades, especies…)?*

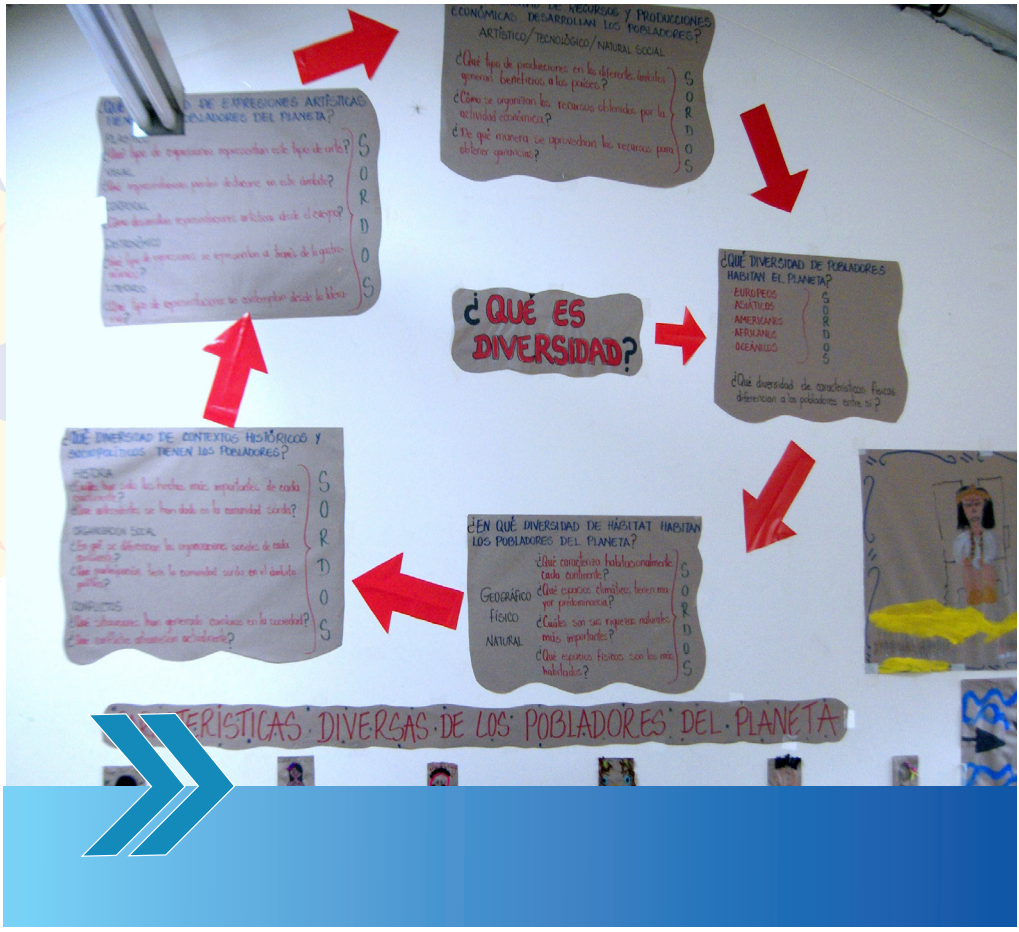
- *¿Qué diversidad de características físicas tienen los diferentes grupos de habitantes del planeta?*
- *¿Qué diversidad de características, políticas, sociales y culturales tienen los diferentes grupos del habitante del planeta?*
- *¿En qué se semejan y se diferencian los diferentes grupos de habitantes del planeta?*

- *¿Cuáles son los diversos hábitats en los que se encuentran los pobladores del planeta?*
  - *¿En qué clases de hábitat se encuentran los diferentes grupos de pobladores del planeta?*
  - *¿Qué características físicas, espaciales, geográficas, ambientales tienen esos diversos hábitats?*
  - *¿Qué desarrollos, evolución o problemáticas se encuentran los diferentes grupos de pobladores con respecto a su hábitat?*

- *¿Qué diversidad de contextos históricos y socio políticos tienen los pobladores?*
  - *¿Cuáles han sido los hechos históricos y políticos más importantes para cada grupo de pobladores del planeta?*
  - *¿Quiénes han sido los sujetos históricos y políticos más relevantes para los diferentes grupos de pobladores?*
  - *¿Cuáles han sido las causas y consecuencias de los hechos sociales y políticos más relevantes para los diferentes grupos de pobladores?*
  - *¿En qué se diferencian las formas de organización social de cada grupo de pobladores?*
  - *¿Cuál es el lugar y características de las comunidades sordas en cada grupo de pobladores humanos del planeta?*

- ¿Qué diversidad de expresiones artísticas tienen los pobladores del planeta?
  - *¿Qué valores culturales caracterizan a los diferentes grupos de pobladores del planeta?*

- *¿Qué tipo de expresiones plásticas, corporales, visuales, literarias, entre otras identifican a los diferentes grupos de pobladores?*
- *¿Cómo se producen y que significados portan esas distintas formas de expresión?*
- *¿Cuáles son las características gastronómicas de cada grupo?*



La experiencia...

Existen muchas formas de trabajar y correlacionar estas preguntas, por ejemplo, inicialmente en este proyecto se planeó que a partir de las respuestas a la pregunta sobre los diferentes tipos de pobladores, los estudiante identificarían y ubicarían a estos grupos; después, empezar a caracterizarlos respondiendo las preguntas de segundo orden; y luego estudiarlos en el marco de las demás preguntas de primer orden, es decir, donde habitan, qué recursos tienen, cómo los explotan, cómo ha sido su historia y evolución y cómo se expresan. De esta manera, ir estudiando uno a uno los grupos de pobladores que surgieran del interés de los niños y jóvenes.

Se proyectó que las preguntas de primer orden y las de segundo orden, tienen un enorme potencial para el desarrollo de propósitos de formación referidos al desarrollo de competencias ciudadanas en cuanto al reconocimiento y valoración de las diferencias físicas, culturales, sociales, actitudinales y geográficas. Además, con lo anterior, identificar las propias características personales; las formas de resolución de conflictos entre los diferentes grupos a partir de sus aciertos y fracasos; las relaciones y aprendizajes que ello genera sobre las propias vidas y experiencias de los niños y jóvenes; el lugar de las comunidades de sordos en este marco de diversidad, solo por citar algunos ejemplos.

En el campo de las competencias científicas estas preguntas y la relación entre ellas promueven desarrollos relativos a la observación e identificaron de características físicas, biológicas, ambientales, sociales, culturales y geográficas de los diferentes grupos; la descripción de los fenómenos de desarrollo, evolución o trasformación que se dan entre ellos; la explicación de las causas, procesos y consecuencias de dichos fenómenos de diversa índole; la argumentación de puntos de vista, formas de interactuar con el entorno, el análisis y búsqueda de soluciones a problemáticas propias del mundo natural y social, etc.

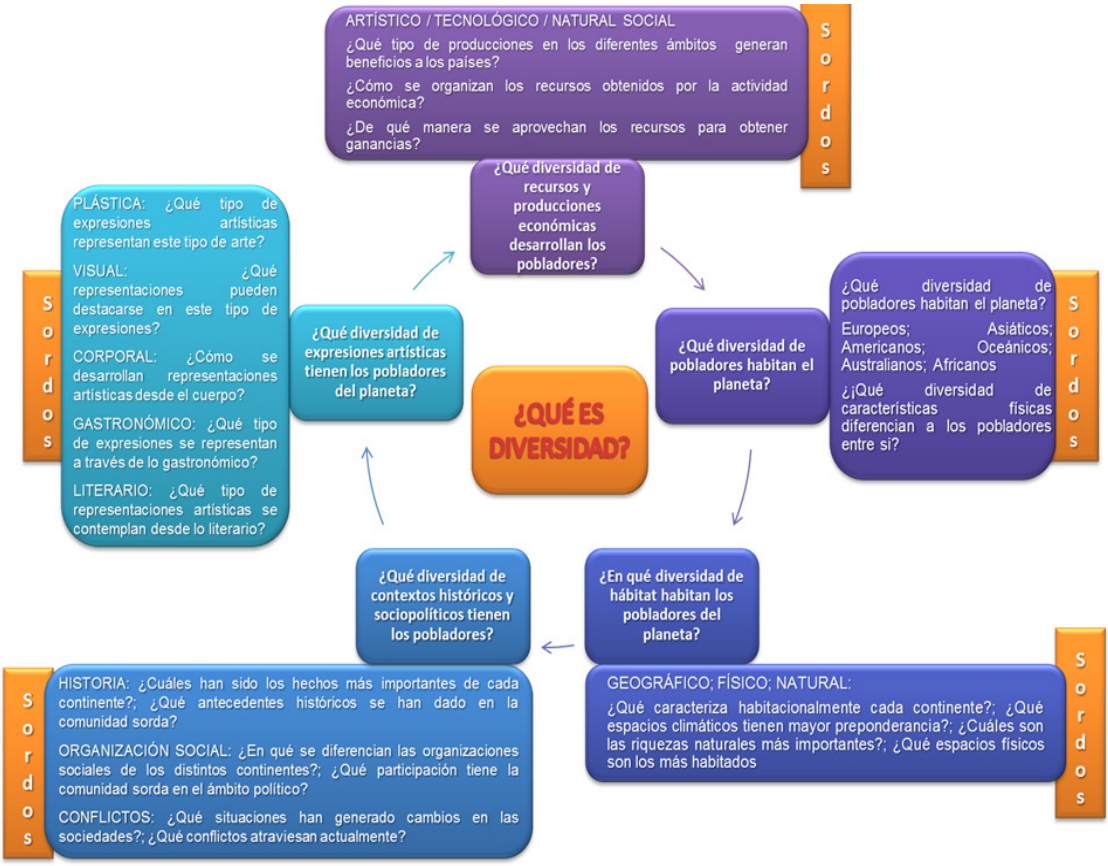
En el campo de las competencias del lenguaje, la ruta trazada en el guion pedagógico está dirigida a la exploración y comprensión de diversos lenguajes y formas de comunicación de los diferentes grupos de pobladores;

los valores culturales y sociales que portan las lenguas; los orígenes, desarrollos y problemáticas de las mismas; el reconocimiento y valoración y apreciación de los sentidos y significados presentes en las formas de expresión plástica, corporal, literaria, gastronómica y tecnológica. Además, cada una de las preguntas puede ser abordada desde diferentes niveles de complejidad lo que permite generar una amplia variedad de interacciones y ejercicios de conversación entre pares y docentes; así como, consolidar experiencias de comunicación que posibilitan la adquisición, desarrollo y/o fortalecimiento de la expresión oral en LSC de los niños y jóvenes de acuerdo con ni nivel de avance en este aspecto.

… El desarrollo del guion permitió en algunos momentos seguir la ruta que se planificó inicialmente, sin embargo, la mayor parte del tiempo no fue posible desarrollar por completo una sola pregunta de primer orden para luego pasar a la otra. Lo que ocurrió fue que estaban en permanente interrelación todas las preguntas, es decir, después de caracterizar físicamente un grupo de pobladores se pasaba inmediatamente a mirar algún aspecto referido de su hábitat que incidía en esas características físicas o culturales; de allí a cómo se alimentaban y cómo procesaban los recursos. Adicionalmente un factor generador de muchas preguntas nuevas fue el hecho de ir conociendo cada vez más grupos de pobladores (humanos y animales), lo que suscitó la exigencia de ir relacionándolos entre sí, comparándolos, contrastándolos, lo que permitía emerger progresivamente el concepto de diversidad…

… Luego de aprobado el guion pedagógico se procedió a socializarlo con los estudiantes, para lo que fue necesario definir una estrategia para que ellos comprendieran mejor el contenido, significado y sentido de este. En este caso se hizo una exposición foto documentada del proceso de construcción del proyecto, luego de lo cual se presentaron bocetos de la estructura del guion aprobado y se convocó una jornada de elaboración colectiva este que, a manera de mural, estuvo ubicado permanentemente en el salón. A medida que se construía se contextualizaba, explicando y respondiendo preguntas de los estudiantes sobre lo que allí está contenido. Esto potenció las competencias del lenguaje y ciudadanas asuntos como: la discusión para la toma de decisiones sobre la mejor manera de realizarlo, defender puntos de vista, involucrar nuevo léxico en lengua de señas y en castellano escrito, comprender distintos significados de una misma palabra

en diferentes contextos, comparar gramaticalmente algunas estructuras de las dos lenguas, solo por mencionar algunos ejemplos. Igualmente a nivel de competencias ciudadanas y científicas este trabajo permitió una interesante reflexión sobre el sentido de la imposición de decisiones, la concertación de acuerdos y la profundización o aclaración de algunos contenidos de las áreas…



Presentación del proyecto a la comunidad educativa

Los proyectos pedagógicos tienen la particularidad de promover que los docentes y estudiantes sordos estén expuestos a la exigencia de constantes experiencias de socialización de los productos que se consolidan en cada una de las fases del proyecto. La experiencia de contar a los otros los acuerdos, avances, discusiones o construcciones alcanzadas posibilita poner en juego no solo la materialización del camino andado, sino también los procesos de desarrollo de la lengua en términos de descripciones, explicaciones, argumentaciones, discusiones, etc.

Adicionalmente estas exposiciones no solo se realizan con un carácter magistral o unidireccional, sino que su intención es la interlocución con otros docentes, con pares más grandes, más pequeños, con adultos sordos, con padres de familia. Esta acción pedagógica contribuye a fortalecimiento y superación de las brechas de desarrollo lingüístico y comunicativo en situaciones comunicativas significativas en donde el diálogo con comunicadores efectivos va elevando los estilos, registros y contenidos discursivos y académicos de los estudiantes.

Por otra parte, no solo la acción de socializar a los otros los avances del proyecto es beneficiosa para el desarrollo del mismo, sino que esta acción brinda la posibilidad de que los niños y jóvenes cuenten con oportunidades para visualizar diferentes tipos de expositores, cada uno con características comunicativas diversas, distintos tipos de discursos y niveles de proficiencia; hecho que se vuelve en un factor fundamental para los procesos de formación bilingüe de los estudiantes sordos.

La experiencia...

...Luego de haber definido el guion pedagógico a desarrollar durante el año escolar, se presentó a los demás estudiantes de otros grados, los padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

Para la presentación del proyecto y el guion pedagógico se convocó a los participantes a formular hipótesis sobre qué es y qué contiene. Luego de

lograr una participación activa de los asistentes, se realizó un acercamiento por medio de cuento que mostró cada parte que conformaba el guion.

Esta narración estuvo acompañada de explicaciones de cada uno de los ítems y con ejemplos concretos se amplío el tema específico para estudiar. La participación entusiasta de los estudiantes aumenta y con ayuda de los ejemplos se desarrolla la introducción de cada aspecto. Después, ellos mismos buscan los países que más les interesa conocer de cada continente. Fantasean con los bailes, comidas y costumbres que posiblemente han mirado por televisión o bien por la preparación de platos típicos que han visto en otros ámbitos, diferentes al escolar y familiar. En ese momento, el asombro de los estudiantes es grande al percatarse de los conocimientos que van a construir a partir de este proyecto.

La ventaja de llevar a cabo este proyecto con estudiantes de 5° grado, consiste en materializar los sueños de los niños y del docente, pues ellos cuentan con los conocimientos y experiencias adquiridos en años anteriores lo cual permite un desarrollo favorable del mismo.

Esta fue la oportunidad de construir con los estudiantes, imaginarios de las acciones que abordaron, como también de la posibilidad de que fueran partícipes de la organización del trabajo debido a que gracias a su ayuda se materializó el guion. Se destacó la importancia de realizar trabajos conjuntos con los estudiantes y mantener una comunicación activa con ellos. Luego de la presentación y aprobación del guion pedagógico por los padres de familia, estudiantes y docentes se procede a desarrollar la propuesta con los estudiantes…

La experiencia significativa de tipo pedagógico es toda aquella posibilidad de construir y aplicar los conocimientos propios del contexto escolar y de la formación bilingüe y bicultural para sordos, a partir de la actuación e interacción directa, sensible, sensitiva y cognitiva con los objetos o campos de conocimiento. Será significativa en la medida en que los estudiantes puedan encontrar el sentido que dicha vivencia tiene para la construcción del conocimiento y el ejercicio de su vida cotidiana.

Tercer Momento

Puesta en marcha del proyecto

La implementación del proyecto pedagógico es la acción que se materializa en el desarrollo del trabajo directo en el aula con los estudiantes sordos; supone el diseño, planeación, montaje y ejecución de un conjunto de experiencias y actividades cargadas de sentido y significado para su proceso formativo. Los proyectos promueven que los estudiantes pongan en escena sus conocimientos previos, los reafirmen complementen o desestructuren y fundamentalmente logren hacer aplicaciones de estos, en situaciones cotidianas o académicas y en la solución de problemas de diversa índole.

El contexto para el desarrollo de la planeación de clases en donde se desarrolla un proyecto pedagógico lo brindan las preguntas de primer y segundo orden que se han planteado en el guion pedagógico, así como aquellas que plantean los estudiantes a partir de las experiencias adelantadas con ellos. El docente selecciona las preguntas y relaciones que considere pertinente trabajar de acuerdo al momento de avance en que vaya el proyecto y en coherencia con los propios de formación que desee alcanzar.

Con base en este contexto, el docente planea situaciones, experiencias y/o actividades que permitan que los estudiantes interactúen directamente con los conocimientos y puedan hacer nuevas construcciones o profundizaciones con relación a estos. El potencial de estas experiencias o actividades para que promuevan el desarrollo de competencias de lenguaje, científicas y ciudadanas radica en la oportunidad que brinden a los sordos de:

- Procesar visualmente la información.
- Aprovechar al máximo todos los canales sensoriales y el uso de diversos lenguajes para la construcción o participación en las experiencias o situaciones propuestas
- Ser altamente interactivas, es decir que permitan el dialogo, la discusión, el planteamiento de diversas opiniones o posturas respecto al hecho que se estudia.

- Enfrentar retos cognitivos, personales, lingüísticos y comunicativos al interior de las situaciones planeadas en coherencia con los ritmos de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
- Realizar construcciones individuales y colectivas para la resolución de las preguntas o el establecimiento de relaciones que orientan el desarrollo del proyecto.
- Ser retroalimentados permanentemente y de manera coherente a nivel académico, social y lingüístico.
- Crecer y ampliar sus esquemas de comprensión y visión de los diferentes fenómenos estudiados.
- Encontrar los sentidos y significados presentes en cada experiencia o actividad propuesta; es decir comprender claramente la información desde diversos puntos de vista y proyectar diversas posibilidades de aplicación del conocimiento.

Particularmente una clase de proyectos se estructura en una dinámica de variados momentos estratégicos[8] como son:

- Experiencias significativas
- Actividades complementarias
- Actividades de concertación
- Procesos de evaluación del proceso formativo del estudiante
- Actividades de lengua escrita

Experiencias Significativas

Las *experiencias significativas* por lo general se plantean a los estudiantes siempre que el docente va a iniciar el desarrollo de una clase con una nueva pregunta macro, un nuevo campo de estudio y por tanto una relación neurálgica entre conocimientos. Es decir, es el momento inicial en el que se le presenta al estudiante de forma amplia el contexto general del asunto a estudiar, el cual será explorado preferiblemente a partir de la experiencia directa.

8 En el marco de la estrategia de fortalecimiento de entornos académicos la mirada en este documento se centra en las tres primeras, dado que las siguientes tendrán desarrollos en materiales específicos de esta serie.

Ahora bien, una experiencia significativa de tipo pedagógico es toda aquella posibilidad de construir y aplicar los conocimientos propios del contexto escolar y de la formación bilingüe y bicultural para sordos, a partir de la actuación e interacción directa, sensible, sensitiva y cognitiva con y sobre uno o varios objetos o campos de conocimiento. Será significativa, en la medida en que los estudiantes puedan encontrar el sentido que dicha vivencia tiene para la construcción del conocimiento y el ejercicio de su vida cotidiana.

Las experiencias significativas se caracterizan por la riqueza de los escenarios y objetos de conocimiento que se dispongan y las posibilidades que se le brinden al estudiante para sentirse atraído y motivado para interactuar con ellos; para generar preguntas sobre los aspectos que le llamen la atención en esta interacción e indagar por los significados allí presentes. Las experiencias significativas son las encargadas de dinamizar el proceso de aprendizaje, pues ofrece retos coherentes a sus capacidades. Para ello, desde el mismo momento de la planeación se dispone de una experiencia que reconozca en los estudiantes sus vivencias, hipótesis y conocimientos previos, antes de entrar a profundizar puntualmente en los propósitos de formación presupuestados por el docente contacto con un trabajo puntual.

La experiencia...

Esta experiencia significativa parte de la necesidad de explicitar las hipótesis, relaciones o conocimientos previos que los estudiantes han consolidado sobre la población colombiana. Dicha necesidad surge puesto que a partir del trabajo pedagógico alrededor de la pregunta de primer orden ¿Qué diversidad de pobladores habitan el planeta? surgió la organización de grupos por nacionalidades y de allí un grupo relevante para los estudiantes son los colombianos, pues se constituyen en el referente de comparación más cercano con respecto a los demás grupos que se vienen estudiando en el proyecto.

En este sentido, es fundamental explorar desde que lugar de significado es importante profundizar con relación a lo planteado en las demás preguntas de primer y segundo orden puesto que la mayor parte de los estudiantes han tenido experiencias previas al respecto.

Para tal propósito, se planeó la experiencia significativa denominada Semana de la Cocina Colombiana. A continuación se expone la manera como se estructura la planeación de las mismas y se proyecta su continuidad en coherencia con los propósitos de formación de los integrantes del grupo.

SEMANA DE LA COCINA COLOMBIANA	
Propósitos	A partir de la experiencia culinaria, el docente retomará los conocimientos que los estudiantes tienen de las características habitacionales, poblacionales y físicas de Colombia. • Establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los recursos naturales de las regiones geográficas de Colombia; • Identificar los recursos naturales a los que mayor acceso se tiene habitualmente: animales, comestibles, frutos, verduras, agua.
Preguntas de primer orden	¿Qué diversidad de pobladores habitan el planeta? ¿En qué diversidad de hábitats viven los pobladores? (geográfico, físico, natural) ¿Qué tipo diversidad de expresiones artísticas y culturales tienen los pobladores? (pintura, danza, artes plásticas, corporal, visual, gastronómico, literario) ¿Qué diversidad de cuáles recursos y actividades producciones económicas desarrollan los pobladores? (artístico, tecnológico, social/natural)
Preguntas de segundo orden o generadas por los estudiantes	¿Cuáles son las características habitacionales de cada continente? ¿Cuáles son las riquezas naturales más importantes? ¿Qué tipo de expresiones se representan a través de la gastronomía? ¿Cómo se organizan los recursos obtenidos por la actividad económica? ¿De qué manera se aprovechan los recursos para obtener ganancias?

SEMANA DE LA COCINA COLOMBIANA	
Experiencia significativa	Esta actividad comienza con la propuesta de platos típicos de cada región geográfica de Colombia. Los estudiantes mencionarán los que conozcan y luego se hará una votación para escoger algunos menús que se realizarán en la clase; todos aportarán en la elaboración de las comidas. En el salón se dispondrá mapas de Colombia, libros de cocina, recetas de platos típicos para realizar, elementos típicos de algunas regiones, entre otros. Después que los estudiantes expongan sus ideas se hará un listado, para organizarlo de acuerdo con el gusto que manifiesten los estudiantes. Posterior al listado y elección del menú, se realizarán acuerdos frente a lo que necesitamos con el fin de distribuir y encargar a un grupo de personas la compra y demás aspectos necesarios para la organización previa de la cocción de los alimentos. Los estudiantes con la ayuda y supervisión de un docente cocinarán los diferentes platos escogidos. Se proponen 2 o 3 platos según las posibilidades de los recursos naturales con que se cuenten.
Actividades complementarias	¿De dónde se obtienen los recursos naturales con los que nos alimentamos?: Con los estudiantes se indagará frente a la adquisición de los recursos que a diario se utilizan como los alimentos. Se tendrán en cuenta los productos provenientes de la región Andina. Socialización: Obtención y extracción de recursos. Los estudiantes analizarán cómo es el proceso de producción de algunos recursos, además de clasificarlos en diferentes categorías: (agrícolas, avícolas, vacunos) Elaboración de carteleras alusivas a la clasificación de los recursos analizados.

SEMANA DE LA COCINA COLOMBIANA	
Procesos y subprocesos	**Procesos biológicos:** Intercambio de energía entre los seres vivos. Identifica relaciones de los seres vivos. Establece posibles relaciones entre los seres vivos con su medio. Establece diferentes relaciones entre los seres vivos y la influencia en ellos de su medio.
	Procesos químicos: Comprende los cambios de la materia. Reconoce los diferentes estados de la materia. Describe los diferentes estados de la materia y los cambios que pueden sufrir.
	Procesos físicos: Experimenta con la electricidad y magnetismo. Analiza el uso e importancia de las diferentes manifestaciones de la energía.
	Pensamiento histórico Temporalidad: Explica sucesos con relación a un periodo de tiempo. Establece relaciones entre los hechos históricos: Explica las posibles relaciones entre los sucesos de su cotidianidad y hechos históricos. permanencia y transformación: Reconoce en diferentes contextos lo que cambia y lo que permanece en el tiempo.
	Pensamiento geográfico: Perspectiva geográfica: Describe la relación entre el aspecto físico y la influencia de este sobre las manifestaciones culturales. Contrasta las características físicas, humanas y culturales de diferentes lugares.
	Pensamiento económico: Recursos naturales y sociales: Describe la importancia de los recursos naturales para un lugar.

SEMANA DE LA COCINA COLOMBIANA	
Competencias	**Competencias lenguaje:** Organizar ideas para la creación de un discurso oral, de acuerdo con sus propias experiencias. Identifica la intención comunicativa de algunos textos. Esta competencia se presenta desde la socialización y reconstrucción de diversas experiencias que han tenido los estudiantes, de esa manera se podrán hacer además construcciones colectivas para la formación de discursos acordes a los intereses de nuestra clase.
	Competencias ciudadanas: Están intrínsecamente relacionadas con las competencias del lenguaje, se evidencian a través de los trabajos colectivos y las posturas cada estudiante, la valoración de sus experiencias y elección es y análisis de la información para tomar una decisión.
	Competencias científicas: Se plantean desde el reconocimiento de los aspectos básicos del país: del lugar donde habitan y de las regiones de procedencia de cada uno de los estudiantes o de la que provienen sus familiares; el reconocimiento de una cultura como de los recursos que se dan en las regiones de Colombia y los beneficios para los pobladores de cada lugar.
Evaluación	Para la evaluación se tendrá en cuenta el desempeño de los estudiantes frente a los propósitos planteados al inicio, como: • El desarrollo de trabajos grupales. • La recopilación y socialización de la información. • La disposición en el desarrollo de las diferentes actividades • El planteamiento de ideas para el mejoramiento de las actividades, • El dominio y uso de los conocimientos previos • La reconstrucción de los conocimientos al incorporar nuevos conceptos y / o situaciones

La experiencia significativa inició con una tarea de indagación que el docente previamente pidió a sus estudiantes, la cual consistió en que cada familia, madre, padre o acudiente, según fuera el caso de la situación familiar de los niños, hiciera un breve relato sobre su lugar de origen, las características físicas y culturales más importantes, enfatizando en los platos típicos de esa región o regiones de la cual proceden los miembros de la familia. Al comenzar la clase se socializa este trabajo hecho por los padres y/o familiares. Algunos niños conocían el contenido de los relatos, por lo que podían contribuir o liderar la presentación de esta información a sus compañeros. Los que no conocían el contenido de la tarea, prestaron atención a la socialización que de ella hacia la docente en LSC.

Al finalizar la exposición de los relatos se encontró que todas las familias proceden de la región andina. Sin embargo, hay propuestas gastronómicas de otras regiones del país lo cual enriquece la primera experiencia significativa del proyecto.

Además de la región Andina, también hubo sugerencias de otros platos típicos de regiones como la Orinoquía y del Caribe. La información que los estudiantes relatan está acompañada del apoyo del docente de manera ilustrativa para aclarar y enriquecer el discurso de ellos. Los platos sugeridos para someterse a votación fueron:

PLATO PRINCIPAL	POSTRE	BEBIDA
Espagueti con carne Bandeja Paisa Sancocho Ajiaco Tamal Pescado frito Asado Huilense	Maduro con queso Arroz con leche Dulce de papayuela Arequipe Brevas con arequipe	Limonada Naranjada Jugo de mango Jugo de piña

Después se votó por el primer plato a elaborar en la Semana de la Cocina Colombiana y se determinó que el plato principal elegido fue el sancocho, dulce de papayuela como postre y la bebida, jugo de mango.

Como segunda opción quedo el asado huilense, la limonada y el arequipe. Desde esta acción los estudiantes se empezaron y explicitar ideas o hipótesis que tenían, por ejemplo frente a lo científico, sobre los ingredientes (recursos) que se requieren para la elaboración y preparación de cada alimento; los cambios que se van a producir en la cocción a la hora de exponerlos a diferentes temperaturas o mezclarlos con otras sustancia; posibles formas de obtención de los recursos. En el ámbito de competencias del lenguaje se pusieron en escena expresiones, enunciados, propuestas, acuerdos, desacuerdos, búsqueda y aporte sobre posibles fuentes de información. En cuanto a lo ciudadano, se empezaron a suscitar discusiones interesantes que conducían a la necesidad de llegar a acuerdos o puntos de vista y a la reflexión sobre el respeto de la votación, así no se estuviera de acuerdo con los intereses personales de algunos de ellos.

Después de seleccionar el menú se realizaron varias mesas de trabajo en subgrupos con el propósito de que entre ellos discutieran y establecieran la cantidad específica de ingredientes la forma de obtención de estos y los posibles costos de los mismos. Es de anotar que en este tipo de experiencias, más que entrar a realizar procesos de enseñanza sobre estos asuntos, la idea es explicitar lo que los estudiantes saben o no; qué estrategias o mecanismos implementan para abordar la solución a las tareas propuestas, para posteriormente hacer las complementaciones u orientaciones requeridas. La conclusión después de la socialización de las tareas y las discusiones que de allí se suscitaron fue:

Los ingredientes	*las cantidades*
Pollo	*13 presas*
Yuca	*3 medianas*
Papa	*3 libras*
Plátano	*6 grandes*
Arracacha	*2 grandes*
Mazorca	*7 medianas*
Cilantro	*4 ramas*
Cebolla	*2 grandes*

Los ingredientes	*las cantidades*
Tomate	*5 medianos*
Sal	*2 cucharadas grandes*
Agua	*30 pocillos*

Un ejemplo de la discusión realizada fue cuando la docente interrogó acerca de cuántas cebollas se necesitarían para la preparación; los niños respondieron inicialmente en la mayoría de los grupos que "una para cada uno". Allí expusieron su desacuerdo los miembros de uno de los grupos argumentando que es un alimento de sabor fuerte por lo que no se podrían incorporar 13 cebollas; en este ejercicio algunos hablan de las cantidades para el sabor y que no todo se maneja en la cocina de "uno para cada uno". Cuando la discusión no tuvo salida la docente aprovecho para explicar el manejo de las proporciones para esta receta, de acuerdo con uno u otro ingrediente.

El cálculo del agua también generó polémica, ya que es la primera vez que participan de una preparación. Los estudiantes discuten sobre la necesidad de saber necesario saber el número de comensales para calcular la cantidad de ingredientes y de agua que se incorporarán a la olla. Por ejemplo: algunos dicen que se necesitan 5 pocillos o 10, y después de mucho analizarlo se llega a la conclusión de que se necesitan alrededor de treinta pocillos.

… Posteriormente, a los estudiantes se les asignó la responsabilidad de administrar los ingredientes y los utensilios para la preparación del sancocho. Allí se aprecian habilidades de cálculo y estimación para determinar las cantidades necesarias y suficientes para la preparación, así mismo consideran las acciones y reacciones que deben atender, por ejemplo tienen en cuenta las temperaturas y los elementos que necesitan para no perder de vista los tiempos de cocción como: reloj, cantidad de fuego (alto, medio, bajo)…

… Un momento importante fue la búsqueda, por parte de los estudiantes, de la receta del sancocho que estaba mejor formulada en los varios libros de cocina suministrados. Luego de que se expresaron todos los argumentos

a favor y en contra para optar por un determinado libro, se optó por un determinado libro decidiendo hacer un cambio con respecto a la receta original, no se utilizará gallina, por su dureza y la demora en la cocción, sino pollo.

Después ellos copian la receta en su cuaderno para tenerla a mano en caso de requerirlo. Este es un trabajo en el que se involucra la lengua escrita al proyecto pedagógico y al área de matemáticas; aspecto primordial para el trabajo integrado de las áreas y desde el cual pueden hacer relaciones entre los diferentes conocimientos en proceso de construcción.

Igualmente, se pueden afianzar los conceptos que manejan los estudiantes y se disipan las dudas que tengan frente al concepto que se está construyendo. Se revisa que todos hayan copiado bien la receta y se repasa de nuevo, para el día de la preparación.

… Finalmente, el gran día llega, y todos se disponen a ir al mercado con lista en mano, los dineros y las responsabilidades de compra que se han concertado previamente, bajo la supervisión y orientación constante de la docente en este lugar…

… El proceso se inició con la selección, limpieza y alistamiento de los ingredientes y luego proceder a su cocción. Durante este proceso se tuvo una charla que permitió explicitar los conocimientos o necesidades de consolidación de los mismos en lo referente al origen de estos productos, el proceso natural para su crecimiento, los procesos económicos que permiten que lleguen al mercado, las características geográficas y espaciales de los sitios de donde proceden, los significados de los platos típicos con relación a las características de los pobladores de las regiones, entre otros aspectos. Estos fueron los tópicos tratados por los estudiantes con la mediación de docente, donde se presentaron acuerdos, divergencias, complementaciones y preguntas que quedaron comprometidas para el desarrollo de las actividades complementarias…

… La etapa de cocción del sancocho fue la que tomó más tiempo, entre mirada y mirada los estudiantes relataban los cambios de apariencia en la sopa, primero todo era insípida y trasparente, pero poco a poco la sustancia fue cambiando a un tono más turbio, que indicaba un tiempo determinado de exposición al fuego. Ellos hicieron este tipo de inferencias y formulan preguntas que los guían hacia las respuestas correctas. Uno de los objetivos de esta experiencia es que los estudiantes contextualicen el proceso con su experiencia en el hogar.

Los estudiantes alistan sus utensilios, atentos a las sugerencias dadas para evitar que quemaduras.

Luego de servirles a todos, queda una buena cantidad de sancocho por lo que se aprovechó para hacer una socialización de la experiencia a los demás estudiantes y profesores de la escuela y compartiendo este alimento con ellos...

Con base en esta experiencia significativa se establecieron inquietudes, intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes las cuales se articulan a las preguntas de primer y segundo orden presentes en el guion pedagógico o lo complementan en aspectos no contemplados inicialmente.

Estas inquietudes identificadas se desarrollan en actividades complementarias o en próximas experiencias significativas. Entre estas se destacaron

- ¿Cuáles son las diferencias entre el procesamiento natural e industrial de los alimentos?
- ¿Qué similitudes y diferencias existen con respecto a otros platos de sitios y pobladores lejanos?
- ¿Por qué las producciones gastronómicas hacen parte de la cultura de los pueblos?
- ¿Cómo calcular efectivamente las medidas para la preparación de los diferentes platos?

Actividades Complementarias

Las actividades complementarias buscan ahondar en aquellos asuntos vistos en la experiencia anterior, pero no a profundidad y que debido al interés del estudiante o del profesor es necesario explorar con mayor detenimiento. Por ello se afirma que este tipo de actividades tiene el "objeto de profundizar, ampliar, problematizar, discutir y formalizar los conocimientos e inquietudes específicos que surgieron a partir del desarrollo de la experiencia significativa"(INSOR, 2007, p. 61).

En estas actividades el docente toma decisiones sobre los asuntos, preguntas, problemas, contextos o áreas de conocimiento que aportarán al desarrollo de competencias puntuales de los estudiantes sordos. Por lo que estas actividades ofrecen escenarios de desempeño específico donde se prioriza un tipo de pensamiento, un saber, o el desarrollo de una habilidad, o la disposición actitudinal del estudiante, todo ello con el fin de progresar en los niveles de competencia que se poseen.

Además, estas actividades están íntimamente relacionadas con las preguntas de segundo orden o con las preguntas que emergen del propio interés de los estudiantes a partir de las motivaciones que surgen de la experiencia significativa. Para el desglose de toda la experiencia significativa de la preparación del sancocho se desarrollaron un total de ocho actividades complementarias, seguidamente se exponen apartados de tres de ellas con objeto de ejemplificar algunos de los énfasis específicos que se realizan al interior de ellas. Más adelante se presentan otros segmentos de actividades complementarias derivados de otras preguntas de segundo orden.

La experiencia...

Qué ingredientes se usaron en el sancocho

...Una vez culminada la experiencia significativa inician las actividades complementarias que permiten formalizar procesos de construcción de conocimiento a partir de las hipótesis, intereses y necesidades que se evidenciaron en la preparación del sancocho. La primera de ellas consistió en conformar grupos de acuerdo con los ingredientes que cada uno de ellos compró en el supermercado e indagaron en diferentes fuentes (libros de texto, revistas y entrevistas a docentes u otros compañeros) sobre la procedencia de los mismos.

Los estudiantes avanzaron en la tarea de averiguar ¿dónde conseguimos los ingredientes?, para lo cual preguntaron en la tienda, plaza o supermercado; en ese momento se les cuestiona sobre ¿cómo llegan éstos allí? y ¿cómo se producen estos ingredientes?, preguntas que les resultan ser familiares, ya que la mayoría de ellos tiene idea que cómo es el proceso, lo que se hace es precisar algunos detalles y aclarar las dudas que aún existen. De manera simultánea, algunos estudiantes empezaron a relacionar, con fundamentación teórica, los ingredientes utilizados con las regiones en donde se producen.

Cada grupo de estudiantes, de acuerdo con sus competencias, realizó registros escritos, gráficos e icónicos de la producción de yuca, papa, pollo, arracacha, mazorca, sal y cilantro; así mismo, explican cada una de sus producciones...

En este caso, la actividad complementaria promovió en los estudiantes desempeños frente a la búsqueda autónoma de información para enfrentar la situación que se les planteaba. Asunto que resulta relevante en el desarrollo de competencias científicas y su aproximación al conocimiento científico. Así mismo, esta indagación promovió que se comunicaran con pares y adultos, lo que se traduce en escenarios de interacción válidos en donde se desarrollan sus habilidades comunicativas y la consolidación de sus estructuras lingüísticas.

Puntualmente, se aprecia que este tipo de actividades promovió en buena parte de los estudiantes procesos de descripción, explicación y argumentación sobre las relaciones de tipo ambiental y espacial, entre los productos y sus lugares de procedencia, así como las condiciones regionales que se pueden establecer.

Por otro lado, acciones como las representaciones permitieron que los estudiantes lleven un registro de lo trabajado, registro que no depende únicamente de la escritura, sino que a partir de lo gráfico e icónico se representan las indagaciones adelantadas. Este tipo de ejercicio impacta directamente las competencias del lenguaje y el uso de registros y otros lenguajes.

Qué ingredientes se necesitan para la siguiente receta.

Como ya se había tenido la experiencia concreta de realizar la preparación del sancocho, para este segundo plato elegido se configuró como una actividad complementaria para detenerse con mayor profundidad en cada uno de los pasos que significan la preparación y documentar los procesos relativos a la identificación y descripción de los recursos requeridos y de los lugares geográficos donde se producen, los procesos químicos y físicos que se originan en la cocción de la preparación; los elementos culturales que portan las producciones gastronómicas y culturales de un determinado lugar y el establecimiento de relaciones con otros contextos y grupos de pobladores del planeta…

… Los estudiantes, inician sus indagaciones sobre los ingredientes que se requieren para la preparación del asado huilense. Posteriormente se les da la lista de los ingredientes necesarios; cada uno de ellos trajo ¼ de libra de carne de cerdo, correspondiente a su porción de proteína. Se inició esta actividad que les permita tener experiencias concretas con los procesos de medición simultáneamente a la discusión del origen de cada uno de estos ingredientes.

INGREDIENTES	CANTIDAD
Carne de cerdo	4 libras
Yuca	3 grandes
Plátano maduro	10 unidades medianas
Arepas blancas	4 paquetes pequeños
Cilantro	1 puñado
Tomillo	1 puñado
Laurel	1 puñado
Cebolla cabezona	3 grandes
Cerveza	1 lata
Sal	¼ de libra
Jugo de naranja	4 grandes
Limón	36 unidades
Azúcar	¼ de libra

En este punto se destaca que, aunque los estudiantes ya conocían algunas unidades de medida, la actividad les permitió conocer otras formas de medición tales como el "puñado", para las especias. Se discutió sobre las características de esta forma de medir y de otras no convencionales, así como también por qué no se consideran estandarizadas…

… Otra situación de medida se presentó para la medida de la cantidad de carne necesaria, allí se pensaron en fracciones de la unidad de medida (libra), para dinamizar la tarea de obtener cuartos a partir de una libra.

Las representaciones gráficas muestran como de cuarto en cuarto se completa la libra de carne y se organizan de a cuatro estudiantes para comprar la libra. Los fraccionarios estaban presentes en el inconsciente de los estudiantes y al final preguntaron si eso se llamaba fraccionario…

Este apartado de la actividad complementaria tuvo un fuerte potencial frente al desarrollo de competencias matemáticas, así como de los demás saberes inherentes al contexto de trabajo (los ingredientes de una receta). Puntualmente, se exploran asuntos sobre la medida no estandarizada, las medidas antropomorfas, para establecer una cantidad. En la conversación de los niños fue posible identificar la necesidad de establecer unidades de medida pues los puñados son relativos a los tamaños de las manos. Este tiene que ver con la construcción social de la magnitud, pues los patrones de medida son acuerdos, que emergen de una comunidad interesada en ello.

Otro asunto relevante en la actividad es la manera de abordar las fracciones, a partir de contextos de medida, donde la unidad se construye a partir de las partes. Este ejercicio puede tener dos miradas; una puede ser un ejercicio aditivo donde se debe sumar cuatro partes para obtener un todo, aquí no hay conciencia de la unidad y del fraccionamiento de la unidad; la otra puede ser un ejercicio de división donde se considere la unidad (libra) y sus partes (cuartos). Esta aclaración es necesaria, puesto que algunos de los

estudiantes están en proceso de adquisición de su primera lengua y puede que estas distinciones de carácter matemático aún no sean accesibles para estos.

La siembra de algunas semillas

… Con relación con la producción, se realizó la siembra de algunas semillas para comprobar los procesos de producción agrícola que los estudiantes conocían. Se les propuso sembrar de semillas de algunos de los productos

utilizados en las dos preparaciones, así como de otros vistos en otras preparaciones de otros países: lenteja, arveja verde, frijol rojo, cilantro y papa criolla. Se solicitó la colaboración a los padres con unas cajas de cartón, tierra para sembrar. Se diseñó una hoja de registro de datos, para su posterior análisis, del tiempo y de los procesos de cambio que se van dando en cada una de las plantas, teniendo en cuenta la presencia o ausencia de condiciones con respecto a sus lugares de origen como clima, humedad, etc.

Se acordó realizar la mini siembra por grupos, se integraron cuatro grupos de tres estudiantes cada uno, los cuales se encargaron de cuidar y hacer el seguimiento a cada planta, según las orientaciones del docente con el objetivo de delegar la responsabilidad y ver qué resulta de esta experiencia de trabajo independiente.

Después de tres días de hacer el sembrado de las semillas y su registro, los estudiantes están tristes porque no han brotado las semillas, algunos estudiantes dicen: "es que ha pasado muy poco tiempo, por eso no han crecido, pero para el próximo registro ya habrá pasado algo con las semillas". Sin embargo, fue una constante, tanto de los estudiantes como del docente, observar reiteradamente la siembra que comenzó a brotar en dos cajas a los pocos días y correspondían a las semillas de lentejas…

Esta actividad complementaria retomó dos aspectos fundamentales: la experimentación y el registro; tareas científicas que permiten aproximarse de manera coherente al pensamiento científico. En este sentido, el registro es una herramienta que promueve el desarrollo de diversos desempeños, por un lado, todo lo que tiene que ver con el manejo de datos y los análisis estadísticos que surgen a partir de los datos; así mismo estos análisis permiten ir documentando su proceso de experimentación, lo que permitió que los estudiantes descubrieran asuntos relacionados con el crecimiento de las plantas y demás fenómenos que se pueden observar en este crecimiento. La sistematización de los datos observables y el uso significativo de los mismos posibilita generar condiciones para la argumentación sobre realidades que se han capturado en el tiempo, lo que adicionalmente potencia el desarrollo del lenguaje y las formas de expresión del mismo como son la LSC, la lengua escrita y otro tipo de representaciones simbólicas.

A continuación, veremos algunos ejemplos variados de apartados de actividades complementarias; que se han derivado de otras experiencias significativas pero que se relacionan fuertemente con lo preparación del sancocho, pues suponen comparaciones e interacciones con otros procesos similares propios de otros pobladores del planeta y que permitieron consolidar el concepto de diversidad.

Al final de los diferentes modelos de actividades complementarias, se exponen algunos ejemplos de desempeños y construcciones que se generaron a partir de ellas y que fueron fortaleciendo el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes sordos.

Producción y transformación de alimentos

… La experiencia significativa condujo a las preguntas de segundo orden referidas a los procesos económicos, allí específicamente los estudiantes se interesaron por la producción y comercialización de la leche, puesto que este fue uno de los recursos identificados que son importantes en ciertas zonas de Europa. Para realizar dicha exploración se hizo una visita a una de las fábricas de procesamiento de lácteos más importantes del país. Una de las actividades complementarias que se ejecutó luego del recorrido por la fábrica leche, consistió en realizar un proceso de análisis sobre los recursos procesados y no procesados. Para los estudiantes la visita a la fábrica permitió poner en discusión ideas y conceptos, así como desarrollar representaciones gráficas e icónicas sobre lo comprendido en esta salida pedagógica.

Inicialmente trabajaron en parejas preparando una socialización a pares y demás docentes de la escuela, allí se trataron temas relacionados con el proceso del queso, desde su estado inicial hasta su trasformación por efectos del calor y, en general, el proceso industrial que se diferencia del proceso artesanal o campesino, en el cual influye la temperatura y la tecnificación del proceso. Por ejemplo: los estudiantes charlan sobre lo que pasa para que el queso en un principio parezca chicle. Todos llegan a la conclusión que el calor, ese es el factor fundamental para la elaboración del queso industrial ya que el casero o campesino, tiene un proceso distinto sin presencia de altas temperaturas ni grandes procesos.

A partir de esta discusión, la docente invitó un experto quien documentó puntualmente las opiniones de los estudiantes haciendo un paralelo entre la producción a partir de productos naturales de base y la producción industrial. Lo anterior generó una clasificación entre productos procesados y no procesados.

Con un material existente los estudiantes elaboraron carteleras sobre lo aprendido y posteriormente elaboraron un video donde realizan secciones temáticas sobre productos elaborados y naturales. Para finalizar se hizo la presentación de este material por grupos sobre los procesos de producción, el uso de recursos naturales: animales, vegetales, procesados y productos elaborados.

Los estudiantes utilizaron diversas técnicas para elaborar los materiales de apoyo utilizados en los videos como carteleras, escenografías, presentaciones con diapositivas, libros, afiches, revistas entre otros.

De la presentación que hicieron se pueden reseñar las siguientes respuestas dadas por los asistentes a la socialización, lo que demuestra la calidad del contenido brindado por los estudiantes:

- *Los recursos naturales son aquellos que se obtienen de la tierra o del territorio donde se vive.*
- *Los recursos naturales pueden transformarse para obtener otros que mejoran los Iniciales.*
- *Los recursos naturales son insumos o elemento que facilita y proporciona beneficios en la vida cotidiana.*
- *Es necesario cuidar y conservar los recursos naturales para poder aprovecharlos en el futuro.*
- *El procesamiento de los recursos genera posibilidades económicas que también aportan al desarrollo de una comunidad o sector social.*
- *Los recursos son una variedad de posibilidades que permiten que diferentes sectores poblacionales se beneficien ya sea con la compra o venta y que generan opciones de trabajo para muchos habitantes.*

Esta actividad complementaria tiene además el carácter de ser una actividad de concertación[9], en ella se retomaron varias experiencias previas y se consolidaron conclusiones sobre los procesos de producción articulando otros aprendizajes y desarrollos como es el caso de producciones discursivas, uso de lenguajes tecnológicos, plásticos y visuales entre otros. En este sentido, se promovieron construcciones por subgrupos de trabajo, producciones lingüísticas en lengua de señas donde interactuaron estudiantes de diferente grado de proficiencia y desarrollaron conversaciones, explicaciones, argumentaciones y exposiciones. Allí los estudiantes con mayor competencia, hacían aportes significativos de manera natural que contribuyeron a elevar el discurso de sus compañeros, teniendo como contexto de interacción los procesos de producción industrial y artesanal.

9 Son aquellas actividades que se realizan estratégicamente con el propósito de ir haciendo explícitas las conclusiones sobre un determinado contenido, formalizando lo aprendido sobre él y oficializando las relaciones encontradas por el grupo entre las temáticas anteriores y la actual (INSOR, 2007)

Esta actividad llama a las experiencias previas, por lo que todos están en la posibilidad de participar en la conversación y contar algo de lo que han vivido. En este sentido, entre los compañeros se aprecian interacciones que benefician a los estudiantes cuyo proceso de adquisición de lengua es reciente. Estos contextos además de ser lingüísticamente adecuados, son socialmente armónicos, pues promueven el trabajo en grupo y colaborativo; aun cuando se presentaron reacciones naturales en su convivencia, las cuales fueron analizadas por el mismo grupo de estudiantes aprovechando los contextos de comunicación. Asuntos que están relacionados con las competencias ciudadanas y en particular con la convivencia y la relación con el otro; el otro que es diferente por su condición lingüística.

Además, en todo el desarrollo de la actividad es posible identificar de manera mucho más clara los desempeños relacionados con los dominios disciplinares, con el saber científico; tanto en ciencias naturales donde se describieron procesos químicos y físicos para la producción de ciertos productos, como por ejemplo el queso; así como saberes sociales que describen los procesos de producción y las diferencias entre los procesos artesanales y los industriales y como esos impactan a la sociedad actual.

Elaboración de joyería artesanal

… En el marco de la pregunta de primer orden referida a las manifestaciones y expresiones artísticas de los diferentes grupos de pobladores del planeta y luego de una experiencia significativa en donde se construyó un museo virtual en el que se exponían representaciones artísticas de grupos y comunidades de los diferentes continentes; se diseñó una actividad complementaria sobre la elaboración de joyería artesanal africana.

Los propósitos atendidos con esta actividad están encaminados a comprender el sentido y significado de las formas y colores que portan este tipo de joyería en las diferentes culturas; analizar de donde provienen los materiales y los símbolos; crear y recrear símbolos propios; analizar las relaciones entre procesos artesanales y tecnológicos para la producción de este tipo de joyas; establecer relaciones cuantitativas y de comercialización (costo- beneficio), a partir de la venta de esta producción en una feria escolar. Para esta actividad se invitó a una artesana, quien fue la encargada de orientar la explicación teórica de las construcciones en los diferentes contextos del mundo y acompañó la elaboración y los diseños de las joyas.

En esta clase los estudiantes están ansiosos y quieren empezar de una vez con la creación de las joyas; traen algunas ideas tratando de recrear, en alguna medida, la joyería con tendencia africana que utiliza muchos elementos en madera de color café en su mayoría. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de explorar y reconocer los materiales antes de empezar con el fin de que cada uno sepa con qué quiere trabajar y qué diseño quiere realizar. En general, estuvieron muy dispuestos al desarrollo de esta actividad…

La intención de esta actividad es establecer una relación con aspectos trabajados sobre la cultura africana y aprovechar esta construcción para participar en una feria (experiencia significativa a desarrollar después). Sin embargo, esta actividad no se restringió a la exploración de asuntos culturales y étnicos de las diferentes regiones, sin o que esta elaboración de joyas que permitió además el desarrollo de diferentes competencias, pues se trabajó con patrones matemáticos para la construcción de las diferentes joyas; se realizaron procesos de cálculo y estimación en la elaboración y se

realizaron proyecciones económicas frente a la producción y vente de este tipo de artesanías. Así mismo, esta actividad posibilitó aportar al desarrollo de competencias del lenguaje en cuanto a la construcción de los sentidos estéticos y las formas de comunicarlo a través de otros lenguajes.

Por otro lado, la disposición para realizar actividades de tipo artístico es muy motivante para los niños y jóvenes, cuentan con ideas y actitudes que posibilitan la realización de las labores.

Este tipo de actividad también tuvo un importante aporte frente al desarrollo de competencias ciudadanas relacionadas con el establecimiento de acuerdos de trabajo, dentro de un contexto para alcanzar un fin determinado. En este sentido, se trabajó en la delegación de responsabilidades y la cooperación frente al resto del equipo procurando el mejor desempeño y la obtención de resultados satisfactorios.

Casi todas las actividades en donde se demande trabajo en grupo y colaborativo, son escenarios donde los niños desarrollan actitudes y referentes para la convivencia y el beneficio mutuo a partir del desarrollo de una tarea. Esto siempre y cuando el docente no pierda de vista este propósito de formación y esté atento a canalizar y orientar las interacciones que allí ocurran.

Conozcamos la cultura egipcia

A partir de la pregunta de primer orden sobre las diversas características de los hábitats de los pobladores del planeta y de la experiencia significativa de la visita a una exposición del museo nacional, donde se presentaban muestra sobre desarrollos culturales tecnológicos y políticos de Egipto, se diseñó una actividad complementaria que permitiera profundizar en uno de los aspectos que más llamo la atención a los estudiantes como fue las tecnologías utilizadas para la construcción de las pirámides.

Los estudiantes autónomamente empezaron a indagar sobre el tema en diferentes fuentes y a organizar un rincón en el aula que fuera representativo del lugar. Así es como ellos realizaron un mural representando las acciones que realizaban los egipcios en tiempos remotos dejando su legado y su historia escrita en la pared o en sitios que prolongaran su paso por la historia. Estas fuentes fueron trabajadas por la docente quien les socializaba el contenido de lo que estaba allí registrado y los acompañó en la búsqueda documental de referentes que pudieran dar respuestas diversas a sus inquietudes…

… Para estos grupos se dispuso material como papel kraft, témperas, pinceles, lápices, crayolas, etc. Primero, los estudiantes entraron en una discusión grupal en la que cada uno tenía la posibilidad de expresar sus ideas fue el espacio de construcción, socialización e invención colectiva, asunto fundamental para el desarrollo de las competencias del lenguaje.
En los murales los estudiantes representaron de las esfinges de Egipto, los faraones, el dorado de las arenas desérticas del lugar, la "supuesta" belleza de las reinas de la época, los guerreros o soldados participaron en algunos enfrentamientos milenarios y, en general, la magnificencia de Egipto.

Mientras se abordó la creación de las pirámides se trabajaron dos teorías conocidas sobre la construcción de las mismas:

- *La primera dice que la construcción de las pirámides de Egipto fue obra de los propios egipcios por mandato de los faraones de la época, quienes las deseaban para su propio tributo y como parte de la memoria histórica.*

- *La segunda plantea que las pirámides son obra de los extraterrestres como tributo a su propia especie. Lo anterior se basa en la perfección arquitectónica de las pirámides y a su magnífico alineamiento entre sí, características imposibles de alcanzar por seres humanos de una época en la que no se contaba la tecnología suficiente*

El tratamiento de este tema suscitó muchas reacciones entre los estudiantes, inquietudes y curiosidad que llevó, entre otras, a las siguientes preguntas:

- *¿Los extraterrestres existen?*
- *¿De qué manera transportaban los egipcios las piedras con las que construyeron las pirámides?*
- *¿De dónde vienen los extraterrestres?*
- *¿Qué herramientas utilizaron los extraterrestres para mover las piedras?*
- *¿Los extraterrestres utilizaron las mismas herramientas que los humanos?*
- *¿Los extraterrestres están en Colombia?*
- *¿Todavía hacen construcciones en el mundo?*

Finamente se termina el rincón egipcio elaborando pirámides a escala, carteles con aspectos destacados del lugar y murales en los que se hicieron dibujos que buscaban replicar los jeroglíficos originales.

Esta actividad complementaria exigió un montaje mayor, en la medida en que se profundizaba en el tema, como base para ir a generar la puesta plástica de los murales y construcción de objetos representativos. En primer lugar, los estudiantes se aproximan a los saberes disciplinares gracias a las búsquedas autónomas y orientadas que hacen sobre los temas de discusión de la clase, en este caso saberes relativos a las ciencias sociales. Así mismo, esta exploración permitió que ellos se enfrentaran de manera significativa con textos escritos donde encontraban la información deseada; en algunos casos la lectura de los textos se realizaba en un primer momento de manera autónoma por parte de algunos de ellos y después se solicitaba la complementación o verificación por parte del docente. En otros casos se realizaron procesos de lectura para y con los estudiantes.

Del mismo modo, el desarrollo de registros, murales o carteleras, son formas de representar, donde es importante la construcción de los sentidos y significados que resultan ser relevantes para el estudiante frente a un determinado grupo humano o contexto. Uno de los asuntos relevantes dentro de esta actividad es la comunicación permanente entre el docente los estudiantes y las fuentes proceso del que emergen ideas, teorías, hipótesis, argumentaciones y proyecciones que permiten ver el nivel de desarrollo del lenguaje, científico y ciudadano de los sordos.

El cierre de proyecto es el escenario en donde se escenifican los avances individuales y colectivos que los estudiantes sordos han alcanzado durante un periodo de formación, haciendo evidente sus competencias en situaciones concretas, a partir de sus actuaciones y diálogos sobre los objetos y el entorno.

Cuarto Momento

Cierre de Proyecto

Otro momento importante en el desarrollo del proyecto pedagógico es su cierre; en este espacio los estudiantes muestran al resto de la comunidad (compañeros, docentes y padres) los progresos alcanzados y las producciones realizadas (INSOR, 2007). El cierre de proyecto consiste en la preparación por parte de docentes y estudiantes sordos, de un montaje didáctico donde se conjuga todo lo que se ha adquirido, construido, desarrollado y consolidado a partir de la implementación del proyecto pedagógico. Este montaje posteriormente es socializado a la comunidad educativa, como evidencia de los aprendizajes o avances logrados, los cuales se manifiestan a través de sus desempeños en dicha presentación.

Particularmente, el cierre del proyecto es el escenario para apreciar las construcciones conceptuales que los estudiantes sordos han alcanzado en las diversas áreas del conocimiento a partir de sus actuaciones y desempeños en las actividades programadas para el cierre y sus posibilidades de exponer, explicar, responder, argumentar y proponer frente a los saberes que se presentan ante los demás actores educativos. Adicionalmente, en este espacio se ponen de manifiesto los avances logrados en cuanto a las producciones orales (en lengua señas) para diversos usos y funciones comunicativas; así como también el uso de otros lenguajes, como medios privilegiados para la comunicación de los aprendizajes y competencias desarrollados a lo largo del proyecto.

Así mismo, las formas de trabajo colectivo e individual, que exige la preparación y presentación del cierre, permiten valorar los avances frente a las competencias ciudadanas las cuales se manifiestan en las construcciones sociales que posibilitan la convivencia, el bien común, el trabajo en grupo, la puesta publica de todos y cada uno de los estudiantes. Además, el cierre de proyecto también es el momento para presentar los desarrollos alcanzados con respecto a los saberes específicos sobre la comunidad sorda que se han tenido a lo largo del proceso.

Por lo anterior, la actividad de cierre y toda la preparación que esta conlleva es un escenario en donde se manifiestan los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes luego del proceso de formación que ofrecen los proyectos pedagógicos. En otras palabras, las acciones contextualizadas, los desempeños frente a nuevos contextos, los retos de presentar sus elaboraciones lingüísticas y conceptuales se constituyen en manifestaciones de las competencias alcanzadas.

Por otro lado, cuando se dice que el cierre de proyecto se desarrolla con un montaje didáctico, se busca trascender la idea de que el cierre sea solo una exposición de contenidos, sino que sea una experiencia en donde se pongan en evidencia los desempeños y actuaciones de los estudiantes a partir del diálogo con los espectadores o de representaciones de situaciones específicas. Por ello, es necesario que en el cierre se disponga de materiales, escenarios y demás recursos que les permitan recrear los contextos y los conceptos trabajados en el proyecto.

La actividad de cierre depende en gran medida de la naturaleza misma del proyecto y puede realizarse por medio de un montaje teatral; o de la filmación, edición y presentación de medios visuales (fotografía o videos); o por la experimentación sobre fenómenos físicos, químicos o biológicos; o por medio de debates, charlas o foros sobre las causas y consecuencias de un algún hecho sociocultural; es decir, el cierre es una actividad que exige un escenario de actuación de los estudiantes para la presentación de sus producciones.

La experiencia...

Características diversas de los pobladores del planeta

... El cierre de este proyecto se diseñó para realizarse en un escenario, donde contando con la cooperación, se haría la construcción de murales donde se muestren asuntos sociales y culturales relevantes a tres países ostensiblemente distintos. Se optó por tres contextos relativos a grupos de pobladores muy opuestos entre sí, porque resultaría imposible presentar todos los desarrollos alcanzados frente a todos los grupos estudiados durante el año. A partir de una actividad lúdica los estudiantes analizarían un conjunto de registros fotográficos referidos a sitios, vestuarios, costumbres de países como Francia, México y Cuba.

Se comenzó a examinar y seleccionar el material fotográfico, los estudiantes las organizaron de acuerdo con su propio criterio, en ocasiones encontraban similitudes entre algunas fotos y por ello pensaban que pertenecían al mismo grupo. También había mapas correspondientes a cada país y así se empezaron a estructurar los contenidos a desarrollar. A medida que cada estudiante participaba se hacían las modificaciones pertinentes; la actividad se hizo cada vez más interesante y los estudiantes participaron activamente en la organización de las fotos.

Resultó claro que las fallas en la correspondencia de algunas fotos en los grupos establecidos, sirvieron como pretexto para hacer nuevos descubrimientos y a entablar un diálogo continuo con sus compañeros y poder concretar ideas e imaginarios que se tenían.

Luego se dio el espacio para que entre todos construyeran de manera clara murales alusivos a los tres países seleccionados. Siempre mostraban un interés particular por las fotos referidas a los platos típicos de los países y desde este contexto fluía de manera importante los asuntos estudiados y construidos respecto a cada lugar, por esta razón y por decisión unánime, se llegó a la conclusión de hacer una preparación culinaria para el cierre del proyecto: tortillas…

Todos los estudiantes conocieron oportunamente los ingredientes que debían traer y tuvieron sus responsabilidades claras, ya que en particular este plato fue el más sencillo de preparar. Se hizo un organizado en el que cada uno hizo lo que debía hacer.

- *Carne desmechada*
- *Tortillas*
- *Cebolla*
- *Tomate*
- *Sal.*
- *Ají (chile)*
- *Queso*
- *Chorizo*

Después de que los estudiantes prepararon las tortillas, saborearon este platillo mexicano y dieron a degustación a todos los asistentes, mientras se charlaba con ellos sobre las características de la comida mexicana y sus diferencias con la de los otros grupos de pobladores estudiados...

Posteriormente se hizo un recorrido comentado por los murales construidos y allí por estaciones de trabajo los estudiantes oficiaban de guías en la explicación de lo que estaba allí contenido y respondían las preguntas de los asistentes. Vale la pena anotar que en el proceso de preparación del cierre y la construcción de los murales a ellos les llamó la atención un tema que no había surgido dentro del proyecto y fue la apariencia de Frida Kahlo. A raíz de esto, el docente investigó la biografía de la pintora y se retomó su historia, bajo expresiones de angustia y asombro de los estudiantes, por la vida de la pintora, por su enfermedad, su accidente, su condición física, la pérdida de su pierna y, en general, por el dolor de su vida. Ellos preguntaron y estaban atentos a cualquier detalle nuevo que pudiera surgir en la narración; al finalizar la lectura se hizo un mapa conceptual para reunir aspectos clave de la vida de la famosa pintora mexicana; experiencia que también fue trabajada en la presentación.

También se pasó a hacer una caracterización socio política de los países seleccionados, tomando como base algunas similitudes en cuanto a las estadísticas de emigración de sus nacionales a Estados Unidos y la situación de los inmigrantes de ambos países. Fue interesante la disposición de los asistentes, hicieron todas las preguntas posibles y hasta donde el tiempo lo permitió estuvieron averiguando cada detalle de los temas planteados. Incluso se pasó a comparar la situación de los dos países y las oportunidades que se les da a las personas que habitan en ellos.

En el proceso de planeación de estas actividades los estudiantes sintieron que era necesario hacer muestras que evidenciaran la idea de diversidad con todos los grupos de pobladores, por eso ellos mismos complementaron la idea inicial de centrar las actividades en estos tres contextos seleccionados y autónomamente se organizaron en parejas, llevaron atuendos representativos de muchos otros países e hicieron una síntesis interesante de los aspectos más representativos de cada uno de ellos país. Adicionalmente hicieron una muestra particular de la situación de las comunidades de sordos en cada uno de ellos. En esta misma parte se

presentó un baile árabe, preparado con anterioridad, que permitió mostrar algunos aspectos de la idiosincrasia de ese país.

Para cerrar la actividad se hizo una proyección de las fotos tomadas en las actividades realizadas a lo largo del año.

Conclusiones

El trabajo desarrollado a través de los proyectos pedagógicos da las herramientas necesarias para generar experiencias enriquecedoras dentro de los procesos formativos de educandos sordos en el marco de propuestas educativas bilingües y biculturales. Son precisamente las dinámicas dadas al interior de estos proyectos las que le permiten al docente replantear su quehacer pedagógico y pensar en una mejor manera de desarrollar y potenciar las competencias básicas de sus estudiantes.

Se debe resaltar la labor y el valor que cobran los estudiantes en estos espacios, pues su papel es radicalmente distinto al de un estudiante en otra estrategia pedagógica. En estas actividades el estudiante sordo es protagonista y privilegia su experiencia personal dejando claro que, sin importar el nivel de formación en el que se encuentre, tiene voz y voto y sus experiencias previas son el gancho para poder abordar infinidad de aspectos que se van a construir individual y colectivamente, a partir de esto el docente realiza su labor.

Los proyectos pedagógicos favorecen el desarrollo de competencias básicas en todos los estudiantes, ya que los espacios y/o ambientes que se generan les permiten retomar sus experiencias previas y concretarlas en las interacciones que se desarrollan con sus propios compañeros y con el docente.

Al centrar la mirada sobre el desempeño de los niños, se pueden constatar los avances significativos que alcanzaron en el desarrollo de los proyectos pedagógicos. Como ya se ha mencionado a lo largo este documento, se identificaron las diferencias existentes entre los estudiantes del mismo grupo de acuerdo con sus desempeños, siendo posible identificar las trasformaciones que tuvieron estos estudiantes culminado el proyecto.

En relación con el proyecto pedagógico aquí expuesto y a los procesos de valoración que se adelantaron durante el desarrollo de esta estrategia, es posible identificar varios grupos de estudiantes de acuerdo con sus desempeños.

El primer grupo se desempeñó de manera más autónoma frente a los trabajos propuestos, siempre fueron llamativas sus acciones y poco a poco las iban perfeccionando para efectos de las exigencias de las competencias y estuvieron atentos a sus propios sus avances y el de los compañeros en general. Este grupo de estudiantes alcanza a elevar de manera importante la forma de construir y argumentar sus elaboraciones, acorde con sus desempeños particulares, sobresaliendo en el manejo conceptual y en la proposición de nuevas formas de acceder al conocimiento y aplicarlo en el contexto en que se desenvuelven.

Fueron relevantes los logros frente a las estrategias construidas para indagar, generar acciones para solucionar interrogantes, hacer uso de diversas fuentes que les permitieran acceder eficazmente a la información y presentar de forma variada sus hallazgos. Es importante observar la manera como los estudiantes lideraron acciones relacionadas con el legado cultural y fueron propositivos a la hora de traer a colación experiencias que enriquecieran las dinámicas de clase.

A medida que ellos avanzaban, casi que de inmediato, establecían las relaciones entre los lugares nuevos y los ya vistos, comparaban los aspectos habitacionales y poblacionales que se daban en cada uno de los países y capturaban datos nuevos que les permitieran dar cuenta de las características propias de cada espacio, entre otros asuntos.

El segundo grupo pudo hacer avances significativos en su proceso y descubrir posibilidades de interacción. Este grupo fue un gran reto y, al final, fue el grupo que dio mayores satisfacciones y sus esfuerzos fueron reconocidos por sus compañeros.

El tercer grupo, integrado por personas de extra edad, obtuvo muy buenos resultados; en sus participaciones lograron relacionar sus experiencias previas lo que les permitió posicionarse individual y grupalmente e hicieron avances significativos en su trabajo. Estos estudiantes satisfactoriamente pudieron tener avances significativos que les aportaron fundamentalmente en los sentidos de la educación, la escuela y su responsabilidad frente a las nuevas generaciones de sordos. Ellos mismos estuvieran satisfechos de su propia labor.

El cuarto grupo rindió adecuadamente con sus desempeños particulares y explotó la diversidad de experiencias al máximo. Presentó avances significativos y desempeños satisfactorios particularmente en sus procesos de adquisición y desarrollo de la lengua de señas y las formas significativas de acceder a la lengua escrita. Posicionarse discursivamente en contextos sociales y escolares, les dio seguridad y posibilidades de continuar explorando asuntos de índole académico cada vez más complejos que se deberán cimentar en las experiencias escolares futuras.

A modo de conclusión, a continuación se presenta un análisis de los desempeños con relación a los estándares básicos de competencias científicas, del lenguaje y ciudadanas:

Competencias científicas

Particularmente en el campo de las ciencias sociales, se apreciaron algunos desempeños generales para el grado y otros particulares para cierto grupo de estudiantes. Por ejemplo, asuntos como los compromisos personales y sociales y las relaciones éticas y políticas, tuvieron un desarrollo similar, mientras que en asuntos como la aproximación al conocimiento social y las relaciones historia - cultura y espacio – ambiente, se identificaron desempeños particulares en los diferentes grupos de estudiantes.

Frente a los compromisos personales y sociales se evidenció que a lo largo del desarrollo del proyecto hubo cambio de sus actitudes, posturas, concepciones y valoraciones sobre los otros. Debido a la diversidad cultural que se presentó en el trascurso del proyecto se progresó en el respeto por las personas independientemente de su origen cultura y religioso. De esta manera, los estudiantes tuvieron una postura más flexible y comprensiva a la diferencia. Al mismo tiempo, se logró su sensibilización en las situaciones de desventaja e indiferencia con ellos mismos y con las personas que les rodean, proponiendo acciones que posibilitaran la equidad y el diálogo como medio para generar ambientes armónicos de trabajo y de convivencia. En cuanto a las relaciones ético-políticas, se apreció que en general el grupo presento avances significativos y lograron tener un dominio equitativo de las normas y las formas de participación en este contexto escolar; por ejemplo, con la figura de personero, ellos lograron proponer y desarrollar acciones desde el gobierno estudiantil. Reconocieron las características

de los líderes y se generaron espacios que permitieron que algunos estudiantes o miembros de la comunidad educativa ejercieran acciones con la comunidad. Además, conocieron el papel de los gobernantes del país, los perfiles y las características que estos deben tener; así como las instituciones de apoyo a la ciudadanía y su propósito en la sociedad.

En cuanto a su aproximación al conocimiento social, a las relaciones histórico-culturales y espacio-ambientales se presentaron las siguientes diferencias frente a sus desempeños:

Un primer grupo de estudiantes se destacó por su actitud e inquietud frente a los retos propuestos, pues indagaban, generaban acciones para la solución de interrogantes, usaban diversas fuentes que les permitió acceder eficazmente a la información; así mismo, presentaban de diversas formas sus hallazgos. Sus desempeños fueron consistentes durante el desarrollo de cada actividad, tanto individual como colectiva, donde mostraban liderazgo.

Así mismo, tuvieron logros importantes en su grado de participación en la construcción de los saberes socioculturales desarrollados en el proyecto y su interés por estos contenidos, tanto que su labor sobrepasó los espacios escolares y buscaron otros momentos para abordar dichos temas. Además, estos estudiantes establecieron una amplia diversidad de relaciones espaciales entre los distintos lugares, así como las implicaciones climáticas o habitacionales de dichos lugares. De igual manera, construyeron paralelos entre los sitios conocidos y sus características con las nuevas ubicaciones, por ejemplo, comparaban los aspectos habitacionales y poblacionales que se daban en cada uno de los países y capturaban datos nuevos que les permitieran dar cuenta de las características propias de cada espacio.

Otro grupo de estudiantes evidenció progresos frente a las habilidades para indagar en contextos cercanos y cotidianos, lo que a su vez contribuyo a sus participaciones en las dinámicas de clase. Así mismo, comienzan a estructurar lo visto durante el año con las experiencias de enseñanza previa. Sin embargo, los progresos fueron diferentes en los estudiantes aquí ubicados. Mientras que unos desarrollaron habilidades cognitivas y lingüísticas para cuestionar los acontecimientos planteados en clase, analizar y reflexionar sobre los trabajos colectivos, aportar al trabajo colaborativo; otros, avanzaron de manera importante en la construcción individual de sus propias hipótesis, saberes, ideas, sin entrar todavía en el plano de la confrontación de las mismas. Su reto y sus avances se centraron en lograr mayor independencia y seguridad individual en la medida en que sentían que iban dominando los saberes trabajados destacándose que permanente tuvieron una actitud de interés sobre el trabajo y la participación dentro de la dinámica de clase.

Del mismo modo, ellos establecieron relaciones entre los legados culturales y las manifestaciones de la cotidianidad y aunque sus participaciones eran constantes, algunos contenidos aún estaban por encima de su comprensión. Además, los estudiantes de este grupo establecieron relaciones espaciales de acuerdo con las características más sobresalientes de cada lugar. Es de resaltar que frente a los contenidos espaciales y geográficos se apreció avances significativos en los ritmos que evidenciaron en otros escenarios, pues sus referentes se ampliaron más allá del barrio y de la ciudad.

Un tercer grupo de estudiantes son aquellos con extra edad que entraron con algún grado de desinterés a la propuesta. Estos estudiantes lograron articularse y motivarse significativamente en el proyecto, progresivamente mejoraron su trabajo en las dinámicas de clase, ya que fueron más activos y críticos en las presentaciones y exposiciones; así mismo, pudieron relatar experiencias pasadas (de momentos en donde no tenían una lengua estructurada). Además, sus pausados progresos fueron también actitudinales, pues pasaron de no tener disposición para trabajar en clase, a interesarse por indagar, exponer, proponer, participar, refutar y hacer investigación grupal.

A pesar de sus cambios de actitud, aun se requieren consolidar muchos procesos relativos al establecimiento de relaciones entre los contextos socioculturales, ello como consecuencia de ausencia de escolarización. Sus logros están referidos a la conciencia sobre características generales de una región, su producción y recursos.

Un último grupo de estudiantes se caracterizó por lograr desempeñarse de manera pertinente y realizar acercamientos a los conocimientos desde el plano individual, acordes a las exigencias y procurando ser asertivos en sus participaciones, sin exponerse mucho en lo público; se apreció que reflexionaban, participaban y cuestionaban para sí mismos y para algunos cercanos su comprensión de los contenidos, aunque tuvieron desempeños más altos en otros espacios. En general, los desempeños de este grupo están referidos a la comprensión los aspectos relacionados con los legados socioculturales que pudieron influenciar los desarrollos de la época, fueron desarrollando habilidades para formular hipótesis y exponer ideas. Además, lograron establecer relaciones entre contextos y recursos de uno y otro lugar.

En el campo de las ciencias naturales los desempeños de los estudiantes de grado quinto fueron muy semejantes entre ellos. De manera general se advierte que todos ellos adquirieron compromisos personales y sociales sobre el cuidado de la vida y los ambientes, en la medida en que conocen y comprenden las incidencias de la existencia humana en los entornos naturales. Sus responsabilidades con su salud y con la protección del medioambiente se consolidaron durante el desarrollo del proyecto.

Así mismo, la gran mayoría de los estudiantes, frente a los dominios desarrollados sobre los entornos físicos, alcanzaron desempeños sobresalientes, ya que desde el proyecto y sus relaciones con los contextos culinarios fueron posibles desarrollar exploraciones profundas sobre numerosos fenómenos físicos e incluso químicos. Puntualmente, ellos hicieron inferencias de dichos fenómenos, como las trasformaciones de la materia a partir de la modificación de su temperatura o de la mezcla de sustancias para obtener otra, gracias a la experiencia directa y a sus experiencias previas. Del mismo modo, ellos consolidaron argumentos sobre las causas de situaciones de orden físico, como por ejemplo los fenómenos naturales o los cambios climáticos.

Del mismo modo, frente a los desarrollos científicos y tecnológicos y su relación con la sociedad, identificaron los tipos de herramientas empleados por diversos habitantes en diversas épocas utilizadas cotidianamente para desenvolverse en su entorno. En este sentido, la gran mayoría estableció relaciones de afectación del ambiente en relación con la necesidad de habitad de los seres humanos.

Por otro lado, se pueden distinguir algunas diferencias en los desempeños de los estudiantes frente a los dominios alcanzados en esta área de conocimiento en coherencia con la misma organización de grupos señalada anteriormente. Un primer grupo que se caracterizó por tener iniciativa y autonomía para indagar sobre los asuntos relacionados a su entorno natural, así mismo fueron quienes establecían relaciones con lo visto en los años anteriores, en los distintos proyectos pedagógicos, en diversas experiencias significativas; lo que a su vez contribuyo al diseño de formas de explorar los contextos naturales.

Sus logros en este campo y en particular en la exploración del entorno vivo, están referidos a las comprensiones sobre los sistemas de órganos y sus funciones. Así mismo, estos estudiantes hicieron clasificaciones pertinentes de acuerdo con las características de los seres que se desarrollaban en cada espacio, por ejemplo, en la exploración de los espacios desérticos ellos observaron, analizaron y comprendieron diversas formas de supervivencia y camuflaje de los seres para habitar en determinados lugares.

El segundo grupo de estudiantes logró paulatinamente participar de manera mucho más consistente en las dinámicas de clase, sobre todo en aquellas en donde se realizaban actividades de recolección de datos, pues allí establecían relaciones con sus experiencias previas, lo que condujo a cierres satisfactorios de sus tareas o actividades.

En cuanto al trabajo sobre los entornos vivos, este grupo, identifico los sistemas de órganos y sus funciones de algunos seres vivos. Además, lograron reconocer algunos ecosistemas y algunas características de los mismos con relación al espacio donde se encuentran y hacer reflexiones sobre las problemáticas actuales a este nivel y proponer opciones de intervenir en estas situaciones.

En lo relacionado al dominio de contenidos referentes a su entorno físico, se apreció una gran diferencia en este grupo, ya que por sus experiencias en la cocina, ellas comprendían ciertos fenómenos físicos, causas y consecuencias, como por ejemplo los cambios de temperatura y de su impacto en alguna sustancia al realizar una mezcla. Sin embargo, situaciones como los movimientos de la tierra y los cambios climáticos actuales requieren seguirse profundizando y documentando teóricamente por estos estudiantes.

Además, se apreció un crecimiento de su conciencia social frente al medioambiente y una creciente participación en las acciones necesarias para el cuidado del entorno.

El tercer grupo de estudiantes en extra edad lograron involucrarse en las dinámicas realizadas con el resto del grupo; estuvieron activos e incluso hicieron aportes valiosos al desarrollo de diferentes sesiones de trabajo, ya que pasaron de la pasividad al liderazgo en las actividades recolección de datos y su posterior registro para el análisis. En este sentido, ellos fueron más arriesgados, cuestionaron y sugirieron respuestas para la solución de diversos problemas investigativos.

Frente al dominio conceptual del entorno vivo, ellos lograron identificar ecosistemas a nivel general, así mismo reconocieron los sistemas de órganos y su funcionamiento en los seres vivos. En los estudiantes se observó una mejor dinámica de trabajo que les permitió escudriñar en sus experiencias anteriores y traerlas a colación. Aunque en algunas ocasiones se presentó dificultad para poder concertar definiciones y análisis, ellos poco a poco fueron mejorando y estuvieron dispuestos a las labores de exploración individual y colectiva.

El último grupo alcanzo desempeños importantes aceptables en las actividades de indagación, donde se apreciaron aptitudes para la exploración de su ambiente; también, lograron exponer aquellos resultados hallados a lo largo de la indagación individual y colectiva.

En cuanto a los dominios sobre los entornos vivos, el grupo de estudiantes comprendieron y establecieron relaciones de semejanza y diferencia entre los sistemas de órganos y su funcionamiento, además de una clasificación

generalizada de los seres vivos: animales, plantas y humanos, determinando sus cualidades de acuerdo con el lugar en donde se encuentran.

Competencias del lenguaje

De manera general, los desempeños alcanzados en el lenguaje evidenciado por los estudiantes sordos de grado quinto son muy similares, en coherencias con las diferencias en los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua de señas de cada uno. Específicamente en relación con la producción de texto oral en lengua de señas, se vio progreso significativo en todos, pues en los ejercicios de socialización se manifiestan desempeños relacionados con el reconocimiento de los interlocutores y de las adecuaciones necesarias para comunicarse con ellos, el manejo de un hilo conductor y un amplio léxico en la gran mayoría de los estudiantes.

En cuanto a la producción de textos escritos, ellos están en proceso de aprendizaje de esta segunda lengua y en esa medida producen textos sencillos de carácter informativo, sus producciones escritas tienen una intención comunicativa clara, pero los asuntos gramaticales y culturales que porta la lengua escrita aún requieren continuar explicitándose y trabajándose de manera consistente.

Durante el desarrollo del proyecto pedagógico se abordaron diferentes textos para diversos propósitos, donde los estudiantes lograron tener distintos tipos de desempeños. Aquí se distinguen fundamentalmente tres grupos aquellos que avanzaron significativamente en capturar los sentidos e ideas principales de textos cotidianos y académicos sencillos, esto les permitió empezar a consolidar estrategias para realizar búsquedas de información más autónomas y solicitar luego la profundización o aclaración de las hipótesis que previamente construyeron a partir de su lectura independiente. Sus producciones escritas evidencian presencia de algunos elementos gramaticales del español escrito fusionados con estructuras de la LSC.

El segundo grupo aún está en el proceso de capturar el significado de algunos términos y con ello se aproximaban planteando hipótesis sobre la idea principal. En ambos grupos, se identificó el dominio sobre un léxico relacionado con las distintas áreas y sus significados, lo que contribuyó a

que comprendieran o se conjeturaran sobre las ideas principales de los textos. En las producciones escritas de índole comunicativa subyace la estructura gramatical de la lengua de señas.

El otro grupo de estudiantes, alcanzaron a abordar los textos escritos que habían sido reelaborados por la docente y que previamente se habían trabajado en clase; aparte de ello sus exploraciones para plantear ideas sobre el significado de la información contenida en los textos escritos están supeditadas a la visualización e intuición sobre las imágenes.

La gran mayoría de ellos encuentran gusto e interés en la lengua escrita como medio de comunicación, así como para registrar sus ideas o sentimientos. Era común que todos ellos solicitaran ayuda para escribir textos con la gramática del español y solicitaban modelos para desarrollar ejercicios más autónomos.

En cuanto a los conocimientos literarios que alcanzaron los estudiantes sordos, se apreció el interés por libros que relataran la idiosincrasia de los diferentes países trabajados. En este sentido, conocieron los contextos sociales e históricos de estos libros, así como las biografías de los autores más representativos de los países trabajados durante el proyecto.

En cuanto a los medio de comunicación, el grupo de estudiantes protesto frente al número de programas de televisión que consideran la particularidad de los sordos. Les preocupo el bajo número de programas que cuentan con servicio de close caption o de interpretación, ya que de acuerdo con sus características esto les facilitaría el acceso a las diferentes informaciones y de esa manera asegurarían una mayor participación. Además, la internet es un medio masivo de comunicación que es aprovechado para obtener información tanto de asuntos escolares como de interese particulares.

Los estudiantes sordos avanzaron en la producción de representaciones no verbales para comunicar sentimientos y emociones y en la exploración y uso significativo de otros lenguajes para comunicar sentimientos y contenidos académicos, como la fotografía, el video, la plástica, el cuerpo entre otros. Por último, los estudiantes desarrollaron dinámicas comunicativas efectivas que les permitían participar desde diferentes puntos en una discusión.

De esta manera, desde su propia perspectiva cada uno logró hacer comprensiones adecuadas de lo que constituye la comunicación y de los aspectos necesarios que se deben tener en cuenta para tener un proceso comunicativo eficaz.

Competencias ciudadanas

Se puede afirmar que en general los estudiantes tuvieron una gran trasformación en las formas en las que interactuaban entre ellos, pues al comienzo tenían dificultades de convivencia, lo que ocasionó situaciones de conflicto; sin embargo, y gracias a las interacciones intencionadas en el desarrollo del proyecto pedagógico, la convivencia fue mejorando gracias al reconocimiento personal e interpersonal del carácter de cada uno, reconociendo aquellos aspectos que incomodaban, aceptándolos y transformándolos. Se apreció que ellos recurrían al diálogo y a los acuerdos para solucionar las situaciones de conflicto que se presentaron, sin violentar la personalidad de los demás.

Además, por medio de la participación en diversas actividades colectivas se promovió acciones democráticas que permitiera llegar a acuerdos sobre la opinión y aporte de los compañeros. De la misma manera reconocieron las condiciones democráticas propias del medio escolar, por ejemplo la elección del personero y de monitor de grupo, como mecanismos de elección de los líderes. Los estudiantes progresivamente fueron más cooperativos en relación con las actividades que buscaban el bienestar común; en un principio más por la acción del docente y las normas establecidas que por las decisiones propias.

Por último, el proyecto pedagógico permitió reconocer la diversidad cultural, social y lingüística de los habitantes de diferentes lugares y como estos se relacionaban con los entornos en los que habitan; con ello los estudiantes reconocieron el valor de la diversidad y del respeto por la misma, ya que esa diferencia hace que cada ser sea único por las características que posee. Así mismo, reconocieron que la discriminación hace que los seres humanos se minimicen y pierdan sus expectativas al relacionarse con el medio que les rodea, de allí que postularon ideas para evitar esa situación en el contexto más cercano, tomando en consideración la situación discriminatoria puede darse por diferentes causas: la religión,

la cultura, condición física. En este sentido, los estudiantes progresaron frente a unas competencias biculturales, relacionadas con la participación de las personas sordas en los contextos mayoritarios, pues reconoce que deben defender sus derechos, promover en los demás ambientes actitudes de respeto hacia la diferencia y formar a los miembros de la sociedad sobre quien es la persona sorda, para que sea valorada como tal.

En síntesis, los proyectos pedagógicos ofrecen escenarios de aprendizaje que pueden desarrollar y promover competencias en los estudiantes sordos. En cada uno de los momentos de diseño, planeación, gestión y evaluación del proyecto es posible identificar cuáles son los niveles de competencias que poseen y cuáles son las acciones que se deben adelantar para promoverlas a niveles superiores. Esto significa consolidar ambientes por medio de experiencias significativas y actividades complementarias que promuevan diversos tipos de tareas, actividades, actuaciones novedosas y complejas en los estudiantes que les permitan ir progresando tanto en sus conocimientos como en las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

Desarrollar competencias en los estudiantes sordos implica enfrentarlos a contextos nuevos y retadores que le exijan formas coherentes de actuar e interactuar, por ello no es posible hacer esto mismo a partir de actividades rutinarias y predecibles, donde el estudiante es un agente pasivo de su formación. De la misma manera, si las actividades son supremamente complejas que están por encima de las capacidades lingüísticas, sociales o cognitivas de los estudiantes, pues no podrá promover ningún desarrollo. Frente a este panorama, los proyectos pedagógicos ofrecen los ambientes justos y necesarios para el desarrollo de las competencias, pues parten de los intereses de conocimiento y de las necesidades de formación de los estudiantes, para luego proponer ambientes, experiencias, salidas, construcciones y demás actividades donde el estudiante debe actuar, resolver problemas, plantear soluciones y validarlas. Es decir, el estudiante debe ser cada vez más competente para poder participar en las clases de proyecto.

Así mismo, la articulación que tiene los proyectos a otros escenarios comunitarios y culturales permite que la formación en competencias involucre también a los entornos familiares, pues es allí el lugar de permanencía de los estudiantes. Así como, los demás contactos comunitarios necesarios para los desarrollos sociales y de interacción que le permiten participar de manera propositiva en la sociedad.

Estas conclusiones que aquí se exponen son el fruto de la investigación, análisis e innovación pedagógica que se ha adelantado desde el Instituto Nacional para Sordos y que espera sea leído, analizado y discutido por los docentes para sordos de este país.

Bibliografía

INSOR. (2007). ***Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos***. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

INSOR. (2011). Orientaciones generales para el diseño de situaciones didácticas en matemáticas a estudiantes sordos. Una experiencia desde el PEBBI. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

M.E.N. (2006). ***Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas***. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.