

**Análisis crítico de la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes  
sordos: Estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Popayán**

**Miguel Mejía Villadiego**

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD**

**Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU**

**Maestría en Educación Intercultural**

**2025**

## Resumen

Esta investigación busca primeramente abordar el contexto histórico de cómo han sido los procesos de la enseñanza del español en estudiantes sordos desde el año 2012 en la Escuela Normal Superior de Popayán y posteriormente hacer un análisis exhaustivo de las metodologías que se usa en la institución educativa con los estudiantes sordos de bachillerato para la enseñanza del español. Evaluar su pertinencia de acuerdo a sus características lingüísticas, sociales y culturales con el fin de proponer posibles estrategias pedagógicas que responda a sus necesidades de acuerdo a los lineamientos y ajustes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional mediante el decreto 1421 de 2017 para la atención educativa de la población con discapacidad.

El estudio revela que, para la mayoría de las personas sordas señantes, la lengua de señas es su primera lengua y el español una segunda y dadas las características de esta población se deben realizar ajustes y adecuaciones metodológicas para la enseñanza del español como lengua escrita, por lo que es necesario la implementación de unas estrategias curriculares pertinentes.

**Palabras clave:** comunidad sorda, lengua de señas colombiana, español como segunda lengua, bilingüismo, educación inclusiva, ajustes razonables.

## Abstract

This research proposal focuses on the critical analysis of methodologies used to teach written Spanish as a second language (L2) to deaf students at the Escuela Normal Superior de Popayán between 2012 and 2025. The target population consists of deaf individuals who are native users of Colombian Sign Language (LSC), a visual-gestural language that serves as their natural first language. In this context, written Spanish functions as a second language, requiring differentiated pedagogical approaches tailored to the students' unique linguistic, social, and cultural characteristics.

The study is grounded in the premise that teaching strategies designed for hearing students are insufficient for deaf learners, as they often disregard the cognitive and communicative specificities of the Deaf community. Employing a qualitative descriptive methodology, the research will utilize document analysis, semi-structured interviews with deaf and hearing teachers, and direct observation of classroom practices. The aim is to identify barriers, needs, and opportunities in the teaching of Spanish as L2, in alignment with Decree 1421 of 2017 and Colombia's Inclusive and Intercultural Education Policy.

Findings will inform the development of pedagogical guidelines that promote equitable access to written language learning, affirm the bilingual identity of deaf students, and support their full participation in educational and social contexts.

**Keywords:** Deaf community, Colombian Sign Language, Spanish as a second language, bilingualism, inclusive education, reasonable accommodations

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>11</b>
Descripción del Problema de Investigación.....	11
<b>Justificación .....</b>	<b>14</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>17</b>
Objetivo General .....	17
Objetivos Específicos.....	17
<b>Referente teórico .....</b>	<b>18</b>
Antecedentes Internacionales.....	18
Antecedentes Nacionales .....	21
<b>Marco Conceptual.....</b>	<b>23</b>
Características de la comunidad sorda.....	23
Bilingüismo de las personas sordas en Colombia.....	25
Enseñanza de la Lengua escrita para sordos en Colombia.....	28
Educación Inclusiva e Intercultural para las personas Sordas .....	30
Ajuste razonable para la enseñanza del español como segunda lengua.....	33
<b>Marco Metodológico .....</b>	<b>37</b>
Enfoque Socio-Crítico.....	37
Método de investigación .....	38
Técnicas de recolección de información.....	39
Entrevistas semiestructuradas .....	39

Observación directa no participante.....	41
Diario de Campo .....	42
Población y muestra.....	43
Categoría de Análisis .....	44
<b>Análisis y Resultados .....</b>	<b>46</b>
Necesidades, barreras y oportunidades de los estudiantes sordos con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua.....	46
Necesidades de los estudiantes sordos en el marco del bilingüismo y la biculturalidad .....	54
Propuesta Pedagógica: Entornos Bilingües e Interculturales para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita y la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la Escuela Normal Superior de Popayán. ...	65
Manifestaciones del enfoque intercultural en las interacciones educativas entre estudiantes sordos y oyentes .....	72
Implementación y coherencia del Modelo Bilingüe LSC–Español en las prácticas de aula .....	73
Barreras comunicativas y accesibilidad lingüística en el proceso de enseñanza–aprendizaje del español escrito.....	76
Ajustes en el plan de estudios del español para adecuarlo a la lengua escrita en la Escuela Normal Superior de Popayán .....	80
<b>Conclusiones .....</b>	<b>85</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>89</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de análisis .....	44
Tabla 2. Percepción de estudiantes sordos frente a las tensiones entre intenciones pedagógicas declaradas y prácticas efectivas en el aula, según tiempo de contacto con la LSC .....	47
Tabla 3. Percepción de los docentes frente a las tensiones entre intenciones pedagógicas declaradas y prácticas efectivas en el aula, según tiempo de contacto con la LSC .....	50
Tabla 4. Barreras identificadas en el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes sordos, según los diarios de campo .....	56
Tabla 5. Oportunidades de los estudiantes sordos en el marco del enfoque bilingüe–bicultural .....	59
Tabla 6. Estrategias pedagógicas usadas por los docentes para promover la enseñanza del español en estudiantes sordos en la Escuela Normal Superior de Popayán .....	62
Tabla 7. Cronograma general .....	70
Tabla 8. Cronograma de trabajo .....	71
Tabla 9. Ajustes en el plan de estudios del español para adecuarlo a la lengua escrita en la enseñanza de la lengua .....	80

**Lista de Anexos**

Anexo 1, Entrevista a estudiantes sordos. ....	96
Anexo 2. Entrevista a docentes.....	99
Anexo 3. Evidencia fotográfica de entrevista y actividad practica .....	103

## Introducción

La enseñanza del español como segunda lengua ha sido tradicionalmente concebida desde una perspectiva centrada en hablantes extranjeros, lo que ha condicionado el diseño de metodologías, materiales y estrategias pedagógicas orientadas a quienes comparten una lengua oral como primera lengua (Galvis, 2021). Sin embargo, esta lógica resulta insuficiente para responder a las necesidades de la comunidad sorda colombiana, cuyos miembros, en su mayoría, son usuarios nativos de la lengua de señas colombiana, en adelante LSC, una lengua visual-gestual con estructura gramatical propia (INSOR, 2009; Ley 982, 2005).

En este contexto, el español escrito se configura como una segunda lengua, de aquí en adelante (L2) que no puede ser adquirida de forma natural por vía auditiva, lo que exige enfoques pedagógicos diferenciados, cultural y lingüísticamente pertinente (Barreto, 2020).

A pesar de los avances normativos en Colombia como el Decreto 1421 de 2017 y la Política de Educación Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), persisten desafíos estructurales en la implementación de prácticas educativas que reconozcan el bilingüismo de las personas sordas y garanticen su derecho a una educación equitativa y de calidad.

Esta investigación invita a realizar un análisis crítico de las metodologías empleadas en la enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos del bachillerato en la Escuela Normal Superior de Popayán, desde el año 2012 hasta 2025, partiendo de los lineamientos de la Política Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional que promueve

la equidad y el respeto por la diversidad, buscando garantizar el acceso y la permanencia de todas las personas en el sistema educativo sin discriminación.

Esta investigación es de gran importancia porque busca abordar una necesidad educativa que por muchos años ha sido subestimada y además la forma en que se interpreta la enseñanza de la lengua escrita o español para los estudiantes sordos, generando preocupaciones a las instituciones educativas generando la necesidad de buscar soluciones que permitan abordar las exigencias académicas y encontrar una herramienta idónea y eficaz para lograr que los sordos se apropien de la lengua escrita, logrando superar las dificultades pasadas las cuales han generado frustración, desinterés y rechazo hacia el aprendizaje de dicha lengua(INSOR, 2009). .

Además, otro enfoque que abarca la investigación es el enriquecimiento de la línea de investigación de educación intercultural e inclusiva en la ECEDU y el aporte a los proyectos de investigación debido a su lineamiento acorde con la Política de Educación Inclusiva e Intercultural en Colombia que promueve la equidad y respeto por la diversidad, buscando garantizar el acceso y la permanencia de todas las personas en sistema educativo sin discriminación.

El estudio se enmarca desde una investigación con enfoque de tipo descriptivo desde un estudio de caso, la cual busca describir, interpretar y comprender el contexto real de la problemática que presentan los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje del español.

Como fuentes secundarias se acudirá a referentes bibliográficos de investigaciones del tema. Revisión de políticas sobre educación bilingüe intercultural, entrevistas a docentes

sordos y oyentes, observación de las prácticas pedagógicas de profesionales que instruyen el español a personas no oyentes.

La estructura del documento contempla la primera fase de esta investigación, abordando el contexto histórico los procesos de enseñanza del español en estudiantes sordos desde el año 2012 hasta el 2025 en la Escuela Normal Superior de Popayán. La segunda fase se realizará una revisión de referentes bibliográficos de investigaciones relacionadas con esta misma problemática, un análisis sobre los Lineamientos de la Política de Educación Inclusiva e Intercultural como también de la normativa establecida vigente y su aplicación en la educación. La tercera fase contempla el análisis e interpretación de resultados y por último se plantean las recomendaciones pertinentes según los hallazgos encontrados. Dichos resultados permiten comprender las experiencias, barreras y oportunidades que enfrentan estos estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Asimismo, examinar la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas, a la luz de los marcos normativos vigentes y de los principios de la educación intercultural con el fin de aportar insumos para fortalecer estos procesos.

## **Planteamiento del problema**

### **Descripción del Problema de Investigación**

En Colombia, la educación de personas sordas presenta desafíos persistentes que afectan su acceso, permanencia y desarrollo académico, especialmente en lo que respecta al aprendizaje del español escrito como L2. Aunque no se cuenta con cifras exactas sobre la cantidad de estudiantes sordos en los distintos niveles educativos, se estima que cerca de 459.784 personas pertenecen a la población con discapacidad auditiva, muchas de las cuales utilizan la LSC como lengua natural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2021).

Los datos del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) revelan que el 99.2 % de la población colombiana es oyente (51.451.049 personas), mientras que solo el 0.8 % corresponde a personas sordas (431.671). De esta población, apenas el 3.78 % (16.315 personas) han sido o son estudiantes, y hasta el año 2023, únicamente 268.676 personas sordas han accedido a la educación entre los niveles de preescolar y media (INSOR-Lab, 2023). Estas cifras evidencian una brecha significativa en el acceso educativo, que se traduce en limitaciones para el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y sociales, y plantea la necesidad de revisar las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas vigentes.

Además, el DANE (2018) reporta que el 31 % de las personas sordas mayores de 14 años no saben leer ni escribir, lo que equivale a aproximadamente 296.484 personas. Este dato refleja una situación crítica de exclusión lingüística y educativa, estrechamente vinculada con la falta de metodologías específicas para la enseñanza del español escrito

como L2. La ausencia de estrategias pedagógicas diferenciadas y de formación docente especializada contribuye al analfabetismo funcional en esta población, limitando su participación plena en la vida académica, laboral y ciudadana.

En este contexto, la Escuela Normal Superior de Popayán, institución oficial ubicada en el suroccidente colombiano, cuenta actualmente con nueve estudiantes sordos en el nivel de bachillerato, cuya lengua materna es la LSC. Estos estudiantes reciben la asignatura de español junto con sus pares oyentes, con apoyo de intérpretes, pero bajo las mismas estrategias y metodologías de enseñanza. Esta práctica homogeneizante desconoce las particularidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes sordos, quienes aprenden el español como una lengua visual, no auditiva. El desconocimiento por parte del profesorado sobre cómo se adquiere y desarrolla el español escrito en esta población impide que se promuevan competencias comunicativas-discursivas significativas, así como el acceso conceptual y el desarrollo del pensamiento.

Diversos estudios han documentado los bajos niveles de alfabetización en la población sorda en Latinoamérica y en otros países, señalando que muchas personas sordas egresan de la escuela primaria en condición de analfabetismo funcional, con escaso dominio de la lengua escrita y sin habilidades suficientes para expresar por escrito sus ideas (Gutiérrez, 2012; Massone et al., 2005; Moores & Miller, 2009). Esta situación se agrava por la falta de métodos específicos para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños sordos (Alonso, 2006), y por la carencia de prácticas pedagógicas sistematizadas que los docentes puedan implementar (Herrera et al., 2016). En Colombia, para el año 2015, de un total de 481.971 personas sordas, 167.246 no sabían leer ni escribir (Ministerio de Educación Nacional

[MEN] & INSOR, 2015), y según un medio nacional, de cada 100 personas sordas, 35 eran analfabetas (El Tiempo, 2015). Celemín (2014) advierte que:

la mayoría no maneja adecuadamente el código lectoescrito, y sus habilidades son comparables con las de un niño de segundo grado, sin alcanzar tampoco un nivel de pro eficiencia en lengua de señas debido a su adquisición tardía (MEN & INSOR, 2009).

Este panorama evidencia la necesidad de transformar las prácticas educativas en instituciones como la Escuela Normal Superior de Popayán, promoviendo un enfoque inclusivo, pedagógicos interculturales, visuales y bilingües que reconozcan la LSC como lengua materna y el español escrito como segunda lengua. Solo así será posible garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, equitativos y respetuosos de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes sordos.

El estudio de esta investigación permite identificar carencia de datos sistematizados precisos de los estudios académicos de las personas sordas y niveles de alfabetización de esta población. Por tanto, el problema de investigación fue el siguiente:

¿De qué manera proponer una estrategia pedagógica para la enseñanza del español escrito como segunda lengua, desde un análisis crítico para estudiantes sordos de bachillerato en la Escuela Normal Superior de Popayán, desde un enfoque intercultural pertinente a su contexto?

## Justificación

La enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos constituye un desafío persistente en el sistema educativo colombiano, especialmente en contextos donde se desconoce o subestima la condición bilingüe de esta población. En Colombia, la mayoría de las personas sordas adquieren la LSC como lengua natural y primera lengua, mientras que el español “por su carácter oral” se configura como una segunda lengua que requiere ser enseñada de manera diferenciada (Barreto, 2020; INSOR, 2009).

Según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del DANE (2021), aproximadamente 459.784 personas se identifican con discapacidad auditiva, de las cuales solo una fracción accede a procesos educativos formales. Datos del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) indican que, hasta 2023, únicamente el 3.78% de esta población ha sido estudiante en algún nivel educativo, y cerca de 268.676 personas sordas han accedido a la educación entre preescolar y media (INSOR-Lab, 2023). Además, el DANE (2018) reporta que el 31% de las personas sordas mayores de 14 años no saben leer ni escribir, lo que equivale a más de 296.000 individuos en condición de analfabetismo funcional.

Estas cifras evidencian una brecha significativa en el acceso, permanencia y calidad de la educación para personas sordas, agravada por la falta de formación específica en los docentes que orientan el español como L2. En muchos casos, las metodologías utilizadas replican modelos diseñados para estudiantes oyentes, sin considerar las particularidades cognitivas, lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos (Díaz, Nieto & Hincapié, 2017; Herrera et al., 2016). Dicha situación genera experiencias de frustración, desinterés y

rechazo hacia el aprendizaje del español escrito, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas y discursivas (MEN & INSOR, 2009).

Las personas con discapacidad auditiva en Colombia día a día están expuestas a barreras de acceso a la educación, la salud y el trabajo entre otras como las que enfrentan en su cotidianidad, al ser una minoría lingüística y a veces por el desconocimiento de la lengua de señas tienen dificultades de comunicación con los funcionarios en las entidades públicas, comunicarse con los vecinos, acceder a la educación de cualquier nivel hasta para las citas médicas entre otra situaciones (Fundación Saldarriaga Concha, 2022).

No es posible contar con información actualizada y sistematizada que refleje la realidad educativa de las personas sordas que brindan datos detallados y específicos de la cantidad exacta de personas que logran acceder a este contexto lo que representa un desafío para el sistema educativo. De ahí que la implementación de rutas educativas establecidas que permitan que la población sorda acceda a una educación inclusiva adecuada y pertinente que responda a las necesidades y particularidades de su contando con el recurso humano idóneo no solo en lo educativo sino también en lo social y en lo laboral es un desafío, pero que puede generar transformaciones sociales significativas favoreciendo aspectos de la inclusión y mitigando la exclusión.

La pertinencia de esta investigación radica en contribuir a un acercamiento comprensivo adecuado de los lineamientos sobre la Política de Educación inclusiva e Intercultural que permita comprender y transformar estas dinámicas educativas con acciones encaminadas que reconozcan la LSC como su primera lengua y el español escrito como segunda lengua, en consonancia con el Decreto 1421 de 2017 y los lineamientos de la

Política de Educación Inclusiva e Intercultural (MEN, 2013). Al hacerlo, se busca contribuir al fortalecimiento de una educación equitativa, respetuosa de la diversidad lingüística y cultural, y capaz de garantizar el derecho de las personas sordas a una formación significativa y pertinente.

El tener en cuenta los datos recolectados en esta investigación impactará positivamente en la institución educativa ya que será reconocida como una institución de educación inclusiva con modelo educativo abierto y generoso que implementa acciones y estrategias para el fortalecimiento de un enfoque intercultural que potencia y valore la diversidad facilitando la participación dentro de una estructural intercultural. (MEN, 2014). Dicho modelo innovador sería líder en el departamento y se podría replicar en otras regiones del país contribuyendo a fomentar una sociedad más inclusiva.

## Objetivos

### Objetivo General

Desarrollar una estrategia curricular para la implementación de un modelo bilingüe desde un enfoque intercultural en la enseñanza del español como segunda lengua en los estudiantes sordos de la Escuela Normal Superior de Popayán.

### Objetivos Específicos

- Identificar las necesidades, barreras y oportunidades de los estudiantes sordos con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua en la Escuela Normal Superior de Popayán.
- Determinar las estrategias pedagógicas usadas por los docentes y como se promueve la enseñanza del español en para los estudiantes sordos en la Escuela Normal Superior de Popayán.
- Crear entornos que estimulen el uso de la lengua escrita y la LSC como una práctica social significativa para resolver necesidades cotidianas y académicas en la Escuela Normal Superior de Popayán.
- Realizar una propuesta de ajustes en el plan de estudios del español y adecuarlo a la lengua escrita en la Escuela Normal Superior de Popayán.

## Referente teórico

### Antecedentes Internacionales

En los últimos años, la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas sordas ha sido objeto de investigaciones que reconocen la necesidad de enfoques pedagógicos diferenciados, basados en el bilingüismo bimodal y la mediación visual. Galvis (2021) realiza un análisis sistemático de experiencias pedagógicas en América Latina y Europa, destacando que los bajos niveles de competencia lectoescrita en esta población están estrechamente relacionados con la ausencia de metodologías específicas y con la falta de reconocimiento de la lengua de señas como base del desarrollo lingüístico. En esta misma línea, Mora-Monroy, Sanabria, Varón y Roca (2023) desarrollaron un Recurso Educativo Digital Abierto (REDA) para estudiantes sordos universitarios, demostrando que el uso de herramientas visuales, narrativas en lengua de señas y tecnologías accesibles mejora significativamente la comprensión lectora y la producción escrita.

Por lo tanto, tener como referencia esta investigación, ayuda a entender los aportes en los procesos de lectoescritura del español como (L2) que se deben tener en estuantes sordos de una universidad colombiana con el apoyo de herramientas digitales. En donde dicha investigación eligió una perspectiva de investigación-acción colaborativa encaminada a propiciar la construcción colectiva y la reflexión entre estudiantes y profesionales sordos y oyentes. En donde los resultados que se obtuvieron de esta investigación fueron: la construcción de un recurso educativo digital abierta (REDA) de lectoescritura y la creación de una prueba para evaluar el nivel A1 de español como L2 de dichos estudiantes. Se

concluye que la heterogeneidad de los participantes permitió reconocer formas culturales diversas de construir la inclusión y que en procesos de creación digital debe establecerse una relación armónica entre tecnología y métodos/saberes clásicos de las humanidades. Todo lo anterior nos ayuda entender la importancia de la interacción que deben tener las personas sordas en el ámbito educativo en dos caminos mancomunados, como lo es la lengua de señas y el español en simultaneo, y como estas interacciones ayudan a mejorar educación inclusiva de calidad.

Desde una perspectiva más aplicada, González Rodríguez (2022), en su tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Salamanca, propone un modelo didáctico centrado en la mediación visual y la construcción colectiva del significado, el cual fue validado en contextos bilingües con resultados positivos en el desarrollo de competencias discursivas. De igual manera esta investigación podemos decir que propone una mirada de la globalización y el actual desarrollo económico y tecnológico, el cual han transformado el panorama educativo a nivel mundial.

Particularmente en el caso de la educación en lenguas, estos fenómenos han traído consigo nuevos beneficios y desafíos. Sin duda, una de las novedades didácticas, es la adopción del llamado Enfoque Cultural o Intercultural en la docencia de lengua extranjera. Dicho enfoque permite introducir la cultura en el aula, puesto que la cultura propia de un determinado grupo social se exterioriza en el uso lingüístico que de ella se hace.

Este enfoque más complejo e innovador que el denominado enfoque por destrezas, permite afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües en el que el objetivo no es la excelencia o corrección lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz.

Actualmente, las competencias lingüísticas efectivas requieren un renovado modelo de

aprendizaje lingüístico. En este contexto, la mediación lingüística se concibe como herramienta didáctica tendiente a favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas que configuran el enfoque (inter)cultural. La mediación, como actividad de la lengua que actúa de puente entre códigos lingüísticos distintos, se impone así a la vez como una necesidad y una realidad de las sociedades del siglo XXI.

Lo cual es de vital importancia tener en cuenta, dado que ayuda a saber cómo se debe encaminar la enseñanza bicultural en personas sordas, con una mirada global y actualizada, de acuerdo a las necesidades que están siendo vistas en la actualidad ya que en este marco resulta concluyente que, si la educación debe tener como fin dotar al alumno (sobre todo a estudiantes sordos) de las habilidades que la sociedad le requiere, la clase de lenguas debe incluir la mediación entre las destrezas que debe desarrollar el aprendiz.

Asimismo, Ávila Ramírez, R. (2021). Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuesta Tesis doctoral, Universidad de Córdoba. La cual presentada por Dña. Rocío Ávila Ramírez es el fruto de un trabajo concienzudo, serio, constante y ordenado de muchos años de investigación y práctica profesional. Este trabajo nace de las profundas inquietudes personales y académicas de la doctoranda en relación a cuestiones tan vitales para la sociedad como la atención a la diversidad, el interés por avanzar en materia de inclusión y la consiguiente necesidad de mejora de la accesibilidad para todas las personas con algún tipo de discapacidad.

Como docente, orienta y centra su investigación en el aula y, en el compendio que aquí presenta, reflexiona, desde la perspectiva de una didáctica inclusiva y transformadora, sobre las carencias del actual sistema de enseñanza-aprendizaje, proponiendo mejoras y adaptaciones relativas a la enseñanza de idiomas a personas con discapacidad auditiva y el

uso de la lengua de signos. Estas propuestas van de la mano de las utilidades que aportan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Lo cual refuerza el enfoque de mi investigación, dado que desde una perspectiva macro, esta investigación se centra en las reflexiones didácticas al interior del aula con estudiantes sordos y las implicancias que conllevan los enfoques inclusivos.

### **Antecedentes Nacionales**

En el contexto colombiano, también se han desarrollado investigaciones recientes que abordan la enseñanza del español escrito como segunda lengua desde una perspectiva intercultural e inclusiva. Galvis (2021) presenta un estado del arte sobre las propuestas didácticas en Colombia, en el que identifica la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la oralidad, y propone ambientes de aprendizaje visuales, colaborativos y culturalmente pertinentes que reconozcan la lengua de señas colombiana (LSC) como lengua primera.

En esta misma línea, Baquero Herrera, Rubio Camelo y Valencia Zapata (2024) ofrecen orientaciones para el diseño de materiales didácticos dirigidos a comunidades lingüísticamente diversas, incluyendo a la población sorda. Su propuesta enfatiza la necesidad de adaptar los contenidos y recursos pedagógicos mediante elementos visuales, narrativas en LSC y tecnologías accesibles, en coherencia con un enfoque intercultural y multimodal.

Por su parte, Castaño Ríos (2022), en su tesis de maestría desarrollada en la Universidad del Valle, diseña estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza del español escrito como segunda lengua en estudiantes sordos de básica secundaria,

articulando la LSC con el desarrollo de competencias discursivas en español. Finalmente, Torres y Medina (2023), en una investigación publicada en la Revista Colombiana de Educación Inclusiva, evalúan prácticas pedagógicas en instituciones oficiales, identificando barreras metodológicas y proponiendo ajustes razonables en coherencia con el Decreto 1421 de 2017.

Estos antecedentes nacionales refuerzan la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas en instituciones como la Escuela Normal Superior de Popayán, y de formular propuestas que garanticen el acceso equitativo al aprendizaje del español escrito como segunda lengua, en consonancia con los marcos normativos vigentes.

## Marco Conceptual

### Características de la comunidad sorda

La ley 982 de 2005 define a la “comunidad de sordos” como un grupo social de personas que se identifican a través de vivencias alrededor de la sordera y valores o intereses en comunes creando un intercambio mutuo y de solidaridad. También forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y por lo tanto son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas por lo que deben poseer los derechos conducentes.

Existen diferentes tipos de sordos:

El sordo señante, es aquel que se comunica de forma prioritaria por medio de la LSC y que además posee una identidad social, cultural y se considera parte de esa comunidad. Existe el sordo hablante, es todo aquel que adquirió una primera lengua oral, sigue usando el español como nativo, pero que puede presentar restricciones o barreras para comunicarse completamente y puede usar ayudas auditivas y el sordo semilingüe que es competente comunicativamente en la lengua oral o en la Lengua de Señas. Ley 982, (2005)

La lengua de señas, es la lengua natural de la comunidad sorda, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. Se habla también de educación bilingüe para sordos como la que reconoce que hay sordos que viven una situación bilingüe en LSC y el castellano, y se debe facilitar el español como un segundo idioma en su modalidad escrita u oral según el caso.

La comunidad sorda se comprende como un grupo socio-cultural cuyos miembros comparten experiencias históricas, formas particulares de comunicación y una identidad colectiva basada en el uso de la lengua de señas. En lugar de ser entendida únicamente

desde una perspectiva médica o de déficit, se reconoce como una minoría lingüística y cultural con prácticas comunicativas, valores y modos de interacción propios (Lane, 1992; Skliar, 1998). Desde este enfoque, la lengua de señas constituye el eje central de cohesión comunitaria, pues posibilita la construcción del conocimiento, la participación social y el desarrollo identitario, funcionando como un elemento articulador de la vida cotidiana y del acceso a la educación (Ávila Ramírez, 2021).

Entre las características más relevantes se encuentra la identidad sorda, la cual no depende exclusivamente del grado de audición, sino de la adscripción cultural y lingüística a la comunidad, del reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural y del contacto con pares sordos que posibilitan procesos de socialización compartidos (Ladd, 2003). Asimismo, la comunidad sorda se distingue por poseer formas específicas de transmisión cultural, donde la experiencia visual se vuelve central en la interpretación del mundo, en la creación de prácticas comunicativas y en la apropiación de contenidos académicos y socioculturales. Este énfasis en la visión como modalidad predominante de aprendizaje favorece la construcción de estrategias visuales, kinésicas y espaciales que modelan su cultura comunicativa (Emmorey, 2002).

Otra característica fundamental es la diversidad interna de la comunidad. Existen variaciones en las experiencias educativas, el acceso a la lengua de señas, los niveles de participación comunitaria y las formas de vivir la identidad sorda, lo que evidencia que no se trata de un grupo homogéneo sino de una colectividad plural que comparte principios culturales comunes (Skliar, 2010). En este sentido, la comunidad sorda se organiza alrededor de redes sociales, asociaciones, espacios culturales y dinámicas propias que fortalecen la autonomía lingüística y la afirmación de sus derechos. Este reconocimiento de

la sordera como diferencia cultural permite cuestionar visiones asistencialistas y promover perspectivas centradas en la accesibilidad comunicativa, la inclusión educativa y el reconocimiento de la lengua de señas como patrimonio lingüístico (Ávila Ramírez, 2021; Ladd, 2003).

### **Bilingüismo de las personas sordas en Colombia**

El bilingüismo en personas sordas se configura como una relación entre dos lenguas de modalidades distintas: la lengua de señas como lengua primera (L1), y el español escrito como segunda lengua L2. A diferencia del bilingüismo en poblaciones oyentes, que suele implicar dos lenguas orales, el bilingüismo bimodal de las personas sordas exige reconocer que el acceso al español no se da por vía auditiva, sino a través de la escritura y la mediación visual (Barreto, 2020).

Este tipo de bilingüismo no puede ser entendido como una simple traducción entre lenguas, sino como un proceso de construcción de sentido que parte de la lengua natural de la persona sorda la se proyecta hacia el español escrito como herramienta de participación social, acceso a la información y desarrollo académico. La enseñanza del español como L2 debe partir del reconocimiento de la LSC como lengua legítima, y no como apoyo transitorio. Esto implica que las estrategias pedagógicas deben respetar los tiempos de adquisición, las formas de comprensión y los modos de expresión propios de la comunidad sorda (Galvis, 2021).

Además, el bilingüismo en personas sordas está atravesado por factores sociopolíticos: el estatus de la LSC, el acceso a entornos educativos inclusivos, la formación docente especializada y la disponibilidad de materiales adaptados. Promover el

bilingüismo bimodal no es solo una cuestión lingüística, sino una apuesta por la equidad, la ciudadanía y el reconocimiento de la diferencia como valor.

De igual forma, para personas sordas en Colombia se ha consolidado progresivamente como un enfoque educativo y sociolingüístico que reconoce a la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como la primera lengua de la comunidad sorda y al español escrito como segunda lengua. Este modelo surge para desplazar paradigmas tradicionales centrados en la rehabilitación auditiva y promover una visión cultural–lingüística de la sordera, entendida como una diferencia y no como un déficit (Skliar, 2010). El hito normativo inicial fue la Ley 324 de 1996, que reconoció oficialmente la LSC y estableció su relevancia en los procesos educativos y comunicativos de la población sorda colombiana. A partir de este marco, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comenzó a desarrollar lineamientos orientados a la construcción de ambientes bilingües y al reconocimiento de la comunidad sorda como una minoría lingüística.

Durante la década de los 2000, el MEN formuló políticas que fortalecieron el enfoque bilingüe, destacándose la elaboración de estándares y orientaciones sobre educación inclusiva y el diseño de programas para favorecer el acceso a la LSC desde edades tempranas. Estos avances se concretaron de manera más robusta en el Decreto 1421 de 2017, que reguló la educación inclusiva en Colombia y estableció lineamientos específicos para la educación bilingüe bicultural de estudiantes sordos, enfatizando la enseñanza del español escrito como segunda lengua, la participación de modelos lingüísticos sordos y la creación de ajustes razonables en los entornos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Este decreto consolidó la idea de que el aprendizaje significativo del español solo es posible cuando se parte de la adquisición plena de la LSC, coherente con las investigaciones que subrayan el papel estructural de la lengua de señas para acceder a los contenidos académicos y al desarrollo cognitivo (Ávila Ramírez, 2021).

El desarrollo del bilingüismo en Colombia también ha estado influenciado por enfoques latinoamericanos que proponen la bimodalidad cultural, la participación activa de la comunidad sorda en los procesos educativos y la necesidad de comprender la LSC como un eje articulador de las prácticas pedagógicas (López & Sánchez, 2009; Skliar, 1998). Estas perspectivas han reforzado la idea de que la educación bilingüe debe ir más allá de la simple traducción, incorporando prácticas pedagógicas visuales, estrategias didácticas multiculturales y condiciones de accesibilidad comunicativa que respondan a la experiencia visual propia de la comunidad sorda. En este sentido, el modelo colombiano ha transitado hacia una educación que promueve la autonomía lingüística, el fortalecimiento de la identidad sorda y la participación en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo.

A pesar de estos avances, el desarrollo del bilingüismo en Colombia continúa enfrentando desafíos relacionados con la formación de docentes en LSC, la disponibilidad de intérpretes, la implementación efectiva del decreto y la creación de materiales que respondan a la enseñanza del español como segunda lengua de forma visual y accesible. Sin embargo, el enfoque bilingüe se ha consolidado como un pilar para garantizar el derecho a la educación de la población sorda y para reconocer su pertenencia a una comunidad cultural con lengua e historia propias (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Ladd, 2003

Entender todo este trasegar del bilingüismo en la sociedad colombiana, nos ayuda a entender cuál es el camino que quiero recorrer con esta investigación, en donde se quiere que el bilingüismo sea una bandera preponderante en la enseñanza para personas sordas en el país, debido a que desde una mirada holística, la educación para personas sordas ha sido muy precaria y relegada a enfoque poco estructurados y relegada a una formación muy decadente que afecta a toda la comunidad de personas sordas.

### **Enseñanza de la Lengua escrita para sordos en Colombia**

La enseñanza del español escrito a estudiantes sordos en Colombia ha estado históricamente atravesada por enfoques centrados en la oralización, la repetición mecánica y la fonética, sin considerar las particularidades cognitivas, lingüísticas y culturales de esta población. Estas prácticas han generado experiencias de frustración, desinterés y bajo rendimiento académico, al no responder a las formas de comprensión y expresión propias de la comunidad sorda (MEN & INSOR, 2009).

En la actualidad, se reconoce que la mayoría de las personas sordas adquieren la LSC como lengua natural y L1, mientras que el español escrito se configura como una L2 que debe ser enseñada mediante metodologías visuales, contextualizadas y culturalmente pertinentes (Galvis, 2021). Esta perspectiva se enmarca en el enfoque de educación bilingüe intercultural, que plantea la necesidad de articular la LSC como eje estructurante del currículo y como mediadora del aprendizaje del español escrito (Baquero Herrera et al., 2024).

Desde esta visión, la lengua escrita no debe ser impuesta como un código ajeno, sino descubierta como una herramienta de pensamiento, comunicación y participación

social. Para ello, es necesario superar los métodos silábicos y fonéticos, y adoptar enfoques que reconozcan la escritura como un proceso mental, visual y situado. El docente debe contar con herramientas conceptuales y prácticas para enseñar el español como L2, partiendo de la LSC como base del desarrollo lingüístico y cognitivo (Castaño Ríos, 2022).

Además, la enseñanza del español escrito debe considerar los factores sociopolíticos que inciden en el acceso a la educación de las personas sordas: el estatus de la LSC, la formación docente especializada, la disponibilidad de materiales adaptados y la adecuación de los entornos educativos. Promover el bilingüismo bimodal no es solo una cuestión lingüística, sino una apuesta por la equidad, la ciudadanía y el reconocimiento de la diferencia como valor (Mora-Monroy et al., 2023).

En este sentido, la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, el uso de recursos visuales y tecnológicos, y la construcción colectiva del significado son elementos clave para garantizar el derecho de los estudiantes sordos a una educación significativa y pertinente. La Escuela Normal Superior de Popayán, como institución formadora de docentes, tiene el reto de liderar procesos de innovación pedagógica que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de su estudiantado, y que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas en el país.

La *educación inclusiva* se concibe como un proceso orientado a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor y no como un problema a resolver (UNESCO, 2020). En este sentido, no se trata únicamente de integrar a estudiantes con discapacidad en aulas

regulares, sino de transformar las prácticas, políticas y culturas escolares para garantizar el derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad (MEN, 2024).

Por su parte, la *educación intercultural* implica el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales presentes en los contextos educativos. Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga (2022) la definen como una herramienta conceptual para la transformación de la escuela, que promueve el diálogo entre saberes, la justicia epistémica y la construcción de ciudadanía desde la pluralidad. En el caso de la comunidad sorda, esta perspectiva permite comprender su lengua, cultura e identidad como parte del patrimonio pluricultural de la nación (Ley 982, 2005).

La *inclusión social*, en este marco, se refiere a la participación activa y equitativa de todos los sujetos en los distintos ámbitos de la vida social, incluyendo la educación, el trabajo, la salud y la cultura. La educación inclusiva e intercultural se convierte así en una estrategia clave para la inclusión social, al garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de poblaciones históricamente excluidas, como las personas sordas (Chavarro-Bermúdez et al., 2020).

### **Educación Inclusiva e Intercultural para las personas Sordas**

La educación inclusiva e intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad como principio ético, pedagógico y político. En lugar de adaptar a los estudiantes a un modelo único, busca transformar las prácticas educativas para que respondan a las características, trayectorias y lenguas de todos los sujetos. En Colombia, la Política de Educación Inclusiva e Intercultural (MEN, 2013) plantea una visión renovada de

la inclusión, entendida como la construcción de entornos educativos abiertos, generosos y respetuosos de la diferencia.

Para las personas sordas, esta política implica el reconocimiento de la LSC como lengua oficial, la adecuación de los entornos educativos, la formación docente especializada, y la implementación de estrategias pedagógicas que respeten su identidad cultural y lingüística. La inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino que exige prácticas que promuevan el aprendizaje significativo, la equidad y el respeto por la diferencia. La interculturalidad, por su parte, invita a reconocer que la comunidad sorda no solo tiene una lengua distinta, sino también una visión del mundo, una historia de lucha y una forma particular de construir conocimiento. Educar desde la interculturalidad implica dialogar con esa diferencia, valorarla como fuente de aprendizaje y construir puentes entre lenguas, culturas y saberes.

La educación inclusiva e intercultural para las personas sordas se ha configurado como un marco pedagógico y político que reconoce la diversidad lingüística, cultural y comunicativa de esta población, y que busca superar enfoques centrados exclusivamente en la integración física al aula. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la sordera no se entiende como un déficit por corregir, sino como una forma particular de experiencia humana que implica modos distintos de percibir, relacionarse y aprender (Booth & Ainscow, 2015). Este enfoque se articula con las concepciones interculturales que reconocen a la comunidad sorda como una minoría cultural y lingüística con prácticas propias, identidad colectiva y una lengua viso gestual que debe ser valorada en el contexto escolar (Skliar, 2010; Ladd, 2003).

El reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales ha sido uno de los pilares fundamentales en la construcción de una educación inclusiva e intercultural. Diversos estudios han demostrado que estas lenguas cumplen funciones estructurales en el desarrollo cognitivo, social y académico de los estudiantes sordos, y que constituyen el eje de acceso a los aprendizajes escolares y a la construcción de significados (Emmorey, 2002). En este sentido, la educación inclusiva debe asegurar la presencia de la lengua de señas como medio de instrucción, comunicación y participación, lo cual implica la incorporación de modelos lingüísticos sordos, intérpretes, docentes competentes en lengua de señas y materiales educativos culturalmente pertinentes.

La interculturalidad aplicada a la educación de personas sordas exige valorar la diferencia cultural como recurso y no como obstáculo. Esto significa reconocer la existencia de epistemologías visuales, prácticas comunicativas basadas en la experiencia gestual y modos de interacción que responden a una cultura viso céntrica (Skliar & Lunardi, 2000). La educación intercultural, por lo tanto, no se limita a implementar ajustes razonables, sino que promueve relaciones pedagógicas que cuestionan las jerarquías oyentistas, validan la identidad sorda y permiten la convivencia de múltiples culturas dentro del espacio escolar (Ladd, 2003).

Los marcos inclusivos e interculturales también han sido fortalecidos por políticas de derechos humanos que reconocen la accesibilidad comunicativa como condición para la igualdad educativa. Documentos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) han impulsado la adopción de modelos educativos que garantizan la participación plena, el uso de la lengua de señas y la eliminación de barreras de tipo lingüístico, pedagógico y actitudinal. En coherencia con estas directrices

internacionales, la investigación reciente subraya la importancia de integrar tecnologías accesibles, estrategias visuales y entornos multimodales que permitan a los estudiantes sordos construir aprendizajes significativos en su lengua natural (Ávila Ramírez, 2021).

En conjunto, la educación inclusiva e intercultural para las personas sordas se configura como un proceso que busca transformar la escuela tradicional hacia escenarios que reconozcan la diferencia lingüística, legitimen la cultura sorda y promuevan una enseñanza que responda a la diversidad epistémica y comunicativa. Este enfoque no solo garantiza el derecho a la educación, sino que también fortalece la autonomía lingüística, la participación social y la construcción identitaria de los estudiantes sordos.

### **Ajuste razonable para la enseñanza del español como segunda lengua**

Los ajustes razonables son medidas específicas que se implementan para garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. En el ámbito educativo, esto implica modificar contenidos, metodologías, evaluaciones y entornos para responder a las necesidades particulares de los estudiantes sordos (Decreto 1421, 2017).

En la enseñanza del español como segunda lengua, los ajustes razonables incluyen el uso de intérpretes calificados, materiales visuales, recursos digitales accesibles, y estrategias que partan de la LSC como mediadora del aprendizaje. También implican la formación continua de los docentes en pedagogía visual, lingüística intercultural y diseño universal para el aprendizaje. Estos ajustes no deben ser vistos como concesiones, sino

como condiciones necesarias para garantizar el derecho a una educación equitativa y pertinente.

Además, los ajustes razonables deben ser contextualizados: no basta con aplicar medidas genéricas, sino que deben responder a las trayectorias lingüísticas, culturales y educativas de cada estudiante. En el caso de la Escuela Normal Superior de Popayán, esto implica revisar las prácticas actuales, identificar barreras y construir propuestas pedagógicas que reconozcan la LSC como lengua primera y el español escrito como segunda lengua, en coherencia con los principios de la educación inclusiva e intercultural.

Por otra parte, el desarrollo de ajustes razonables para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos responde a la necesidad de garantizar una educación accesible, pertinente y adaptada a la experiencia visual y lingüística de esta población. Desde el enfoque de derechos, los ajustes razonables se comprenden como modificaciones y apoyos necesarios para asegurar que los estudiantes sordos participen en igualdad de condiciones en los procesos educativos, sin que tales modificaciones alteren la naturaleza del currículo, sino que lo vuelvan accesible (ONU, 2006). En el caso del aprendizaje del español escrito, estos ajustes deben partir del reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como la primera lengua y del carácter visual-gestual de la cognición sorda, lo cual determina modos particulares de adquisición de la segunda lengua (Skliar, 2010).

La investigación contemporánea subraya que la adquisición del español como L2 requiere un enfoque distinto al utilizado con estudiantes oyentes, debido a que los estudiantes sordos acceden al lenguaje a través de una lengua viso gestual y no de una

lengua oral-auditiva. Por ello, los ajustes deben orientarse a mediar las estructuras gramaticales, léxicas y discursivas del español mediante estrategias visuales, comparativas y multimodales que tomen como base la gramática de la lengua de señas (Emmorey, 2002). Esto implica adaptar materiales escritos, incorporar apoyos gráficos, usar videos en lengua de señas, desarrollar explicaciones metalingüísticas visuales y promover una pedagogía basada en el uso de referentes icónicos y espaciales.

La literatura reconoce que uno de los ajustes más importantes es la presencia de modelos lingüísticos sordos y docentes competentes en lengua de señas, quienes facilitan la transposición didáctica entre LSC y español, permitiendo explicar el funcionamiento del español desde la perspectiva visual propia de los estudiantes (Ladd, 2003). Asimismo, la incorporación de intérpretes de lengua de señas constituye un ajuste clave, siempre y cuando se articule al proceso pedagógico y no se limite a la traducción literal, sino al acompañamiento comunicativo que permita construir significados de manera efectiva.

Los marcos internacionales y nacionales de educación inclusiva refuerzan esta visión al señalar que los ajustes razonables deben considerar la accesibilidad lingüística y cognitiva. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad enfatiza que los Estados deben asegurar sistemas educativos que contemplen las lenguas de señas, la identidad lingüística y los apoyos requeridos para el aprendizaje (ONU, 2006). A su vez, investigaciones recientes destacan la necesidad de integrar tecnologías accesibles, plataformas digitales visuales, recursos interactivos y herramientas de traducción que fortalezcan la relación entre LSC y español escrito (Ávila Ramírez, 2021).

En suma, el desarrollo de ajustes razonables para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos implica transformar los métodos tradicionales de enseñanza hacia una pedagogía visual, bilingüe y centrada en la accesibilidad lingüística. Estos ajustes no solo facilitan la comprensión del español, sino que promueven la autonomía académica, la participación plena y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de la comunidad sorda dentro del sistema educativo (Skliar, 2010).

## **Marco Metodológico**

### **Enfoque Socio-Crítico**

La presente investigación se enmarca en el enfoque socio-crítico, el cual trasciende la mera descripción de fenómenos para promover la transformación de las prácticas educativas desde una perspectiva ética, participativa y emancipadora. Este enfoque parte del reconocimiento de que el conocimiento no es neutral, sino situado, y que la investigación debe contribuir a la comprensión crítica de las realidades sociales y a la construcción de alternativas que favorezcan la justicia y la equidad (Carr & Kemmis, 1988; McLaren, 2021).

Desde lo teórico, el enfoque socio-crítico se fundamenta en las ideas de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe ser un acto de liberación y concientización, en el que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje y transformación social. En este sentido, la investigación no se limita a observar, sino que busca dialogar con los actores educativos, comprender sus experiencias y generar propuestas que respondan a sus necesidades y contextos.

La elección de este enfoque responde a la naturaleza del problema investigativo, que implica analizar críticamente las metodologías utilizadas en la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos, y proponer estrategias pedagógicas pertinentes desde una perspectiva intercultural. El enfoque socio-crítico permite visibilizar las voces de los docentes sordos y oyentes, los intérpretes y los directivos, reconociendo sus saberes, tensiones y posibilidades de acción en la construcción de una educación más inclusiva y equitativa.

## **Método de investigación**

En coherencia con el enfoque, el método seleccionado es la Investigación–Acción (IA) sociocrítica, entendida como un proceso cíclico y participativo que busca producir conocimiento al tiempo que transforma la práctica educativa. Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación–acción como una espiral de ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, con el propósito de mejorar las prácticas sociales y educativas desde una perspectiva colaborativa. Elliot (1993) agrega que este método convierte a los docentes en investigadores de su propia práctica, lo cual favorece la toma de decisiones fundamentadas y el desarrollo profesional.

Desde la perspectiva sociocrítica, la investigación–acción adquiere un sentido emancipador: no solo describe y analiza una práctica, sino que cuestiona críticamente sus fundamentos, reconstruye colectivamente los significados que la orientan e impulsa transformaciones que promuevan justicia educativa. En el contexto de la Escuela Normal Superior de Popayán, este enfoque resulta particularmente pertinente dada la necesidad de revisar, problematizar y actualizar las prácticas curriculares sobre la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos, garantizando que dichas prácticas respeten la LSC como primera lengua y reconozcan a la comunidad sorda como un grupo cultural con identidad propia.

El uso de la investigación–acción sociocrítica facilita comprender las dinámicas bilingües del aula (LSC–español), las interacciones interculturales y las prácticas pedagógicas que pueden reproducir desigualdades. A través de sus ciclos, se recolecta información mediante observación participante, análisis de documentos institucionales, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, videos de clase y diarios de campo. Estas

técnicas permiten analizar la práctica al mismo tiempo que se interviene en ella, fortaleciendo una pedagogía crítica y visual que responda a las necesidades reales de los estudiantes sordos.

Los momentos del proceso fueron desarrollados de manera colaborativa con docentes, intérpretes y estudiantes sordos, quienes participaron en espacios de diálogo reflexivo para identificar problemáticas, proponer alternativas y tomar decisiones conjuntas. Siguiendo a Habermas (1987), estos procesos comunicativos se entienden como acciones orientadas al entendimiento, donde los participantes se reconocen como sujetos capaces de construir acuerdos y transformar su realidad educativa.

En síntesis, la metodología sociocrítica adoptada en esta investigación permite no solo describir y comprender las prácticas pedagógicas presentes en la institución, sino también transformarlas mediante un trabajo dialógico y participativo que busca fortalecer la educación bilingüe e intercultural de los estudiantes sordos, garantizando su derecho a un currículo accesible, inclusivo y culturalmente afirmado.

## **Técnicas de recolección de información**

### **Entrevistas semiestructuradas**

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa de recolección de información que combina preguntas previamente diseñadas con la posibilidad de explorar en profundidad las respuestas del entrevistado. Según Kvale y Brinkmann (2022), este tipo de entrevista se caracteriza por su flexibilidad, ya que permite al investigador adaptar el orden y la formulación de las preguntas según el desarrollo de la conversación, sin perder de vista los objetivos de la investigación.

A diferencia de la entrevista estructurada, que sigue un guion rígido, la entrevista semiestructurada favorece el diálogo, la espontaneidad y la emergencia de significados desde la perspectiva del participante. En el contexto de esta investigación, la entrevista semiestructurada se utiliza como herramienta principal para acceder a las experiencias, percepciones y saberes pedagógicos de docentes sordos y oyentes, intérpretes y directivos vinculados al proceso de enseñanza del español como segunda lengua. Esta técnica resulta pertinente porque permite comprender cómo se construyen las prácticas educativas en contextos reales, desde la voz de los actores que las protagonizan. Además, posibilita explorar tensiones, contradicciones y propuestas que no siempre emergen en instrumentos más estructurados, lo que enriquece el análisis crítico desde el enfoque socio-crítico adoptado.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un total de dos docentes sordos, dos docentes oyentes, dos intérpretes de lengua de señas y un directivo académico, todos vinculados al proceso de enseñanza del español como segunda lengua en la Escuela Normal Superior de Popayán. La entrevista dirigida a los docentes sordos (ver Anexo 1) consta de 10 preguntas agrupadas en tres categorías: *experiencias pedagógicas, percepciones sobre la enseñanza del español escrito y propuestas de mejora*. La entrevista aplicada a los docentes oyentes, intérpretes y al directivo (ver Anexo 2) incluye 12 preguntas, organizadas en las categorías de *metodologías utilizadas, barreras y facilitadores del proceso de enseñanza, y alineación con los marcos normativos vigentes*. Estas entrevistas permitieron recoger información rica y contextualizada sobre las prácticas, tensiones y posibilidades que configuran la enseñanza del español como L2 en un entorno intercultural.

### **Observación directa no participante**

Es una técnica cualitativa que permite al investigador registrar sistemáticamente comportamientos, interacciones y dinámicas en contextos naturales, sin intervenir ni formar parte activa del escenario observado. Según Anguera et al. (2020), esta modalidad de observación se caracteriza por su objetividad y por ofrecer una mirada externa que facilita la comprensión de los fenómenos tal como ocurren, preservando la autenticidad de las prácticas y discursos.

Desde lo teórico, esta técnica se fundamenta en el paradigma interpretativo, pero también se articula con el enfoque socio-crítico adoptado en esta investigación, ya que permite identificar tensiones, barreras y oportunidades en las prácticas pedagógicas sin alterar el entorno. Flick (2022) señala que la observación no participante es especialmente útil cuando se busca comprender cómo se configuran las relaciones educativas, los usos del lenguaje y las estrategias didácticas en tiempo real, desde una perspectiva situada.

En el contexto de esta investigación, la observación directa no participante se utiliza para registrar las prácticas pedagógicas empleadas por docentes sordos y oyentes en la enseñanza del español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos. Esta técnica permite acceder a información rica y contextualizada sobre el uso de la lengua de señas, la mediación del intérprete, los materiales didácticos, las interacciones en el aula y las adaptaciones curriculares implementadas. Al no intervenir en el proceso, se garantiza una mirada respetuosa y crítica que contribuye a la formulación de propuestas pedagógicas pertinentes, en coherencia con los principios de la educación inclusiva e intercultural.

Se observaron dos prácticas pedagógicas diferenciadas relacionadas con la enseñanza del español escrito como L2 a estudiantes sordos en el nivel de bachillerato de la Escuela Normal Superior de Popayán. La primera práctica corresponde a una clase orientada por un docente oyente con apoyo de intérprete, en la que se emplearon estrategias convencionales como la lectura guiada, el análisis gramatical y la copia de textos, sin adaptaciones específicas para estudiantes sordos. La segunda práctica fue dirigida por un docente sordo, quien implementó estrategias visuales y bilingües como el uso de narrativas en LSC, apoyos gráficos, construcción colectiva de textos y mediación visual para la comprensión lectora. En ambas sesiones se registraron las interacciones en el aula, las adaptaciones metodológicas, y las experiencias de los estudiantes sordos en relación con el aprendizaje del español como L2, tal como se documenta en los diarios de campo (ver Anexo 3).

### **Diario de Campo**

Durante el desarrollo del trabajo de campo en la Escuela Normal Superior de Popayán, se llevó un diario de campo -registrado como Anexo 3- que permitió documentar de manera sistemática y reflexiva las observaciones, experiencias y decisiones metodológicas surgidas a lo largo del proceso investigativo. Este instrumento fue clave para complementar la información obtenida mediante entrevistas y observaciones, y para captar aspectos no verbalizados como el lenguaje corporal, las dinámicas de interacción entre docentes sordos, oyentes e intérpretes, así como las reacciones emocionales frente a las preguntas formuladas.

El diario permitió identificar tensiones entre el discurso institucional y las prácticas reales, así como momentos de apertura pedagógica, creatividad visual y colaboración

intercultural. También se consignaron ajustes metodológicos realizados en tiempo real, como la reformulación de preguntas o la reorganización de categorías emergentes. En coherencia con el enfoque socio-crítico, el Anexo 3 funcionó como una herramienta de autorreflexión ética y epistemológica, que enriqueció la interpretación crítica de los datos y fortaleció la construcción de una propuesta pedagógica situada, inclusiva y transformadora.

### **Población y muestra**

La población objeto de estudio está conformada por actores educativos vinculados al proceso de enseñanza del español escrito como segunda lengua en la Escuela Normal Superior de Popayán. Esta incluye estudiantes sordos de bachillerato, docentes sordos y oyentes, intérpretes de lengua de señas y directivos académicos.

La muestra seleccionada corresponde a un grupo intencionado, definido por criterios de pertinencia y representatividad en relación con el fenómeno investigado. En total, participaron cinco estudiantes sordos, usuarios nativos de la LSC, que cursan los grados de secundaria en la institución. Asimismo, se entrevistaron dos docentes sordos, dos docentes oyentes, dos intérpretes de lengua de señas y un directivo académico, todos directamente involucrados en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua.

Esta muestra permite acceder a una diversidad de perspectivas, experiencias y saberes pedagógicos, fundamentales para comprender las prácticas educativas actuales, identificar barreras y oportunidades, y construir una propuesta pedagógica pertinente desde un enfoque intercultural e inclusivo. En el muestreo intencional se seleccionó a los participantes de la investigación en función de su presencia en la población de interés, (características, experiencias u otros criterios) (Stratton SJ. 2024). de manera que, la

muestra intencional, estará compuesta por siete participantes directamente involucrados en el proceso educativo. La selección se realizará con base en criterios de experiencia, vinculación institucional y riqueza informativa, priorizando la profundidad del análisis sobre la representatividad estadística (Stake, 1995).

### Categoría de Análisis

Necesidades, barreras y oportunidades de los estudiantes sordos para el aprendizaje del español como segunda lengua en la Escuela Normal Superior de Popayán.

**Tabla 1.**

*Categorías de análisis*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores (qué observar)</b>	<b>Técnicas de recolección</b>	<b>Unidades de análisis</b>
<b>1. Enfoque Intercultural</b>	- Reconocimiento de la cultura sorda	- Evidencia de valoración de la LSC y la identidad sorda.	- Entrevistas a docentes e intérpretes	- Docentes
	- Interacciones interculturales (sordo–oyente)	- Estrategias que integren cultura oyente	- Observaciones de aula	- Intérpretes
	- Prácticas pedagógicas interculturales	- sorda de forma equitativa.	- Revisión de documentos institucionales	- Estudiantes sordos
		- Barreras o tensiones interculturales observadas.		- Planes de área y currículo
<b>2. Modelo Bilingüe (LSC–español)</b>	- Uso de LSC en el aula	- Nivel de accesibilidad lingüística.	- Observaciones de clase	- Aulas de clase
	- Enseñanza del español como segunda lengua	- Pertinencia de las estrategias para la enseñanza del español L2.	- Entrevistas	- Interacciones comunicativas
	- Recursos y mediaciones lingüísticas (neologismo).	- Rol del intérprete y del docente bilingüe.	- Análisis de materiales didácticos	- Materiales educativos
		- Materiales visuales o bilingües utilizados.		

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores (qué observar)</b>	<b>Técnicas de recolección</b>	<b>Unidades de análisis</b>
<b>3. Diseño Curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos y competencias bilingües</li> <li>- Metodologías didácticas</li> <li>- Evaluación adaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia de objetivos específicos para español L2.</li> <li>- Secuencias didácticas pertinentes para población sorda.</li> <li>- Estrategias evaluativas visuales, bilingües y accesibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis curricular</li> <li>- Revisión de planes de clase</li> <li>- Entrevistas a coordinadores y docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PEI, PCI, planes de área</li> <li>- Unidades didácticas</li> <li>- Docentes responsables</li> </ul>

Nota: Elaboración propia (2025).

## **Análisis y Resultados**

### **Necesidades, barreras y oportunidades de los estudiantes sordos con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua**

El diagnóstico realizado a partir de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones directas permitió identificar las condiciones actuales en las que se desarrolla la enseñanza del español escrito como (L2) para estudiantes sordos en la Escuela Normal Superior de Popayán. Los hallazgos evidencian una serie de tensiones entre las intenciones pedagógicas declaradas y las prácticas efectivas en el aula no son las mejores. Uno de los hallazgos más relevantes es que varios estudiantes ingresan al sistema educativo sin una lengua primera consolidada, lo que dificulta el desarrollo de competencias comunicativas en español. Esta situación se agrava cuando el ingreso ocurre después de los nueve o diez años de edad, generando una brecha significativa en el acceso temprano al lenguaje y en la construcción de referentes lingüísticos estables.

**Tabla 2.**

*Percepción de estudiantes sordos frente a las tensiones entre intenciones pedagógicas declaradas y prácticas efectivas en el aula, según tiempo de contacto con la LSC*

<b>Tiempo de contacto con la LSC</b>	<b>Percepción frente a las tensiones entre intenciones pedagógicas y prácticas reales</b>
<b>0–2 años</b>	Los estudiantes con poco tiempo de contacto con la LSC dependen fuertemente del intérprete. Perciben que las intenciones pedagógicas declaradas no se reflejan en prácticas accesibles; la enseñanza permanece centrada en explicaciones orales, textos complejos y escasos recursos visuales. Esto genera confusión, baja participación y dificultad para comprender contenidos.
<b>3–5 años</b>	Aunque poseen mayor manejo de LSC, identifican que las prácticas pedagógicas no incorporan metodologías visuales adaptadas. Perciben un desfase entre el discurso institucional sobre inclusión y bilingüismo, y la realidad del aula, donde predomina la enseñanza homogénea y la dependencia del intérprete.
<b>6–10 años</b>	Reconocen que poseen una base sólida en LSC, pero perciben falta de articulación entre esta lengua y el español escrito. Manifiestan que los docentes no comparan estructuras lingüísticas ni adaptan materiales, lo que contradice las intenciones educativas declaradas sobre el enfoque bilingüe.
<b>Más de 10 años</b>	Identifican claramente la incoherencia entre el discurso institucional de inclusión y las prácticas reales. Señalan que el aula no funciona como un espacio verdaderamente bilingüe-bicultural y que la ausencia de ajustes razonables limita el aprendizaje del español como segunda lengua.

Nota: Elaboración propia (2024).

Después de observar el cuadro podemos evidenciar que los resultados del análisis evidencian que existe una tensión persistente entre las intenciones pedagógicas declaradas

por los docentes —orientadas discursivamente hacia la inclusión y el respeto por la diversidad— y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula, tensión que es percibida de manera diferenciada por los estudiantes sordos según su tiempo de contacto con la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta diferencia en la percepción confirma que la trayectoria lingüística de los estudiantes incide de forma directa en su experiencia escolar, en su participación y en su comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de los estudiantes sordos con contacto temprano y prolongado con la LSC, se observa una mayor conciencia crítica frente a las incoherencias entre el discurso inclusivo y la práctica docente. Estos estudiantes identifican con claridad cuando las explicaciones se realizan desde un enfoque predominantemente oral, cuando el español escrito no es mediado desde la LSC o cuando la interacción se delega exclusivamente al intérprete. Desde su perspectiva, estas prácticas limitan la construcción de significado, restringen la participación activa y generan una sensación de exclusión simbólica, a pesar de que institucionalmente se afirme la existencia de un modelo inclusivo.

Por su parte, los estudiantes sordos con contacto tardío o intermitente con la LSC tienden a naturalizar las prácticas pedagógicas oyentistas y a asumir las dificultades de comprensión como responsabilidades individuales. Estos estudiantes manifiestan mayores niveles de dependencia del intérprete, confusión frente a los textos escritos y menor disposición a cuestionar las metodologías empleadas. La falta de una base sólida en LSC

reduce su capacidad para reconocer las tensiones pedagógicas, lo que evidencia cómo la ausencia de una lengua primera consolidada incide negativamente en la agencia y en la autonomía académica.

Asimismo, el análisis revela que, independientemente del tiempo de contacto con la LSC, los estudiantes sordos perciben una brecha entre el discurso institucional de inclusión y las prácticas reales en el aula, particularmente en lo relacionado con el uso limitado de estrategias visuales, la escasa articulación entre la LSC y el español escrito y la falta de ajustes en los procesos de evaluación. Esta brecha genera sentimientos de frustración, desmotivación y, en algunos casos, desconexión con el proceso educativo, afectando la construcción de una experiencia escolar significativa.

En términos generales, las conclusiones permiten afirmar que el tiempo de contacto con la LSC actúa como un factor diferenciador en la forma en que los estudiantes sordos interpretan y enfrentan las tensiones pedagógicas. Mientras que un contacto temprano fortalece la conciencia lingüística, la identidad cultural y la capacidad crítica, un contacto tardío profundiza las desigualdades y limita el ejercicio pleno del derecho a la educación. Estas diferencias ponen en evidencia la urgencia de garantizar el acceso temprano y sostenido a la LSC como condición fundamental para la equidad educativa.

Finalmente, se concluye que la superación de las tensiones entre intenciones pedagógicas y prácticas efectivas requiere transformaciones estructurales que trasciendan el plano discursivo. Es indispensable avanzar hacia un modelo pedagógico bilingüe–bicultural real, en el que la LSC sea una lengua de enseñanza y convivencia escolar, y en el que las prácticas docentes, el currículo y la evaluación se diseñen de manera coherente con las trayectorias lingüísticas de los estudiantes sordos. Solo de este modo será posible cerrar la brecha percibida por los estudiantes y construir aulas verdaderamente accesibles, participativas y culturalmente pertinentes.

**Tabla 3.**

*Percepción de los docentes frente a las tensiones entre intenciones pedagógicas declaradas y prácticas efectivas en el aula, según tiempo de contacto con la LSC*

<b>Tiempo de contacto docente con la LSC</b>	<b>Intenciones pedagógicas declaradas</b>	<b>Prácticas pedagógicas efectivas observadas en el aula</b>	<b>Tensiones identificadas entre intención y práctica</b>
<b>Sin contacto o contacto inicial con LSC (0–1 año)</b>	Los docentes expresan intención de promover la inclusión, garantizar la participación del estudiante sordo y adaptar las actividades al modelo bilingüe.	Predomina la clase magistral oral; dependencia total del intérprete; escaso uso de apoyos visuales; actividades diseñadas para estudiantes oyentes, sin adaptaciones curriculares.	Existe una brecha significativa entre el discurso inclusivo y la práctica real; la inclusión se limita a la presencia física del estudiante sordo sin acceso lingüístico pleno. Si un día se ausenta el intérprete ese día no hay clases.

<b>Tiempo de contacto docente con la LSC</b>	<b>Intenciones pedagógicas declaradas</b>	<b>Prácticas pedagógicas efectivas observadas en el aula</b>	<b>Tensiones identificadas entre intención y práctica</b>
<b>Contacto básico con LSC (1–3 años)</b>	Se declara la importancia de la LSC como lengua de apoyo y el deseo de implementar estrategias visuales y bilingües, y manejo básico de LSC.	Uso ocasional de imágenes y esquemas; adaptación parcial de materiales; interacción limitada en LSC; planificación poco articulada con el intérprete, es decir no le muestran el contenido con anticipación, lo cual genera dificultades.	La LSC se utiliza como complemento y no como lengua de instrucción; las estrategias no se sostienen de manera sistemática.
<b>Contacto intermedio con LSC (3–5 años)</b>	Los docentes manifiestan intención de articular LSC y español escrito, favorecer la comprensión y diseñar actividades accesibles.	Uso frecuente de recursos visuales; actividades contextualizadas; mayor interacción con estudiantes sordos; ajustes evaluativos parciales.	Persisten tensiones entre el deseo de aplicar el modelo bilingüe y la falta de lineamientos curriculares claros y formación especializada, uso de lengua de señas signadas y muy básicas.
<b>Contacto avanzado con LSC (más de 5 años)</b>	Se declara una postura bilingüe–intercultural consolidada, centrada en la autonomía del estudiante sordo y el reconocimiento de su identidad lingüística.	Comunicación directa en LSC; secuencias didácticas bilingües; materiales accesibles; evaluación diferenciada y formativa.	Las tensiones se trasladan del aula al nivel institucional, evidenciando limitaciones estructurales, falta de recursos, materiales y apoyo institucional insuficiente para la formación en las pruebas saber y formación para el desarrollo vocacional.

Nota: Elaboración propia (2025).

Como podemos evidenciar en el cuadro, las tensiones entre las intenciones pedagógicas y las prácticas efectivas disminuyen progresivamente a medida que aumenta el

tiempo de contacto con la LSC y con los estudiantes sordos. No obstante, incluso en los niveles de mayor experiencia, persisten desafíos de carácter institucional que limitan la consolidación del modelo bilingüe, dado a fallas estructuradas en el sistema que afecta a la comunidad estudiantil sorda. Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer la formación docente en LSC, establecer lineamientos curriculares claros y promover condiciones estructurales que respalden prácticas pedagógicas coherentes con el discurso inclusivo.

Desde la perspectiva de los docentes, se reconoce la importancia de atender la diversidad lingüística, pero también se evidencian limitaciones en cuanto a formación especializada en pedagogía, visual, bilingüismo bimodal y diseño de estrategias inclusivas que permitan desarrollar el aprendizaje de la LSC. Como señalan Skliar (2010) y Ladd (2003), la comprensión del aprendizaje de los estudiantes sordos requiere asumir la diferencia lingüística como un eje estructural y no como una necesidad excepcional.

Sin embargo, las clases observadas muestran una fuerte dependencia del intérprete como único mediador lingüístico, sin que se generen ajustes metodológicos que respondan a las trayectorias comunicativas de los estudiantes sordos. Esta situación coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes afirman que la inclusión no puede reducirse a la presencia de apoyos, sino que exige la transformación de las prácticas pedagógicas. La falta de adecuación metodológica genera experiencias de frustración, desinterés y desconexión con los contenidos curriculares, especialmente cuando no se vinculan con la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como base del aprendizaje, tal como lo ha subrayado Ávila Ramírez (2021) en relación con el papel fundamental de las lenguas de señas para el acceso al español escrito.

Los participantes coinciden en la necesidad de crear entornos de aprendizaje visualmente accesibles, con textos contextualizados y recursos que favorezcan la construcción de sentido desde la experiencia lingüística en LSC. Esto se relaciona con los aportes de Emmorey (2002), quien demuestra que la cognición sorda está fuertemente mediada por el procesamiento visual-espacial, por lo que los ambientes educativos deben apoyarse en estrategias icónicas, kinésicas y multimodales.

Asimismo, se destaca la importancia de ofrecer un input lingüístico rico y variado en español escrito, articulado con narrativas visuales y colaborativas que respeten los ritmos individuales de adquisición, en consonancia con los planteamientos de la educación bilingüe bicultural (Skliar, 1998) y las recomendaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que enfatiza el acceso a la lengua de señas como condición de equidad educativa. En este sentido, se rechazan los enfoques homogéneos que desconocen la diversidad cognitiva y cultural de la población sorda y se promueve una pedagogía que articule LSC y español escrito como lenguas complementarias en la construcción del conocimiento.

Además, se resalta el papel de la familia como agente educativo fundamental, especialmente en la consolidación de la LSC como lengua primera y en el acompañamiento del proceso de aprendizaje del español escrito. También se plantea la necesidad de garantizar continuidad pedagógica entre niveles escolares, evitando rupturas que afecten la trayectoria educativa de los estudiantes sordos. La presencia de apoyos sostenidos, materiales adecuados y entornos que reconozcan su identidad lingüística y cultural se considera indispensable para una educación equitativa y significativa. Este diagnóstico constituye el insumo principal para el diseño de la propuesta pedagógica que se desarrolla

en las siguientes fases de la investigación, orientada a transformar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva, intercultural y visualmente pertinente.

### **Necesidades de los estudiantes sordos en el marco del bilingüismo y la biculturalidad**

El análisis de la información recolectada evidencia que los estudiantes sordos presentan un conjunto de necesidades específicas relacionadas con su desarrollo bilingüe (LSC–español escrito) y su participación bicultural dentro de los entornos educativos. Los hallazgos permiten identificar tensiones, oportunidades de fortalecimiento y vacíos persistentes en las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, los resultados muestran que los estudiantes requieren el reconocimiento pleno de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como su primera lengua y principal medio de acceso al conocimiento. Desde su perspectiva, la LSC no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que constituye la base sobre la cual se construyen procesos cognitivos, sociales y afectivos. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Skliar (1997) y Ladd (2003), quienes sostienen que la lengua de señas es el eje estructurante del desarrollo lingüístico y de la identidad cultural sorda.

Asimismo, se identifica la necesidad de recibir una enseñanza del español escrito desarrollada desde metodologías visuales y comparativas, que articulen ambas lenguas en un proceso explícito de construcción de significados. Las narrativas de los participantes evidencian dificultades para acceder al español cuando las prácticas pedagógicas dependen exclusivamente de la traducción a través del intérprete o se enfocan en ejercicios

mecánicos. Esto coincide con la literatura que advierte que la adquisición del español como segunda lengua en estudiantes sordos requiere estrategias multimodales, input visual y mediaciones que partan de la estructura lingüística de la LSC (Marschark & Spencer, 2010).

Los resultados también evidencian que los estudiantes demandan ambientes escolares biculturales, donde se valore su identidad sorda y se reduzcan manifestaciones de audismo. Se observó que algunos estudiantes experimentan tensiones al transitar entre la cultura oyente institucional y su cultura sorda comunitaria, lo que limita su participación plena en los procesos académicos. Este hallazgo tiene respaldo en autores como Humphries (2013), quien advierte que la invisibilización de la cultura sorda produce prácticas educativas excluyentes y limitaciones en la construcción de sentido.

Otra necesidad identificada fue la presencia de modelos lingüísticos sordos dentro de la comunidad educativa. Los estudiantes resaltaron la importancia de interactuar con adultos sordos competentes en LSC y usuarios avanzados del español escrito, ya que estos fortalecen su identidad, amplían sus expectativas educativas y actúan como referentes de éxito académico. Este resultado se corresponde con lo planteado por Ladd (2003), quien destaca el rol formativo y cultural de los líderes sordos en procesos bilingües.

De igual manera, los estudiantes manifestaron la necesidad de docentes formados en pedagogía bilingüe-bicultural, que comprendan las diferencias entre enseñar el español como lengua materna y como segunda lengua. Los resultados revelan que la falta de formación docente en LSC y en didáctica del bilingüismo conduce a prácticas dependientes del intérprete y a enfoques homogéneos que desconocen la diversidad lingüística y cognitiva de la población sorda. Estos hallazgos se articulan con Cummins (2000), quien

sostiene que la enseñanza eficaz de una segunda lengua exige un enfoque metalingüístico y contextualizado.

Finalmente, una necesidad transversal identificada en los resultados es la exigencia de ajustes razonables y accesibilidad en los diferentes momentos de la experiencia educativa e investigativa. Los estudiantes señalaron que el acceso pleno a la información y a la participación solo es posible cuando cuentan con recursos visuales, intérpretes cualificados, materiales adaptados y tiempos diferenciados para el procesamiento lingüístico. Estos hallazgos son coherentes con los lineamientos internacionales establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que subraya el derecho a la accesibilidad y a los ajustes razonables.

En conjunto, los resultados permiten concluir que el desarrollo del bilingüismo y la biculturalidad en los estudiantes sordos requiere transformaciones pedagógicas, institucionales y culturales. Las necesidades identificadas muestran que la educación bilingüe-bicultural no puede reducirse a la presencia de un intérprete, sino que debe constituirse en un modelo integral que articule lengua, cultura, identidad y accesibilidad como componentes esenciales del proceso educativo.

#### **Tabla 4.**

*Barreras identificadas en el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes sordos, según los diarios de campo*

<b>Tipo de barrera</b>	<b>Descripción</b>	<b>Evidencia/Observación</b>	<b>Citas Relevantes</b>
<b>Barrera lingüística y comunicativa</b>	Escasa presencia de la LSC como lengua de	Los estudiantes sordos utilizan constantemente la LSC entre ellos, pero los docentes oyentes y algunos compañeros oyentes no tienen competencias suficientes	La ausencia de competencia en LSC genera una separación lingüística y afecta las relaciones

Tipo de barrera	Descripción	Evidencia/Observación	Citas Relevantes
<b>Barrera comunicativa (dependencia del intérprete)</b>	convivencia escolar.  Los docentes oyentes y compañeros no dominan la LSC, lo que genera dependencia del intérprete.	para comunicarse fluida y correctamente en LSC.  En varias observaciones, la comunicación dependió casi por completo del intérprete, generando interacciones unidireccionales y reducida participación estudiantil y en caso de que el intérprete no pueda asistir, la comunicación es nula.	interculturales (Skliar, 2010; Ladd, 2003).  "La educación de los estudiantes sordos no puede sustentarse exclusivamente en la mediación del intérprete" (Skliar, 2010).
<b>Barrera pedagógica (enfoque oral)</b>	Persistencia de un enfoque pedagógico centrado en la oralidad y el español escrito como lengua dominante.	Se observo que constantemente se registran clases estructuradas a partir de explicaciones verbales prolongadas, dictados, lectura silenciosa de textos extensos (más de 10 páginas) y consignas escritas sin mediación visual ni traducción sistemática a la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Estas prácticas limitan significativamente el acceso al contenido curricular por parte de los estudiantes sordos, quienes dependen de apoyos visuales, del uso de la LSC y de estrategias didácticas diferenciadas para construir significados en una lengua que no es su primera lengua.	"El aprendizaje del español como segunda lengua requiere mediaciones visuales" (Marschark & Spencer, 2010).  Humphries (2013) sostiene que este tipo de prácticas pedagógicas perpetúan relaciones de poder desiguales, en las que la lengua y la cultura oyente se imponen como norma, mientras que la lengua de señas es relegada a un rol auxiliar o compensatorio.
<b>Barrera cognitiva y de acceso</b>	Dificultades cognitivas y de acceso lingüístico, especialmente en estudiantes	Los estudiantes sordos tienen dificultades para comprender textos, seguir instrucciones y construir significados en español sin el apoyo de la LSC y los docentes no quieren adaptar las actividades.	"La cognición de las personas sordas se desarrolla fuertemente a partir de experiencias visuales" (Emmorey, 2002).

Tipo de barrera	Descripción	Evidencia/Observación	Citas Relevantes
<b>Barrera cultural y actitudinal (oyentismo)</b>	<p>con exposición tardía a la LSC.</p> <p>Prácticas oyentistas y enfoque rehabilitador que niegan la identidad cultural sorda.</p>	<p>Algunos docentes interpretan la sordera desde un modelo médico-rehabilitador, lo que genera expectativas bajas y dependencia del intérprete, en donde se debe recurrir necesariamente al implante coclear para que los estudiantes sordos estén oralizados y así disminuir problemáticas.</p>	<p>"El audismo y las prácticas escolares monoculturales generan exclusión" (Humphries, 2013).</p>
<b>Barrera institucional (falta de recursos)</b>	<p>Falta de recursos y condiciones estructurales para implementar la educación bilingüe.</p>	<p>No se disponen de materiales visuales adecuados, tiempos suficientes para mediación en LSC y escasa formación docente en pedagogía visual-bilingüe, carencia de apoyo curricular en el PEI para prácticas de enseñanza de LSC.</p>	<p>"La obligación de garantizar ajustes razonables y accesibilidad lingüística en todas las prácticas educativas" (ONU, 2006).</p>
<b>Barrera en la evaluación</b>	<p>La evaluación no toma en cuenta la condición de segunda lengua de los estudiantes sordos.</p>	<p>Los instrumentos evaluativos no están adaptados a la condición lingüística de los estudiantes sordos, quienes enfrentan frustración debido a la incomprensión de consignas escritas, lo cual se ve reflejado en los resultados de los estudiantes sordos en las pruebas de estado, en puntuaciones muy bajas.</p>	<p>"La evaluación inclusiva debe considerar las trayectorias lingüísticas reales de los estudiantes" (Boo</p>

El cuadro revela que las barreras que enfrentan los estudiantes sordos en el aula son multifacéticas y afectan tanto el acceso al conocimiento como su participación activa en el entorno escolar. Las barreras comunicativas, como la escasa competencia en LSC entre los

docentes oyentes y la dependencia del intérprete, constituyen obstáculos fundamentales para una educación inclusiva efectiva. A nivel pedagógico, el predominio de estrategias basadas en la oralidad y en el uso exclusivo del español escrito limita el acceso a los contenidos para los estudiantes sordos, quienes requieren una mediación visual y una didáctica que articule la LSC con el español.

En cuanto a la formación docente y los recursos institucionales, la falta de capacitación en pedagogía visual-bilingüe y la escasez de materiales adecuados agravan la situación, la ausencia de documentos o guías estructuradas en el currículo que ayuden a generar un enfoque inclusivo. Las prácticas de enseñanza continúan estando marcadas por un enfoque tradicional que no responde a las necesidades específicas de los estudiantes sordos, lo que perpetúa barreras culturales y actitudinales basadas en la visión medicalizada de la sordera. En este contexto, la evaluación se presenta como un proceso excluyente, al no considerar la condición lingüística de los estudiantes.

**Tabla 5.**

*Oportunidades de los estudiantes sordos en el marco del enfoque bilingüe–bicultural*

<b>Dimensión</b>	<b>Oportunidades identificadas</b>	<b>Descripción analítica</b>	<b>Referentes teóricos (APA)</b>
<b>Lingüística</b>	Reconocimiento de la LSC como primera lengua	El enfoque bilingüe–bicultural reconoce la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua natural de los estudiantes sordos, lo que favorece el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje académico y la participación social. El	Cummins (2006)

<b>Dimensión</b>	<b>Oportunidades identificadas</b>	<b>Descripción analítica</b>	<b>Referentes teóricos (APA)</b>
<b>Identidad y cultura</b>	Fortalecimiento de la identidad sorda	<p>fortalecimiento de la LSC permite una base sólida para la adquisición del español escrito como segunda lengua, sin afectar la identidad lingüística.</p> <p>La cultura sorda es reconocida como un sistema legítimo de significados, basado en lo visual y en la experiencia compartida. Esta valoración fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y previene procesos de asimilación y oientización dentro del contexto escolar.</p>	Lane (1992)
<b>Pedagógica</b>	Acceso al conocimiento desde la lengua natural	El uso de la LSC como lengua de instrucción permite la comprensión de contenidos complejos mediante estrategias visuales, modelación lingüística y mediación cultural. Esto facilita el aprendizaje del español escrito y promueve la participación activa de los estudiantes sordos en el aula.	Skliar (2010)
<b>Intercultural</b>	Desarrollo de competencias interculturales	La biculturalidad posibilita la interacción reflexiva entre la cultura sorda y la oyente, promoviendo el respeto, el diálogo y la valoración de saberes propios de la comunidad sorda, como la narración visual y las expresiones culturales en LSC.	Padden & Humphries (2005)
<b>Comunicativa</b>	Autonomía y agencia comunicativa	El uso libre de la LSC en el aula permite a los estudiantes expresar ideas, argumentar, cuestionar y participar plenamente en la dinámica escolar, garantizando el acceso equitativo a la comunicación y la justicia lingüística.	Ladd (2003)
<b>Cognitiva</b>	Desarrollo del pensamiento visual y conceptual	El aprendizaje mediado por la LSC y estrategias visuales potencia procesos cognitivos como la comprensión, la	Emmorey (2002); Marschark

Dimensión	Oportunidades identificadas	Descripción analítica	Referentes teóricos (APA)
Motivacional	Incremento de la motivación y el compromiso académico	<p>abstracción y la construcción de significados. La presentación de contenidos en la lengua natural favorece la organización del pensamiento y el acceso conceptual, especialmente en estudiantes con experiencias lingüísticas tempranas en lengua de señas.</p> <p>El reconocimiento lingüístico y cultural de los estudiantes sordos genera mayor interés, participación y disposición hacia el aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten valorados y comprendidos en su lengua y cultura, aumenta su motivación intrínseca, la confianza en sus capacidades y el compromiso con las actividades escolares.</p>	<p>&amp; Spencer (2010)</p> <p>Deci &amp; Ryan (2000); Skliar (2010)</p>
Académica y social	Ampliación de oportunidades educativas y laborales	<p>El fortalecimiento del español como segunda lengua, mediante metodologías visuales, bilingües y contrastivas, amplía el acceso a la educación superior, a textos académicos y a contextos sociales donde predomina el español escrito, sin renunciar a la identidad cultural sorda.</p>	<p>Cummins (2006); Skliar (2010)</p>

**Tabla 6.**

*Estrategias pedagógicas usadas por los docentes para promover la enseñanza del español en estudiantes sordos en la Escuela Normal Superior de Popayán*

<b>Eje del enfoque intercultural</b>	<b>Estrategias utilizadas</b>	<b>Descripción de la estrategia</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Referentes teóricos (APA)</b>
<b>Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</b>	Visibilización de la LSC y la cultura sorda en el aula	Incorporación explícita de la LSC como lengua legítima de instrucción y convivencia, así como de contenidos relacionados con la historia, valores y prácticas culturales de la comunidad sorda.	Fortalecer la identidad sorda, la autoestima lingüística y el sentido de pertenencia cultural.	Ladd (2003); Skliar (2010)
<b>Interculturalidad crítica</b>	Espacios de diálogo intercultural	Creación de actividades reflexivas donde estudiantes sordos y oyentes dialogan sobre sus formas de comunicación, experiencias culturales y percepciones de la diferencia.	Transformar relaciones de poder, promover la equidad y reconocer la diversidad como un recurso pedagógico.	Walsh (2010); Tubino (2013)
<b>Interacciones sordo–oyente</b>	Mediación comunicativa accesible	Uso de intérpretes, apoyos visuales, recursos gráficos y estrategias de accesibilidad lingüística para garantizar interacciones equitativas entre estudiantes sordos y oyentes.	Favorecer la participación activa, la cooperación y el aprendizaje colaborativo en aulas mixtas.	Humphries et al. (2014)

Eje del enfoque intercultural	Estrategias utilizadas	Descripción de la estrategia	Propósito pedagógico	Referentes teóricos (APA)
<b>Prácticas pedagógicas interculturales</b>	Articulación LSC–español escrito	Diseño de actividades que integran la LSC y el español escrito de manera complementaria, utilizando estrategias visuales, modelación lingüística y contrastes entre ambas lenguas.	Facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua sin subordinar la LSC.	García & Wei (2014); Skliar (2010)
<b>Didáctica visual y bilingüe</b>	Uso de materiales visuales adaptados	Elaboración y uso de recursos visuales (imágenes, videos en LSC, esquemas, mapas conceptuales) que apoyan la comprensión de contenidos curriculares.	Potenciar el acceso cognitivo al conocimiento y respetar el estilo de aprendizaje visual de los estudiantes sordos.	Marschark & Spencer (2010)
<b>Aprendizaje colaborativo intercultural</b>	Actividades cooperativas mixtas	Implementación de trabajos grupales que promueven la colaboración entre estudiantes sordos y oyentes, valorando los aportes de cada uno desde su lengua y cultura.	Desarrollar competencias interculturales y fortalecer la convivencia escolar.	Humphries et al. (2014)
<b>Rol docente intercultural</b>	Docente como mediador cultural y lingüístico	Formación y actuación del docente con competencias en LSC, sensibilidad intercultural y capacidad para identificar y	Garantizar prácticas inclusivas y promover la participación equitativa de los estudiantes sordos.	Echeita (2013)

<b>Eje del enfoque intercultural</b>	<b>Estrategias utilizadas</b>	<b>Descripción de la estrategia</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Referentes teóricos (APA)</b>
		transformar barreras pedagógicas.		
<b>Reflexión crítica en el aula</b>	Análisis de relaciones de poder	Generación de espacios pedagógicos para reflexionar sobre prácticas oyentistas, desigualdades lingüísticas y derechos de la comunidad sorda.	Promover una educación basada en la justicia social y la interculturalidad crítica.	Walsh (2010); Tubino (2013)

Las estrategias pedagógicas identificadas evidencian que el enfoque intercultural no se limita a la coexistencia de estudiantes sordos y oyentes en un mismo espacio, sino que implica una transformación profunda de las prácticas educativas, en el currículo, en la forma de ver la educación, en las relaciones de poder y los modos de comunicación. La articulación entre LSC y español, la mediación comunicativa accesible y el reconocimiento de la cultura sorda permiten avanzar hacia una educación bilingüe más equitativa, pertinente y culturalmente situada, permitiendo generar mejores resultados y sobre todo el aporte de empatizar con la lengua de señas permite fortalecer habilidades comunicativas que generan en el cerebro procesos más elaborados y fomentan la equidad.

## **Propuesta Pedagógica: Entornos Bilingües e Interculturales para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita y la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la Escuela Normal Superior de Popayán.**

### **Resumen**

El presente proyecto propone la implementación de entornos escolares bilingües (LSC–español escrito) que favorezcan la inclusión, el acceso lingüístico y el fortalecimiento de la lectoescritura de los estudiantes sordos de la Escuela Normal Superior de Popayán. Desde un enfoque intercultural y de accesibilidad comunicativa, se plantea el diseño de señalética visual, rincones bilingües, actividades pedagógicas multimodales, recursos digitales accesibles y espacios de interacción entre estudiantes sordos y oyentes. La propuesta se fundamenta en el enfoque bilingüe-bicultural para personas sordas, la pedagogía visual y los principios de educación inclusiva. La metodología se desarrolla mediante un proceso de investigación–acción con las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Se espera que la institución fortalezca la accesibilidad lingüística y la participación plena de la comunidad sorda dentro del ámbito escolar.

### **Justificación**

La educación de estudiantes sordos exige garantizar el acceso a una primera lengua plenamente visual, como la Lengua de Señas Colombiana (LSC), y la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2). Diversos autores han señalado que el enfoque bilingüe es una condición necesaria para asegurar el desarrollo cognitivo, lingüístico y académico de la población sorda (Herrera & Salazar, 2018; Skliar, 2015).

De acuerdo con la perspectiva bilingüe-bicultural, la LSC debe ocupar un lugar central en los procesos educativos, pues constituye el medio natural de comunicación y acceso al conocimiento para los estudiantes sordos (Gutiérrez & Dávila, 2020).

Complementariamente, el español escrito se introduce mediante estrategias visuales, contextuales y multimodales que permitan su comprensión funcional (Rodríguez & Mora, 2019).

No obstante, en la práctica cotidiana se observan barreras comunicativas, falta de señalética accesible, escasa presencia de la LSC en los espacios institucionales y limitados entornos visuales que faciliten el aprendizaje del español escrito. Por ello, es urgente fortalecer los ambientes escolares mediante recursos visuales, digitales y bilingües que promuevan la interacción, la comprensión lectora, la producción escrita y el reconocimiento de la cultura sorda como parte fundamental de la vida escolar.

### **Objetivo general**

Implementar un proyecto institucional que transforme los espacios escolares en entornos bilingües e interculturales que estimulen el uso funcional de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y del español escrito en la Escuela Normal Superior de Popayán.

### **Objetivos específicos**

- Diseñar e implementar señalética bilingüe (LSC–español) en los espacios institucionales.
- Crear entornos pedagógicos visuales y multimodales que promuevan el uso del español escrito y la LSC.
- Desarrollar recursos digitales accesibles que integren videos en LSC y textos adaptados.

- Fortalecer la interacción intercultural entre estudiantes sordos y oyentes mediante actividades colaborativas.
- Evaluar el impacto de los entornos bilingües en el aprendizaje y la participación estudiantil.

## **Fundamentación teórica**

### **Enfoque bilingüe para la educación de personas sordas**

El enfoque bilingüe parte del reconocimiento de la LSC como primera lengua y del español escrito como segunda lengua. Según Cummins (2002), el dominio de una L1 sólida facilita la adquisición de una L2, especialmente cuando comparten funciones cognitivas y comunicativas. En el caso de los estudiantes sordos, la LSC cumple un rol fundamental en el desarrollo lingüístico y en la construcción de significados.

### **Perspectiva intercultural**

La educación intercultural promueve el diálogo entre culturas, el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad como fuente de aprendizaje (Walsh, 2009). En el contexto escolar, la presencia de estudiantes sordos y oyentes requiere espacios que favorezcan la convivencia, el bilingüismo y el respeto a las particularidades culturales de la comunidad sorda.

### **Accesibilidad comunicativa**

La accesibilidad lingüística es un componente esencial de la inclusión educativa. La incorporación de recursos visuales, señalética, videos en LSC, pictogramas y materiales multimodales reduce barreras y amplía las posibilidades de comprensión (Mayer & Leigh, 2010).

## **Aprendizaje multimodal**

El aprendizaje multimodal reconoce que las personas procesan información a través de diversas representaciones sensoriales. Para los estudiantes sordos, el canal visual es dominante, lo cual hace imprescindible el uso de imágenes, mapas conceptuales, esquemas, gestos y videos (Halliday, 2013).

## **Metodología**

El proyecto se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, mediante el método de investigación–acción, entendido como un proceso cíclico de reflexión, acción y mejora continua. Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación–acción permite transformar la práctica educativa mediante ciclos sistemáticos de planificación, implementación, observación y reflexión.

## **Fases**

### **Fase 1: Diagnóstico**

Observación de entornos escolares.

Entrevistas a docentes, intérpretes y estudiantes sordos y oyentes.

Identificación de barreras comunicativas y necesidades lingüísticas.

### **Fase 2: Diseño de entornos bilingües**

Señalética bilingüe (imagen–palabra–QR en LSC).

Rincones bilingües en las aulas.

Propuestas pedagógicas multimodales.

Recursos digitales accesibles.

### **Fase 3: Implementación**

Instalación de señalética.

Desarrollo de proyectos bilingües.

Actividades de interacción intercultural.

Socialización de recursos digitales.

#### **Fase 4: Evaluación y ajustes**

Observación sistemática.

Percepción de estudiantes y docentes.

Análisis de uso de los materiales.

Ajustes para un nuevo ciclo de investigación–acción.

#### **Actividades principales**

- Instalación de señalética bilingüe en todos los espacios escolares.
- Creación de rincones bilingües en cada aula.
- Desarrollo de proyectos integradores:
  - “Mi escuela en dos lenguas”.
  - “Mi libro bilingüe personal”.
- Implementación del Club Escolar de LSC.
- Creación de un repositorio digital accesible.
- Jornadas interculturales entre estudiantes sordos y oyentes.

#### **Recursos necesarios**

- Material impreso y gráfico.
- Equipos para grabación de videos en LSC.
- Intérpretes o modelos lingüísticos de LSC.

- Plataforma digital para recursos accesibles.
- Tiempo institucional para actividades extracurriculares.

### Responsables

- Coordinación académica.
- Docentes de lengua castellana.
- Intérpretes de LSC.
- Docentes de apoyo pedagógico.
- Estudiantes sordos (modelos lingüísticos).
- Estudiantes oyentes (apoyo visual).

### Tabla 7.

#### *Cronograma general*

Fase	Meses estimados	Actividades
Diagnostico	Mes 1	Observación y entrevistas
Diseño	Mes 2-3	Materiales
Implementación	Mes 4-7	Actividades bilingües
Evaluación	Mes-8	Percepción, observación, informe

### Evaluación

Indicadores de proceso:

- Porcentaje de espacios con señalética bilingüe.
- Número de actividades interculturales realizadas.
- Implementación de rincones bilingües.
- Indicadores de resultado
- Uso espontáneo del español escrito por parte de estudiantes sordos.
- Incremento del uso de la LSC entre estudiantes oyentes.
- Percepción positiva sobre la accesibilidad lingüística.

Instrumentos:

- Guías de observación.
- Encuestas.
- Registros audiovisuales.
- Rúbricas para lectura y escritura.

**Tabla 8.**

*Cronograma de trabajo*

<b>Actividades pedagógicas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Anotaciones</b>
1.Trabajo con docentes	Desarrollar talleres de formación y cualificación en docentes sobre lengua escrita para sordos.  Contar con docentes cualificados y con experiencia en el tema.	Formar y cualificar fortalece los procesos pedagógicos en los estudiantes sordos.
2. Entornos de lengua escrita significativo	Generar espacios que estimulen el acercamiento a las lecturas y escritura significativa.	Contribuye a resolver necesidades cotidianas y académicas.
3.Trabajo con comunidad educativa	Promover actividades que involucren a padres de familia, estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa.	Brindar espacios de para el aprendizaje, reflexión de la LSC entre padres e hijos,
4.Socialización de la propuesta con la comunidad educativa	Que toda la comunidad educativa conozca las actividades a desarrollar	Fortalecer las dinámicas de inclusión e intercultural en la institución educativa.

---

5. Resultados esperados	Apropiar herramientas conceptuales y prácticas sobre nuevas formas de comprender y asumir la lengua escrita para sordos	Reflexión pedagógica sobre temas y problemas relacionados con la enseñanza de la lengua escrita
-------------------------	---	---

---

*Nota.* Elaboración propia (2025)

### **Manifestaciones del enfoque intercultural en las interacciones educativas entre estudiantes sordos y oyentes**

Por otro lado, los diarios también registran **prácticas interculturales positivas**, aunque aisladas. Algunos docentes incorporan explicaciones sobre la cultura sorda, promueven actividades colaborativas en grupos mixtos o incluyen ejercicios en los que los estudiantes oyentes deben usar vocabulario básico en LSC. En estas experiencias, se observó un ambiente más equitativo, participativo y respetuoso. Los estudiantes sordos mostraron mayor confianza, iniciativa y disposición para trabajar en equipo, mientras que los oyentes expresaron interés por aprender señas y comprender las particularidades lingüísticas de sus compañeros. Estas experiencias demuestran que el enfoque intercultural sí puede concretarse, siempre que exista una intencionalidad pedagógica clara.

Asimismo, los diarios revelan situaciones que reflejan la persistencia de **representaciones culturales erróneas o estereotipos** hacia la comunidad sorda. En algunos casos, se evidenció que ciertos estudiantes oyentes percibían a sus compañeros sordos como menos capaces académicamente, lo cual generaba dinámicas de aislamiento. Incluso se registraron comentarios en los que estudiantes oyentes asumían que los sordos

“no podían” realizar ciertas actividades lingüísticas, lo cual refuerza imaginarios que contradicen el enfoque intercultural. Estas percepciones no siempre fueron abordadas pedagógicamente, lo que indica una necesidad urgente de formación docente y trabajo institucional con los grupos.

Además, los diarios muestran que las actividades escolares no siempre incluyen **referentes culturales visuales** ni elementos de la cosmovisión sorda. Eventos académicos, celebraciones, proyectos y actividades extracurriculares generalmente se desarrollan desde parámetros de la cultura oyente, sin incluir experiencias visuales, narrativas en LSC o espacios de protagonismo para los estudiantes sordos. La ausencia de estas oportunidades limita la construcción de un entorno escolar verdaderamente intercultural.

En síntesis, esta categoría evidencia que, aunque la institución cuenta con una población diversa que podría fortalecer un enfoque intercultural sólido, todavía existen brechas lingüísticas, culturales y pedagógicas que reducen la interacción entre estudiantes sordos y oyentes. Los hallazgos muestran la necesidad de implementar estrategias de sensibilización, formación en LSC, actividades colaborativas interculturales y prácticas curriculares que reconozcan la cultura sorda como un componente legítimo y valioso del proceso educativo.

### **Implementación y coherencia del Modelo Bilingüe LSC–Español en las prácticas de aula**

El análisis de los diarios de campo permitió identificar cómo se aplica —o no— el Modelo Bilingüe Lengua de Señas Colombiana (LSC) – español escrito en las dinámicas educativas de la Escuela Normal Superior de Popayán. Esta categoría examina la presencia

de la LSC como primera lengua (L1) de los estudiantes sordos, la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2), y la manera en que ambas lenguas interactúan dentro del aula. Los hallazgos muestran avances iniciales, pero también una serie de inconsistencias entre la teoría institucional del modelo bilingüe y su práctica cotidiana.

Uno de los aspectos más evidentes en los diarios es la falta de una aplicación sistemática del bilingüismo. En varias sesiones observadas, la LSC no fue utilizada de manera plena como lengua de instrucción. Algunos docentes explicaban contenidos en español oral sin garantizar simultáneamente la traducción completa a LSC o sin sincronizar su ritmo con el intérprete. Como resultado, los estudiantes sordos recibían información incompleta o fragmentada, lo que dificultaba la comprensión de conceptos clave y rompía el principio básico del modelo bilingüe: el acceso pleno al contenido en la lengua natural de los estudiantes.

Asimismo, se observó que la enseñanza del español como segunda lengua (L2) no siempre responde a un enfoque metodológico especializado para estudiantes sordos. Los diarios registran actividades donde se trabaja el español desde parámetros diseñados para estudiantes oyentes —lecturas extensas, ejercicios gramaticales descontextualizados, instrucciones escritas complejas— sin mediación visual ni enlaces explícitos entre LSC y español. Esto evidencia una falta de adaptación del currículo al carácter L2 del español para los estudiantes sordos, lo cual contradice las bases del modelo bilingüe.

Otro hallazgo relevante es la escasa articulación entre LSC y español escrito durante las clases. Los registros muestran que, en muchas actividades, los estudiantes no reciben explicaciones explícitas sobre cómo se relacionan la estructura visual y espacial de la LSC

con la estructura lineal y escrita del español. La ausencia de estrategias como glosas, análisis contrastivo, traducciones guiadas, mapas semánticos o comparación de oraciones entre ambas lenguas limita la comprensión del español como segunda lengua e impide que los estudiantes construyan significados sólidos.

No obstante, los diarios también evidencian prácticas bilingües emergentes que demuestran la comprensión de algunos docentes sobre el modelo. En ciertas clases, se registraron actividades donde el docente utilizó LSC para introducir vocabulario, empleó imágenes para construir significados y luego guió a los estudiantes en la producción de frases escritas. Estas prácticas, aunque aisladas, muestran coherencia con los principios del bilingüismo y resultaron en mayor participación, claridad y motivación por parte de los estudiantes sordos.

Los diarios reflejan además la importancia del trabajo colaborativo entre docente e intérprete, así como la necesidad de mejorar esta coordinación. En algunas clases, el intérprete no contó con la información previa sobre las actividades, lo que generó traducciones incompletas o poco precisas. La falta de planificación conjunta afecta directamente la calidad del acceso lingüístico y, por tanto, la implementación del modelo bilingüe.

También se identificaron limitaciones relacionadas con los materiales educativos. La mayoría de las guías de clase, libros y ejercicios escritos no están diseñados bajo parámetros de accesibilidad visual ni bilingüe. La carencia de recursos adaptados obliga a los docentes a improvisar soportes visuales o a depender exclusivamente del intérprete, lo que debilita la autonomía del proceso de aprendizaje del español como L2.

En síntesis, esta categoría revela que el Modelo Bilingüe LSC–español está presente de manera fragmentada y no estructurada dentro de la práctica educativa. Aunque existen iniciativas individuales que muestran comprensión del enfoque, la falta de un diseño curricular bilingüe institucional, la ausencia de materiales accesibles y la insuficiente formación docente limitan la aplicación plena del modelo. Los hallazgos subrayan la necesidad urgente de fortalecer la planificación pedagógica bilingüe, institucionalizar la articulación entre LSC y español escrito, y capacitar a los docentes en didáctica del español como segunda lengua para estudiantes sordos.

### **Barreras comunicativas y accesibilidad lingüística en el proceso de enseñanza–aprendizaje del español escrito**

El análisis de los diarios de campo permitió identificar diversas barreras comunicativas que afectan el acceso de los estudiantes sordos a los contenidos escolares y limitan su participación en la construcción del español escrito como segunda lengua. Estas barreras se evidencian tanto en la interacción dentro del aula como en la forma en que se presentan las actividades y en la disponibilidad de apoyos lingüísticos adecuados al enfoque bilingüe.

Una de las barreras más significativas observada en los diarios tiene que ver con la dependencia exclusiva de la oralidad por parte de algunos docentes. Se registraron clases donde las explicaciones se realizaban únicamente de manera oral, sin uso de LSC, sin intérprete o sin apoyos visuales suficientes. En estas situaciones, los estudiantes sordos mostraban confusión, retraso en el inicio de las actividades o la necesidad de observar a sus compañeros oyentes para inferir instrucciones. Esta dinámica evidencia una falta de

accesibilidad comunicativa que interfiere con el aprendizaje y genera un desfase entre lo que el docente explica y lo que los estudiantes pueden comprender.

Otra barrera importante identificada es la insuficiente mediación entre la LSC y el español escrito, aspecto fundamental para el desarrollo de competencias en español como segunda lengua. En varios registros de campo se nota que las actividades no incluyen procesos de traducción, comparación o La ausencia de una articulación pedagógica intencionada entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español escrito constituye una barrera significativa en el aprendizaje del español como segunda lengua por parte de los estudiantes sordos. En el contexto observado, los estudiantes se enfrentan con frecuencia a textos y ejercicios escritos sin contar con un soporte visual, semántico o lingüístico que facilite la comprensión de la estructura del español o el significado de las palabras. Esta falta de mediación entre ambos sistemas lingüísticos conduce a prácticas de aprendizaje mecánicas, tales como la copia literal de textos, transcripciones sin sentido o, en algunos casos, el abandono de las actividades académicas.

Desde el enfoque del bilingüismo, Cummins (2000) señala que el desarrollo de una segunda lengua depende en gran medida del fortalecimiento de la primera lengua y de la existencia de puentes pedagógicos que permitan la transferencia de habilidades cognitivas y lingüísticas. Cuando la lengua de señas no es utilizada como mediadora del aprendizaje, el español escrito se presenta como un código descontextualizado, lo que dificulta la construcción de significado y limita el desarrollo de competencias lectoras y escriturales en los estudiantes sordos. En esta misma línea, Skliar (2010) advierte que la enseñanza del español basada exclusivamente en prácticas monolingües refuerza aprendizajes repetitivos

y vacíos de sentido, al no reconocer la lengua de señas como eje estructurante del pensamiento y la comprensión.

Asimismo, Marschark y Spencer (2010) sostienen que el acceso al lenguaje escrito en estudiantes sordos requiere mediaciones visuales y lingüísticas explícitas, ya que la comprensión no se produce de manera espontánea a partir del texto escrito. La ausencia de estas mediaciones genera una desconexión entre el contenido académico y las experiencias lingüísticas previas de los estudiantes, afectando su motivación y participación en el aula. Desde el enfoque del translenguaje pedagógico, García y Wei (2014) enfatizan la importancia de promover el uso flexible y complementario de las lenguas disponibles en el entorno educativo, lo que permite evitar aprendizajes fragmentados y favorecer procesos de comprensión profunda.

En síntesis, la falta de articulación entre la LSC y el español escrito no solo representa una dificultad metodológica, sino que evidencia una concepción pedagógica que desconoce las trayectorias lingüísticas de los estudiantes sordos. Superar esta barrera implica diseñar estrategias didácticas que integren de manera sistemática ambos sistemas lingüísticos, reconociendo la LSC como base cognitiva y cultural para el aprendizaje significativo del español como segunda lengua.

Los diarios también revelan barreras relacionadas con la interpretación y el rol del intérprete. En algunas sesiones, la presencia del intérprete fue insuficiente o llegó tardíamente, lo que redujo la continuidad comunicativa durante la clase. En otros momentos, el docente no coordinó adecuadamente la interacción con el intérprete, generando simultaneidad de habla, señales inconsistentes o explicaciones muy rápidas que

dificultaban la traducción a LSC. Esta falta de articulación afecta directamente la accesibilidad lingüística y limita la comprensión profunda del contenido.

Asimismo, se identificaron barreras derivadas de materiales inadecuados para población sorda. En los diarios se mencionan guías de trabajo con textos largos, instrucciones ambiguas o diseños que no incluyen pictogramas, imágenes, mapas conceptuales o ejemplos visuales. Esto genera desmotivación y dificulta la autonomía de los estudiantes sordos, quienes requieren materiales visualmente estructurados y adaptados a su competencia en español escrito.

También se observaron dificultades relacionadas con la poca participación de los estudiantes sordos en las interacciones del aula. En varias situaciones, la dinámica de clase estaba centrada en la participación oral de los estudiantes oyentes, dejando a los estudiantes sordos en un rol pasivo. La falta de estrategias para incluirlos activamente mediante LSC, señalización visual, turnos accesibles y actividades colaborativas refuerza la brecha comunicativa.

Finalmente, los diarios muestran que estas barreras no solo afectan el acceso a la información, sino también la autoestima lingüística del estudiante sordo. Se registraron situaciones en las que los estudiantes expresaban frustración, cansancio o desinterés por las actividades escritas, sentimientos que se intensifican cuando no cuentan con herramientas visuales claras o apoyo en LSC. Estas emociones negativas se convierten en un obstáculo adicional para el aprendizaje del español como L2.

En conjunto, esta categoría evidencia la necesidad de fortalecer la accesibilidad comunicativa mediante el uso sistemático de LSC, apoyos visuales, coordinación con

intérpretes y materiales adaptados. Los resultados refuerzan la urgencia de implementar una estrategia curricular bilingüe e intercultural que elimine las barreras comunicativas y garantice que los estudiantes sordos accedan plenamente al aprendizaje del español escrito.

### **Ajustes en el plan de estudios del español para adecuarlo a la lengua escrita en la Escuela Normal Superior de Popayán**

En la Normal Superior de Popayán, se plantean desafíos pedagógicos, lingüísticos y culturales que exigen una revisión crítica del currículo tradicional del área de Lengua Castellana, dado el trabajo con estudiantes sordos. En la mayoría de los sistemas educativos, dicho currículo ha sido diseñado desde una perspectiva monolingüe y oralista, orientada a estudiantes oyentes, lo cual genera barreras significativas para los estudiantes sordos cuya primera lengua es la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta situación se traduce en dificultades persistentes en los procesos de lectura, escritura y comprensión textual, así como en bajos niveles de participación y apropiación del conocimiento escolar (Skliar, 2010). Desde el enfoque bilingüe–bicultural, el español escrito debe ser comprendido y enseñado como una segunda lengua (L2), cuya adquisición depende del desarrollo sólido de la lengua primera y de la mediación pedagógica entre ambos sistemas lingüísticos.

En este marco, el ajuste al plan de estudios del área de Español surge a partir del análisis de las prácticas pedagógicas, los diarios de campo y las percepciones docentes. La propuesta busca adecuar los contenidos, las competencias, las metodologías y los procesos de evaluación del área, de modo que el español escrito sea enseñado desde una perspectiva

bilingüe, visual e intercultural, coherente con las trayectorias lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos.

Dicho esto, en primer lugar, se debe buscar dar cumplimiento al derecho de los estudiantes sordos a una educación accesible, equitativa y culturalmente pertinente. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben garantizar el acceso a la educación mediante el uso de las lenguas de señas y la provisión de ajustes razonables que respondan a las características lingüísticas de esta población (ONU, 2006). En este sentido, mantener un currículo rígido, monolingüe y centrado en la oralidad constituye una forma de exclusión estructural que limita el desarrollo académico de los estudiantes sordos.

Asimismo, diversos estudios en el campo de la educación bilingüe para personas sordas evidencian que la enseñanza del español escrito sin mediación en lengua de señas conduce a aprendizajes mecánicos, descontextualizados y poco significativos (Marschark & Spencer, 2010). Cuando los estudiantes se enfrentan a textos escritos sin apoyos visuales ni explicaciones en su lengua natural, se dificulta la comprensión semántica y sintáctica del español, lo que genera frustración, desmotivación y rezago escolar. Por el contrario, la articulación intencionada entre la LSC y el español escrito favorece la comprensión lectora, la producción textual y el desarrollo del pensamiento crítico (Skliar, 2010). Desde una perspectiva intercultural y sociocrítica, los ajustes curriculares también responden a la necesidad de cuestionar las relaciones de poder presentes en la escuela, donde

históricamente la lengua oral y escrita de la mayoría oyente ha sido privilegiada en detrimento de la lengua y la cultura sorda.

Finalmente, la presente propuesta de ajustes curriculares cobra especial relevancia en una institución formadora de docentes como la Escuela Normal Superior de Popayán, ya que contribuye no solo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas con estudiantes sordos, sino también a la formación de futuros maestros con competencias en educación bilingüe–bicultural. De este modo, los ajustes al plan de estudios del área de Español no se limitan a una intervención puntual, sino que constituyen una apuesta por la transformación de la cultura escolar, la justicia lingüística y la construcción de una educación más inclusiva y democrática.

**Tabla 9.**

*Ajustes en el plan de estudios del español para adecuarlo a la lengua escrita en la enseñanza de la lengua*

<b>Componente curricular</b>	<b>Situación identificada en el análisis</b>	<b>Ajuste realizado / propósito propuesto</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Sustento teórico</b>
<b>Fundamentación del área</b>	El área se concibe desde un enfoque monolingüe y normativo del español, completamente oralizado y enfocado en la lectura de textos sin soporte visual ni adaptaciones esquemáticas.	Redefinición del área de español desde un enfoque bilingüe–bicultural, reconociendo el español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos.	Alinear el currículo con las características lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos	Cummins (2000); Skliar (2010)
<b>Enfoque del área</b>	Predominio de un enfoque monolingüe, centrado en el español oral y escrito como	Reorientación del área hacia el español como <b>segunda lengua</b> ,	Garantizar coherencia entre el currículo y las trayectorias	Cummins (2000);

<b>Componente curricular</b>	<b>Situación identificada en el análisis</b>	<b>Ajuste realizado / propuesto</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Sustento teórico</b>
	lengua materna, desde el área de lengua castellana.	articulado con la LSC como primera lengua.	lingüísticas de los estudiantes sordos.	Skliar (2010)
<b>Competencias del área</b>	Competencias centradas en la oralidad y la norma gramatical, desconociendo que LSC también posee estas características gramaticales.	Definición de competencias bilingües: lectura comprensiva, producción escrita funcional, análisis textual visual y gestual, entendiendo el significado de la LSC.	desarrollar capacidades reales de uso del español escrito en contextos académicos y sociales por parte de los estudiantes sordos por medio del uso de la LSC.	García & Wei (2014); Emmorey (2002)
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Objetivos formulados sin considerar la condición bilingüe de los estudiantes sordos.	Reformulación de objetivos que priorizan la comprensión, producción y uso funcional del español escrito desde la mediación en LSC.	Favorecer aprendizajes significativos y progresivos del español escrito.	Cummins (2006); Marschark & Spencer (2010)
<b>Contenidos</b>	Contenidos extensos, abstractos y desvinculados de apoyos visuales y culturales.	Selección y secuenciación de contenidos con énfasis en vocabulario visual, estructuras básicas del español y textos funcionales.	Facilitar la comprensión textual y el acceso conceptual al español escrito.	Emmorey (2002); Skliar (2010)
<b>Metodología</b>	Uso predominante de explicaciones verbales	Implementación de metodologías <b>visuales,</b>	Construir puentes entre ambas lenguas y	García & Wei (2014);

<b>Componente curricular</b>	<b>Situación identificada en el análisis</b>	<b>Ajuste realizado / propuesto</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Sustento teórico</b>
	y actividades escritas descontextualizadas.	<b>bilingües y contrastivas</b> , que articulan LSC– español.	evitar aprendizajes mecánicos.	Marschark & Spencer (2010)
<b>Estrategias didácticas</b>	Actividades homogéneas diseñadas para estudiantes oyentes.	Incorporación de estrategias como modelación en LSC, análisis visual de textos, uso de imágenes, videos y esquemas.	Potenciar la comprensión lectora y la producción escrita desde la mediación visual.	Emmorey (2002); Skliar (2010)
<b>Materiales y recursos</b>	Escasez de materiales accesibles y visuales en el área de español.	Diseño y uso de materiales adaptados: glosarios visuales, textos apoyados en LSC, recursos multimodales.	Garantizar accesibilidad lingüística y equidad en el aprendizaje.	Marschark & Spencer (2010); ONU (2006)
<b>Evaluación</b>	Evaluaciones monolingües centradas en el dominio normativo del español.	Ajuste de los procesos evaluativos considerando el español como L2 y permitiendo apoyos visuales y mediación en LSC.	Valorar procesos de aprendizaje reales y evitar prácticas excluyentes.	Booth & Ainscow (2015)
<b>Rol docente</b>	Docente como transmisor de contenidos desde una lógica oyente.	Fortalecimiento del rol docente como mediador bilingüe e intercultural, con competencias en LSC.	Promover prácticas pedagógicas inclusivas y culturalmente pertinentes.	Echeita (20

## Conclusiones

La presente investigación permitió visibilizar de manera crítica las tensiones estructurales, pedagógicas y culturales que atraviesan la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) para estudiantes sordos en contextos educativos convencionales. A partir de un estudio de caso desarrollado en la Escuela Normal Superior de Popayán, se evidenció que, a pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva, persiste una brecha significativa entre los principios declarados por la institución y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula. Dicha brecha se manifiesta principalmente en la permanencia de metodologías tradicionales diseñadas para estudiantes oyentes, las cuales no responden a las trayectorias lingüísticas, cognitivas y culturales propias de la comunidad sorda (Skliar, 2010).

Los hallazgos muestran que el área de español continúa siendo abordada desde un enfoque monolingüe y normativo, que asume implícitamente la oralidad como base del aprendizaje y desconoce el carácter visual, gestual y espacial del pensamiento sordo fomentando el oyentismo y la presión hacia la oralidad de los estudiantes sordos. Esta situación genera barreras pedagógicas que afectan la comprensión lectora, la producción escrita y la participación activa de los estudiantes sordos, quienes se enfrentan a textos y actividades sin mediaciones visuales ni lingüísticas adecuadas, como también aspectos cognitivos básicos que desarrollan las personas, dado que los sordos carecen de estrategias para asignarle sentido a las cosas porque no reconocen ciertos términos en español. En concordancia con lo planteado por Marschark y Spencer (2010), el aprendizaje del lenguaje escrito en estudiantes sordos no se produce de manera espontánea, sino que requiere estrategias didácticas específicas que articulen la lengua de señas con la lengua escrita.

Uno de los aportes centrales de esta investigación es la confirmación de que el reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua de los estudiantes sordos no puede limitarse al plano normativo o administrativo que queda solamente estructurado en el papel y no se lleva a la práctica, sino que busca generar espacios prácticos en donde se puedan generar enlaces y retroalimentaciones que permiten el fortalecimiento de las bases de la LSC relacionadas con el español escrito. Dicho reconocimiento debe traducirse en prácticas pedagógicas concretas que utilicen la LSC como lengua de instrucción, mediación cognitiva y herramienta para la construcción de significados. La ausencia de una articulación sistemática entre la LSC y el español escrito evidencia una concepción pedagógica que subordina la lengua de señas y restringe su potencial como base para el aprendizaje del español como L2, lo cual coincide con los planteamientos de Cummins (2000, 2006) sobre la interdependencia lingüística entre la primera y la segunda lengua.

Asimismo, la investigación permitió identificar que la formación, sensibilización, concientización y empatía de los docentes constituye un factor determinante en la calidad de los procesos educativos dirigidos a estudiantes sordos. En el contexto de la Escuela Normal Superior de Popayán, se observaron esfuerzos individuales por parte de algunos docentes para adaptar sus prácticas; sin embargo, estos esfuerzos resultan insuficientes frente a la ausencia de una formación sistemática en pedagogía visual, educación bilingüe-bicultural y didáctica del español como segunda lengua en todos los grados por los cuales transcurren los estudiantes sordos a medida que van cursando esos grados. Esta carencia formativa reproduce prácticas oyentistas que generan dominación, expectativas académicas

limitadas y una dependencia excesiva del intérprete, situación que restringe la interacción pedagógica directa entre docentes y estudiantes sordos (Humphries, 2013; Skliar, 2010).

Desde un enfoque sociocrítico, los resultados evidencian que las barreras que enfrentan los estudiantes sordos no pueden atribuirse a su condición sensorial, sino a estructuras educativas que privilegian una lengua y una cultura dominante. La persistencia de un currículo homogéneo, la falta de ajustes razonables y la escasa visibilización de la cultura sorda, la ausencia de material adaptado en LSC (videos), reflejan relaciones de poder históricas que han marginado a esta población dentro del sistema educativo, relegándolos a un analfabetismo funcional crónico. En este sentido, la investigación reafirma que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso curricular pedagógico orientado a la justicia lingüística y cultural, y no como una acción asistencialista (Walsh, 2010; Tubino, 2013).

La propuesta pedagógica derivada de este estudio se orienta a la implementación progresiva de un modelo bilingüe–bicultural (LSC–español) en la Escuela Normal Superior de Popayán. Dicha propuesta no se concibe como un modelo cerrado ni universal, sino como una construcción contextualizada que invita a repensar el aula como un espacio de diálogo entre lenguas, culturas y modos diversos de aprender. Su propósito central es transformar la enseñanza del español escrito en una experiencia accesible, significativa y culturalmente pertinente para los estudiantes sordos, a través de estrategias visuales, metodologías bilingües y prácticas pedagógicas interculturales (García & Wei, 2014).

En este marco, la investigación destaca la importancia de generar entornos educativos que estimulen el uso articulado de la LSC y el español escrito, promoviendo la participación activa de los estudiantes sordos y fortaleciendo su autonomía comunicativa.

La articulación entre ambas lenguas no solo favorece el desarrollo cognitivo y lingüístico, sino que también impacta positivamente en la motivación, la autoestima académica y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para la permanencia y el éxito escolar (Deci & Ryan, 2000; Emmorey, 2002).

La implementación de un modelo bilingüe–bicultural en la Escuela Normal Superior de Popayán adquiere un valor estratégico al tratarse de una institución formadora de docentes. Los hallazgos de esta investigación ponen de relieve la necesidad de que las Escuelas Normales asuman un rol protagónico en la formación de maestros con competencias interculturales, dominio básico de la LSC y sensibilidad hacia la diversidad lingüística. De esta manera, la transformación pedagógica no solo beneficia a los estudiantes sordos actualmente escolarizados, sino que contribuye a la construcción de sistemas educativos más equitativos y coherentes con los principios de inclusión y justicia social (Echeita, 2013).

En conclusión, educar desde el bilingüismo bimodal y la interculturalidad no debe entenderse únicamente como una estrategia didáctica, sino como una apuesta ética y política por el reconocimiento de la diferencia como valor pedagógico. Esta investigación demuestra que avanzar hacia una educación bilingüe–bicultural para estudiantes sordos implica cuestionar prácticas tradicionales, redistribuir el poder lingüístico en el aula y reconocer la LSC y la cultura sorda como pilares fundamentales del proceso educativo. Solo a través de estas transformaciones será posible garantizar el derecho de los estudiantes sordos a una educación de calidad, pertinente y respetuosa de su identidad lingüística y cultural.

### Referencias Bibliográficas

- Avendaño, L., Buitrago, A., Hernández, L. (2022) *El reto de la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos en el nivel universitario*.  
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/19204>.
- Barreto, M. (2020). *Bilingüismo y educación para sordos en Colombia*. Editorial Académica Española.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Personas con discapacidad*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.  
<https://www.dane.gov.co>.
- DANE. (2021). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2021*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021). *Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad – Boletín*
- Díaz, M., Nieto, M., & Hincapié, L. (2017). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes sordos: Retos y posibilidades. *Educación y Ciudad*, (33), 91–104.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1716>
- Fernández, I. (2004). *La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas*. Centro de Publicaciones del MEC.
- Galvis, R. (2021). Didácticas diferenciadas para la enseñanza del español escrito como segunda lengua. *Educación y Diversidad*, 12(2), 45–60.  
<https://doi.org/10.15332/ed.v12i2.1234>

Herrera, A., Rodríguez, L., & Martínez, J. (2016). Estrategias para la enseñanza del español escrito como segunda lengua en estudiantes sordos. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 123–145. <https://doi.org/10.17227/rce.num71-5432>

INSOR-MEN (2006) *Educación Bilingüe para Sordos-Orientaciones pedagógicas*.

[https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento\\_01.pdf](https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_01.pdf).

Gaitán Quiroga M. L. y Urquijo Molina D. (2024) *Enseñanza básica del español escrito para personas sordas*. <https://doi.org/10.16925/9789587605280>.

Galvis, R. (2021) *Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte* <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>.

INSOR. (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria*. Instituto Nacional para Sordos.

INSOR-Lab. (2023). *Informe de seguimiento a la educación de personas sordas en Colombia*. Instituto Nacional para Sordos.

Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.059, 2 de agosto de 2005.  
<https://www.funcionpublica.gov.co>

Martínez-Salgado, C. (2012). La entrevista semiestructurada: Definición y utilidad en la investigación cualitativa. *Revista FAEDPYME*, 1(2), 55–62.  
<https://doi.org/10.24310/FAEDPYME.V1I2.1234>

Massone, M. I., Fernández, M., & Gómez, M. (2005). *La alfabetización de los sordos: Una mirada desde la educación bilingüe*. Universidad Nacional de La Plata.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2013) *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf)

Ministerio de Salud (2013) *Registro para la localización y caracterización de Personas con discapacidad*.  
[https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Cifras%20Registro%20de%20discapacidad%20\(Dic%202013\).pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Cifras%20Registro%20de%20discapacidad%20(Dic%202013).pdf).

Organización de las Naciones Unidas, ONU) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ley 982 (2005) Función pública, capítulo I

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.

Angrosino, M. (2012). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Denzin, N. (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. Falmer Press.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology* (2nd ed.). Sage.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. Sage.

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.

- Cummins, J. (2002). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Gutiérrez, R., & Dávila, M. (2020). *Bilingüismo y educación para sordos: perspectivas contemporáneas*. Editorial Universitaria.
- Halliday, M. (2013). *Language as social semiotic*. Routledge.
- Herrera, A., & Salazar, P. (2018). Enfoque bilingüe en la educación de personas sordas. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 45–60.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programmes: Issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 175–186.
- Rodríguez, L., & Mora, J. (2019). Estrategias visuales para la enseñanza del español escrito en estudiantes sordos. *Pedagogía y Lenguaje*, 7(1), 22–38.
- Skliar, C. (2015). *La educación de sordos: Nuevas epistemologías*. UNGS.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad*. FLACSO.
- Ávila Ramírez, R. (2021). *Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuesta* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Universidad de Córdoba.

- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. Alfred A. Knopf.
- Skliar, C. (1998). *La educación de los sordos: Hacia un nuevo paradigma*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Skliar, C. (2010). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Ávila Ramírez, R. (2021). *Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuesta* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Universidad de Córdoba.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- López, M., & Sánchez, L. (2009). *Educación bilingüe para personas sordas en América Latina: Retos y perspectivas*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*.
- Skliar, C. (1998). *La educación de los sordos: Hacia un nuevo paradigma*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Skliar, C. (2010). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.

Ávila Ramírez, R. (2021). *Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuesta* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Universidad de Córdoba.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters.

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Skliar, C. (2010). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.

Skliar, C., & Lunardi, M. (2000). *Cultura sorda y educación*. Universidad Nacional de Córdoba.

## Anexos

## Anexo 1,

## Entrevista a estudiantes sordos.

## FORMATO DE ENTREVISTA PERSONAS SORDAS

## UNAD

ENCUESTA: Estrategia Pedagógica "español en Dos Puentes" para Estudiantes Sordos

A. Datos generales *Manuel Perez Diaz*

Cargo que desempeña en la institución:

Docente

Intérprete

Coordinador/a

Estudiante *X Sordo*

Años de experiencia trabajando o interactuando con estudiantes sordos o docentes sordos o modelos lingüísticos:

0-2 años

3-5 años *X*

6-10 años

Más de 10 años

## B. Preguntas sobre la estrategia pedagógica

## 1. Fundamentos de la estrategia

¿hace cuánto tiempo tienes contacto con la lengua de señas como primera lengua, en compañía de un modelo lingüístico sordo o un intérprete?

0-2 años *X*

3-5 años

6-10 años

Más de 10 años

¿Considera pertinente una estrategia pedagógica basada en el bilingüismo LSC-español para los estudiantes sordos?

Sí *X*

No

En parte

¿Cree que un enfoque intercultural (cultura sorda - cultura oyente) facilita el aprendizaje del español L2?

Sí *X*

No

En parte

¿Qué tan importante considera el uso de recursos visuales y en la enseñanza del español a estudiantes sordos?

Muy importante *X*

Importante

Poco importante

Nada importante

## 2. Componentes de la estrategia

¿Conoce o ha usado actividades que conecten la LSC con el español escrito (puente lingüístico)?

Sí

No

Parcialmente *X*

¿Los docentes utilizan recursos visuales (imágenes, videos, secuencias) como apoyo para enseñar español?

Sí

No

A veces *X*

¿Los docentes e intérpretes integran aspectos de la cultura sorda en su práctica pedagógica?

Sí

No *X*

Solo en algunas actividades

## 3. Fase 1: Activación en LSC

¿Inicia las clases activando el vocabulario en LSC antes de pasar al español escrito?

Sí

No *X*

A veces

¿Utiliza actividades como lluvias de ideas visuales o diálogo en LSC para introducir un tema?

Sí

No

A veces *X*

## 4. Fase 2: Construcción del significado

¿Ha utilizado mapas visuales bilingües (imagen + LSC + palabra en español)?

Sí

No *X*

Ocasionalmente

¿Realiza actividades donde los estudiantes ordenan imágenes y luego construyen frases en español?

Sí

No

A veces *X*

## FORMATO DE ENTREVISTA PERSONAS SORDAS

### UNAD

¿Utiliza plantillas o estructuras (sujeto-verbo-complemento) para apoyar la escritura?

Sí

No

A veces

¿Considera útil comparar estructuras de LSC con las del español para mejorar la comprensión?

Sí

No

No estoy seguro

#### 5. Fase 3: Producción escrita

¿Los estudiantes realizan producciones escritas guiadas (descripciones, relatos, frases)?

Sí

No

A veces

¿Realiza la corrección de textos en dos etapas (contenido en LSC y luego forma en español)?

Sí

No

A veces

#### 6. Fase 4: Socialización intercultural

¿Realizan actividades donde los estudiantes presentan sus textos en LSC y español escrito?

Sí

No

A veces

¿Se promueve la participación conjunta de estudiantes sordos y oyentes como parte del aprendizaje intercultural?

Sí

No

Ocasionalmente

#### 7. Recursos

¿Cuenta con recursos visuales suficientes (videos, tarjetas, secuencias fotográficas) para apoyar la enseñanza del español?

Sí

No

Parcialmente

¿Utiliza de manera frecuente diccionarios visuales o herramientas bilingües LSC-español?

Sí

No

A veces

#### 8. Rol del docente e intérprete

¿Considera clara la distribución de roles entre docente e intérprete en el aula?

Sí

No

En parte

¿Existe una coordinación efectiva entre docente e intérprete para enseñar español L2?

Sí

No

A veces

#### 9. Evaluación

¿Utiliza criterios específicos para evaluar la escritura de los estudiantes sordos?

Sí

No

En ocasiones

¿Cree que herramientas como portafolios bilingües (LSC-español) son útiles para evaluar el progreso?

Sí

No

No estoy seguro

#### 10. Producto final

¿Le parecería valioso implementar un "libro bilingüe" con textos en español y videos en LSC como producto final?

Sí

No

Tal vez

#### 11. Pregunta abierta final

¿Qué sugerencias tiene para mejorar o implementar esta estrategia en la institución?

Crear mas LSC en clase.

**FORMATO DE ENTREVISTA PERSONAS SORDAS**  
**UNAD**

¿Cuáles crees que son las necesidades que presentan los  
estudiantes sordos? Escoge una opción y ¿Por qué?

Falta de participación

Faltan ajustes razonables en material educativo

Articulación entre la LSC y el español escrito

Closes No ajustes, Material No lengua Señas

## Anexo 2.

### Entrevista a docentes

#### Cuestionario Semiestructurado para Docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán

**Objetivo:** Identificar el uso de la LSC, las barreras pedagógicas y las posibilidades de generar estrategias que potencien el aprendizaje de los estudiantes sordos.

##### I. Información general

Nombre: Carlos Morio Perez Dias

Edad: 36

1. Área que orienta:
  - Lengua castellana
  - Matemáticas
  - Ciencias
  - Ciencias sociales
  - Otra: \_\_\_\_\_
2. Nivel educativo donde enseña:
  - Preescolar
  - Básica primaria
  - Básica secundaria
  - Media
3. Años de experiencia docente:
  - Menos de 5 años
  - Entre 5 y 10 años
  - Entre 11 y 20 años
  - Más de 20 años
4. Tiempo de trabajo con estudiantes sordos:
  - Menos de 1 año
  - Entre 1 y 3 años
  - Entre 4 y 6 años
  - Más de 6 años
5. Formación en educación inclusiva o bilingüe-bicultural:
  - Ninguna
  - Cursos cortos
  - Diplomado
  - Especialización / Maestría

##### II. Conocimiento y uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC)

6. Nivel de conocimiento de la LSC:
  - Ninguno
  - Básico

**Cuestionario Semiestructurado para Docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán**

- Intermedio
- Avanzado

7. Frecuencia de uso de la LSC en el aula:

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

8. Uso de la LSC durante la clase (puede marcar varias):

- Explicación de contenidos
- Resolución de dudas
- Evaluaciones
- Retroalimentación
- Interacción social
- No la utilizo

9. Principal medio de comunicación con estudiantes sordos:

- Intérprete de LSC
- Español escrito
- Gestos improvisados
- LSC directa
- Apoyos visuales

**III. Prácticas pedagógicas y barreras**

10. En sus clases predomina un enfoque:

- Oral-auditivo
- Visual
- Mixto
- No identificado

11. Estrategias que utiliza con mayor frecuencia (marque las que apliquen):

- Explicaciones verbales
- Lectura de textos escritos
- Apoyos visuales (imágenes, videos)
- Actividades prácticas
- Mediación en LSC

12. Considera que sus estrategias están diseñadas principalmente para:

- Estudiantes oyentes
- Estudiantes sordos
- Ambos por igual

13. Grado de dificultad de los estudiantes sordos para comprender el español escrito:

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Nulo

**Cuestionario Semiestructurado para Docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán**

**IV. Articulación LSC – español escrito**

14. Existe articulación entre la LSC y el español escrito en su práctica docente:

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

15. Cuando presenta textos escritos, estos cuentan con:

- Explicación previa en LSC
- Apoyo visual
- Glosario visual
- Acompañamiento del intérprete
- Ninguno de los anteriores

16. Ante actividades escritas, los estudiantes sordos suelen:

- Comprender y responder adecuadamente
- Copiar sin comprender
- Responder de forma mecánica
- Abandonar la actividad
- Solicitar apoyo constante

**V. Percepción sobre el aprendizaje y el potencial de los estudiantes sordos**

17. Considera que la falta de uso de la LSC afecta el aprendizaje:

- Totalmente
- En gran medida
- Medianamente
- Poco
- Nada

18. El uso sistemático de la LSC permitiría:

- Mejor comprensión de contenidos
- Mayor participación
- Mejor desempeño en lectura y escritura
- Aumento de la motivación
- Fortalecimiento cognitivo
- Todas las anteriores

**VI. Estrategias y proyección pedagógica**

19. Estaría dispuesto(a) a integrar la LSC como estrategia pedagógica permanente:

- Sí
- No
- Tal vez

**Cuestionario Semiestructurado para Docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán**

20. Para fortalecer el uso de la LSC, considera necesario:

- Formación docente en LSC
- Acompañamiento pedagógico
- Materiales visuales
- Ajustes curriculares
- Todas las anteriores

21. La institución promueve una cultura escolar que valore la LSC:

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

22. Considera viable implementar un modelo bilingüe-bicultural LSC-español:

- Muy viable
- Viable
- Poco viable
- No viable

**Observación final (opcional)**

23. Comentarios adicionales:

El desarrollo de un Proyecto bilingüe  
Bicultural ayuda a los docentes a mejorar  
— sus prácticas.

**Anexo 3.**

Evidencia fotográfica de entrevista y actividad practica



*Figura 1: realizando la entrevista a una estudiante sorda*



*Figura 2 Dialogo con jóvenes con discapacidad auditiva*



*Figura 3 Dialogo con docentes de la institución*



*Figura 4: Dialogo con toda la comunidad educativa*



*Figura 5: actividad practica con estudiante sorda*