

Ana Cecilia Tereza Silva Flores

Manos que enseñan

**La guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas
Peruana como puente didáctico en la educación de
estudiantes sordos**



Manos que enseñan

La guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como puente didáctico en la educación de estudiantes sordos

Editor



Manos que enseñan

La guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como puente didáctico en la educación de estudiantes sordos

Ana Cecilia Tereza Silva Flores

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Noviembre 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-92-0

Registro de Depósito legal N°: 2025-12903

ISBN: 978-612-5166-92-0



Ana Cecilia Tereza Silva Flores

licceciliasilva07@hotmail.com

Universidad César Vallejo, Lima –Perú

INDICE

RESEÑA	5
INTRODUCCION	8
CAPÍTULO I	12
1.1. Referentes teóricos sobre la enseñanza bilingüe-bicultural en la educación de personas sordas	14
1.1.1. Enfoques históricos y educativos en torno a la sordera	17
1.1.2. Modelos comunicativos en la educación del sordo: oralismo, bimodalismo y bilingüismo	19
1.1.3. El reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural	22
1.1.4. La educación inclusiva y el derecho lingüístico.....	26
1.2. Nociones básicas de la guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana	31
1.2.1. Origen, propósito y estructura de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana.....	33
1.2.2. La Guía como mediadora de la comunicación docente–estudiante	37
1.2.3. Dimensiones de la variable: aprestamiento, fonología y dactilología.....	40
1.2.4. Estrategias didácticas derivadas del uso de la guía	45
1.2.5. Desafíos y limitaciones en la implementación docente	48
1.2.6. La formación del educador en lengua de señas: competencias comunicativas y actitudes inclusivas.....	52
CAPÍTULO II	59
2.1. Referentes teóricos sobre la interacción didáctica.....	61
2.1.1. Conceptualización de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje	64
2.1.2. Elementos constitutivos de la interacción didáctica.....	68
2.1.3. El rol del docente como mediador comunicativo	72
2.1.4. La interacción didáctica como proceso dialógico y participativo	75
2.2. Nociones básicas de las interacciones didácticas con estudiantes sordos	79
2.2.1. Barreras comunicativas y adaptaciones pedagógicas.....	82
2.2.2. El uso de recursos visuales y kinestésicos en la enseñanza	86
2.2.4. Estrategias inclusivas para la participación activa de estudiantes sordos	90
2.2.5. Lenguaje no verbal y cultura visual en el aula	93
2.2.6. Evaluación de la interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística	97
CAPÍTULO III	105
3.1. Diseño metodológico del estudio	107
3.2. Presentación y análisis de resultados	111

3.3. Discusión interpretativa de los resultados	121
CAPÍTULO IV.....	128
4.1. La Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como instrumento de inclusión y transformación pedagógica	129
4.2. Aprendizajes obtenidos del estudio y desafíos pendientes	132
4.3. Recomendaciones para la formación docente en lengua de señas.....	135
4.4. Propuestas para fortalecer la educación bilingüe-bicultural	138
4.5. Perspectivas futuras sobre la enseñanza a estudiantes sordos en el Perú	141
CONCLUSIONES	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

RESEÑA

El libro *Manos que Enseñan: La Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como Puente Didáctico en la Educación de Estudiantes Sordos* se presenta como una obra profundamente reflexiva, rigurosa y necesaria para comprender la educación especial e inclusiva en el Perú desde una perspectiva lingüística, pedagógica y humana. A lo largo de sus capítulos, la autora nos invita a recorrer un camino que une la investigación empírica con la reflexión teórica, proponiendo una mirada crítica sobre las prácticas docentes, las políticas educativas y los desafíos de enseñar a estudiantes sordos en un contexto donde el lenguaje, más que un medio, se convierte en **una forma de existencia y de reconocimiento**.

Desde las primeras páginas, el texto sitúa su problemática central en torno a una realidad palpable: la escasa preparación de los docentes para comunicarse con estudiantes sordos y la necesidad urgente de una formación sólida en **Lengua de Señas Peruana (LSP)**. Basándose en un estudio realizado con docentes de Lima en 2013, el libro demuestra que el **uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)** no solo mejora la comunicación en el aula, sino que **transforma la naturaleza de la interacción didáctica**, convirtiendo la enseñanza en un proceso bidireccional donde el gesto, la mirada y el cuerpo adquieren tanto valor como la palabra.

El primer capítulo ofrece un recorrido minucioso por los **fundamentos teóricos y lingüísticos** de la lengua de señas, abordando su origen, su estructura y su reconocimiento como lengua natural y culturalmente legítima. La autora analiza con precisión los modelos educativos que han marcado la historia de la educación de personas sordas —desde el oralismo hasta el bilingüismo-biculturalismo—, poniendo de relieve cómo las políticas educativas y las concepciones pedagógicas han influido en la formación de identidades y en la percepción de la sordera como diferencia y no como déficit.

En el **Capítulo II**, la atención se centra en las **interacciones didácticas**, entendidas como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, la autora desarrolla un análisis profundo sobre la comunicación en el aula, el rol mediador del

docente y la necesidad de superar las barreras comunicativas que perpetúan la exclusión. Se subraya la importancia de la comunicación visual, la utilización de recursos kinestésicos y el diseño de estrategias inclusivas que permitan la participación activa del estudiante sordo. Este capítulo resalta la idea de que la inclusión no se logra solo con la presencia física del estudiante, sino con su **participación efectiva y significativa**, mediada por un lenguaje accesible y una pedagogía sensible a la diversidad.

El **Capítulo III**, basado en el estudio, constituye el eje vertebral del libro. Mediante una metodología descriptiva y correlacional, la autora analiza los resultados de encuestas aplicadas a docentes de educación especial e inclusiva, hallando **correlaciones positivas altas** entre el uso de la Guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas. Estas correlaciones confirman la hipótesis de que la GSP actúa como un instrumento pedagógico de inclusión, promoviendo una enseñanza más participativa, empática y eficaz. Los hallazgos muestran cómo las tres dimensiones de la guía —aprestamiento, fonología y dactilología— contribuyen, en diferentes grados, a mejorar la comunicación docente-estudiante, y evidencian que el aprendizaje de la lengua de señas no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino también **la conciencia y sensibilidad del educador**.

En el **Capítulo IV**, el texto se abre hacia un horizonte de **reflexiones y proyecciones**, donde la autora plantea propuestas concretas para fortalecer la educación bilingüe-bicultural en el país. Las recomendaciones apuntan a institucionalizar la formación docente en lengua de señas, fomentar la creación de materiales accesibles, reconocer el rol de los docentes sordos como formadores, y consolidar una política nacional que garantice la accesibilidad comunicativa en todos los niveles educativos. El cierre del capítulo reafirma una idea que atraviesa toda la obra: **enseñar en lengua de señas es enseñar desde la empatía**, y la inclusión no es un concepto teórico, sino una práctica viva que se construye cada día en las aulas.

El valor de *Manos que Enseñan* radica no solo en su rigurosidad metodológica, sino en su **profundo compromiso humano y ético**. La autora logra equilibrar la objetividad de los datos con la calidez de la reflexión, otorgando al lector una comprensión integral del fenómeno educativo desde las perspectivas lingüística,

pedagógica y social. Cada capítulo dialoga con los anteriores, componiendo un relato coherente y enriquecedor que combina la investigación científica con una narrativa accesible y profundamente inspiradora.

A lo largo de sus páginas, el libro resalta que la **Lengua de Señas Peruana** no es una herramienta auxiliar ni un recurso de apoyo, sino una **lengua completa, legítima y viva**, capaz de vehicular el pensamiento, la emoción y el conocimiento. Enseñar en lengua de señas, nos recuerda la autora, implica **reconocer el derecho de los estudiantes sordos a ser parte activa del proceso educativo**, a aprender desde su cultura, su identidad y su lengua. La inclusión, entonces, deja de ser una meta para convertirse en una filosofía educativa y una responsabilidad colectiva.

En definitiva, *Manos que Enseñan* se erige como una obra indispensable para docentes, investigadores, estudiantes de educación y responsables de políticas públicas. Su lectura invita a reflexionar sobre el papel del lenguaje en la enseñanza y sobre la necesidad de construir un sistema educativo que abrace la diversidad como principio y no como excepción. Este libro demuestra que **las manos también enseñan**, que la mirada también comunica y que la educación, cuando es verdaderamente inclusiva, se convierte en una forma de justicia social.

Con un estilo claro, sensible y riguroso, la autora ofrece no solo un aporte académico, sino una **propuesta transformadora**: un llamado a reconfigurar la educación peruana desde la accesibilidad, la empatía y la equidad lingüística. Así, *Manos que Enseñan* trasciende el ámbito de la investigación para convertirse en una guía, una reflexión y, sobre todo, un testimonio de que **enseñar con las manos es enseñar con el alma**.

INTRODUCCION

La escuela especial e inclusiva es una promesa que se sostiene en un principio sencillo y exigente a la vez: toda persona tiene derecho a aprender con dignidad, sin barreras y en igualdad de oportunidades. Cuando esta promesa llega al aula donde estudian niñas, niños y adolescentes sordos, la primera puerta que debe abrirse es la de la comunicación. Allí se decide, en gran medida, si la experiencia educativa será un espacio de participación y desarrollo o un itinerario de silencios, malentendidos y renuncias. En el Perú, la comunidad sorda constituye una minoría lingüística con una lengua natural propia: la Lengua de Señas Peruana (LSP). Sin embargo, la vida escolar cotidiana revela una brecha persistente entre el discurso inclusivo y las prácticas que verdaderamente lo hacen posible. Demasiados docentes —y también trabajadores no docentes— carecen de formación en LSP, y esa carencia se traduce en clases donde la interacción didáctica se empobrece y el estudiante sordo queda relegado al borde de la escena educativa.

Este libro parte de una constatación concreta y situada en la realidad de Lima en 2013: la comunicación es el nudo crítico de la inclusión. Cuando no hay una lengua compartida, se obstaculiza la planificación de actividades, se diluye el sentido de las consignas, se fragmenta el acompañamiento pedagógico y se limita la evaluación auténtica del aprendizaje. Por el contrario, cuando la lengua del estudiante es reconocida y usada con competencia por el docente, la interacción didáctica cambia de calidad: la clase se vuelve dialógica, el error se convierte en oportunidad de retroalimentación y el conocimiento circula con mayor claridad. En ese horizonte se ubica la apuesta central de esta obra: mostrar cómo el uso sistemático de la Guía de Señas Peruana actúa como un puente didáctico que acerca al docente a su estudiante sordo y, al mismo tiempo, significa la diversidad lingüística en el aula.

La Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana fue concebida como un material de apoyo para facilitar el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad auditiva. No obstante, disponer de la guía no equivale a usarla de manera efectiva. Su verdadero impacto ocurre cuando el docente la integra a la planificación, a la organización del trabajo en clase y a los intercambios cotidianos; cuando deja de ser

un documento aislado y se convierte en una herramienta viva que orienta decisiones didácticas. En estas páginas entenderemos la guía no como un repertorio de gestos, sino como un artefacto pedagógico que orienta prácticas, promueve actitudes y sostiene interacciones.

El libro explora dos variables estrechamente vinculadas: por un lado, el uso de la Guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana —desglosado en tres dimensiones operativas: aprestamiento, fonología/querología y dactilología—; por otro, las interacciones didácticas que el docente construye con sus estudiantes sordos. Entendemos el aprestamiento como el conjunto de actividades que desinhiben, preparan el cuerpo y la atención visual, y despiertan la conciencia espacial que hace posible la seña. La fonología o querología se refiere a los parámetros que estructuran la seña y que permiten reconocer su organización interna; y la dactilología, al alfabeto manual que amplía la comunicación en casos de nombres propios, neologismos o términos sin seña convencional. Estas tres dimensiones no son meros contenidos a memorizar: son decisiones de diseño didáctico que inciden en la calidad de la interacción en el aula. Allí ocurre el encuentro pedagógico: en la forma de explicar, de preguntar, de escuchar con la mirada, de exemplificar, de retroalimentar y de sostener la participación.

Desde la perspectiva de las interacciones didácticas, asumimos que enseñar es mediar. La mediación no se reduce a transmitir información; es una práctica situada que involucra al docente, al estudiante y a los objetos de conocimiento en una trama de relaciones. Cuando esa trama se teje con LSP, emergen nuevas posibilidades para construir sentido: el andamiaje se vuelve visual, el clima de aula descansa más en la atención conjunta y en la gestualidad facial, y la evaluación formativa se nutre de evidencias que el canal oral-auditivo no siempre permite recoger. En consecuencia, el dominio de la guía por parte del docente no es un añadido opcional, sino una condición para garantizar el derecho a aprender en lengua propia.

El estudio que alimenta esta obra trabajó con docentes de Educación Especial —aquellos que tienen alumnado sordo en aula— y con docentes de Educación Inclusiva —profesores de Educación Básica Regular capacitados en el uso de la guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana—. Se emplearon instrumentos diseñados y validados para indagar, de manera rigurosa, el nivel de uso de la guía y la calidad de la

interacción didáctica. Los resultados, convertidos aquí en narrativa pedagógica más que en reporte técnico, apuntan a una conclusión nítida: cuando el uso de la guía es sistemático y consciente, las interacciones didácticas mejoran de forma sustantiva. Esto se traduce en una mayor participación del estudiante sordo, en consignas más comprensibles, en retroalimentaciones oportunas y en un clima de aula donde la lengua del estudiante es reconocida como legítima.

Ahora bien, este libro no idealiza el camino. Asume y describe con franqueza las limitaciones que han acompañado la experiencia: la escasez de bibliografía nacional sobre LSP y sus aspectos lingüísticos; la dificultad para acceder a materiales y recursos audiovisuales; las restricciones de tiempo y presupuesto que afectan tanto la formación docente como la disponibilidad de la guía; y la complejidad del muestreo cuando se consideran variables como la edad, la escolaridad o el tipo de escuela (oralista, bimodal). A estas condiciones se suman retos cotidianos: el acceso restringido a bibliotecas especializadas, la circulación limitada de ejemplares de la guía y las diferencias en los trayectos de formación de los propios docentes. Nombrar estas limitaciones no es resignarse; es reconocer el punto de partida para diseñar respuestas sostenibles: más espacios de capacitación, comunidades de práctica entre docentes, materiales complementarios y acompañamiento pedagógico continuo.

El enfoque conceptual que sostiene la obra dialoga con marcos contemporáneos sobre adquisición lingüística y educación de personas sordas. Se parte de la idea de que los seres humanos están preparados para el lenguaje y que, en el caso de las personas sordas, la lengua se encarna en un canal visual-gestual con gramática propia. Desde esta mirada, la LSP no compite con el castellano; lo complementa. El desafío pedagógico consiste en articular ambos sistemas de manera que el estudiante sordo pueda aprender en su lengua natural y, a la vez, acceder al castellano escrito, expandiendo sus oportunidades educativas y sociales. En contextos donde conviven tradiciones oralistas y enfoques de comunicación total o bimodal, este libro propone una síntesis pragmática: privilegiar la lengua que le permite al estudiante comprender, expresarse y aprender hoy, sin descuidar la enseñanza del castellano como herramienta de acceso a la cultura escrita.

Con ese andamiaje, la estructura del libro acompaña el recorrido del lector de lo general a lo situado. La primera parte presenta los referentes teóricos de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua Señas Peruana y desarrolla con amplitud sus nociones básicas y dimensiones, con un énfasis práctico: cómo se integra la guía a la planificación, a la organización del trabajo y a la comunicación cotidiana en el aula. La segunda parte profundiza en las interacciones didácticas, entendidas como la urdimbre donde la guía se vuelve experiencia pedagógica: se analizan las condiciones de una interacción de calidad, se proponen estrategias inclusivas y se describen criterios para observar y valorar la participación del estudiante sordo. La tercera parte narra el caso de estudio que da origen a esta obra, presentando la metodología utilizada y los resultados obtenidos, pero traduciendo los hallazgos en orientaciones concretas para el trabajo docente. Finalmente, las conclusiones proponen líneas de acción y recomendaciones para la formación inicial y en servicio, así como proyecciones para fortalecer políticas y prácticas de educación bilingüe y bicultural en el país. La bibliografía, ampliada, permitirá a docentes e investigadores seguir profundizando.

“Manos que Enseñan” no es un manual de señas ni un compendio de recetas. Es una invitación a mirar el aula desde la lengua del estudiante, a reconocer que la inclusión no se decreta: se construye en cada gesto que hace posible comprender y ser comprendido. Si, como docentes, aprendemos a enseñar también con las manos, la escuela se parecerá un poco más a la sociedad que queremos: una sociedad donde la diversidad lingüística no es un obstáculo, sino una riqueza que nos educa a todos.

CAPÍTULO I

LA GUÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

La Lengua de Señas Peruana (LSP) no es sólo un medio de comunicación alternativo, sino una manifestación viva de identidad cultural, pertenencia y expresión humana. Su incorporación al ámbito educativo supone reconocer que las personas sordas poseen un lenguaje propio, visual y gestual, con una gramática estructurada que les permite construir significados, emociones y pensamientos con la misma profundidad que cualquier lengua oral. En el contexto de la educación inclusiva, esta lengua se convierte en el eje que articula la posibilidad de enseñar y aprender desde la diferencia. Así, el uso de la *Guía de Señas Peruana* emerge como una herramienta pedagógica que no sólo traduce signos, sino que conecta mundos, derriba muros comunicativos y da voz al silencio histórico que ha acompañado a los educandos sordos en las aulas peruanas.

El Ministerio de Educación, consciente de esta necesidad, desarrolló la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* como un material de apoyo dirigido a docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva. Este documento busca dotar al maestro de un repertorio comunicativo que le permita atender de manera efectiva a quienes se comunican por medio de la lengua de señas. No obstante, su verdadero valor no radica únicamente en su existencia, sino en su aplicación práctica dentro del aula. La guía cobra sentido cuando el docente la convierte en una herramienta viva, integrándola en la planificación de actividades, en la comunicación cotidiana y en el acompañamiento pedagógico que ofrece a sus estudiantes.

La relación entre el docente y el estudiante sordo se construye a través del lenguaje. Sin un código compartido, las interacciones didácticas se fragmentan, las consignas pierden sentido y el aprendizaje se vuelve una experiencia distante. La *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* ofrece al maestro ese código común, permitiéndole estructurar mensajes claros, gestos coherentes y expresiones

corporales que potencian la comprensión y fortalecen el vínculo educativo. En este sentido, la guía no es sólo una recopilación de señas, sino una propuesta metodológica que redefine la práctica docente y transforma la comunicación en un acto pedagógico inclusivo.

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos que sustentan la importancia del uso de la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* como instrumento didáctico. Se abordarán los modelos educativos que han guiado la enseñanza de las personas sordas —desde los enfoques oralistas hasta la comunicación total y la filosofía bimodal—, con el propósito de comprender el tránsito hacia una educación bilingüe y bicultural. Asimismo, se explorarán los aportes de las teorías de adquisición lingüística que explican cómo los individuos desarrollan la capacidad de comunicarse, subrayando la pertinencia del enfoque innatista como base para entender la formación de la lengua de señas.

Del mismo modo, se profundizará en las nociones básicas que conforman la variable *Guía para el Aprendizaje de la Lengua Señas Peruana*: el aprestamiento, la fonología o querología y la dactilología. Cada una de estas dimensiones refleja un aspecto esencial del aprendizaje y uso de la lengua: el aprestamiento como preparación psicomotriz y perceptiva del cuerpo; la fonología o querología como el estudio de los parámetros articulatorios que estructuran la seña; y la dactilología como la representación manual del alfabeto, fundamental para la lectura, la escritura y la introducción de nuevos términos en la comunicación.

Analizar la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* desde su valor pedagógico implica reconocerla como una herramienta que facilita la mediación docente, fomenta la participación activa del estudiante y convierte la comunicación visual en un canal legítimo de enseñanza. Este capítulo, por tanto, busca situar la guía en el centro de la reflexión educativa, no como un recurso complementario, sino como un elemento transformador que amplía las fronteras del lenguaje y democratiza el acceso al conocimiento para los estudiantes sordos del país.

1.1. Referentes teóricos sobre la enseñanza bilingüe-bicultural en la educación de personas sordas

La educación de las personas sordas ha sido históricamente un campo de tensiones, cambios y búsquedas. Durante siglos, se discutió si los sordos podían realmente “aprender a hablar” o “comprender el mundo” del mismo modo que los oyentes. Estas ideas, nacidas de visiones médicas y asistencialistas, colocaron a las personas sordas en el margen, reduciendo su diferencia a una deficiencia. Sin embargo, la evolución del pensamiento pedagógico y lingüístico permitió un giro fundamental: el reconocimiento de la **Lengua de Señas** como una lengua natural, legítima y estructurada, y del estudiante sordo como un sujeto lingüístico y culturalmente diferente, no deficiente.

El paradigma **bilingüe-bicultural** surge precisamente de ese reconocimiento. Este enfoque sostiene que las personas sordas tienen derecho a desarrollarse plenamente en su **primera lengua**, la lengua de señas, y a aprender como **segunda lengua** la lengua escrita u oral mayoritaria (en el caso del Perú, el castellano). Este modelo reconoce dos realidades inseparables: la lingüística, que reivindica el uso y la enseñanza de la lengua de señas como medio natural de comunicación; y la cultural, que reconoce la existencia de una **comunidad sorda** con identidad propia, tradiciones y formas particulares de interacción con el entorno.

Durante buena parte del siglo XX, la educación de las personas sordas se enmarcó en el **modelo médico-rehabilitador**, centrado en la idea de corregir la “anormalidad auditiva” mediante terapias orales, aparatos o métodos de repetición. El llamado **oralismo** dominó las aulas, bajo la premisa de que el único modo válido de integración era enseñar al sordo a hablar y leer los labios. Sin embargo, como señalan **Chavarría (1983)** y **Quirós (1980)**, este método, aunque pretendía acercar al sordo al mundo de los oyentes, terminaba imponiendo una comunicación rígida y forzada que desconocía la naturaleza visual de su pensamiento. El lenguaje oral, desprovisto de sonido para quien no oye, se convertía en una secuencia de movimientos labiales sin sentido, una imitación sin significado profundo.

Con el paso del tiempo, y gracias al trabajo de lingüistas, psicólogos y educadores, esta visión comenzó a transformarse. Los estudios de **Valenciaga (2003)** en Cuba, y de **Alonso (2003)** en España con el *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española*, demostraron que la lengua de señas es un sistema simbólico completo, con reglas gramaticales, estructura sintáctica y procesos fonológicos propios. La lengua de señas, lejos de ser una colección de gestos, es una manifestación lingüística legítima. Reconocerla así fue un paso decisivo para pasar de la educación centrada en la deficiencia a una educación basada en los derechos lingüísticos.

En este contexto, la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)** marcó un hito al declarar en su artículo 24 que los Estados deben asegurar un sistema educativo inclusivo que reconozca y respete la diversidad lingüística y cultural de las personas con discapacidad, promoviendo la enseñanza en lengua de señas y la formación de profesionales competentes en su uso. Este marco legal internacional inspiró políticas educativas en diversos países latinoamericanos, incluido el Perú, donde el **Ministerio de Educación (DICEBE, 2010)** elaboró la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* como herramienta de apoyo pedagógico para docentes que trabajan con estudiantes sordos.

El modelo bilingüe-bicultural entiende la educación de las personas sordas no como un proceso de “normalización”, sino como una experiencia de **aprendizaje en dos lenguas y dos culturas**. El bilingüismo, en este caso, no se limita al dominio de dos códigos comunicativos, sino que implica reconocer que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiante sordo depende del acceso temprano a una lengua natural. La lengua de señas no sólo es vehículo de comunicación, sino también de pensamiento.

La investigación de **Herrera (2007)** sobre estrategias de lectura en sordos profundos lo demuestra: los estudiantes que dominan su lengua de señas muestran mejores desempeños en lectura y escritura que aquellos formados bajo métodos oralistas. La razón es clara: la lengua de señas les proporciona una base lingüística sólida sobre la cual pueden construir el conocimiento de la lengua escrita. El dominio del código visual-gestual fortalece la conciencia lingüística y favorece la alfabetización, lo que reafirma que el aprendizaje no depende del canal auditivo, sino del acceso al lenguaje en cualquiera de sus formas posibles.

De manera complementaria, **Lledó (2009)** sostiene que la inclusión educativa del alumnado sordo exige adaptaciones curriculares que reconozcan sus estilos de aprendizaje visual y su cultura comunicativa. No se trata sólo de “traducir” contenidos al lenguaje de señas, sino de **repensar la didáctica**: los materiales, los ritmos, las estrategias de evaluación y la interacción deben diseñarse considerando que el estudiante sordo aprende observando, imitando, actuando y participando activamente en entornos visuales. En este sentido, el enfoque bilingüe-bicultural se convierte en una filosofía de enseñanza que respeta la singularidad sensorial y cultural del estudiante, sin forzarlo a adaptarse a un modelo ajeno a su identidad.

Antes de consolidarse el paradigma bilingüe-bicultural, surgió una corriente intermedia: la **Comunicación Total**, propuesta en la década de 1970 como un enfoque más flexible que el oralismo. Según **Chavarría (1983)**, esta filosofía promueve el uso simultáneo de todas las formas posibles de comunicación —oralización, lectura labial, señas, alfabeto manual, expresión facial y gestos naturales— con el fin de favorecer la comprensión y la participación del estudiante sordo. En la práctica, la Comunicación Total dio origen al **método bimodal**, que combina el uso de la lengua de señas con la articulación de la palabra hablada.

Este método representó un avance significativo, ya que permitió reconocer la utilidad del canal visual sin renunciar al aprendizaje del castellano oral o escrito. Sin embargo, a diferencia del bilingüismo pleno, la Comunicación Total no siempre logra consolidar la lengua de señas como primera lengua. En muchos casos, las señas se utilizan sólo como apoyo o complemento, lo que puede limitar su valor lingüístico y cultural. Por eso, los programas más recientes apuestan por un **modelo bilingüe-bicultural auténtico**, en el que la lengua de señas es el eje de la educación inicial del niño sordo y el castellano se introduce progresivamente como segunda lengua.

El reconocimiento del enfoque bilingüe-bicultural tiene profundas implicancias pedagógicas. En primer lugar, redefine el rol del docente. El maestro deja de ser un transmisor de información para convertirse en un **mediador intercultural**, capaz de enseñar en dos lenguas y de interpretar los significados que surgen entre ambas. Su tarea no es sólo enseñar contenidos, sino también **crear puentes comunicativos** que

permitan la interacción fluida entre estudiantes sordos y oyentes, entre la lengua de señas y la lengua escrita.

En segundo lugar, el modelo exige una **formación docente especializada**. No basta con que el profesor aprenda un conjunto de señas; debe comprender la gramática de la LSP, su estructura visual y espacial, su querología, su sintaxis y su riqueza expresiva. Debe también interiorizar la cultura sorda, con sus valores, normas y modos de socialización, para poder generar ambientes de aprendizaje respetuosos y equitativos. En este sentido, el uso de la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* se convierte en una oportunidad pedagógica, pero también en un desafío formativo.

Finalmente, este enfoque plantea la necesidad de **repensar la escuela como un espacio bilingüe y multicultural**. No se trata de incluir a los estudiantes sordos en una escuela de oyentes, sino de construir un entorno donde ambas comunidades —sorda y oyente— convivan, aprendan y se reconozcan mutuamente. La escuela bilingüe-bicultural es, por tanto, un proyecto de convivencia democrática, donde la diferencia no se tolera, sino que se celebra como parte de la diversidad humana.

1.1.1. Enfoques históricos y educativos en torno a la sordera

A lo largo de la historia, la sordera ha sido comprendida desde distintos enfoques que reflejan las concepciones sociales, médicas y educativas de cada época. En sus inicios, predominó una mirada fuertemente asistencialista, en la que las personas sordas eran consideradas incapaces de comunicarse o de desarrollarse intelectualmente. Durante siglos, se creyó que la ausencia de audición implicaba también una ausencia de lenguaje y pensamiento, lo que relegó a los sordos a un lugar de exclusión y silencio. En el mundo antiguo, filósofos como Aristóteles sostenían que “quienes no oyen no pueden razonar”, estableciendo una relación errónea entre lenguaje oral y pensamiento lógico. Esta idea marcaría por mucho tiempo la forma en que las sociedades concebían la educación de las personas sordas: una tarea imposible o, en el mejor de los casos, inútil.

Fue recién entre los siglos XVI y XVIII cuando surgieron los primeros intentos por educar a las personas sordas, impulsados por el interés de algunos clérigos y pedagogos humanistas. En Francia, el abate Charles-Michel de l’Épée marcó un hito al

crear un método visual basado en signos manuales, demostrando que los sordos podían aprender, comunicarse y desarrollar pensamiento abstracto mediante una lengua gestual. Su escuela, fundada en París en 1760, representó una revolución educativa y social, ya que por primera vez se reconocía que el lenguaje no dependía del oído, sino de la mente. El legado de l'Épée fue continuado por Roch-Ambroise Sicard, quien perfeccionó el método y formó a los primeros docentes sordos. Así se consolidó una pedagogía que reconocía la lengua de señas como vehículo legítimo del conocimiento y la cultura.

Sin embargo, este avance fue opacado en el siglo XIX por el predominio del enfoque oralista. En 1880, el Congreso de Milán —conformado mayoritariamente por educadores oyentes— declaró que la enseñanza debía centrarse exclusivamente en el lenguaje oral, prohibiendo el uso de las señas en las escuelas para sordos. Este hecho marcó el inicio de una larga etapa de imposición lingüística y de represión cultural para la comunidad sorda. Los niños fueron obligados a hablar y a leer los labios, mientras que sus manos, su herramienta natural de expresión, eran inmovilizadas o castigadas. El oralismo, aunque se presentó como un método de integración, terminó por marginar aún más a las personas sordas, al negarles el acceso a una lengua completa y accesible.

Durante buena parte del siglo XX, la educación de los sordos se movió entre dos polos: el oralismo y los intentos incipientes de combinar métodos visuales con la oralización. Surgieron propuestas intermedias como la “Comunicación Total”, promovida por educadores como Roy Holcomb, quien defendía el uso de todos los recursos comunicativos posibles —señas, lectura labial, expresión facial, alfabeto manual, escritura— para facilitar el aprendizaje. Este enfoque, aunque aún consideraba a las señas un apoyo más que una lengua, abrió la puerta a un cambio de paradigma: reconocer la importancia del canal visual como base del aprendizaje de los estudiantes sordos.

Con el desarrollo de la lingüística moderna, especialmente a partir de los estudios de William Stokoe en la década de 1960, se demostró científicamente que las lenguas de señas poseen estructura gramatical, sintaxis y fonología propias. Este descubrimiento transformó radicalmente la manera de comprender la sordera. Dejó de ser vista como una deficiencia sensorial que debía corregirse, para ser entendida como una diferencia lingüística y cultural. Así nació la noción de “comunidad sorda” como

grupo con identidad, historia y valores compartidos, y se abrió el camino hacia el modelo bilingüe-bicultural que hoy guía las prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

En América Latina, los procesos de reconocimiento fueron más tardíos, pero siguieron una trayectoria similar. Países como Cuba, México, Argentina y Chile impulsaron investigaciones y programas de educación bilingüe que reconocen la lengua de señas local como primera lengua de los estudiantes sordos. En el Perú, la promulgación de la Ley N° 29535, que reconoce oficialmente la Lengua de Señas Peruana como medio de comunicación, expresión e inclusión social, marcó un paso decisivo hacia el respeto de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda. Desde entonces, la educación especial e inclusiva comenzó a incorporar materiales como la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* y estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje visual y la mediación comunicativa.

Hoy, los enfoques educativos en torno a la sordera se centran en la idea de la accesibilidad y el reconocimiento cultural. Ya no se busca que el estudiante sordo “se parezca” al oyente, sino que aprenda desde su propio modo de percibir y comprender el mundo. La lengua de señas, más que un medio compensatorio, se entiende como una herramienta cognitiva y cultural que permite construir conocimiento, establecer vínculos y fortalecer la autoestima. En este sentido, la educación bilingüe-bicultural no sólo enseña dos lenguas: enseña a convivir con la diversidad, a valorar las diferencias y a entender que el lenguaje, en cualquiera de sus formas, es siempre un puente hacia la comprensión humana.

1.1.2. Modelos comunicativos en la educación del sordo: oralismo, bimodalismo y bilingüismo

A lo largo de la historia de la educación de las personas sordas, los modelos comunicativos han evolucionado en función de la comprensión que la sociedad ha tenido sobre la sordera y el lenguaje. Cada modelo ha reflejado una manera particular de entender qué significa comunicarse, aprender y participar en el entorno social. En esa trayectoria, tres enfoques principales marcaron el rumbo de la educación del sordo: el **oralismo**, el **bimodalismo** y el **bilingüismo**. Cada uno de ellos surge como respuesta a

los desafíos que implica enseñar a quienes no acceden al sonido, pero desean y tienen derecho a acceder al lenguaje y al conocimiento.

El **oralismo** fue el modelo dominante durante gran parte del siglo XIX y buena parte del siglo XX. Nació con la convicción de que el lenguaje oral era la única vía legítima para el desarrollo intelectual y la integración social. Bajo esta perspectiva, la educación del sordo debía centrarse en la enseñanza del habla y la lectura labial, con el fin de “normalizar” la comunicación y reducir la diferencia con el oyente. En las aulas oralistas se prohibía el uso de señas, bajo la creencia de que éstas obstaculizaban el aprendizaje del habla. Los estudiantes sordos pasaban horas frente al espejo, observando la posición de los labios y los movimientos del rostro de sus docentes, intentando reproducir sonidos que nunca habían oído.

Si bien el oralismo buscaba integrar, en la práctica generó exclusión. Obligar al estudiante a comunicarse por un canal sensorial inaccesible implicaba un gran desgaste emocional y un aprendizaje limitado. La comunicación se volvía mecánica, memorística y distante del sentido. Como señalaba **Chavarría (1983)**, este método, aunque pretendía ser científico y sistemático, resultaba artificial, pues se basaba en la repetición sin significado y en la negación del modo natural de expresión del sordo: la lengua visual-gestual. No obstante, el oralismo dejó un legado importante: puso sobre la mesa la necesidad de profesionalizar la enseñanza de las personas sordas y dio lugar a debates que posteriormente impulsarían enfoques más integrales.

Frente a las limitaciones del oralismo, surgió en la década de 1970 el **bimodalismo**, una propuesta derivada de la llamada *Comunicación Total*. Este enfoque fue una respuesta conciliadora, que buscó integrar el uso simultáneo del habla y las señas en la enseñanza. Su principio básico consistía en utilizar “todos los modos posibles de comunicación” para facilitar el aprendizaje y la interacción: lenguaje oral, lectura labial, expresión facial, escritura, gestos naturales y lengua de señas. El objetivo era que el estudiante sordo tuviera acceso al mensaje, sin importar el canal por el que este llegara.

El bimodalismo permitió grandes avances en la educación del sordo porque reconoció, por primera vez en muchos contextos, el valor del canal visual como recurso

didáctico. La inclusión de las señas y la dactilología —aunque subordinadas al lenguaje oral— abrió la puerta a una comunicación más efectiva y a una mejor comprensión de los contenidos escolares. Como explica **Quirós (1980)**, la lectura labial y la articulación pueden complementarse con expresiones visuales y gestuales, logrando que el estudiante sordo capte la información con mayor claridad. Sin embargo, el bimodalismo mantuvo una limitación esencial: el uso de la lengua de señas se reducía a una función auxiliar, sin reconocerla como una lengua completa y autónoma. En la práctica, las señas se usaban como “apoyo” o traducción del habla, lo que impedía al estudiante desarrollar la competencia plena en su lengua natural.

El verdadero cambio de paradigma se consolidó con el surgimiento del **bilingüismo**, un enfoque que reivindica la lengua de señas como la primera lengua de las personas sordas y reconoce el derecho a adquirir la lengua escrita u oral de la comunidad oyente como segunda lengua. Este modelo, además de pedagógico, es cultural, pues entiende que la sordera no es una deficiencia, sino una condición identitaria que forma parte de la diversidad humana. El bilingüismo propone que la lengua de señas sea el medio de instrucción y comunicación principal en la escuela, mientras que el castellano (u otra lengua oral) se enseñe como segunda lengua, principalmente en su forma escrita.

La investigación ha demostrado que los estudiantes sordos que aprenden en su lengua natural desarrollan con mayor solidez el pensamiento abstracto, la lectura y la escritura. Según **Herrera (2007)**, el dominio de la lengua de señas favorece la conciencia lingüística y la transferencia de estructuras gramaticales hacia el aprendizaje de la lengua escrita. De este modo, el bilingüismo no sólo promueve la comunicación, sino que amplía las capacidades cognitivas del estudiante y refuerza su autoestima y sentido de pertenencia.

El modelo bilingüe-bicultural va más allá del aprendizaje lingüístico. Supone reconocer la existencia de una comunidad sorda con valores, historia y expresiones culturales propias. En la escuela, este enfoque invita a crear un espacio donde las lenguas y culturas convivan en igualdad, permitiendo que tanto estudiantes sordos como oyentes aprendan a comunicarse y respetarse mutuamente. El docente se convierte así

en un mediador entre dos mundos, y la *Guía de Señas Peruana* se vuelve su herramienta fundamental para construir ese puente didáctico.

En la actualidad, la educación inclusiva en el Perú busca avanzar hacia este modelo bilingüe, aunque aún persisten desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales y la sensibilización de las comunidades educativas. El tránsito del oralismo al bimodalismo, y de este al bilingüismo, ha sido un proceso de descubrimiento y de reivindicación. Cada paso ha significado una transformación en la manera de entender la comunicación, el lenguaje y la enseñanza. Hoy sabemos que educar a un estudiante sordo no consiste en hacerlo hablar, sino en ofrecerle los medios para pensar, expresarse y construir conocimiento en su propia lengua. Ese es el sentido profundo del bilingüismo: enseñar desde la comprensión, aprender desde la mirada y comunicarse desde el respeto a la diversidad.

1.1.3. El reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural

El reconocimiento de la lengua de señas como una lengua natural constituye uno de los hitos más significativos en la historia de la educación y la inclusión de las personas sordas. Este cambio de paradigma no solo transformó la manera en que se comprende la comunicación humana, sino que también redefinió el concepto mismo de lenguaje, demostrando que este no depende del canal auditivo, sino de la capacidad universal del ser humano para crear sistemas simbólicos complejos que le permitan pensar, representar el mundo y convivir con otros.

Durante siglos, la lengua de señas fue injustamente relegada al plano de lo gestual o lo mimético, reducida a un conjunto de movimientos improvisados sin estructura ni valor lingüístico. Desde la perspectiva oralista, que dominó buena parte del siglo XIX y XX, se creía que solo el lenguaje oral podía transmitir ideas abstractas, y que las señas eran una forma “inferior” de comunicación. Las políticas educativas derivadas de esta concepción marginaron a los sordos, negándoles el derecho a aprender en su propia lengua y condenándolos, en muchos casos, al analfabetismo funcional y al aislamiento comunicativo.

Sin embargo, con el desarrollo de la lingüística moderna a mediados del siglo XX, esta visión empezó a desmoronarse. El lingüista estadounidense **William Stokoe**, en la década de 1960, fue pionero en demostrar científicamente que las lenguas de señas —en particular la Lengua de Señas Americana (ASL)— poseen una estructura interna tan compleja y sistemática como cualquier lengua oral. Stokoe identificó unidades mínimas llamadas *queremas* (equivalentes a los fonemas en las lenguas habladas) y describió la fonología de las señas a partir de tres parámetros fundamentales: la configuración de la mano, el punto de articulación y el movimiento. Más adelante, los estudios de lingüistas como **Brentari (2002)**, **Emmorey (2002)** y **Herrero y Alfaro (2008)** profundizaron en estos aspectos, demostrando que la organización fonológica de las lenguas de señas sigue principios universales de economía articulatoria y estructura jerárquica.

El trabajo de Stokoe fue revolucionario porque cambió el eje del debate: la sordera dejó de ser vista como una deficiencia sensorial que debía corregirse, para pasar a ser una **diferencia lingüística y cultural**. Se comprendió que las personas sordas no carecen de lenguaje, sino que desarrollan uno visual y espacial, con gramática, sintaxis, morfología y semántica propias. Este reconocimiento fue el punto de partida de una nueva concepción del lenguaje humano, donde la modalidad (oral o visual) deja de ser lo esencial, y lo central pasa a ser la capacidad de significar y de compartir significados dentro de una comunidad.

Autores como **Chomsky (2001)** ya habían planteado que la adquisición del lenguaje es una facultad innata, producto de un dispositivo cognitivo universal —el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)— que permite a los seres humanos, sin importar el canal sensorial, estructurar símbolos y reglas. Desde esta mirada innatista, las personas sordas, pese a no acceder al canal auditivo, poseen el mismo potencial lingüístico que los oyentes, ya que el lenguaje se origina en la mente, no en el oído. La lengua de señas, entonces, no es una adaptación ni un sustituto del habla, sino una manifestación natural del lenguaje humano a través del canal visual-espacial.

A nivel pedagógico, esta constatación transformó profundamente las bases de la educación de los sordos. La idea de enseñarles a hablar para “integrarlos” fue reemplazada por la comprensión de que **la lengua de señas debía ser la lengua de**

instrucción, el medio a través del cual los niños sordos acceden al conocimiento, a la cultura y a la sociedad. Este cambio marcó el tránsito hacia los **modelos bilingües-biculturales**, que reconocen la lengua de señas como primera lengua (L1) y la lengua escrita del entorno —en este caso el castellano— como segunda lengua (L2).

En América Latina, el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales avanzó de manera progresiva. En **España**, Alonso (2003), a través del *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*, subrayó que “toda lengua está indisolublemente unida a una cultura” y que la lengua de signos constituye el vehículo identitario de la comunidad sorda. En **Cuba**, Valenciaga (2003) destacó la necesidad de formar docentes, intérpretes y padres bilingües en la Lengua de Señas Cubana, pues el dominio de esta lengua garantiza la mediación pedagógica y el desarrollo cognitivo de los niños sordos. Estos aportes consolidaron una base teórica sólida para comprender que el lenguaje visual-gestual no es una herramienta complementaria, sino el eje estructurante del pensamiento de las personas sordas.

En el Perú, el reconocimiento legal y social de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** se materializó con la promulgación de la **Ley N.º 29535** en el año 2010, que la declara medio oficial de comunicación, expresión e inclusión social de la comunidad sorda. Esta ley no solo significó un logro jurídico, sino también un avance simbólico y educativo, al situar la LSP al mismo nivel de legitimidad que el castellano. A partir de esta norma, el **Ministerio de Educación (MINEDU)** impulsó la creación de la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)*, concebida como una herramienta pedagógica para capacitar a docentes y promover la inclusión educativa de estudiantes sordos en todo el país. Este documento reconoce que las actividades de aprestamiento a la lengua de señas peruana son esenciales porque “ayudan al estudiante a desinhibirse, a reconocer sus potencialidades comunicativas y a descubrir que puede comunicarse sin hablar” (Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana, 2010, p. 11).

Desde la perspectiva lingüística, la *Guía de Señas Peruana* también aporta al entendimiento de la estructura interna de la LSP. Define su **fonología abstracta o querología**, que analiza los parámetros visuales que constituyen las señas: lugar de articulación, configuración, orientación, movimiento, punto de contacto, plano y

componentes no manuales (expresión facial y corporal). Estos parámetros se combinan para formar los *queremas*, que a su vez estructuran las unidades significativas del lenguaje visual. Tal como sostienen **Emmorey (2002)** y **Herrero y Alfaro (2008)**, este sistema demuestra que las lenguas de señas no son traducciones de las lenguas orales, sino sistemas independientes con reglas propias de organización y coherencia interna.

El reconocimiento de la lengua de señas peruana como lengua natural también tiene profundas implicancias culturales. La comunidad sorda se define a sí misma no solo por una condición sensorial, sino por una **identidad lingüística y cultural compartida**. En este sentido, la lengua de señas no es únicamente un medio de comunicación, sino una herramienta de transmisión cultural, un vehículo de memoria colectiva y una forma de resistencia frente a la homogeneización lingüística. A través de la lengua de señas, las personas sordas construyen narrativas, humor, poesía, y expresan su visión del mundo. Como señalan **Lledó (2009)** y **Herrera (2007)**, negar la lengua de señas implica negar la voz simbólica de toda una comunidad, lo que constituye una forma de exclusión cultural.

En el ámbito educativo, este reconocimiento redefine el rol del docente. Ya no se trata de “enseñar a hablar” o “traducir” contenidos, sino de **enseñar desde la lengua de señas y con la lengua de señas**. El maestro se convierte en un mediador intercultural, capaz de construir puentes entre dos lenguas y dos modos de entender el mundo. La *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* se presenta, así como un instrumento didáctico indispensable que permite organizar sesiones, planificar actividades y fortalecer las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes sordos. En este marco, la lengua de señas deja de ser una adaptación pedagógica y pasa a ser el núcleo del proceso educativo inclusivo.

A nivel psicológico y neurolingüístico, diversos estudios han demostrado que las lenguas de señas activan en el cerebro las mismas áreas del lenguaje que las lenguas orales. Investigaciones de **Petitto y Bellugi** en las décadas de 1980 y 1990 mostraron que los niños sordos expuestos tempranamente a la lengua de señas atraviesan etapas de adquisición lingüística idénticas a las de los niños oyentes que aprenden una lengua oral: balbuceo manual, desarrollo léxico, estructuración gramatical y uso pragmático del lenguaje. Esto evidencia que la lengua de señas no solo cumple funciones

comunicativas, sino también cognitivas y sociales, indispensables para el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje.

Por todo ello, reconocer la lengua de señas como lengua natural implica mucho más que un acto legal o académico: significa reconocer la **igualdad lingüística** y la **diversidad cultural** dentro de la humanidad. Significa aceptar que el lenguaje no se limita al sonido, sino que también puede desplegarse en el espacio y en el movimiento; que las manos, el rostro y el cuerpo pueden ser vehículos del pensamiento tanto como la voz.

En definitiva, este reconocimiento transforma el paradigma educativo y social. Supone pasar de una educación basada en la deficiencia a una educación basada en la diferencia; de un modelo compensatorio a un modelo de empoderamiento. Enseñar en lengua de señas no es enseñar “a pesar de la sordera”, sino **enseñar desde la identidad sorda**, desde una cultura visual rica, creativa y profundamente humana. De esta manera, la *Lengua de Señas Peruana* se erige no solo como un medio de comunicación, sino como un puente didáctico y emocional entre docentes y estudiantes, una herramienta que abre las puertas de la comprensión, la participación y el respeto por la diversidad lingüística del Perú contemporáneo.

1.1.4. La educación inclusiva y el derecho lingüístico

Hablar de educación inclusiva y derecho lingüístico en el contexto de las personas sordas es hablar de justicia, de equidad y de reconocimiento cultural. En el fondo, es hablar del derecho a ser, a comunicarse y a aprender en la propia lengua. La inclusión educativa, entendida en su sentido más profundo, no se limita a abrir las puertas de las escuelas a todos los estudiantes, sino a garantizar que esas puertas conduzcan realmente al aprendizaje, a la participación y a la pertenencia. En el caso de los estudiantes sordos, esta inclusión solo puede ser plena si se reconoce y respeta su lengua natural: la lengua de señas.

Durante siglos, la educación de las personas sordas fue moldeada por un paradigma de “normalización” que buscaba corregir la diferencia antes que comprenderla. En el marco de los modelos oralistas, la educación se centró en enseñar a

los sordos a hablar, leer los labios y articular sonidos, bajo la premisa de que solo la lengua oral podía otorgar acceso al conocimiento. En este proceso, se ignoró una realidad esencial: el lenguaje no es únicamente sonido, sino pensamiento, representación y cultura. La lengua de señas, por su parte, fue desestimada como un recurso inferior o auxiliar, considerada un obstáculo para el desarrollo intelectual. Como resultado, generaciones de niños sordos crecieron sin un canal lingüístico accesible, privados del derecho más básico de la condición humana: comunicarse libremente.

Este panorama empezó a transformarse gracias a los aportes de la lingüística moderna y los movimientos sociales de la comunidad sorda, que demostraron que las lenguas de señas no son un sistema gestual empírico, sino verdaderas lenguas naturales. A partir de los estudios de **William Stokoe (1960)**, se confirmó que poseen gramática, sintaxis y fonología propias, y que se organizan sobre bases cognitivas y neurológicas idénticas a las de las lenguas orales. Investigaciones posteriores, como las de **Emmorey (2002)** y **Brentari (2002)**, consolidaron la evidencia de que el lenguaje humano puede manifestarse tanto por vía auditiva como visual-espacial, y que ambas modalidades activan las mismas áreas cerebrales relacionadas con el pensamiento abstracto y la memoria lingüística.

El reconocimiento científico trajo consigo una transformación filosófica: la sordera dejó de concebirse como una deficiencia para ser entendida como una **diferencia lingüística y cultural**. Esta nueva mirada dio origen al concepto de **comunidad sorda**, un colectivo con identidad, historia, prácticas comunicativas y tradiciones propias. Desde esta perspectiva, la lengua de señas no es solo un medio de comunicación, sino también el eje de la identidad cultural sorda. En ella se construyen narrativas, se transmiten valores, se enseña la historia y se reafirman los lazos de pertenencia. Negarla equivale a negar la existencia cultural del grupo que la utiliza.

El marco jurídico internacional ha sido determinante para sustentar esta transformación. La **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)**, ratificada por el Perú en 2008, establece en su artículo 24 que los Estados deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, garantizando la enseñanza y el reconocimiento de las lenguas de señas. Este artículo no solo defiende la educación como derecho universal, sino que introduce un principio

revolucionario: el derecho a la educación **en la propia lengua**. Es decir, que la inclusión no se logra únicamente permitiendo el acceso físico a la escuela, sino garantizando el acceso lingüístico y cognitivo al conocimiento.

Este derecho lingüístico se entrelaza con la dignidad humana. El lenguaje, como señaló **Chomsky (2001)**, no es una habilidad mecánica, sino una capacidad universal y natural que permite estructurar el pensamiento. Toda persona, oyente o sorda, posee la facultad innata de adquirir un sistema lingüístico; lo que varía es el canal sensorial a través del cual se manifiesta. Las personas sordas no carecen de lenguaje: lo expresan de forma visual, espacial y gestual. Por ello, negarle el acceso a su lengua natural es una forma de opresión simbólica, una violencia invisible que atenta contra su desarrollo cognitivo y emocional.

A partir de este reconocimiento, el derecho lingüístico de las personas sordas ha sido incorporado a las políticas públicas de numerosos países. En **España**, la aprobación de la **Ley 27/2007** reconoció la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua oficial de la comunidad sorda, garantizando su enseñanza en el sistema educativo. En **México**, la **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)** declaró la Lengua de Señas Mexicana (LSM) patrimonio lingüístico nacional. En **Chile**, la **Ley 20.422 (2010)** hizo lo propio, reconociendo la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como parte integral de su identidad cultural. Estos precedentes han servido como modelo para el Perú, que se sumó a este movimiento de reconocimiento con la **Ley N.º 29535 (2010)**, la cual declara oficialmente la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como medio de comunicación, expresión e inclusión social.

Esta ley fue un punto de inflexión en la historia educativa peruana, pues estableció el deber del Estado de promover la enseñanza, difusión y uso de la LSP en todos los ámbitos, especialmente en la educación. En consonancia con ella, el **Ministerio de Educación (MINEDU)** elaboró la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)*, documento técnico-pedagógico orientado a fortalecer las competencias comunicativas de los docentes y mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos. Este instrumento no solo busca enseñar signos, sino promover una filosofía educativa basada en la comunicación visual, la empatía y la equidad lingüística. La guía señala que las actividades de aprestamiento permiten al estudiante

“reconocer sus potencialidades comunicativas y descubrir que puede comunicarse sin hablar”, fomentando así la seguridad personal y la participación activa en el aula.

El **derecho lingüístico**, por tanto, no puede separarse del derecho a la educación. Ambos se entrelazan en un principio común: la igualdad de oportunidades. Como plantea **Valenciaga (2003)**, la formación de docentes bilingües en lengua de señas es una condición indispensable para garantizar que los estudiantes sordos accedan al conocimiento en su propia lengua y, a la vez, aprendan la lengua escrita del entorno. De lo contrario, se perpetúa un sistema de exclusión donde los sordos aprenden a “traducirse” constantemente para adaptarse a un modelo oyente que no les representa.

El enfoque de **educación bilingüe-bicultural**, que hoy orienta muchas políticas inclusivas, parte de este reconocimiento. Considera la lengua de señas como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2). De este modo, los estudiantes sordos desarrollan sus habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales desde su idioma natural, accediendo al conocimiento de manera completa y significativa. Este modelo no solo promueve el aprendizaje académico, sino también el fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

La inclusión educativa, desde esta óptica, es una construcción ética, política y pedagógica. Ética, porque se basa en la dignidad humana y el respeto por la diferencia. Política, porque exige transformar las estructuras institucionales que históricamente han marginado a las minorías lingüísticas. Y pedagógica, porque demanda replantear las estrategias de enseñanza, los currículos y las interacciones didácticas desde un enfoque de equidad comunicativa. En palabras de **Irigoyen (2010)**, las interacciones didácticas auténticas surgen cuando el docente, el estudiante y el conocimiento se encuentran en un espacio compartido de significado. Esto solo es posible cuando se habla una lengua común, y para los estudiantes sordos, esa lengua es la lengua de señas.

Sin embargo, la aplicación del derecho lingüístico en el Perú enfrenta todavía diversos desafíos. Muchos docentes de Educación Básica Regular no dominan la LSP ni han recibido formación especializada en educación bilingüe. Las escuelas carecen, en su mayoría, de intérpretes calificados y de materiales accesibles adaptados a las necesidades visuales. La escasa producción bibliográfica sobre la LSP —limitada en su

mayoría a manuales o guías básicas— refleja también la necesidad de una investigación lingüística y pedagógica más profunda. A esto se suman barreras actitudinales, como la persistencia de prejuicios que asocian la sordera con incapacidad.

Aun así, los avances son notables. En los últimos años, los programas de capacitación impulsados por la **Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE)** han formado cientos de docentes inclusivos capacitados en lengua de señas. Asimismo, se han desarrollado iniciativas para incorporar la LSP en la televisión pública, en campañas educativas y en espacios culturales, fortaleciendo la visibilidad de la comunidad sorda y su lengua. Estas acciones, aunque incipientes, reflejan un cambio cultural profundo: el reconocimiento de que la lengua de señas no pertenece solo a las personas sordas, sino a toda la sociedad que desea comunicarse con ellas.

El **derecho lingüístico**, en última instancia, no se reduce a una ley escrita; se materializa en el aula, en cada gesto de inclusión, en cada mirada de comprensión y en cada docente que aprende a enseñar con las manos. Reconocerlo implica entender que la lengua de señas no es una herramienta para traducir la realidad, sino una manera de pensarla. Implica reconocer que el lenguaje no solo nombra el mundo, sino que lo construye, y que los mundos que se crean desde las manos son tan ricos y complejos como aquellos que se crean desde la voz.

En conclusión, la educación inclusiva y el derecho lingüístico son inseparables: la primera garantiza el acceso, y el segundo, el sentido. Una escuela verdaderamente inclusiva no se mide por cuántos estudiantes con discapacidad acoge, sino por cuántos logran aprender y expresarse desde su identidad. La Lengua de Señas Peruana, como lengua natural, debe ocupar un lugar central en este proyecto educativo y social, no como una alternativa, sino como una evidencia de que la diversidad lingüística es la base de la convivencia democrática. En ella, las manos dejan de ser un sustituto del habla para convertirse en un puente entre mundos, en un acto de libertad que nos recuerda que el silencio también tiene voz, y que, en esa voz, hecha de gestos y miradas, habita la plenitud del ser humano.

1.2. Nociones básicas de la guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana

Hablar de la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** es adentrarse en el corazón mismo del proceso de inclusión educativa de los estudiantes sordos en el Perú. Este documento no solo representa un material técnico elaborado por el Ministerio de Educación, sino un **símbolo de equidad comunicativa** y una herramienta concreta que traduce los principios del derecho lingüístico en prácticas pedagógicas reales. La guía nace de una necesidad profunda: ofrecer a los docentes un recurso accesible, sistematizado y coherente que les permita comunicarse eficazmente con sus estudiantes sordos, comprender la lógica de la lengua de señas y aplicar estrategias de enseñanza verdaderamente inclusivas.

Su propósito trasciende la simple instrucción lingüística. La **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)** busca fomentar una pedagogía del encuentro, donde el lenguaje visual-gestual se reconozca no como un medio alternativo, sino como una **lengua legítima** que posibilita el pensamiento, la expresión emocional y el acceso al conocimiento. En ese sentido, su función es doble: por un lado, servir como puente didáctico entre docentes y estudiantes sordos, y por otro, promover la valoración de la lengua de señas como patrimonio cultural y lingüístico del país.

La guía parte del reconocimiento de que el aprendizaje, más allá de la audición, es un proceso integral en el que intervienen el cuerpo, el espacio y la mirada. Enseñar con señas no consiste únicamente en memorizar gestos o traducir palabras, sino en **comprender un modo distinto de representar el mundo**. La Lengua de Señas Peruana (LSP) posee su propia gramática, su estructura fonológica —denominada *querología*— y un conjunto de parámetros articulatorios que permiten construir significados con precisión y fluidez. Estos elementos, sistematizados en la guía, ofrecen a los docentes una base para planificar sesiones, organizar actividades, interpretar las expresiones de sus alumnos y favorecer la interacción didáctica.

Asimismo, la guía se organiza en torno a tres dimensiones operativas que orientan su aplicación pedagógica: el **aprestamiento**, la **fonología o querología** y la **dactilología**. Cada una de ellas responde a una etapa clave del desarrollo comunicativo

del estudiante sordo. El aprestamiento introduce el trabajo corporal y espacial necesario para la comunicación visual, ayudando al alumno a reconocer su propio cuerpo como instrumento expresivo y al docente a estimular la desinhibición y la atención visual. La fonología o querología, por su parte, permite comprender la estructura interna de las señas, analizando sus parámetros articulatorios y los rasgos que conforman la gramática visual. Finalmente, la dactilología enseña el alfabeto manual, herramienta indispensable para nombrar conceptos sin seña establecida, escribir con las manos y fortalecer la conciencia fonológica que vincula las señas con la lengua escrita.

Desde una perspectiva pedagógica, la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** actúa como un recurso formativo tanto para los docentes de Educación Especial como para los de Educación Inclusiva. Los primeros —aquellos que trabajan directamente con alumnado sordo— encuentran en ella un soporte metodológico que orienta la enseñanza de la lengua de señas como medio de comunicación y aprendizaje. Los segundos —docentes de Educación Básica Regular capacitados en lengua de señas— hallan una herramienta para incorporar la LSP en el aula inclusiva, promoviendo el diálogo entre estudiantes sordos y oyentes. En ambos casos, la guía constituye una invitación a repensar la enseñanza desde la **diversidad lingüística**, el respeto y la empatía.

Pero más allá de su valor técnico, la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana representa una apuesta ética y cultural. Su existencia reconoce a la comunidad sorda como un grupo con identidad lingüística propia, y a su lengua como un componente fundamental de la educación democrática. En su contenido subyace una concepción de la docencia como acto de mediación intercultural, donde cada gesto, cada seña y cada mirada son también formas de enseñar y de aprender.

Por ello, este apartado del libro se propone **profundizar en las nociones básicas que sustentan la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana**, abordando su estructura conceptual, sus dimensiones pedagógicas y su relevancia como herramienta de inclusión. A través de su análisis, se busca comprender cómo esta guía no solo facilita la comunicación entre docente y estudiante, sino que también redefine las relaciones didácticas, transforma la dinámica del aula y abre un camino hacia una

educación donde las manos, los ojos y la mente trabajen al unísono para construir conocimiento.

En suma, la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana no es un simple material educativo; es una puerta abierta a una nueva forma de enseñar, de mirar y de entender el lenguaje. Representa la concreción de un principio pedagógico fundamental: **que la verdadera inclusión no comienza cuando todos están en el mismo espacio, sino cuando todos pueden entenderse, expresarse y aprender desde su propia voz, incluso si esa voz se construye con las manos.**

1.2.1. Origen, propósito y estructura de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana

El origen de la **Guía de Señas Peruana** se inscribe dentro de un proceso histórico y educativo más amplio, marcado por la búsqueda del reconocimiento de la lengua de señas como un componente esencial de la inclusión y la equidad comunicativa. Su creación responde a una necesidad urgente: la de brindar a los docentes herramientas pedagógicas y lingüísticas que les permitan establecer una comunicación efectiva con los estudiantes sordos, promoviendo su desarrollo académico, social y emocional dentro del marco de la **educación inclusiva**. Esta guía, elaborada y publicada por el **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)** a través de la **Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE)** en el año **2010**, constituye un punto de inflexión en la historia de la educación de las personas sordas del país, al ser el primer documento oficial en sistematizar de forma coherente los principios lingüísticos, metodológicos y didácticos de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**.

Su publicación coincidió con la promulgación de la **Ley N.º 29535**, que reconoce oficialmente la Lengua de Señas Peruana como medio de comunicación, expresión e inclusión social. Esta norma sentó las bases legales para la implementación de programas de enseñanza bilingüe-bicultural y consolidó el principio de que **la lengua de señas no es una herramienta auxiliar, sino un derecho lingüístico**. De este modo, la guía se erigió como un instrumento que traduce los compromisos legales y éticos en

prácticas pedagógicas concretas, sirviendo como medio de difusión y enseñanza de la LSP en los centros educativos donde estudian niños, niñas y adolescentes sordos.

El propósito central de la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)** es doble: por un lado, busca **facilitar el aprendizaje y la enseñanza de la lengua de señas** entre los docentes, intérpretes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa; y por otro, pretende **promover la inclusión y la participación plena de las personas sordas en el proceso educativo**. En sus propias palabras, el documento fue elaborado “con la finalidad de brindar a los docentes una herramienta necesaria para el desarrollo de contenidos curriculares en el aula que atiende a estudiantes con discapacidad auditiva” (Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana, 2010, p. 3).

Su elaboración partió del reconocimiento de que el acceso al aprendizaje está condicionado por el acceso al lenguaje. Como advierte **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas es un componente estructural de la identidad lingüística del estudiante sordo y un medio imprescindible para su desarrollo cognitivo y social”. En ese sentido, la guía no se limita a enseñar signos, sino que propone un enfoque integral de la comunicación visual, que involucra el cuerpo, el espacio, la expresión facial y la mirada como elementos centrales del acto educativo. Así, la comunicación deja de ser unidireccional —del docente al estudiante— para convertirse en un proceso dinámico y bidireccional, donde ambos interactúan desde un lenguaje compartido.

Desde el punto de vista pedagógico, la guía cumple un rol formativo fundamental: **capacitar a los docentes en el uso y comprensión de la Lengua de Señas Peruana** para fortalecer las interacciones didácticas y garantizar que los estudiantes sordos puedan acceder a los contenidos curriculares en igualdad de condiciones. Este enfoque responde a lo que **Irigoyen (2010)** denomina “interacciones didácticas significativas”, aquellas que solo se logran cuando el docente, el estudiante y el conocimiento se relacionan en un espacio común de significación. La guía, por tanto, actúa como un mediador lingüístico y metodológico que posibilita este encuentro.

Asimismo, el documento se enmarca en una concepción humanista y de respeto por la diversidad cultural. Reconoce a la persona sorda como sujeto de derechos, no

como receptor pasivo de asistencia, y promueve una educación basada en el **principio de equidad comunicativa**, donde cada individuo tiene derecho a expresarse y aprender en su propia lengua. En palabras de **Alonso (2003)**, “toda lengua está unida a una cultura, y negar la lengua de una comunidad es negar su cultura”. Bajo esta premisa, la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana se convierte en un vehículo de preservación cultural y en un acto de justicia lingüística.

En cuanto a su estructura, la guía está organizada de forma gradual y coherente, abarcando tanto los fundamentos teóricos de la lengua de señas como las estrategias prácticas para su enseñanza y uso en contextos educativos. Se compone de tres dimensiones operativas que reflejan las etapas del proceso de aprendizaje lingüístico y comunicativo de los estudiantes sordos: **el aprestamiento, la fonología o querología, y la dactilología**.

1. **El aprestamiento** constituye la primera etapa del proceso y se enfoca en el desarrollo de habilidades perceptivas, motoras y expresivas. Según la *Guía de Señas Peruana (2010)*, estas actividades “ayudan al estudiante a desinhibirse, le permiten descubrir que puede comunicarse sin hablar y reconocer las potencialidades comunicativas de su propio cuerpo” (p. 11). En esta fase, el énfasis recae en la desinhibición corporal, la coordinación motora, la atención visual y el uso del espacio comunicativo. Este componente no solo prepara físicamente al estudiante para la articulación de las señas, sino que también fortalece su autoconfianza y sentido de identidad.
2. **La fonología o querología**, por su parte, representa la dimensión lingüística del aprendizaje. La guía explica que “la lengua de señas tiene una fonología abstracta denominada querología”, que estudia los componentes mínimos del signo: la configuración de la mano, la orientación, el lugar de articulación, el movimiento, el punto de contacto, el plano y los componentes no manuales como la expresión facial (Guía de Señas Peruana, 2010, p. 21). Estos parámetros —similares en función a los fonemas de las lenguas orales— se combinan para formar unidades significativas llamadas *queremas*, las cuales constituyen la base estructural de la LSP. Este nivel permite a los docentes comprender que la

lengua de señas posee una gramática visual autónoma y que, por tanto, su enseñanza requiere un enfoque sistemático y no meramente imitativo.

3. **La dactilología**, finalmente, es la dimensión alfabética de la lengua de señas. Se define como “la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto”, utilizada para nombres propios, lugares o palabras sin seña específica (Guía de Señas Peruana, 2010, p. 42). Su enseñanza favorece la relación entre las señas y la lengua escrita, fortaleciendo la conciencia fonológica del estudiante y ampliando su vocabulario. Según **Valenciaga (2003)**, la dactilología “no solo permite representar gráficamente palabras, sino que contribuye a la adquisición de la lectoescritura y al desarrollo del pensamiento simbólico”.

En conjunto, estas tres dimensiones reflejan la lógica interna de la Guía de Señas Peruana: un proceso de enseñanza-aprendizaje que va de lo corporal a lo lingüístico, de lo gestual a lo simbólico, y de la expresión individual a la comunicación colectiva. Cada nivel de la guía se articula con las competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales que requiere el estudiante sordo para integrarse plenamente al entorno escolar y social.

La estructura de la guía también enfatiza la importancia de la práctica constante, la interacción y la contextualización del aprendizaje. No se trata de memorizar señas aisladas, sino de comprenderlas en su uso funcional, en relación con situaciones reales de comunicación. Así, los ejercicios propuestos en la guía se desarrollan en torno a contextos escolares, familiares y comunitarios, promoviendo la comunicación natural y significativa entre los participantes.

De esta manera, la **Guía de Señas Peruana** se consolida como un documento con valor pedagógico, lingüístico y cultural. En ella se conjugan la teoría del lenguaje visual con la práctica educativa inclusiva, ofreciendo un modelo que respeta la identidad lingüística de los estudiantes sordos y potencia sus capacidades comunicativas. Más que un manual de señas es una **propuesta educativa integral** que reconoce el papel del lenguaje como herramienta de pensamiento, convivencia y ciudadanía.

En suma, el origen, propósito y estructura de la Guía de Señas Peruana reflejan una apuesta por una educación más humana y democrática. Su existencia testimonia el avance de una sociedad que, paso a paso, aprende a ver en las manos que se mueven no una diferencia, sino una voz; no un silencio, sino una forma plena y legítima de decir el mundo.

1.2.2. La Guía como mediadora de la comunicación docente–estudiante

La **Guía de Señas Peruana** no es únicamente un compendio de signos o un manual técnico para la enseñanza de la Lengua de Señas Peruana (LSP); es, ante todo, un **puente didáctico y humano** que hace posible la comunicación entre dos mundos lingüísticos: el del docente oyente y el del estudiante sordo. Su papel como mediadora de la comunicación se enmarca en una pedagogía de la inclusión que reconoce que **no puede haber aprendizaje sin comunicación**, ni comunicación auténtica sin comprensión mutua. En ese sentido, la guía constituye una herramienta de convergencia, un espacio simbólico donde las manos, los gestos, las miradas y los movimientos adquieren el poder de unir voces distintas en un mismo acto educativo.

En el contexto de la educación inclusiva, la relación docente–estudiante es el núcleo de toda práctica pedagógica. Como afirma **Irigoyen (2010)**, las interacciones didácticas no son meros intercambios de información, sino procesos de construcción conjunta del conocimiento en los que ambos actores participan activamente. Sin embargo, en el caso de los estudiantes sordos, estas interacciones se ven frecuentemente interrumpidas por barreras comunicativas que limitan el acceso al aprendizaje. El lenguaje oral, que en el aula tradicional actúa como medio principal de enseñanza, se convierte en un obstáculo cuando no existe un canal compartido. Aquí es donde la Guía de Señas Peruana cumple un rol transformador: **rompe el aislamiento comunicativo y restablece la reciprocidad pedagógica**.

A través de la guía, el docente adquiere una nueva competencia: la capacidad de comunicarse visualmente. Este aprendizaje no implica únicamente memorizar signos, sino comprender la lógica visual-espacial de la lengua de señas y el modo en que esta estructura el pensamiento. Según **Emmorey (2002)**, el lenguaje visual activa en el cerebro procesos cognitivos equivalentes a los del lenguaje oral, lo que demuestra que

ambos canales son igualmente válidos para el desarrollo del razonamiento abstracto. Por tanto, cuando un docente utiliza la lengua de señas, no está “simplificando” la enseñanza, sino que está **adaptando el canal comunicativo al sistema cognitivo del estudiante**, garantizando así la equidad en la construcción del conocimiento.

La mediación que la guía propicia no se limita a la transmisión de contenidos, sino que abarca la **dimensión emocional y afectiva** del proceso educativo. Para el estudiante sordo, poder comunicarse con su docente en su lengua natural genera confianza, reduce la ansiedad y refuerza el sentido de pertenencia al grupo. El aula deja de ser un espacio de extrañeza y se convierte en un entorno seguro donde el estudiante puede expresarse, preguntar, opinar y participar activamente. Como señala la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana* (2010), el propósito del docente no es únicamente enseñar signos, sino “crear condiciones comunicativas favorables que permitan a los estudiantes sordos integrarse al proceso educativo desde su propio lenguaje” (p. 5).

Esta función mediadora también transforma el rol del docente. De transmisor de conocimientos, pasa a ser **facilitador del diálogo, intérprete de sentidos y mediador intercultural**. El lenguaje de señas, lejos de constituir un código cerrado, abre un horizonte de comprensión donde el docente aprende a enseñar con el cuerpo, con la mirada y con la empatía. Según Valenciaga (2003), el aprendizaje de la lengua de señas por parte del docente “no solo amplía sus competencias comunicativas, sino que modifica su percepción de la enseñanza y del estudiante sordo, promoviendo una práctica pedagógica más humana, inclusiva y reflexiva”. Así, la guía no solo capacita, sino que sensibiliza; no solo instruye, sino que transforma la relación pedagógica.

En esta mediación se entrelazan también los componentes del proceso didáctico. La **planificación de actividades, la organización del aula y las formas de comunicación** encuentran en la Guía de Señas Peruana un soporte metodológico que garantiza coherencia y accesibilidad. En la planificación, el docente puede incluir objetivos comunicativos específicos, como la adquisición progresiva de vocabulario en LSP o la aplicación de señas contextualizadas a los contenidos curriculares. En la organización del aula, puede disponer los espacios de modo que favorezcan la visibilidad —condición indispensable para la comunicación visual—, asegurando que

las expresiones faciales, los gestos y los movimientos sean claramente perceptibles. Finalmente, en la comunicación cotidiana, la guía le brinda recursos expresivos que van más allá del signo aislado, permitiéndole transmitir ideas complejas y establecer vínculos significativos con sus estudiantes.

La mediación lingüística que ofrece la guía tiene, además, una **dimensión simbólica** de gran importancia. En el momento en que el docente aprende y utiliza la lengua de señas, está reconociendo el valor cultural y lingüístico del estudiante sordo. Este acto, aunque pueda parecer simple, tiene un profundo efecto inclusivo: convierte la diferencia en oportunidad de encuentro. Como expresa **Alonso (2003)**, “toda lengua es un espacio de identidad, y comunicarse en la lengua del otro es también un acto de respeto y reconocimiento de su humanidad”. En consecuencia, el uso de la Guía de Señas Peruana no solo favorece la enseñanza, sino que dignifica la relación pedagógica al basarla en la igualdad comunicativa.

El impacto de esta mediación se refleja en la práctica educativa cotidiana. En las aulas donde los docentes dominan la LSP, los estudiantes sordos participan con mayor frecuencia, comprenden mejor los contenidos y muestran una actitud más activa y colaborativa. Las barreras comunicativas se transforman en puentes de diálogo, y la escuela se convierte en un espacio de convivencia lingüística, donde los oyentes también aprenden a comunicarse en señas, ampliando su sensibilidad y su visión del lenguaje. De esta manera, la guía no solo beneficia al estudiante sordo, sino que **enriquece la cultura educativa del aula**, promoviendo la diversidad como valor pedagógico.

Además, la guía cumple un papel formativo en la **conciencia docente**. Enseñar en lengua de señas obliga al maestro a repensar la noción misma de comunicación y a descubrir la potencia educativa del gesto, la mirada y el movimiento. Como plantea **Herrera (2007)**, “la lengua de señas enseña al docente a observar, a escuchar con los ojos y a construir significado a partir de lo visual y lo corporal”. En este sentido, la Guía de Señas Peruana no solo instruye al docente en el uso de una lengua, sino que lo forma en una nueva manera de concebir el acto educativo: más empático, más visual y más inclusivo.

Por otra parte, su valor mediador también se extiende a la **interacción entre docentes**, promoviendo la creación de comunidades pedagógicas que comparten experiencias y estrategias sobre el uso de la LSP en el aula. Así, la guía funciona como un instrumento de articulación profesional, fomentando la reflexión colectiva sobre las prácticas inclusivas y la colaboración entre docentes de Educación Especial y de Educación Inclusiva. Esta red de aprendizaje mutuo fortalece la cultura institucional y contribuye a consolidar una educación que valore la diversidad como principio y no como excepción.

En síntesis, la **Guía de Señas Peruana** actúa como mediadora entre lenguas, culturas y personas. Su presencia en el aula transforma la comunicación docente–estudiante en un proceso recíproco de descubrimiento y aprendizaje. En lugar de imponer una lengua dominante, propone el diálogo entre lenguajes; en lugar de centrar la enseñanza en la palabra, la amplía al gesto y al silencio; en lugar de enseñar desde la distancia, invita a enseñar desde la mirada compartida.

Así, la guía no solo une las manos del docente y del estudiante en un mismo lenguaje, sino que **reconstruye el sentido de la educación misma**: enseñar ya no es transferir información, sino **construir puentes de comprensión**, donde cada signo, cada gesto y cada expresión se convierten en un acto de encuentro humano. En este acto, la educación deja de ser un privilegio para volverse un derecho pleno, y la comunicación, más que un medio, se convierte en el alma de la enseñanza inclusiva.

1.2.3. Dimensiones de la variable: aprestamiento, fonología y dactilología

El análisis de la **Guía de Señas Peruana** requiere comprender las dimensiones que la conforman, pues ellas representan no solo un orden metodológico, sino también un proceso gradual de construcción lingüística, cognitiva y pedagógica. Cada una de las dimensiones —**aprestamiento, fonología o querología, y dactilología**— cumple una función complementaria dentro del desarrollo comunicativo del estudiante sordo y en la mediación docente–estudiante. Estas dimensiones son los pilares sobre los cuales se sustenta la enseñanza y el aprendizaje de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como lengua natural y vehículo de inclusión educativa.

El aprestamiento: punto de partida del lenguaje visual y corporal

El **aprestamiento** constituye la primera dimensión operativa de la Guía de Señas Peruana y puede entenderse como la fase preparatoria del aprendizaje de la lengua de señas. No se trata simplemente de una introducción mecánica al uso de las manos, sino de un proceso formativo integral que involucra el cuerpo, el espacio y la percepción visual como elementos de comunicación. Según la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)*, las actividades de aprestamiento “ayudan al estudiante a desinhibirse, le permiten descubrir que puede comunicarse sin hablar, y reconocer las potencialidades comunicativas de su propio cuerpo” (p. 11).

Este proceso, por tanto, cumple una función doble: **física y psicológica**. En el plano físico, prepara al estudiante para utilizar el cuerpo como medio expresivo, fortaleciendo la coordinación motriz fina, la orientación espacial y la atención visual. En el plano psicológico, el aprestamiento genera confianza, estimula la interacción con el entorno y favorece la conciencia corporal, aspectos esenciales en la comunicación visual-gestual. Como advierte **Valenciaga (2003)**, la adquisición de la lengua de señas requiere de una “educación del cuerpo comunicante”, donde la expresión facial, los movimientos y la mirada son tan importantes como la seña misma.

Desde la perspectiva pedagógica, el aprestamiento permite al docente desarrollar ejercicios de desinhibición y juego comunicativo que despiertan la creatividad y la espontaneidad del estudiante. Estos ejercicios, que pueden incluir imitaciones, dramatizaciones o dinámicas de expresión corporal, no solo preparan al estudiante para la producción de señas, sino que también **fortalecen las interacciones didácticas**. Como señala **Irigoyen (2010)**, la comunicación auténtica en el aula surge cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del sentido, y el aprestamiento ofrece precisamente ese espacio de participación y exploración.

En suma, el aprestamiento constituye la base emocional y motriz del proceso de aprendizaje de la lengua de señas. Es la etapa en la que el estudiante descubre que **su cuerpo es su voz**, que puede pensar, expresar y aprender sin necesidad del sonido, y que la comunicación visual es una forma legítima y poderosa de habitar el lenguaje.

La fonología o querología: estructura y lógica interna de la lengua de señas

La segunda dimensión de la Guía de Señas Peruana es la **fonología**, conocida en el ámbito de las lenguas de señas como **querología**. Este término proviene del griego *cheir* (mano) y alude al estudio de los componentes mínimos del signo manual. Así como las lenguas orales se estructuran a partir de fonemas, la lengua de señas se compone de **queremas**, unidades formativas que, al combinarse, generan significados. Según la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)*, “la lengua de señas tiene una fonología abstracta denominada querología, la cual analiza aspectos de posición, orientación y configuración de igual forma que se estudian los fonemas en las lenguas orales” (p. 21).

Los estudios de **Emmorey (2002)** y **Herrero & Alfaro (2008)** han demostrado que la lengua de señas posee una estructura lingüística tan compleja como cualquier lengua oral. Estos autores explican que los parámetros fonológicos de las señas —lugar de articulación, configuración de la mano, orientación, movimiento, punto de contacto, plano y componentes no manuales— conforman un sistema combinatorio que permite infinitas posibilidades expresivas. Cada uno de estos parámetros tiene valor distintivo: un cambio en cualquiera de ellos puede alterar el significado de la seña.

Por ejemplo, la diferencia entre las señas de “mamá” y “abuela” en la LSP puede depender del punto de articulación o de la orientación de la mano. Esta lógica fonológica demuestra que la lengua de señas no es un conjunto de gestos arbitrarios, sino una **gramática visual rigurosa**, basada en principios lingüísticos universales. En este sentido, **Brentari (2002, en Ortega, 2007)** propone un modelo prosódico de la lengua de señas en el que el movimiento cumple el papel del núcleo silábico, es decir, la parte que porta el significado principal de la seña, análogo a la función de las vocales en las lenguas orales.

Desde el punto de vista educativo, el conocimiento de la fonología o querología permite al docente comprender la **estructura interna del signo** y enseñar la lengua de señas con precisión y coherencia. También le brinda herramientas para corregir errores articulatorios y fomentar la claridad expresiva en los estudiantes. Más allá de lo lingüístico, esta dimensión contribuye al desarrollo de la **conciencia metalingüística**, es

decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio lenguaje. En los estudiantes sordos, esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura en castellano, ya que les permite establecer correspondencias entre los signos visuales de la LSP y las formas escritas del español.

Por tanto, la querología representa el **núcleo estructural y cognitivo de la lengua de señas**, donde la gestualidad se transforma en lenguaje articulado. Comprenderla implica reconocer que las señas no son simples gestos comunicativos, sino manifestaciones de una gramática visual completa, producto de la capacidad humana universal para simbolizar y construir significado.

La dactilología: puente entre la seña y la palabra escrita

La tercera dimensión de la Guía de Señas Peruana es la **dactilología**, entendida como la representación manual de las letras del alfabeto. Este sistema, también conocido como **alfabeto manual**, cumple una función mediadora entre la lengua de señas y la lengua escrita. Según la *Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (2010)*, “la dactilología es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. Es utilizada para los nombres propios, apellidos, nombres de instituciones y palabras que no tienen una seña específica” (p. 42).

La dactilología permite a los estudiantes sordos **acceder al vocabulario de la lengua escrita**, ampliando su capacidad de comunicación y comprensión del mundo letrado. Como señalan **Arriola, Huarcaya y Marroquín (2008)**, su aplicación en el aula ha demostrado ser altamente efectiva en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ya que “el uso de la dactilología como elemento de retroalimentación en el proceso enseñanza-aprendizaje permitió logros altamente significativos en las competencias de lectoescritura del niño sordo”.

Desde el punto de vista cognitivo, la dactilología favorece el desarrollo de la **conciencia fonológica y ortográfica**. Al asociar el movimiento de los dedos con las letras y las palabras, el estudiante establece vínculos entre los sistemas visuales y alfabéticos, facilitando la comprensión de la relación entre seña, letra y significado. Este

proceso contribuye a superar una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes sordos: la distancia entre la lengua de señas y el castellano escrito.

Asimismo, la dactilología posee un valor simbólico y social. Según **Valenciaga (2003)**, este componente “no solo constituye un sistema de representación manual del alfabeto, sino que refleja la influencia cultural de la comunidad oyente y facilita la interacción entre ambos grupos lingüísticos”. En otras palabras, la dactilología funciona como un **puente comunicativo** que conecta dos lenguas y dos culturas: la visual y la oral.

En el plano pedagógico, la enseñanza de la dactilología puede abordarse de manera lúdica, mediante juegos de palabras, deletreo interactivo y dinámicas grupales que promuevan la participación activa. De este modo, el docente no solo enseña letras, sino que **enseña a pensar con las manos**, integrando el aprendizaje lingüístico con la motricidad fina y la memoria visual.

Las tres dimensiones —aprestamiento, fonología y dactilología— conforman un sistema articulado que guía el aprendizaje de la lengua de señas desde lo corporal hasta lo simbólico. El aprestamiento prepara el cuerpo y la mente; la fonología estructura el lenguaje; y la dactilología vincula el lenguaje visual con el lenguaje escrito. Cada dimensión es, a la vez, un nivel de desarrollo comunicativo y una herramienta pedagógica que potencia las **interacciones didácticas entre docentes y estudiantes sordos**.

En conjunto, estas dimensiones revelan el carácter integral de la Guía de Señas Peruana. No se trata de un manual estático, sino de un instrumento vivo que acompaña el proceso educativo en todas sus fases. A través de ellas, la guía demuestra que la educación inclusiva no depende únicamente de la presencia física de los estudiantes sordos en el aula, sino de la **posibilidad real de comunicarse, comprender y participar**.

Así, cada movimiento, cada seña y cada letra manual se convierten en actos de lenguaje, en gestos de inclusión y en pasos firmes hacia una pedagogía verdaderamente humanizadora. La Guía de Señas Peruana, al articular estas dimensiones, nos recuerda

que **enseñar con las manos es también enseñar con el corazón**, y que en la diversidad de lengua / lenguaje se encuentra la esencia misma de la educación.

1.2.4. Estrategias didácticas derivadas del uso de la guía

El uso de la **Guía de Señas Peruana** no se limita a la enseñanza de un sistema lingüístico alternativo; constituye un conjunto de estrategias didácticas que transforman la manera en que los docentes conciben la enseñanza y la comunicación en el aula inclusiva. A través de la guía, la lengua de señas deja de ser una herramienta complementaria para convertirse en un **recurso pedagógico central**, capaz de dinamizar la planificación, enriquecer las interacciones y generar aprendizajes significativos tanto en los estudiantes sordos como en los oyentes. Estas estrategias, lejos de ser técnicas aisladas, forman parte de una filosofía educativa que coloca la **comunicación visual, la empatía y la participación activa** en el centro del proceso formativo.

En primer lugar, la **planificación didáctica** adquiere un carácter más flexible y visual. La Guía de Señas Peruana propone que toda sesión de aprendizaje considere la **accesibilidad lingüística** como criterio fundamental. Esto implica adaptar los objetivos, los contenidos y las evaluaciones a las necesidades comunicativas del estudiante sordo, integrando la lengua de señas en cada etapa del proceso. Según el *Ministerio de Educación del Perú (2010)*, la guía busca “brindar a los docentes una herramienta necesaria para el desarrollo de contenidos curriculares en el aula que atiende a estudiantes con discapacidad auditiva” (p. 3). De este modo, la planificación se transforma en un acto inclusivo en sí mismo: cada sesión se diseña no solo para enseñar un contenido, sino para garantizar que ese contenido pueda ser **comprendido, expresado y compartido** a través de múltiples lenguajes.

Entre las estrategias más relevantes derivadas del uso de la guía destacan las de **enseñanza visual**, donde los recursos gráficos, las demostraciones, los gestos y los objetos manipulativos sustituyen o complementan la oralidad. La lengua de señas, al ser un sistema visual-espacial, se integra naturalmente con herramientas como **imágenes, pictogramas, mapas conceptuales y videos signados**, que refuerzan la comprensión de los conceptos abstractos. Tal como afirma **Irigoyen (2010)**, “la interacción didáctica

auténtica se produce cuando el docente adapta los medios de comunicación al modo en que el estudiante construye el conocimiento”. Por tanto, las estrategias visuales no son simples apoyos, sino la base de una enseñanza adaptada al pensamiento viso gestual de los educandos sordos.

Otra estrategia clave es la **enseñanza colaborativa** entre docentes de Educación Especial e Inclusiva. La guía promueve la creación de espacios de trabajo conjunto donde ambos profesionales planifican, intercambian experiencias y evalúan los avances comunicativos del estudiante. Esta cooperación permite construir una **pedagogía bilingüe-bicultural** en la práctica, en la que se valoran tanto la Lengua de Señas Peruana como el castellano escrito. Según **Valenciaga (2003)**, la formación docente en lengua de señas “no solo garantiza la comunicación efectiva con el estudiante sordo, sino que amplía las competencias interculturales del maestro y fortalece la cohesión del aula como comunidad lingüística diversa”.

La **estrategia de modelado comunicativo** también ocupa un lugar central. Consiste en que el docente utilice la lengua de señas de manera constante, acompañada de expresiones faciales, gestos y contacto visual, para servir de modelo lingüístico al estudiante. El modelado no se reduce a la repetición de señas, sino que integra el tono emocional y el contexto comunicativo. En este sentido, el docente no solo enseña lengua de señas, sino también **actitudes comunicativas**: paciencia, empatía, escucha visual y respeto por los tiempos del interlocutor. La guía enfatiza que “la expresión corporal y facial son elementos que complementan el significado de la seña y deben ser trabajados intencionalmente en el aula” (Guía de Señas Peruana, 2010, p. 15).

Asimismo, el **uso del juego y la dramatización** se presenta como una estrategia eficaz para el aprendizaje del lenguaje visual. Actividades lúdicas como el “teatro en señas”, las narraciones gestuales o los juegos de interpretación estimulan la memoria visual y la comprensión simbólica. Estas estrategias fomentan la participación activa, reducen la ansiedad comunicativa y fortalecen la autoestima del estudiante. El enfoque lúdico permite, además, integrar a los compañeros oyentes, creando un ambiente inclusivo donde todos aprenden la lengua de señas como medio de convivencia. En palabras de **Herrera (2007)**, “el aprendizaje del lenguaje visual es más eficaz cuando se

enraíza en la emoción y en la acción, pues las manos que juegan aprenden a pensar y a decir”.

Una estrategia complementaria derivada de la guía es la **enseñanza contextualizada de las señas**. Esto implica vincular el aprendizaje de la lengua de señas con los contenidos curriculares específicos —por ejemplo, aprender señas relacionadas con las ciencias, las matemáticas o la historia— de manera que el vocabulario visual no se enseñe de forma aislada, sino en contextos reales de uso. Así, el estudiante sordo desarrolla un lenguaje académico en LSP que le permite comprender los temas escolares en profundidad. De acuerdo con **Arias (2008)**, las adaptaciones curriculares efectivas “no se basan en reducir los contenidos, sino en adecuar los medios de acceso a ellos”, y la lengua de señas es precisamente uno de esos medios que garantiza el acceso equitativo al conocimiento.

También se destacan las estrategias de **interacción visual y espacial**, orientadas a optimizar la comunicación dentro del aula. La disposición de los pupitres en semicírculo, la iluminación adecuada, la visibilidad de las manos y el rostro del docente, así como la reducción de ruidos ambientales, son aspectos que se derivan directamente de las orientaciones metodológicas de la guía. Estos ajustes no son detalles técnicos, sino condiciones esenciales para el aprendizaje visual. La comunicación en lengua de señas requiere de un espacio educativo que **favorezca la mirada**, que permita que las manos y los rostros sean los verdaderos canales del conocimiento.

En el ámbito evaluativo, la guía inspira estrategias de **evaluación formativa y participativa**, donde la observación directa, la autoevaluación y la coevaluación cobran protagonismo. El docente evalúa no solo el dominio de las señas, sino la capacidad del estudiante para comprender, expresar y participar en situaciones comunicativas reales. Esta evaluación se concibe como un proceso de retroalimentación permanente, en el que los errores son oportunidades de aprendizaje y no simples deficiencias.

Desde una mirada más amplia, el uso de la Guía de Señas Peruana impulsa una **pedagogía inclusiva integral**, donde las estrategias no se limitan a la adaptación de contenidos, sino que transforman la relación pedagógica. El docente aprende a leer las expresiones del estudiante, a valorar los silencios como parte del diálogo y a construir

una relación educativa basada en la reciprocidad. La lengua de señas, enseñada y usada con apoyo de la guía, se convierte en un **instrumento de democratización del conocimiento**, porque garantiza que todos los estudiantes, sin importar su modalidad sensorial, puedan acceder al aprendizaje y participar activamente en la comunidad educativa.

En conclusión, las **estrategias didácticas derivadas del uso de la Guía de Señas Peruana** trascienden lo técnico y adquieren una dimensión ética y cultural. Enseñar con la guía no es solo incorporar señas a la clase; es transformar la manera de enseñar, es aprender a comunicar desde la mirada y el gesto, es construir una escuela donde cada estudiante pueda comprender y ser comprendido. En esta nueva pedagogía, el docente no enseña desde la palabra, sino desde la presencia; no guía desde la voz, sino desde el movimiento.

La guía, al inspirar estas estrategias, **convierte la educación en un espacio de equidad comunicativa**, donde las manos hablan, los ojos escuchan y el aprendizaje se vuelve un acto de encuentro humano. Cada seña, cada expresión y cada intercambio se convierten así en un testimonio de que la inclusión no es una teoría, sino una práctica viva, que comienza en el aula y se expande a la sociedad.

1.2.5. Desafíos y limitaciones en la implementación docente

A pesar de los avances normativos y pedagógicos que han impulsado la enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** mediante la **Guía de Señas Peruana**, su implementación en el ámbito educativo presenta aún numerosos **desafíos y limitaciones** que condicionan su efectividad como herramienta inclusiva. Estos obstáculos no responden únicamente a la falta de recursos materiales o institucionales, sino también a factores estructurales, culturales y formativos que atraviesan la práctica docente y el sistema educativo en su conjunto. Analizar estos desafíos es fundamental para comprender que la inclusión no se logra únicamente con la existencia de un documento guía, sino con su **apropiación real por parte de la comunidad educativa**.

Uno de los primeros desafíos identificados es la **insuficiente formación docente en lengua de señas**. Aunque el Ministerio de Educación, a través de la Dirección

General de Educación Básica Especial (DIGEBE), ha promovido capacitaciones y cursos-talleres, la cobertura de estas iniciativas sigue siendo limitada. Muchos docentes de Educación Inclusiva —particularmente en escuelas de Educación Básica Regular— no dominan la LSP y, por tanto, dependen de intérpretes o de recursos visuales parciales para comunicarse con sus estudiantes sordos. Esta brecha formativa genera desigualdad en el aula, pues mientras algunos maestros logran establecer una comunicación fluida y directa, otros deben recurrir a mediaciones que ralentizan o distorsionan el proceso educativo. Como señala **Valenciaga (2003)**, la formación bilingüe-bicultural del docente no puede improvisarse; requiere tiempo, práctica constante y un reconocimiento institucional del valor de la lengua de señas como herramienta pedagógica legítima.

Este déficit de capacitación se ve agravado por una **escasez de materiales pedagógicos accesibles**. A pesar de la existencia de la Guía de Señas Peruana, muchos docentes no cuentan con copias físicas o digitales actualizadas, o bien desconocen su estructura y potencial didáctico. Durante los años posteriores a su publicación, diversos estudios han señalado que la guía, aunque valiosa, **no siempre llega a las aulas en condiciones óptimas de aplicación**. En algunos casos, los ejemplares son compartidos entre varios docentes o se encuentran incompletos, lo que limita su uso sistemático. Además, la falta de recursos complementarios —como videos, software educativo o plataformas interactivas en lengua de señas— reduce las posibilidades de desarrollar un aprendizaje multisensorial, que es esencial para los estudiantes sordos.

Otro desafío importante es la **resistencia cultural y pedagógica** que aún persiste en ciertos sectores educativos. Algunos docentes mantienen concepciones tradicionales que asocian la sordera exclusivamente con la discapacidad, y no con la diversidad lingüística. Esta visión deficitista provoca que la lengua de señas sea considerada un “apoyo” o una “adaptación” más que una lengua en sí misma. Como advierte **Alonso (2003)** en el *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española*, “reconocer la lengua de señas como lengua natural implica también reconocer la cultura sorda como parte de la identidad educativa de sus usuarios”. En el contexto peruano, este reconocimiento todavía enfrenta resistencias institucionales, dado que muchas escuelas continúan priorizando modelos oralistas o enfoques que buscan la normalización auditiva del estudiante, antes que la validación de su identidad lingüística.

En relación con ello, se observa una marcada **desigualdad en la distribución de oportunidades formativas** entre los docentes de Educación Especial y los de Educación Inclusiva. Los primeros, al tener contacto directo con alumnado sordo, suelen recibir una capacitación más específica; los segundos, en cambio, muchas veces carecen de orientación metodológica y de acompañamiento profesional para trabajar con la LSP. Esta desigualdad genera brechas no solo en el desempeño docente, sino también en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes sordos, quienes se enfrentan a prácticas pedagógicas dispares dependiendo de la escuela o del distrito educativo.

Un obstáculo adicional es la **falta de continuidad en las políticas públicas** relacionadas con la inclusión lingüística. La Guía de Señas Peruana, publicada en 2010, representó un avance importante, pero desde entonces no se han desarrollado suficientes actualizaciones, revisiones curriculares ni programas de formación docente sostenidos en el tiempo. La ausencia de una estrategia nacional que articule la enseñanza de la lengua de señas con los planes de estudio de las universidades pedagógicas y con la formación continua de los maestros limita su alcance y sostenibilidad. Como sugiere **García (2002)**, la consolidación de una educación inclusiva efectiva depende de la articulación entre la normativa, la formación docente y la práctica pedagógica cotidiana.

En el plano institucional, otro reto crucial es la **falta de infraestructura y condiciones ambientales adecuadas** para la comunicación visual. La enseñanza en lengua de señas requiere aulas bien iluminadas, disposición circular o semicircular de los estudiantes, y una distancia visual que permita observar con claridad los movimientos de las manos y el rostro. Sin embargo, muchas escuelas no cumplen estas condiciones. A esto se suma la sobrecarga laboral de los docentes, que deben atender grupos numerosos o con alta diversidad de necesidades, lo cual dificulta el desarrollo de una interacción personalizada y visualmente efectiva.

También existen **limitaciones tecnológicas** que afectan la implementación de la guía. El uso de materiales audiovisuales, plataformas digitales y recursos interactivos en LSP es todavía incipiente. La carencia de herramientas tecnológicas adaptadas limita las posibilidades de que los estudiantes sordos accedan a contenidos en su lengua natural fuera del aula. Este problema se agrava en contextos rurales o con escasos recursos, donde la conectividad y el equipamiento son deficientes. Como se destacó en la

investigación base de esta obra, muchas de las limitaciones tecnológicas señaladas en 2013 —como la falta de software, videos o documentales especializados— **aún persisten en el sistema educativo peruano**, lo que evidencia la necesidad de políticas de innovación tecnológica inclusiva.

En el ámbito social, se identifica otro obstáculo profundo: la **falta de sensibilización y compromiso comunitario** con respecto a la inclusión lingüística de las personas sordas. La responsabilidad de aprender y usar la lengua de señas no puede recaer únicamente en el docente, sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa: directivos, compañeros oyentes, familias y personal administrativo. No obstante, en la práctica, muchas escuelas no promueven programas de concientización ni espacios de convivencia lingüística, lo cual limita la integración plena del estudiante sordo. **Silva (2007)** advierte que la discriminación sutil y la falta de empatía comunicativa continúan siendo barreras significativas para el acceso equitativo a la educación.

En términos pedagógicos, también persisten **dificultades en la adaptación curricular**. Aunque la Guía de Señas Peruana proporciona orientaciones para contextualizar los contenidos, muchos docentes no saben cómo vincular las señas con los aprendizajes específicos de las áreas curriculares. Esta carencia se traduce en una enseñanza fragmentada, donde la lengua de señas se enseña como contenido aislado y no como medio transversal de comunicación y aprendizaje. Superar esta limitación requiere, como sostiene **Lledó (2009)**, “una reconfiguración de las prácticas educativas que permita al estudiante con discapacidad auditiva participar en igualdad de condiciones en la construcción del conocimiento”.

Finalmente, no puede dejar de mencionarse el **factor emocional y motivacional** en la implementación docente. Aprender y usar la lengua de señas supone un desafío personal y profesional. Algunos docentes se sienten inseguros o temen cometer errores al comunicarse en LSP, lo que los lleva a evitar su uso. Esta inseguridad puede superarse únicamente a través de la práctica constante, el acompañamiento pedagógico y el reconocimiento institucional de los esfuerzos del maestro. En palabras de **Herrera (2007)**, “enseñar en lengua de señas exige reaprender a mirar, a escuchar con los ojos, y a reconocer el lenguaje del cuerpo como un medio legítimo de pensamiento”.

En síntesis, los **desafíos y limitaciones en la implementación de la Guía de Señas Peruana** reflejan la distancia que aún existe entre el discurso inclusivo y la práctica educativa real. Las carencias formativas, la falta de materiales y de apoyo institucional, las barreras culturales y la escasa sensibilización social son factores que limitan el potencial transformador de la guía. Sin embargo, reconocer estos obstáculos es el primer paso hacia la mejora.

La solución no radica únicamente en producir más materiales o capacitar de forma aislada, sino en **construir una cultura educativa inclusiva y bilingüe**, donde la lengua de señas sea asumida como patrimonio pedagógico y cultural de toda la escuela. Superar los desafíos implica un cambio de paradigma: pasar de ver la inclusión como una obligación normativa a entenderla como una oportunidad de enriquecimiento humano. Solo entonces, la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana dejará de ser un documento subutilizado para convertirse en lo que verdaderamente es: **una herramienta viva que enseña a escuchar con las manos y a educar desde el corazón**.

1.2.6. La formación del educador en lengua de señas: competencias comunicativas y actitudes inclusivas

La **formación del educador en lengua de señas** constituye uno de los pilares más decisivos en el proceso de inclusión de los estudiantes sordos. No basta con disponer de materiales o políticas que promuevan la educación inclusiva; es indispensable contar con **docentes capaces de comunicarse, comprender y enseñar desde la diversidad lingüística y cultural**. En este sentido, la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** se presenta no solo como una herramienta metodológica, sino como un punto de partida para transformar la práctica pedagógica, dotando al maestro de las competencias comunicativas necesarias y de una **actitud inclusiva** que trascienda la técnica para convertirse en una postura ética y humanista.

La competencia comunicativa en lengua de señas implica mucho más que aprender un repertorio de signos. Supone **adentrarse en la lógica visual y gestual** de una lengua que organiza el pensamiento, la sintaxis y el significado desde el

movimiento y la espacialidad. Como explica **Emmorey (2002)**, las lenguas de señas activan estructuras neurológicas equivalentes a las de las lenguas orales, pero a través de modalidades visuales y espaciales, lo que demuestra que son lenguas plenas, con gramática y fonología propias. De ahí que la formación docente en LSP deba enfocarse no solo en la memorización de señas, sino en la **comprensión profunda de su estructura lingüística y cultural**, desarrollando en el educador la capacidad de “pensar en señas”, de procesar y expresar ideas mediante la visión y el movimiento.

Una de las primeras competencias que la formación en lengua de señas debe promover es la **competencia lingüístico-comunicativa**, entendida como la habilidad para producir y comprender mensajes en LSP de manera clara, coherente y adaptada al contexto educativo. Esto abarca el dominio de la gramática visual, el uso adecuado de las expresiones faciales, el manejo del espacio y la orientación corporal, así como la capacidad de adaptar las señas al nivel cognitivo y lingüístico del estudiante. La comunicación en lengua de señas requiere del **uso simultáneo de canales manuales, faciales y corporales**, lo que convierte al docente en un comunicador integral, capaz de enseñar con todo su cuerpo. En este sentido, **Herrera (2007)** sostiene que “la lengua de señas enseña al docente a mirar, a interpretar el gesto y a valorar el silencio como parte del lenguaje”.

A esta competencia se suma la **competencia pragmática y didáctica**, que se relaciona con el uso pedagógico de la lengua de señas en contextos de enseñanza. Un educador formado en LSP debe saber cómo utilizar las señas para explicar conceptos, guiar actividades, evaluar aprendizajes y construir interacciones significativas. La lengua no es un fin en sí misma, sino un **medio para el aprendizaje y la participación**. Por ello, la formación docente debe integrar la LSP en la planificación curricular, en las estrategias metodológicas y en la evaluación formativa, de manera que la comunicación visual se convierta en parte natural de la práctica educativa.

Otra competencia esencial es la **competencia intercultural**, entendida como la capacidad de reconocer y valorar la **cultura sorda** como un componente legítimo del entorno educativo. El docente que se forma en lengua de señas no solo aprende una lengua, sino que se aproxima a un modo de vida, a una identidad colectiva que ha construido sus propios símbolos, narrativas y formas de expresión. Como advierte

Alonso (2003), “toda lengua está intrínsecamente unida a una cultura, y reconocer la lengua de señas como lengua natural implica aceptar la cultura sorda como parte del espacio educativo”. Este reconocimiento demanda del docente una actitud de respeto, empatía y apertura hacia la diferencia, lo que lo convierte en un mediador cultural entre dos comunidades lingüísticas: la oyente y la sorda.

La **formación actitudinal** del educador es, quizás, el componente más transformador. No basta con adquirir destrezas técnicas; es necesario cultivar una **sensibilidad inclusiva** que le permita comprender las experiencias comunicativas de sus estudiantes sordos y promover su participación plena en el aula. Esta actitud implica renunciar a la visión asistencialista de la discapacidad y asumir una mirada pedagógica centrada en las **potencialidades del estudiante**, en su derecho a aprender en su propia lengua y en la riqueza que la diversidad aporta al proceso educativo. En palabras de **Silva (2007)**, “la inclusión real no se construye desde la tolerancia, sino desde la aceptación activa de la diferencia como valor”.

Además, la formación docente en lengua de señas debe fomentar la **competencia reflexiva**, entendida como la capacidad de analizar y replantear la propia práctica educativa a la luz de los principios de accesibilidad y equidad comunicativa. El maestro que se forma en LSP no solo aprende a enseñar de otro modo, sino que también **aprende a verse a sí mismo de otra manera**: como un agente de cambio, como un educador que reconoce que su voz puede manifestarse también a través del gesto y del silencio compartido. Esta reflexión transforma la concepción tradicional del lenguaje como dominio de la oralidad, y abre el camino hacia una pedagogía verdaderamente multimodal.

No obstante, este proceso formativo enfrenta diversas dificultades. La **escasez de programas formales de capacitación en GSP**, la falta de certificaciones reconocidas y la ausencia de materiales didácticos adecuados limitan la profesionalización docente en esta área. Muchas veces, los maestros aprenden la lengua de señas de manera autodidacta o a través de cursos breves, sin una orientación pedagógica sistemática. Ello genera un dominio superficial del idioma y una aplicación fragmentaria en el aula. Por esta razón, es urgente que las **universidades pedagógicas y los programas de formación continua** incorporen la LSP en sus currículos, no como

un curso optativo, sino como un eje transversal en la formación de todos los docentes, en especial aquellos vinculados con la educación inclusiva.

Asimismo, el desarrollo de competencias comunicativas debe complementarse con la creación de **comunidades de aprendizaje docente**. Espacios donde los maestros puedan practicar la lengua de señas, intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus logros y dificultades, y construir colectivamente estrategias pedagógicas inclusivas. Estas comunidades fortalecen la práctica profesional y reducen la sensación de aislamiento que muchos docentes experimentan al enfrentarse a contextos de diversidad sensorial sin el apoyo institucional adecuado.

En el plano emocional, la formación en lengua de señas también transforma la **autoimagen del docente**. Aprender una nueva lengua visual no solo amplía sus habilidades comunicativas, sino que despierta una comprensión más profunda de la comunicación humana. El maestro descubre que enseñar no es únicamente hablar, sino **dialogar desde la mirada**, interpretar gestos, leer emociones y construir significados con las manos. Este descubrimiento humaniza la práctica pedagógica, porque obliga al docente a **escuchar de otra manera**, a observar más atentamente y a valorar la diversidad de formas en que las personas piensan y se expresan.

Finalmente, la formación del educador en lengua de señas tiene un impacto directo en la **calidad de las interacciones didácticas**. Cuando el docente domina la LSP, el estudiante sordo deja de ser un espectador en su propio proceso de aprendizaje y se convierte en un participante activo. Se restablece la reciprocidad comunicativa, se fortalecen los vínculos de confianza y se construye un ambiente donde la diferencia lingüística se vive como oportunidad, no como barrera. Como afirma **Irigoyen (2010)**, “las interacciones didácticas auténticas nacen de la comunicación comprensiva, de la escucha mutua y del reconocimiento de la voz del otro, aun cuando esa voz se exprese con las manos”.

En síntesis, formar educadores en lengua de señas no es solo una necesidad técnica del sistema educativo, sino una **tarea ética, cultural y pedagógica de primer orden**. Implica dotar al maestro de competencias comunicativas sólidas, pero también de una mirada inclusiva que reconozca la dignidad lingüística y cultural de sus

estudiantes sordos. La formación en LSP no solo amplía las capacidades profesionales del docente, sino que transforma su modo de enseñar y de comprender la educación misma.

Porque cuando el maestro aprende a comunicarse en lengua de señas, **no solo aprende un nuevo idioma: aprende una nueva forma de ver, de sentir y de educar**. Sus manos se convierten en puentes de significado, sus gestos en palabras que incluyen, y su actitud en ejemplo vivo de que la inclusión es posible cuando se enseña desde el respeto, la empatía y la mirada compartida.

El recorrido por este primer capítulo ha permitido comprender que la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** es mucho más que un documento técnico o un material de apoyo: es un **instrumento pedagógico de transformación educativa y social**. Su esencia radica en tender puentes —lingüísticos, comunicativos y culturales— entre el mundo de los oyentes y el de las personas sordas, reivindicando el derecho de estas últimas a aprender, expresarse y participar plenamente en su comunidad educativa. En ese sentido, la guía encarna una pedagogía que **no enseña desde la diferencia, sino a través de ella**, transformando la noción misma de inclusión en un acto cotidiano de diálogo y reciprocidad.

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que la Guía de Señas Peruana cumple una doble función: **lingüística y didáctica**. En el plano lingüístico, constituye un reconocimiento formal de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como una lengua natural, con estructura, gramática y semántica propias. En el plano didáctico, se convierte en una herramienta práctica para que los docentes planifiquen, organicen y ejecuten actividades pedagógicas que garanticen la accesibilidad comunicativa en el aula. Esta dualidad le otorga un valor excepcional, pues une el conocimiento teórico con la acción pedagógica, haciendo posible una educación bilingüe-bicultural en la práctica y no solo en el discurso.

La exploración de las **dimensiones operativas** de la guía —aprestamiento, fonología y dactilología— demuestra que cada una de ellas contribuye a un proceso progresivo de aprendizaje y expresión. El aprestamiento libera el cuerpo y la mente del estudiante, permitiéndole descubrir su potencial comunicativo; la fonología o

querología estructura la lógica del lenguaje visual y consolida la competencia lingüística; y la dactilología vincula la seña con la palabra escrita, abriendo el acceso al mundo letrado. En conjunto, estas dimensiones confirman que la comunicación no es solo un medio de transmisión de saberes, sino **el cimiento del aprendizaje y la comprensión mutua**.

Asimismo, el análisis de las **estrategias didácticas derivadas del uso de la guía** revela que su implementación transforma la dinámica del aula en un espacio visual, participativo y afectivo. El docente deja de ser un transmisor de información para convertirse en un **facilitador del encuentro lingüístico**, capaz de enseñar con las manos, el rostro y la mirada. El aprendizaje se torna multisensorial, y la diversidad se convierte en fuente de creatividad pedagógica. A través del juego, la dramatización, el modelado comunicativo y la planificación inclusiva, la lengua de señas se consolida como un **lenguaje del pensamiento y la emoción**, donde la mirada sustituye a la palabra sin perder profundidad expresiva.

Sin embargo, este capítulo también ha evidenciado los **desafíos persistentes** que obstaculizan la implementación plena de la guía. La falta de formación sistemática en LSP, la escasez de materiales, la ausencia de continuidad en las políticas públicas y la persistencia de prejuicios sobre la sordera constituyen barreras estructurales que impiden el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva. Estas limitaciones no deben entenderse como fracasos, sino como **indicadores de los vacíos que el sistema educativo aún debe llenar** para cumplir con su misión de garantizar igualdad de oportunidades. Como señala **Silva (2007)**, mientras la comunicación entre sordos y oyentes siga siendo desigual, la inclusión será solo una aspiración y no una realidad.

La **formación del educador** en lengua de señas emerge entonces como una necesidad urgente y prioritaria. Aprender de la GSP no solo implica adquirir una competencia técnica, sino **asumir una actitud ética**, abierta a la diversidad lingüística y cultural. El docente que se forma en lengua de señas no solo amplía su repertorio comunicativo, sino que se transforma interiormente: aprende a escuchar con los ojos, a comprender con la empatía y a enseñar desde la mirada compartida. Como advierte **Alonso (2003)**, la inclusión comienza cuando el educador reconoce que toda lengua —

sea hablada o signada— es una manifestación legítima de la inteligencia humana y una expresión de la dignidad personal.

En este contexto, la Guía de Señas Peruana no puede concebirse como un material auxiliar, sino como **una herramienta fundacional** para la construcción de una educación bilingüe e intercultural en el país. Su aplicación efectiva demanda políticas sostenidas, programas de capacitación permanentes y una cultura educativa que valore la diversidad lingüística como fuente de enriquecimiento social. Tal como afirma **Valenciaga (2003)**, el reto de las instituciones no es enseñar a los sordos a comunicarse como los oyentes, sino **enseñar a los oyentes a comunicarse con los sordos**, reconociendo la igualdad de ambos lenguajes en el acto educativo.

Finalmente, este capítulo ha reafirmado que **enseñar con las manos es enseñar desde el alma**. Cada seña trazada en el aire es un gesto de encuentro, un acto de reconocimiento y una promesa de equidad. En la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana, el lenguaje se vuelve movimiento, y la educación se convierte en una danza de miradas, gestos y significados que trascienden el sonido. Es allí, en ese espacio silencioso pero lleno de sentido, donde la enseñanza recupera su esencia más humana: **la comunicación como vínculo, la diferencia como riqueza y la inclusión como camino compartido**.

Así, la Guía de Señas Peruana no solo instruye, sino que **inspira**. Nos recuerda que las manos pueden enseñar lo que las palabras no alcanzan, que la mirada puede ser un canal de entendimiento tan poderoso como la voz, y que una educación verdaderamente inclusiva comienza cuando el maestro comprende que cada gesto que realiza es, en el fondo, un acto de amor pedagógico.

CAPÍTULO II

LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS

La educación inclusiva no se sostiene únicamente en la presencia física de los estudiantes en el aula, sino en la **calidad de las interacciones** que allí se desarrollan. En el caso de los educandos sordos, las interacciones didácticas adquieren una dimensión profundamente transformadora, pues constituyen el puente que conecta la experiencia del aprendizaje con el derecho a la comunicación plena. Este capítulo aborda precisamente ese universo: el de las relaciones pedagógicas que emergen cuando la enseñanza trasciende la palabra hablada y se construye en el terreno visual, gestual y afectivo.

Hablar de **interacciones didácticas** es hablar de la esencia misma del acto educativo. Todo aprendizaje significativo se teje en el intercambio entre docentes, estudiantes y saberes; un tejido de gestos, miradas, expresiones y silencios que conforman una red de sentidos compartidos. Como señala **Irigoyen (2010)**, la interacción didáctica “no se limita al intercambio de información, sino que constituye un proceso de construcción conjunta del conocimiento en el que cada actor ocupa un rol activo dentro de un contexto comunicativo determinado”. En la educación de estudiantes sordos, este proceso se complejiza y enriquece, porque la comunicación se materializa en un código distinto, visual y corporal, que exige al docente una nueva manera de enseñar y de percibir el aprendizaje.

Las aulas donde participan estudiantes sordos se convierten en escenarios donde la palabra se transforma en movimiento y donde la mirada se vuelve el principal canal de comprensión. En este espacio, la **comunicación no verbal** —los gestos, la expresión facial, el uso del cuerpo y del espacio— se erige como la base de la enseñanza. La didáctica, entonces, deja de depender exclusivamente del discurso oral y se amplía hacia una pedagogía del gesto, de la mirada y del silencio. La interacción entre el docente y el

estudiante sordo se convierte en un diálogo visual que exige atención compartida, sincronía y respeto mutuo.

Este capítulo tiene como propósito profundizar en la comprensión de esas **interacciones didácticas** que hacen posible la inclusión real. En primer lugar, se examinarán los **referentes teóricos** que sustentan el concepto de interacción didáctica desde las perspectivas comunicativa, pedagógica y psicológica, analizando cómo se reconfiguran estas dimensiones en el contexto de la educación de personas sordas. Luego, se abordarán las **nocións básicas** que estructuran las interacciones en el aula inclusiva, tales como la planificación, la organización del trabajo pedagógico, la comunicación visual y la participación activa.

En este recorrido, se pondrá especial énfasis en el papel del docente como **mediador lingüístico y cultural**. Enseñar a estudiantes sordos no significa únicamente transmitir contenidos, sino crear condiciones de accesibilidad comunicativa que les permitan participar plenamente en el proceso educativo. El maestro inclusivo, en este sentido, no enseña solo con la voz, sino también con las manos, con el cuerpo y con la intención pedagógica de ser comprendido más allá del sonido. Como plantea **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas no es un recurso auxiliar, sino el medio esencial para establecer un vínculo educativo con el estudiante sordo”.

El análisis de las interacciones didácticas también supone reconocer el papel de la **dimensión emocional y afectiva** en la educación inclusiva. Cada gesto de reconocimiento, cada mirada de validación y cada seña compartida constituyen actos pedagógicos que reafirman la identidad del estudiante sordo como sujeto de conocimiento. La interacción, en este sentido, es también un acto de respeto y de reciprocidad: un espacio donde el docente y el estudiante se encuentran en igualdad de condiciones comunicativas y se reconocen mutuamente como interlocutores válidos.

Sin embargo, el desafío de construir interacciones inclusivas no está exento de dificultades. Las barreras comunicativas, la falta de formación docente, la ausencia de intérpretes y las limitaciones institucionales aún obstaculizan la creación de ambientes plenamente accesibles. Por ello, este capítulo no solo describirá las interacciones

ideales, sino también **los retos que enfrentan los educadores** para alcanzarlas, y las estrategias que pueden implementarse para fortalecer el diálogo pedagógico en el aula.

Así, el propósito de este capítulo es mostrar que la verdadera inclusión no se logra con decretos ni con infraestructura, sino con **interacciones humanas significativas**, aquellas en las que el docente aprende a enseñar desde el respeto a la diferencia y el estudiante aprende a expresarse desde su propia lengua. En el aula donde conviven la lengua de señas y la lengua oral, no hay un solo modo de aprender ni una sola manera de enseñar; hay, más bien, una multiplicidad de caminos que se cruzan y se complementan, tejiendo una red de comprensión mutua.

En definitiva, este capítulo invita a mirar las interacciones didácticas como el **corazón de la educación inclusiva**. Porque enseñar a un estudiante sordo no es adaptar la clase, sino reinventar el lenguaje; no es hablar más fuerte, sino **mirar más profundo**; no es imponer una forma de comunicación, sino construir una en común. Las interacciones didácticas, en este sentido, son el lugar donde la inclusión se vuelve práctica, donde la educación se humaniza y donde el aprendizaje se transforma en un acto compartido de reconocimiento, empatía y comprensión.

2.1. Referentes teóricos sobre la interacción didáctica

La **interacción didáctica** constituye el núcleo vital de todo proceso educativo. En ella se teje el encuentro entre quien enseña, quien aprende y aquello que se aprende; un entramado de relaciones que va mucho más allá del intercambio de información. La interacción didáctica es el **acto comunicativo por excelencia del aula**, el espacio donde la enseñanza cobra sentido, donde el conocimiento se construye colectivamente y donde la relación pedagógica se humaniza. Entenderla desde una perspectiva teórica es indispensable para comprender cómo se configura el aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad lingüística y sensorial, como el de los **estudiantes sordos**, donde la comunicación se manifiesta a través de canales distintos a los del lenguaje oral.

En términos generales, la interacción didáctica puede definirse como el conjunto de **acciones comunicativas, cognitivas y afectivas** que se producen entre los actores del proceso educativo —docentes y estudiantes— con el propósito de construir

conocimiento. Según **Irigoyen (2010)**, “la interacción didáctica no se reduce a una transmisión de contenidos, sino que implica una negociación permanente de significados entre los participantes del acto educativo”. En esta perspectiva, enseñar no es hablar, sino **dialogar**; aprender no es recibir, sino **construir con otros**. Este enfoque dialógico es la base de toda pedagogía contemporánea que reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

Los fundamentos teóricos de la interacción didáctica se remontan a los aportes de autores como **Lev Vygotsky (1934)**, quien propuso que el aprendizaje humano se produce en un contexto social mediado por el lenguaje. Su concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) explica cómo las capacidades del estudiante se potencian cuando interactúa con otros —ya sea con el docente o con sus pares— en un entorno de colaboración. Desde esta mirada sociocultural, la enseñanza es un proceso **de mediación**, en el que el lenguaje cumple un rol esencial para el desarrollo del pensamiento. Esta idea resulta particularmente significativa en el contexto de la educación de estudiantes sordos, donde la lengua de señas se convierte en el **instrumento mediador del conocimiento**, sustituyendo la oralidad y otorgando nuevas formas de representación mental.

Asimismo, la **teoría del aprendizaje significativo** de **David Ausubel (1963)** aporta una base complementaria al estudio de la interacción didáctica, al destacar la importancia de los conocimientos previos y de la organización lógica de los contenidos para la construcción del aprendizaje. Sin embargo, Ausubel también reconoce que el aprendizaje no puede producirse sin una **interacción comprensiva entre docente y estudiante**, donde la comunicación fluida y el clima de confianza emocional sean condiciones indispensables. En el caso de los estudiantes sordos, esta interacción adquiere una forma visual y gestual, pero conserva el mismo principio: el conocimiento solo cobra sentido cuando se construye en diálogo con otros.

Desde una mirada más reciente, autores como **Coll (1996)** y **Zabalza (2000)** han desarrollado la noción de **interacción didáctica como estructura tripolar**, donde confluyen tres componentes esenciales: el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento. Esta relación triangular se mantiene unida por un sistema de comunicación que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de **Coll**,

“no hay enseñanza posible sin comunicación; y no hay comunicación educativa si no existe un contenido que la organice”. En el caso de los estudiantes sordos, esta estructura tripolar se complejiza, ya que el canal de comunicación se modifica y requiere ser **reconstruido visualmente**, a través de la lengua de señas, las imágenes, los gestos y otros recursos simbólicos.

El componente **comunicativo** de la interacción didáctica, por tanto, es fundamental. La comunicación no solo transmite mensajes, sino que configura la **relación pedagógica** y define la calidad del aprendizaje. Según **Habermas (1987)**, la interacción comunicativa en la educación debe orientarse hacia la comprensión mutua y no hacia la imposición. En esta línea, el aula inclusiva se convierte en un espacio donde la comunicación debe garantizar la **igualdad de participación** entre todos los estudiantes, independientemente de su modo de expresión. De allí la relevancia de la lengua de señas como medio que permite alcanzar la reciprocidad comunicativa en contextos bilingües o bimodales.

Por otra parte, el componente **afectivo** también ocupa un lugar central en la teoría de la interacción didáctica. Autores como **Carl Rogers (1969)**, desde la perspectiva humanista, sostienen que el aprendizaje solo puede darse en un clima emocional de aceptación, empatía y confianza. Rogers plantea que el docente debe actuar como un facilitador que guía el proceso desde el respeto a la individualidad del estudiante. En la educación de personas sordas, este enfoque se vuelve esencial, ya que las **barreras comunicativas pueden generar sentimientos de aislamiento o frustración** si el entorno no ofrece un acompañamiento afectivo constante. La empatía y la actitud inclusiva del docente son, entonces, condiciones indispensables para que la interacción didáctica se transforme en un espacio de crecimiento y autoestima.

A partir de estos enfoques, la interacción didáctica puede entenderse como un **proceso multidimensional** que abarca lo cognitivo, lo lingüístico, lo emocional y lo social. En el caso de los estudiantes sordos, esta multidimensionalidad se amplía, pues la comunicación visual introduce nuevas formas de representar, interpretar y compartir el conocimiento. La lengua de señas, al ser un sistema lingüístico completo, permite desarrollar las mismas funciones comunicativas y cognitivas que el lenguaje oral:

preguntar, argumentar, narrar, reflexionar y crear. La diferencia radica únicamente en la modalidad: **la vista sustituye al oído, y las manos reemplazan a la voz.**

Así, los referentes teóricos sobre la interacción didáctica permiten comprender que **la educación no es unidireccional**, sino un proceso dialógico, simbólico y profundamente humano. En el aula inclusiva, el docente deja de ser el único portador del saber y se convierte en un **mediador del conocimiento y de la comunicación**, capaz de adaptarse al modo de expresión de sus estudiantes. La interacción se convierte, entonces, en una forma de reconocimiento mutuo: el docente reconoce al estudiante sordo como sujeto de lenguaje, y el estudiante reconoce al docente como interlocutor accesible y confiable.

En conclusión, la teoría de la interacción didáctica nos recuerda que enseñar es **construir vínculos**, y que el aprendizaje florece allí donde hay comunicación, empatía y diálogo. En el contexto de la educación de estudiantes sordos, estas interacciones se hacen visibles —literalmente— a través de las señas, los gestos, las miradas y los silencios compartidos. Lo que para unos puede parecer ausencia de sonido, para otros es la presencia del lenguaje en su forma más pura: una comunicación que nace del cuerpo y del alma, y que convierte el acto de enseñar en un **encuentro humano transformador**.

2.1.1. Conceptualización de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La **interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje** constituye la esencia misma del acto educativo, pues en ella confluyen los procesos comunicativos, cognitivos, sociales y afectivos que dan forma al conocimiento. Ningún aprendizaje es posible sin una interacción significativa: enseñar implica establecer un vínculo, un intercambio de ideas, emociones y acciones que transforman tanto al docente como al estudiante. En la educación de estudiantes sordos, este principio cobra un sentido aún más profundo, ya que la interacción se convierte en el medio fundamental para **romper las barreras comunicativas** y construir puentes hacia una comprensión mutua basada en la lengua visual y gestual.

Desde una perspectiva general, **Irigoyen (2010)** define la interacción didáctica como “el proceso comunicativo que permite el intercambio de significados entre los actores del aula, en torno a un objeto de conocimiento compartido”. En otras palabras, no se trata únicamente de transmitir información, sino de **co-construir saberes**, generando un espacio de diálogo donde el conocimiento se produce en conjunto. Esta visión dialogal coincide con la concepción de **Lev Vygotsky (1934)**, quien planteó que el aprendizaje es un fenómeno social mediado por el lenguaje y que la inteligencia humana se desarrolla a partir de las interacciones que el individuo establece con su entorno. La enseñanza, en consecuencia, no es un acto individual, sino una práctica social y cultural, donde el lenguaje —oral o signado— es el mediador principal del pensamiento y la comprensión.

Para **Vygotsky**, el aprendizaje ocurre dentro de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con la guía de un otro más competente. Este principio cobra particular relevancia en la educación de personas sordas, donde la lengua de señas actúa como herramienta mediadora dentro de la ZDP, facilitando el acceso al pensamiento abstracto y al conocimiento académico. En este sentido, la **interacción didáctica mediada por la Lengua de Señas Peruana (LSP)** no solo cumple una función comunicativa, sino también **cognitiva**, al permitir que el estudiante sordo internalice los conceptos, rzone, reflexione y participe en la construcción del conocimiento de manera activa.

La interacción también puede analizarse desde la teoría del **aprendizaje significativo** de **David Ausubel (1963)**, quien sostiene que el conocimiento nuevo se integra en la estructura cognitiva del estudiante cuando este logra relacionarlo de manera sustantiva con lo que ya sabe. Para que ese proceso ocurra, la relación entre docente y estudiante debe basarse en la **claridad comunicativa y el entendimiento mutuo**. En el caso de los estudiantes sordos, el éxito de esta interacción depende de que la información sea accesible visualmente, utilizando la LSP, recursos gráficos, imágenes o demostraciones. El aprendizaje significativo, entonces, no se reduce a la comprensión verbal del contenido, sino que se amplía a una **comprensión multisensorial**, en la que la mirada, el gesto y el movimiento reemplazan al sonido como canales del entendimiento.

Desde la didáctica contemporánea, autores como **Coll (1996)** y **Zabalza (2000)** amplían el concepto de interacción al considerarlo como un proceso **tripolar** que articula tres elementos inseparables: el docente, el estudiante y el contenido. Esta tríada constituye la estructura básica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente orienta, el estudiante participa y el contenido actúa como mediador entre ambos. La interacción no ocurre, por tanto, entre personas de manera aislada, sino en torno a **un objeto de conocimiento**, el cual da sentido a la relación pedagógica. En el caso de los educandos sordos, esta estructura se mantiene, pero se reconfigura bajo una **modalidad visual**, donde el lenguaje gestual, las expresiones faciales y el espacio tridimensional sustituyen al discurso oral como medio de construcción de sentido.

El proceso de interacción en el aula implica también **una dimensión simbólica y afectiva**. Según **Carl Rogers (1969)**, el aprendizaje significativo solo puede darse cuando existe un clima de confianza, aceptación y empatía entre los participantes. El docente, en lugar de imponer o transmitir, actúa como un **facilitador** que promueve la participación activa del estudiante y valida su forma particular de aprender. Este enfoque humanista es especialmente importante en la educación de personas sordas, pues muchas veces la falta de comunicación en entornos orales genera sentimientos de exclusión o frustración. Cuando el docente utiliza la lengua de señas y establece una interacción visual auténtica, **reconoce al estudiante sordo como interlocutor válido**, devolviéndole su voz en el proceso educativo.

En términos comunicativos, la interacción didáctica se apoya en los principios de la **teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987)**, quien sostiene que toda comunicación orientada al entendimiento busca el consenso y la igualdad de condiciones entre los interlocutores. Aplicado al aula, esto significa que el diálogo educativo debe garantizar **equidad en el acceso al lenguaje**, evitando jerarquías que silencien al estudiante. En un contexto inclusivo, el uso de la lengua de señas y de estrategias visuales no solo asegura la comprensión del contenido, sino que **democratiza la comunicación**, permitiendo que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de expresión y de participación.

La interacción, sin embargo, no se limita al intercambio verbal o gestual. Implica también la **construcción de significados compartidos** a través de la acción conjunta.

Desde la perspectiva del **interaccionismo simbólico** (Blumer, 1969), el aula es un espacio de negociación constante donde los actores atribuyen sentidos a sus acciones mediante símbolos y gestos. En el caso de la educación de estudiantes sordos, esta teoría adquiere un matiz particular: los símbolos se encarnan en las señas, y los gestos se convierten en lenguaje. La mirada, la posición del cuerpo, el ritmo del movimiento y la expresión facial son parte integral del mensaje. Por tanto, la interacción didáctica no se desarrolla únicamente a nivel lingüístico, sino también a **nivel kinésico y espacial**, generando un entorno donde la comunicación se percibe, se ve y se siente.

En el contexto de la educación inclusiva, la conceptualización de la interacción adquiere un valor transformador. Según **Pérez Gómez (2012)**, la interacción en el aula es “el espacio donde se producen los verdaderos aprendizajes, porque allí se construyen las identidades, se negocian los significados y se comparten las experiencias”. En este sentido, el docente no es solo un transmisor de contenidos, sino un **mediador de experiencias humanas**. Su tarea es diseñar condiciones pedagógicas que favorezcan el encuentro comunicativo y cognitivo entre los estudiantes, respetando sus diferencias y promoviendo la cooperación.

Cuando la interacción se traslada al contexto de los estudiantes sordos, **la dimensión visual se convierte en el centro del proceso didáctico**. El aula debe reorganizarse físicamente para facilitar el contacto visual; las dinámicas deben adaptarse al ritmo de la comunicación signada; y el docente debe aprender a modular su expresión facial y corporal como parte del discurso pedagógico. Todo ello transforma la enseñanza en un acto profundamente humano y multisensorial, donde el lenguaje deja de ser solo un vehículo del pensamiento para convertirse en una **experiencia compartida de percepción y emoción**.

En este marco, la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** desempeña un papel esencial, pues actúa como mediadora entre la experiencia individual y el conocimiento colectivo. No solo permite que el estudiante sordo acceda al contenido curricular, sino que posibilita su participación activa en la construcción del conocimiento. Cada interacción en LSP —ya sea en una explicación, una pregunta o una conversación espontánea— representa un acto de inclusión lingüística que reafirma la identidad del estudiante como sujeto de lenguaje y de aprendizaje.

En síntesis, la **interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje** puede definirse como una relación recíproca, dinámica y culturalmente situada, que posibilita la apropiación del conocimiento a través del diálogo, la cooperación y la empatía. En la educación de personas sordas, esta interacción se resignifica al adoptar una modalidad visual-gestual que redefine el papel del lenguaje, el cuerpo y la mirada. La enseñanza se convierte entonces en un proceso de **escucha visual y comunicación corporal**, donde cada seña, cada gesto y cada expresión facial son parte del tejido pedagógico que une a docentes y estudiantes en una experiencia compartida de aprendizaje y humanidad.

Como lo expresó **Herrera (2007)**, “enseñar a través de la lengua de señas es enseñar desde otro modo de mirar, es comprender que el conocimiento no siempre se dice con palabras, pero siempre se comunica con intención”. En ese mirar compartido se encuentra la verdadera esencia de la interacción didáctica: **una invitación a comprender al otro desde su propia lengua**, y a transformar la educación en un espacio donde todas las voces —incluso las que no suenan— puedan ser escuchadas.

2.1.2. Elementos constitutivos de la interacción didáctica

Comprender los **elementos constitutivos de la interacción didáctica** implica adentrarse en el corazón mismo del proceso educativo. En toda situación de enseñanza y aprendizaje se entrelazan factores humanos, comunicativos y cognitivos que, al integrarse, hacen posible que el conocimiento se construya de manera significativa. En palabras de **Coll (1996)**, la interacción didáctica se organiza a partir de una **estructura tripolar**, en la que convergen tres componentes esenciales: el **docente**, el **estudiante** y el **objeto de conocimiento**. Esta relación triádica constituye la base de la práctica pedagógica, pues a través de ella se produce el encuentro entre la intención educativa del maestro, la participación activa del alumno y el contenido que media entre ambos.

Cada uno de estos elementos desempeña un papel indispensable. El **docente** actúa como **mediador del conocimiento**, guía del proceso de aprendizaje y facilitador de las condiciones necesarias para que la enseñanza sea posible. Su función no se limita a la transmisión de información, sino que implica **crear puentes de comunicación**, motivar la participación, ofrecer andamiajes cognitivos y emocionales, y promover un clima de confianza. En el contexto de la educación de estudiantes sordos, este rol se

amplía aún más: el docente debe **dominar la Lengua de Señas Peruana (LSP)** o, al menos, contar con herramientas comunicativas que le permitan interactuar visualmente con sus estudiantes. De este modo, el maestro deja de ser un simple emisor verbal para transformarse en un **agente comunicador multisensorial**, capaz de enseñar con el cuerpo, las manos y la mirada.

El **estudiante**, por su parte, es el **protagonista del proceso educativo**. Aprender no es un acto pasivo, sino una experiencia activa de construcción, reinterpretación y apropiación del conocimiento. Según **Vygotsky (1934)**, el aprendizaje se produce en la interacción con los demás y permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, el estudiante sordo se convierte en un actor activo de su propio aprendizaje cuando el entorno le ofrece **accesibilidad comunicativa** y reconocimiento de su lengua natural. La participación en lengua de señas, el uso de recursos visuales y la posibilidad de expresar sus ideas en su propio idioma fortalecen su autonomía y su sentido de pertenencia al proceso educativo.

El tercer elemento de esta triada es el **objeto de conocimiento**, que actúa como mediador entre el docente y el estudiante. No se trata solo de un contenido curricular, sino de un **significado compartido** que ambos deben construir en conjunto. Como señala **Ausubel (1963)**, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva previa del estudiante. Para que esto ocurra, el docente debe **organizar la información de manera comprensible y accesible**, utilizando estrategias que traduzcan el contenido a una modalidad visual-espacial. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes sordos, el uso de apoyos gráficos, mapas conceptuales, videos signados o dramatizaciones puede facilitar la comprensión y permitir que el conocimiento adquiera una forma tangible dentro del lenguaje visual.

Sin embargo, la interacción didáctica no se limita a estos tres componentes. Como señala **Zabalza (2000)**, la comunicación pedagógica se sostiene sobre **dimensiones relacionales y contextuales** que también forman parte de su estructura. Entre ellas destacan:

- **El contexto educativo**, entendido como el ambiente físico, social y cultural en el que se desarrolla la enseñanza. Este entorno determina la forma en que se

establecen las relaciones comunicativas. En un aula inclusiva, por ejemplo, el contexto debe adaptarse para favorecer la **visibilidad y el contacto visual** entre todos los participantes, organizando los espacios en forma semicircular o de herradura.

- **El lenguaje o código compartido**, que constituye el medio a través del cual se produce la interacción. En la educación de personas sordas, la **Lengua de Señas** no solo es el código lingüístico de acceso, sino también un símbolo de identidad cultural. Su uso dentro del aula permite que el estudiante se sienta comprendido y valorado, lo que potencia la disposición afectiva hacia el aprendizaje.
- **La intencionalidad pedagógica**, que se refiere a los objetivos y metas que guían la acción docente. La interacción no es un intercambio casual, sino una práctica intencional que busca transformar la experiencia de los estudiantes. Según **Irigoyen (2010)**, el docente orienta la interacción hacia la construcción de significados a partir del contenido, diseñando estrategias que promuevan el diálogo y la reflexión.
- **El componente afectivo y emocional**, que da sentido humano al acto educativo. La empatía, la paciencia y la actitud inclusiva del docente son elementos invisibles pero fundamentales para que la comunicación fluya. Como sostiene **Carl Rogers (1969)**, el aprendizaje solo ocurre en un clima emocional de aceptación y confianza, donde el estudiante se sienta libre para expresarse y seguro de ser comprendido.

Otro elemento constitutivo esencial es la **retroalimentación**. Este proceso permite que el docente y el estudiante evalúen continuamente la efectividad de su comunicación y su aprendizaje. En las aulas donde participan estudiantes sordos, la retroalimentación visual es especialmente importante: un gesto afirmativo, una seña de aprobación o una expresión facial pueden tener el mismo valor que una explicación verbal. Segundo **Herrera (2007)**, “en la comunicación con personas sordas, el gesto no es un complemento, sino una forma completa de lenguaje que debe ser interpretada dentro de su contexto visual”. Por tanto, la retroalimentación en la interacción didáctica no solo

informa sobre el desempeño, sino que **fortalece el vínculo comunicativo** y refuerza la motivación del estudiante.

La **dimensión temporal** también forma parte de los elementos que configuran la interacción didáctica. La enseñanza es un proceso que se desarrolla en el tiempo, con fases de exposición, exploración, aplicación y reflexión. En cada una de estas etapas, la interacción asume diferentes formas: al inicio, como motivación y contextualización; durante el desarrollo, como diálogo y construcción conjunta; y al cierre, como evaluación y síntesis compartida. En la educación de estudiantes sordos, respetar estos ritmos resulta esencial, ya que la comprensión visual requiere pausas, repeticiones y tiempos más flexibles para procesar la información.

Finalmente, un elemento transversal de toda interacción didáctica es la **comunicación no verbal**, que, en el caso de la educación inclusiva, adquiere una importancia capital. La mirada, los movimientos de las manos, la orientación corporal, la distancia entre interlocutores y la expresión facial son recursos comunicativos que acompañan y complementan el lenguaje. En la interacción con personas sordas, la comunicación no verbal se convierte en la **columna vertebral del proceso pedagógico**, pues a través de ella se transmiten no solo ideas, sino también emociones, intenciones y actitudes.

En suma, los elementos constitutivos de la interacción didáctica no deben entenderse como partes aisladas, sino como un **sistema interdependiente** que da vida a la enseñanza. El docente, el estudiante y el conocimiento se relacionan dentro de un contexto comunicativo donde el lenguaje, la emoción y la intención convergen para generar aprendizaje. En las aulas inclusivas, esta interacción se reinventa constantemente, desafiando las limitaciones de la palabra hablada y celebrando la riqueza del lenguaje visual. Como afirma **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas no solo enseña a comunicarse, sino también a mirar de otra manera el acto educativo”.

Así, la interacción didáctica se revela como un proceso **vivo, dinámico y profundamente humano**, donde enseñar es aprender del otro, y aprender es construir juntos un lenguaje común. Cada gesto, cada mirada y cada seña en el aula son testimonio de que la educación es, en esencia, un diálogo permanente entre las

diferencias. Allí donde hay comunicación, hay aprendizaje; y allí donde hay interacción significativa, nace la verdadera inclusión.

2.1.3. El rol del docente como mediador comunicativo

En el marco de la educación inclusiva, el **docente** deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un **mediador comunicativo**, es decir, en un facilitador de los procesos de construcción del conocimiento y de interacción entre los diversos actores del aula. Este papel resulta especialmente decisivo en la educación de estudiantes sordos, donde la comunicación no se produce únicamente por medios orales, sino mediante una compleja red de recursos visuales, gestuales, espaciales y lingüísticos. En este contexto, la figura del docente adquiere una dimensión profundamente **pedagógica, lingüística y afectiva**, pues debe no solo enseñar contenidos, sino también crear las condiciones necesarias para que el diálogo educativo ocurra en igualdad de oportunidades comunicativas.

El concepto de **mediación** ha sido ampliamente desarrollado por **Lev Vygotsky (1934)**, quien sostuvo que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, las herramientas culturales y la interacción con otros. En esta línea, el docente no actúa como fuente única del saber, sino como un **intermediario entre el estudiante y el conocimiento**, utilizando la comunicación como medio de acceso al desarrollo cognitivo. Vygotsky afirmaba que la relación pedagógica se construye a través de signos y herramientas simbólicas que transforman la actividad mental, y que el lenguaje —en cualquiera de sus modalidades— es el mediador fundamental del pensamiento. En el caso de los estudiantes sordos, esta mediación se realiza mediante la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**, la cual no solo facilita la transmisión del conocimiento, sino que permite la **internalización del pensamiento** a través de una forma lingüística visual-espacial.

El docente mediador, por tanto, no se limita a “traducir” conceptos, sino que **reconfigura los significados pedagógicos** dentro del marco comunicativo propio del estudiante. Esto exige un dominio de la lengua de señas o, al menos, una comprensión profunda de su estructura y potencial expresivo. Como indica **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas no debe entenderse como una herramienta auxiliar, sino como el medio

natural mediante el cual se construye la relación educativa con el estudiante sordo”. De este modo, el maestro que conoce y utiliza la LSP no solo enseña contenidos, sino que, valida la identidad lingüística y cultural del estudiante, reconociendo su derecho a aprender en su propia lengua.

El papel mediador del docente también implica **establecer un puente entre los distintos códigos lingüísticos** presentes en el aula: el lenguaje oral y la lengua de señas. En este sentido, el maestro inclusivo actúa como un traductor simbólico, capaz de adaptar los contenidos, los recursos y las estrategias para garantizar la accesibilidad de todos los estudiantes. **Coll (1996)** señala que el docente es un “organizador del espacio comunicativo”, responsable de diseñar situaciones en las que el intercambio de significados pueda darse de manera equitativa. En la práctica, esto significa que debe crear **ambientes visualmente accesibles**, utilizar apoyos gráficos, mantener contacto visual constante y favorecer la participación mediante la interacción gestual.

Desde una perspectiva más humanista, **Carl Rogers (1969)** plantea que la enseñanza efectiva surge de una relación empática entre el educador y el educando, en la que el primero actúa como un facilitador del aprendizaje, promoviendo la confianza y el respeto mutuo. En el contexto de la educación de estudiantes sordos, esta relación empática adquiere una relevancia aún mayor: el docente que se esfuerza por comunicarse en lengua de señas no solo enseña, sino que **envía un mensaje de aceptación y valoración de la diferencia**. El gesto de aprender la lengua del otro se convierte, entonces, en un acto pedagógico y ético, que dignifica la relación educativa y transforma el aula en un espacio de inclusión genuina.

El rol del docente mediador comunicativo también se inscribe dentro del paradigma de la **acción comunicativa** propuesto por **Jürgen Habermas (1987)**. Desde esta perspectiva, el diálogo educativo debe orientarse hacia el entendimiento, no hacia la imposición. Enseñar a un estudiante sordo implica construir una comunicación basada en la reciprocidad, donde ambos interlocutores comparten la intención de comprenderse. Para lograrlo, el docente debe generar **condiciones de simetría comunicativa**, garantizando que la lengua de señas sea respetada como medio legítimo de expresión. En este sentido, la mediación comunicativa se convierte en una forma de justicia

pedagógica, al eliminar las barreras lingüísticas que históricamente han marginado a las personas sordas del proceso educativo.

A nivel práctico, el docente mediador debe dominar una serie de **competencias comunicativas y didácticas**. En primer lugar, debe poseer una **competencia lingüística** suficiente para interactuar eficazmente con sus estudiantes, utilizando la LSP con fluidez y coherencia. En segundo lugar, debe desarrollar una **competencia paralingüística**, que le permita interpretar y producir mensajes visuales, expresiones faciales, movimientos corporales y gestos que complementen el discurso pedagógico. Finalmente, debe cultivar una **competencia sociocultural**, entendida como la capacidad de reconocer y valorar la cultura sorda, sus normas comunicativas y sus formas de interacción. Como señalan **Chavarría (1983)** y **Quirós (1980)**, el lenguaje de señas no es solo un sistema lingüístico, sino una manifestación cultural que da sentido a la identidad colectiva de las personas sordas.

El docente mediador también desempeña un papel clave en la **construcción del clima afectivo del aula**, donde la confianza, la paciencia y la empatía son pilares fundamentales. La comunicación en lengua de señas exige atención compartida y sincronía visual; por ello, el educador debe aprender a escuchar con la mirada y a transmitir con el cuerpo. En palabras de **Herrera (2007)**, “enseñar a través del gesto y la seña implica un tipo de comunicación más cercana, más consciente del otro, donde el silencio también tiene valor pedagógico”. El silencio, en este contexto, no representa ausencia de comunicación, sino un espacio de reflexión y entendimiento que fortalece el vínculo educativo.

Desde el punto de vista pedagógico, el docente mediador debe ser capaz de **diseñar estrategias didácticas visuales** que potencien el aprendizaje. Esto implica el uso de recursos tecnológicos, materiales gráficos, dramatizaciones, videos signados, apoyos visuales y entornos colaborativos donde los estudiantes puedan interactuar entre sí utilizando la LSP. Estas estrategias, además de facilitar la comprensión, promueven la participación activa y refuerzan el principio de **aprendizaje cooperativo**, donde cada estudiante contribuye al desarrollo del otro a través de la interacción.

Sin embargo, asumir el rol de mediador comunicativo no está exento de desafíos. Muchos docentes carecen de formación en lengua de señas o de acceso a intérpretes especializados, lo que limita su capacidad para establecer un diálogo fluido con sus estudiantes sordos. Esta situación evidencia la necesidad urgente de fortalecer la **formación docente en competencias comunicativas inclusivas**, incorporando la enseñanza de la LSP en los programas de formación inicial y continua. Como sostiene **Valenciaga (2003)**, la verdadera inclusión no se alcanza únicamente con normativas o recursos, sino cuando el docente se apropiá del lenguaje del estudiante y lo incorpora como parte de su práctica pedagógica cotidiana.

En síntesis, el rol del docente como **mediador comunicativo** es el eje que articula la interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística. Su tarea no se limita a enseñar contenidos, sino a **construir puentes simbólicos** entre lenguas, culturas y modos de percibir el mundo. Ser mediador comunicativo significa transformar la enseñanza en un acto de encuentro, donde cada gesto, cada seña y cada mirada se convierten en oportunidades de aprendizaje. Como señala **Irigoyen (2010)**, “enseñar es comunicar, y comunicar es reconocer al otro como interlocutor válido en la construcción del conocimiento”.

Así, el docente mediador no solo facilita el acceso al saber, sino que **humaniza la educación**, convirtiendo el aula en un espacio donde el lenguaje no se impone, sino que se comparte; donde el silencio no excluye, sino que dialoga; y donde la diferencia no separa, sino que enriquece. En esa mediación comunicativa se materializa la verdadera inclusión: una educación que no solo enseña a entender palabras, sino a **entender personas**.

2.1.4. La interacción didáctica como proceso dialógico y participativo

La **interacción didáctica** es, ante todo, un **proceso dialógico y participativo** en el que el conocimiento se construye mediante el intercambio de significados entre docente y estudiante. No se trata de un flujo unilateral de información, sino de un **encuentro comunicativo** donde ambas partes asumen roles activos en la generación, interpretación y transformación del saber. Este principio, central en la pedagogía contemporánea, se fundamenta en la convicción de que **enseñar es dialogar** y

aprender es participar. En el contexto de la educación de estudiantes sordos, este diálogo trasciende la palabra hablada: se expresa a través de las señas, los gestos, la mirada y la expresión corporal, configurando un lenguaje visual que da forma al pensamiento y permite la inclusión efectiva.

Desde la perspectiva del **constructivismo social**, autores como **Vygotsky (1934)** y **Bruner (1983)** sostienen que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado que ocurre en interacción con los demás. Vygotsky introdujo la idea de la **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, espacio donde el estudiante, con la guía del docente o de sus pares más experimentados, logra avanzar hacia niveles superiores de comprensión. Este principio subraya el carácter dialógico del aprendizaje: es en la conversación, en el intercambio y en la colaboración donde el conocimiento cobra sentido. En el caso de los estudiantes sordos, la mediación del docente en **Lengua de Señas Peruana (LSP)** posibilita este tránsito, ofreciendo un canal accesible para que el pensamiento fluya, se exprese y se reconstruya en el marco de una comunicación visual.

El **diálogo educativo**, entendido en el sentido freiriano, constituye el núcleo de la interacción participativa. **Paulo Freire (1970)** afirmaba que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Esta concepción rompe con el paradigma vertical de la educación tradicional y plantea una relación horizontal entre docente y estudiante, donde ambos aprenden y enseñan de manera recíproca. En las aulas con estudiantes sordos, este principio se vuelve indispensable, ya que la comunicación no puede sostenerse sobre un modelo autoritario o unidireccional. El docente debe reconocer que **no es el único portador del saber**, sino un interlocutor dentro de una comunidad comunicativa más amplia, en la que el estudiante aporta sus propias experiencias, su cultura y su lengua.

La naturaleza **dialógica** de la interacción didáctica supone, entonces, una disposición abierta hacia el entendimiento mutuo. Según **Habermas (1987)**, la acción comunicativa se basa en la búsqueda de consenso, lo que requiere igualdad entre los interlocutores. En la práctica pedagógica, esto se traduce en un aula donde **todas las voces son escuchadas**, donde cada estudiante —oyente o sordo— tiene el derecho de participar en la construcción del conocimiento. El diálogo no se concibe como mera conversación, sino como un **acto de reconocimiento**: una afirmación de la existencia

del otro y de su derecho a ser comprendido. Cuando el maestro utiliza la lengua de señas para comunicarse, no solo transmite un mensaje, sino que, **valida la identidad lingüística del estudiante**, estableciendo una relación de respeto y reciprocidad.

El carácter **participativo** de la interacción didáctica implica, además, que los estudiantes no sean receptores pasivos, sino **coautores del proceso educativo**. En palabras de **Coll (1996)**, la enseñanza eficaz es aquella que “organiza la actividad conjunta en torno a la resolución de problemas significativos”. Participar no es solo intervenir o responder preguntas, sino involucrarse activamente en la elaboración del conocimiento, discutir ideas, tomar decisiones y construir colectivamente significados. En las aulas inclusivas, la participación se fortalece mediante estrategias visuales, cooperativas y multimodales: dramatizaciones en lengua de señas, debates signados, actividades grupales con intérpretes o materiales visuales accesibles. Estas dinámicas fomentan la **colaboración y la interacción horizontal**, transformando el aula en un espacio de diálogo real.

Desde la **psicolingüística y la semiótica del aprendizaje**, autores como **Bruner (1990)** y **Wertsch (1991)** resaltan que el conocimiento se produce a través de sistemas de signos y mediaciones culturales. En el caso de los estudiantes sordos, la lengua de señas no solo actúa como herramienta comunicativa, sino como **mediadora del pensamiento**, permitiendo que los conceptos abstractos se representen visualmente. Así, la interacción dialógica no depende de la modalidad oral o auditiva, sino de la capacidad de establecer significados compartidos a través de un código común. La participación en LSP, además, estimula el desarrollo cognitivo y la autoestima lingüística del estudiante, quien se reconoce como participante activo de un proceso comunicativo legítimo.

La interacción didáctica, entendida como un proceso dialógico, también incorpora una dimensión **afectiva y ética**. Para que exista un diálogo genuino, debe haber confianza, empatía y apertura hacia la diferencia. **Rogers (1969)**, desde su enfoque humanista, sostiene que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante se siente aceptado y valorado en su totalidad. En este sentido, la comunicación en lengua de señas no solo tiene una función instrumental, sino también emocional: permite expresar afectos, construir vínculos y generar un clima de respeto. El docente,

al comunicarse en la lengua del estudiante, demuestra que la educación es un acto de **encuentro humano antes que de transmisión técnica**.

La participación, por su parte, debe entenderse como una **práctica inclusiva** que rompe las jerarquías del aula. La interacción no puede reducirse a la relación docente–estudiante, sino que debe extenderse a la relación entre pares. En los entornos donde se promueve el trabajo cooperativo, los estudiantes sordos encuentran oportunidades para integrarse plenamente en actividades conjuntas, contribuyendo con sus ideas, sus señas y su perspectiva visual del mundo. Esta cooperación potencia el aprendizaje de todos, ya que obliga al grupo a diversificar sus formas de comunicación y a construir una **ecología del aula** más equitativa y plural.

La **dialógica inclusiva** también se manifiesta en la adaptación del discurso pedagógico. La comunicación visual exige una enseñanza más explícita, concreta y contextualizada, donde el docente no solo hable —o seña—, sino que **muestre, represente y dramatice** los conceptos. Esto convierte el aula en un espacio dinámico, donde el cuerpo y el movimiento se integran al lenguaje. Según **Herrera (2007)**, la educación de personas sordas demanda un modelo de enseñanza “basado en la visualidad compartida”, en el que el significado se construye a partir de la observación, la imitación y la co-creación de gestos y señas. En ese sentido, el diálogo no es solo verbal o signado, sino también **gestual y corporal**, un intercambio que trasciende la palabra y que amplía los límites del lenguaje.

En términos más amplios, la interacción didáctica como proceso dialógico y participativo se inscribe dentro del **paradigma de la educación inclusiva**. **Pérez Gómez (2012)** afirma que el aula debe ser “un espacio de convivencia comunicativa donde se compartan significados y se aprendan formas de estar con otros”. Este enfoque supone reconocer la diversidad como fuente de aprendizaje y no como obstáculo. En la educación de estudiantes sordos, la participación implica garantizar el **derecho lingüístico y comunicativo** de todos los miembros del aula, brindando los medios necesarios para que la lengua de señas tenga un lugar legítimo en la dinámica escolar.

En síntesis, la **interacción didáctica como proceso dialógico y participativo** representa un cambio de paradigma en la forma de concebir la enseñanza. Supone

abandonar el modelo vertical y centrado en el docente para construir un espacio horizontal de comunicación, donde la diferencia se convierte en oportunidad y la diversidad lingüística en riqueza pedagógica. Este enfoque reconoce que el conocimiento no se transmite: **se co-construye**. En la educación de estudiantes sordos, el diálogo se expresa en la seña, la participación se materializa en la mirada, y la inclusión se concreta en la reciprocidad.

Como señala **Freire (1970)**, “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo transforman”. En el aula inclusiva, ese encuentro se produce en el lenguaje de las manos, en la paciencia de la mirada y en el gesto solidario de aprender juntos. Allí donde el diálogo se vuelve visual y la participación se hace tangible, **la educación deja de ser un monólogo y se convierte en una conversación viva**, tejida con las voces —y las señas— de todos los que habitan el aprendizaje.

2.2. Nociones básicas de las interacciones didácticas con estudiantes sordos

Comprender las **nociones básicas de las interacciones didácticas con estudiantes sordos** requiere adentrarse en la naturaleza misma del acto educativo, donde la comunicación deja de ser un mero intercambio de palabras para convertirse en una experiencia integral de significados compartidos. En la enseñanza de personas sordas, las interacciones didácticas se constituyen como el eje central que permite la transmisión, apropiación y recreación del conocimiento dentro de un marco de respeto, empatía y reconocimiento de la diferencia lingüística. No se trata solo de adaptar métodos o traducir contenidos, sino de **repensar la comunicación educativa desde una lógica visual, corporal y gestual**, donde el lenguaje de señas se convierte en el medio legítimo de expresión y aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación especial e inclusiva, las interacciones entre docentes y estudiantes sordos han estado marcadas por una profunda tensión entre dos paradigmas: el **modelo de déficit**, centrado en la corrección del habla y la audición, y el **modelo sociocultural**, que reconoce a la comunidad sorda como un grupo lingüístico y cultural con su propio sistema comunicativo. El tránsito entre ambos enfoques ha transformado la manera en que se entiende la enseñanza: ya no se busca

que la persona sorda se adapte al mundo oyente, sino que el entorno educativo **se adapte a la lengua, los ritmos y las formas de percepción del estudiante sordo**. Este cambio paradigmático ha situado a la interacción didáctica en el centro del proceso inclusivo, pues solo a través de ella se garantiza el acceso equitativo al aprendizaje.

En este sentido, las interacciones didácticas se definen como el conjunto de **relaciones comunicativas, cognitivas y afectivas** que se producen entre los miembros del aula —docente, estudiante y contenido— durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Irigoyen (2010)** las describe como “un entramado de vínculos que permiten el intercambio de significados y la construcción conjunta del conocimiento dentro del contexto pedagógico”. En el caso de los estudiantes sordos, este entramado adquiere una forma particular: se estructura en torno a **la lengua de señas peruana como mediadora principal**, y se apoya en estrategias visuales, espaciales y kinésicas que aseguran la participación efectiva del estudiante.

El carácter visual de estas interacciones exige una **reconfiguración de las prácticas pedagógicas tradicionales**. El docente debe aprender a enseñar desde la mirada, a organizar el espacio del aula de manera que todos puedan verse, a acompañar las explicaciones con recursos gráficos y a establecer un ritmo comunicativo adecuado al procesamiento visual del lenguaje signado. La interacción didáctica con estudiantes sordos, por tanto, no puede entenderse como una simple transposición del modelo oralista, sino como una experiencia comunicativa multicanal, en la que el cuerpo, la expresión facial y el gesto se integran como parte esencial del discurso educativo.

Asimismo, estas interacciones se nutren de tres dimensiones fundamentales: la **planificación de las actividades**, que orienta el proceso de enseñanza con criterios inclusivos y visuales; la **organización del aula**, que permite la disposición física y dinámica necesaria para una comunicación fluida; y la **comunicación**, entendida no solo como transmisión de información, sino como **encuentro humano** donde se valida la lengua, la identidad y la cultura del estudiante sordo. Estos tres ejes —planificar, organizar y comunicar— se entrelazan para dar vida a un proceso pedagógico donde la inclusión no es un discurso, sino una práctica tangible.

La interacción didáctica con estudiantes sordos también implica reconocer las particularidades de su **experiencia lingüística y cognitiva**. Como señalan **Herrera (2007)** y **Valenciaga (2003)**, el aprendizaje de las personas sordas se construye a partir de códigos visuales y espaciales, lo que demanda del docente un conocimiento profundo de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** y de las estrategias que permitan conectar el pensamiento signado con los contenidos curriculares. La mediación del maestro, en este sentido, no consiste solo en “explicar” los temas, sino en **traducir los conceptos al registro visual del lenguaje de señas**, haciendo del aula un espacio de interacción interlingüística y cultural.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, estas nociones también se articulan con el enfoque **bilingüe-bicultural**, que reconoce la lengua de señas como primera lengua del estudiante sordo y el castellano como segunda lengua. Bajo este modelo, la interacción didáctica se concibe como un puente entre ambos sistemas lingüísticos, permitiendo que el estudiante desarrolle competencias comunicativas, cognitivas y sociales sin perder su identidad cultural. En consecuencia, la labor docente se convierte en un proceso de **mediación intercultural**, donde la diversidad lingüística es asumida como riqueza y no como barrera.

Por último, la noción de interacción didáctica con estudiantes sordos debe comprenderse dentro del horizonte ético de la **educación inclusiva**, que promueve la equidad en el acceso al conocimiento y el respeto por la diferencia. Como señala **Pérez Gómez (2012)**, “*educar es crear comunidades de aprendizaje donde la diversidad se reconozca como fuente de crecimiento colectivo*”. En este marco, la interacción no solo cumple una función académica, sino también social y afectiva: contribuye a derribar prejuicios, a fortalecer la autoestima del estudiante sordo y a construir un sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

En suma, las **nociones básicas de las interacciones didácticas con estudiantes sordos** abarcan mucho más que la simple comunicación entre docente y alumno. Constituyen el fundamento de una pedagogía del encuentro, donde el aprendizaje se da en el gesto compartido, en la mirada que escucha y en la seña que enseña. La inclusión, en este sentido, no se logra por decreto, sino en el **acto cotidiano de interactuar**, cuando la escuela aprende a hablar con las manos y a escuchar con los ojos. En ese

diálogo silencioso, pero profundamente humano, la educación revela su verdadera naturaleza: la de ser un proceso de comprensión mutua, respeto y construcción conjunta del conocimiento.

2.2.1. Barreras comunicativas y adaptaciones pedagógicas

Hablar de **barreras comunicativas y adaptaciones pedagógicas** en la educación de estudiantes sordos es hablar del corazón mismo de la inclusión. Allí donde el lenguaje se interrumpe, el aprendizaje se fragmenta; y donde no hay comunicación efectiva, el proceso educativo pierde sentido. En las aulas peruanas, como en muchas otras del mundo, las barreras comunicativas constituyen uno de los principales desafíos para garantizar el derecho a la educación de calidad de las personas sordas. Estas barreras no se limitan a la ausencia de intérpretes o de recursos técnicos, sino que se manifiestan en aspectos más profundos: en la **falta de conocimiento del docente sobre la Lengua de Señas Peruana (LSP)**, en la **insuficiente formación inclusiva**, en los **modelos pedagógicos rígidos** y, sobre todo, en las **actitudes que invisibilizan al estudiante sordo como interlocutor pleno**.

En primer lugar, las **barreras comunicativas** se definen como aquellos obstáculos que impiden o dificultan el intercambio efectivo de información y de significados entre los participantes del proceso educativo. Según la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)**, los Estados deben eliminar las barreras de comunicación y promover entornos accesibles que garanticen la participación plena de las personas con discapacidad. Sin embargo, en el ámbito educativo, estas barreras persisten de múltiples formas. **A nivel lingüístico**, la principal dificultad radica en que muchos docentes desconocen la LSP, lo que genera una dependencia del intérprete o, en el peor de los casos, la exclusión silenciosa del estudiante. **A nivel metodológico**, las estrategias pedagógicas suelen estar diseñadas para el aprendizaje auditivo, sin considerar la necesidad de un **canal visual** que permita la comprensión de los contenidos. **Y a nivel actitudinal**, la falta de sensibilización provoca que la diferencia lingüística sea percibida como deficiencia, en lugar de ser valorada como diversidad.

Como advierte **Herrera (2007)**, la falta de un canal comunicativo común entre docente y estudiante sordo no solo limita la enseñanza, sino que **interrumpe la construcción conjunta del conocimiento**, elemento esencial de la interacción didáctica. Sin lenguaje compartido, no hay diálogo posible; sin diálogo, no hay aprendizaje significativo. De allí que **Valenciaga (2003)** insista en que la lengua de señas debe ocupar un lugar central en la formación docente y en la organización curricular de las instituciones educativas que atienden a estudiantes sordos. No se trata de una herramienta complementaria, sino de un **medio pedagógico indispensable**, pues sin ella, la inclusión se convierte en una promesa vacía.

Estas barreras, además, se ven agravadas por la **escasez de materiales educativos accesibles**, la **falta de intérpretes especializados** y la **inadecuada infraestructura de los espacios escolares**. Muchos estudiantes sordos se enfrentan a aulas mal iluminadas, donde la disposición de los asientos no favorece el contacto visual, o a docentes que dictan de espaldas al grupo, eliminando toda posibilidad de lectura labial o visualización de señas. En palabras de **Cerna (2003)**, la comunicación educativa “no es solo el acto de hablar, sino de crear condiciones para ser comprendido”. En este sentido, la falta de adaptación del entorno constituye también una barrera que afecta directamente la interacción didáctica.

Superar estas dificultades exige la implementación de **adaptaciones pedagógicas** que transformen las prácticas docentes, los materiales y los espacios de aprendizaje. De acuerdo con la **Guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (MINEDU, 2010)**, la primera adaptación esencial es el **reconocimiento del canal visual como base del proceso comunicativo**. Todo mensaje educativo dirigido a un estudiante sordo debe presentarse de manera que pueda ser percibido visualmente: a través de imágenes, videos signados, pictogramas, esquemas y dramatizaciones. El aprendizaje, en este contexto, se apoya en lo que **Chavarría (1983)** denominó “comunicación total”, es decir, el uso simultáneo y complementario de distintos modos expresivos —señas, gestos, escritura, lectura labial— que favorecen la comprensión del mensaje.

Otra adaptación clave es la **reorganización del espacio físico del aula**. Las interacciones visuales requieren contacto ocular constante entre el docente y los

estudiantes, así como entre los propios compañeros. Por ello, se recomienda una disposición semicircular o en “U”, que permita que todos puedan verse sin obstáculos. Esta estructura no solo facilita la comunicación, sino que **fomenta la participación activa y el sentido de comunidad**, valores esenciales para la educación inclusiva (Irigoyen, 2010).

En el plano metodológico, las adaptaciones pedagógicas deben centrarse en el **uso de estrategias visuales, kinestésicas y colaborativas**. El docente puede emplear representaciones gráficas, apoyos visuales, dramatizaciones o recursos tecnológicos como videos en LSP y plataformas interactivas. **Herrera (2007)** subraya que los estudiantes sordos “aprenden mejor cuando el contenido se presenta de forma concreta, contextualizada y visualmente clara”. Ello implica reemplazar las explicaciones abstractas por demostraciones y actividades manipulativas, que permitan al estudiante **ver y experimentar el conocimiento**. Asimismo, es necesario diversificar los instrumentos de evaluación, privilegiando la observación, la interpretación visual y la producción signada, en lugar de depender exclusivamente de exámenes escritos u orales.

Las adaptaciones pedagógicas deben también incluir la **presencia de intérpretes de lengua de señas**, quienes cumplen un papel fundamental en la mediación comunicativa, especialmente cuando el docente no domina la LSP. Sin embargo, como advierte **Pérez Gómez (2012)**, el intérprete no reemplaza al maestro, sino que actúa como un **puente lingüístico** que posibilita la interacción didáctica. La verdadera inclusión se logra cuando el docente asume el compromiso de comunicarse directamente con el estudiante, reconociendo su lengua y su cultura, y no delegando completamente la responsabilidad comunicativa.

En el ámbito actitudinal, las adaptaciones pedagógicas requieren un cambio profundo en la **visión del docente sobre la diferencia**. Como señala **Freire (1970)**, “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”; por tanto, educar en la diversidad implica aprender del otro, reconocer sus modos de expresión y valorar sus formas de conocimiento. El maestro que aprende la lengua de señas y la incorpora a su práctica cotidiana no solo amplía su repertorio comunicativo,

sino que **derriba simbólicamente las barreras del silencio**, abriendo espacio al diálogo y a la reciprocidad.

También resulta esencial la **colaboración institucional** para garantizar las condiciones materiales y humanas que permitan la accesibilidad educativa. Las escuelas deben contar con **recursos tecnológicos accesibles**, señalética en LSP, materiales adaptados y programas de formación docente permanente en inclusión y comunicación visual. Como sostiene **Valenciaga (2003)**, “la inclusión no se improvisa, se construye con planificación, capacitación y compromiso ético”. Esta afirmación resalta que la eliminación de las barreras comunicativas no depende solo del esfuerzo individual del maestro, sino de una política educativa integral que articule formación, recursos y acompañamiento pedagógico.

Finalmente, toda adaptación pedagógica debe sustentarse en una **visión ética y humanista de la educación**, que coloque a la persona en el centro del proceso. La comunicación no es solo un medio para enseñar, sino una forma de reconocer la dignidad del otro. En la educación de estudiantes sordos, cada gesto, cada seña y cada mirada representan un acto de inclusión. Cuando el aula se transforma en un espacio donde **todas las lenguas son visibles** y todos los cuerpos son escuchados, la educación cumple su verdadera función social: **derribar muros, tender puentes y construir comunidad**.

Como concluye **Herrera (2007)**, “enseñar en lengua de señas es enseñar a mirar de otro modo, a comprender que el silencio también comunica y que la diferencia no separa, sino enriquece”. Superar las barreras comunicativas, por tanto, no es solo una cuestión técnica o metodológica, sino un compromiso moral. Implica transformar la escuela en un lugar donde **la comunicación sea inclusiva, el aprendizaje sea compartido y la diversidad sea celebrada**. En ese acto, profundamente pedagógico y humano, el aula deja de ser un espacio de exclusión y se convierte en un territorio de diálogo, reconocimiento y justicia educativa.

2.2.2. El uso de recursos visuales y kinestésicos en la enseñanza

La enseñanza dirigida a estudiantes sordos se sustenta en un principio fundamental: **el conocimiento se construye a través de la experiencia visual y corporal**. En este contexto, los recursos visuales y kinestésicos no son simples apoyos didácticos, sino **los pilares comunicativos del aprendizaje**, los medios mediante los cuales los contenidos se vuelven accesibles, significativos y emocionalmente cercanos. Enseñar con imágenes, con movimiento, con el cuerpo y con las manos equivale a hablar en el lenguaje natural de quienes perciben el mundo desde la mirada y el gesto.

En la pedagogía de la sordera, el canal visual ha sido históricamente el principal medio de acceso al conocimiento. Según **Herrera (2007)**, “el aprendizaje de las personas sordas se produce mediante la visualización y la manipulación del entorno, donde la seña, el gesto y la observación actúan como instrumentos cognitivos”. Esta afirmación subraya que los estudiantes sordos no aprenden únicamente mediante la visión pasiva, sino a través de una **percepción activa** que integra la observación, la imitación, el movimiento y la exploración sensorial. En consecuencia, el aula debe transformarse en un espacio **visualmente estimulante y kinestésicamente participativo**, donde el conocimiento se vea, se toque y se experimente.

Los **recursos visuales** cumplen una función de traducción simbólica: permiten representar conceptos abstractos mediante imágenes, colores, esquemas o movimientos. En la enseñanza tradicional, el lenguaje verbal cumple esta tarea; en la educación de estudiantes sordos, el equivalente son las imágenes y los signos. **Valenciaga (2003)** enfatiza que “la educación visual no es un sustituto del lenguaje oral, sino un modo alternativo y completo de pensamiento”. Por ello, los materiales visuales —como carteles, infografías, videos signados, mapas conceptuales o pictogramas— son herramientas cognitivas que median entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, facilitando la comprensión profunda de los contenidos.

De acuerdo con **la Guía de la Lengua de Señas Peruana (MINEDU, 2010)**, los recursos visuales deben cumplir con tres principios pedagógicos esenciales: **claridad, contextualización y dinamismo**.

- **Claridad**, porque las imágenes deben ser comprensibles y evitar la sobrecarga de información visual;
- **Contextualización**, porque las representaciones deben conectar con la realidad del estudiante y con los temas culturales relevantes para la comunidad sorda;
- **Dinamismo**, porque el movimiento favorece la atención y la memoria visual.

Estos principios no solo mejoran la comprensión de los mensajes, sino que también fortalecen la **autonomía cognitiva del estudiante sordo**, al permitirle construir sus propios significados a partir de lo que percibe directamente.

En paralelo, los **recursos kinestésicos** introducen el cuerpo como instrumento de aprendizaje. La **dimensión corporal** es esencial para las personas sordas, ya que su lengua —la lengua de señas— es un lenguaje de movimiento. Según **Wilbur (1979)**, el movimiento es el núcleo de la sílaba en la lengua de señas, equivalente funcional a la vocal en la lengua oral. Esta característica convierte al cuerpo en un espacio de significación: cada seña, cada gesto y cada desplazamiento comunican. En este sentido, los recursos kinestésicos —como dramatizaciones, juegos de roles, actividades de expresión corporal o aprendizaje basado en el movimiento— permiten **incorporar el conocimiento literalmente**, haciendo que el cuerpo se convierta en mediador del pensamiento.

El aprendizaje kinestésico se relaciona con lo que **Bruner (1983)** denominó la **representación enactiva**, es decir, aquella forma de pensamiento que se construye a través de la acción. Bruner sostenía que el aprendizaje humano se apoya en tres modos de representación: el en activo (acción), el icónico (imagen) y el simbólico (lenguaje). En el caso de los estudiantes sordos, los dos primeros —acción e imagen— adquieren una preeminencia natural. A través del movimiento y de la manipulación, el estudiante no solo comprende, sino que **vivencia el conocimiento**, lo experimenta en su propio cuerpo antes de abstraerlo conceptualmente.

Los recursos visuales y kinestésicos, por tanto, no deben entenderse como complementos, sino como **estructuras esenciales de la didáctica inclusiva**. En la práctica, su aplicación puede adoptar diversas formas:

- **Uso de videos en Lengua de Señas Peruana (LSP)** para explicar temas complejos o presentar instrucciones.
- **Apoyo con materiales gráficos** como líneas de tiempo, mapas conceptuales y presentaciones animadas que refuerzen el contenido.
- **Actividades teatrales o de dramatización**, que integren expresión corporal, seña y emoción.
- **Aprendizaje manipulativo**, donde el estudiante utiliza objetos, maquetas o simulaciones para explorar fenómenos.
- **Uso de tecnología accesible**, como aplicaciones de realidad aumentada o entornos virtuales donde el conocimiento se presenta mediante imágenes interactivas y movimiento.

Estas estrategias no solo mejoran la comprensión de los contenidos, sino que también **favorecen la atención, la memoria visual y la motivación**, factores esenciales para un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). Además, fortalecen la participación, ya que permiten que los estudiantes sordos interactúen activamente con el material y con sus compañeros, convirtiéndose en **protagonistas de su propio proceso educativo**.

Desde una perspectiva cognitiva, los recursos visuales y kinestésicos facilitan la **integración de los canales sensoriales**. Al combinar la percepción visual con la acción corporal, se potencia la codificación del conocimiento en la memoria de largo plazo. **Herrera (2007)** explica que esta integración “permite que los conceptos se asocien a experiencias visuales y motrices, generando aprendizajes más duraderos y significativos”. Este principio es especialmente relevante en contextos bilingües-biculturales, donde el estudiante debe transitar entre la LSP (lengua visoespacial) y el castellano escrito (lengua lineal). Los apoyos visuales funcionan aquí como **puentes de mediación lingüística**, facilitando la comprensión entre ambos sistemas.

En el plano emocional, los recursos visuales y kinestésicos también desempeñan un papel fundamental. El uso de imágenes coloridas, gestos expresivos o dinámicas corporales estimula el interés y la curiosidad, generando un ambiente de **alegría**

comunicativa en el aula. **Rogers (1969)** señalaba que el aprendizaje auténtico ocurre cuando el estudiante se siente involucrado de manera total —cognitiva, afectiva y sensorialmente— en la experiencia. En este sentido, la educación visual y corporal de los estudiantes sordos no solo enseña contenidos, sino que **cultiva emociones positivas**, incrementa la confianza y fortalece la relación con el docente.

Sin embargo, el uso de estos recursos también plantea desafíos. Requiere docentes **creativos, formados y flexibles**, capaces de diseñar materiales adaptados, aprovechar la tecnología y transformar el aula en un espacio dinámico. La falta de formación en estrategias visuales, o la dependencia excesiva de recursos orales y escritos, puede limitar el potencial de estos métodos. Por ello, **Valenciaga (2003)** advierte que la eficacia del recurso visual o kinestésico depende de su **intención pedagógica**, no de su sofisticación técnica: una imagen o un gesto solo adquieren valor educativo si se integran conscientemente al proceso de construcción del conocimiento.

Finalmente, el uso de recursos visuales y kinestésicos encarna una visión **humanista y multicultural de la educación**, donde se reconoce que existen múltiples formas de conocer y de comunicar. En el aula inclusiva, la enseñanza no se restringe al sonido o a la palabra, sino que se expande al color, al movimiento, a la mirada y al cuerpo. Enseñar visual y corporalmente es reconocer que el aprendizaje puede expresarse sin voz, pero con sentido; que la comprensión puede fluir desde las manos tanto como desde la mente.

Como afirma **Herrera (2007)**, “educar a través del movimiento y la imagen es enseñar a ver el conocimiento con otros ojos”. En ese acto de ver, de moverse, de representar, la escuela se convierte en un espacio de diálogo silencioso pero profundo, donde **el lenguaje de las manos se une al lenguaje del pensamiento**. Así, los recursos visuales y kinestésicos no solo transmiten información: **constuyen puentes de comprensión y de humanidad**, transformando la enseñanza en una experiencia plena, inclusiva y verdaderamente comunicativa.

2.2.4. Estrategias inclusivas para la participación activa de estudiantes sordos

Hablar de **estrategias inclusivas para la participación activa de los estudiantes sordos** es reconocer que la educación inclusiva no se limita al acceso físico a las aulas, sino que se materializa en la **participación real, significativa y comunicativa** dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La inclusión verdadera ocurre cuando el estudiante sordo deja de ser un observador pasivo y se convierte en un **sujeto activo del conocimiento**, capaz de interactuar, opinar, construir y transformar su propio aprendizaje en igualdad de condiciones. La participación, en este sentido, no es un gesto simbólico, sino el reflejo de una pedagogía que **escucha con los ojos y enseña con las manos**, reconociendo en la diferencia una fuente de riqueza educativa.

La participación activa constituye un principio esencial de la **pedagogía dialógica** propuesta por **Paulo Freire (1970)**, quien afirmaba que “la educación auténtica no se hace de A para B, sino de A con B, mediante el diálogo”. Este enfoque es profundamente relevante en la educación de personas sordas, ya que el diálogo —mediado por la Lengua de Señas Peruana (LSP)— no solo permite la comunicación, sino que **valida la identidad lingüística y cultural del estudiante**. En un aula verdaderamente inclusiva, el estudiante sordo no participa como invitado, sino como interlocutor legítimo. El desafío pedagógico, por tanto, consiste en generar **estrategias que favorezcan la equidad comunicativa**, garantizando que el lenguaje no sea un filtro, sino un puente.

Las estrategias inclusivas parten del reconocimiento de que el aula es un espacio **multimodal y multicultural**, donde coexisten diversas formas de comunicación, aprendizaje y expresión. Según **Irigoyen (2010)**, la interacción didáctica requiere de “múltiples canales comunicativos que permitan al estudiante apropiarse del conocimiento desde su forma particular de percibir el mundo”. Para los estudiantes sordos, esto significa crear ambientes de aprendizaje donde la información fluya por medios visuales, gestuales y tecnológicos, y donde el cuerpo y la mirada desempeñen un papel tan importante como la palabra.

Entre las estrategias más relevantes para promover la participación activa se encuentra, en primer lugar, el **uso constante y coherente de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** como lengua de instrucción y de interacción. Como afirma **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas es la llave de acceso al conocimiento y a la vida social del estudiante sordo; negarla es negarle su derecho a aprender”. En este sentido, el docente debe ser capaz de comunicarse directamente con sus alumnos en LSP o, en su defecto, trabajar en coordinación con intérpretes especializados, asegurando que toda la información académica y social sea accesible. La presencia de la lengua de señas no debe limitarse a momentos específicos, sino integrarse en todas las dinámicas de clase: explicaciones, preguntas, debates, instrucciones, actividades grupales y evaluaciones.

Otra estrategia fundamental es la **organización espacial del aula** en función de la comunicación visual. Los estudiantes sordos necesitan ver a su docente, a sus compañeros y al intérprete (si lo hay) sin obstáculos visuales. Por ello, se recomienda la disposición semicircular o en “U”, que facilite el contacto visual entre todos. **Herrera (2007)** subraya que “el aprendizaje del sordo ocurre en la mirada compartida, donde el conocimiento circula a través de gestos, expresiones y señas”. Un aula que no favorece la visibilidad limita la interacción; un aula bien organizada, en cambio, **abre el espacio al diálogo visual**, haciendo que la participación sea natural y continua.

Las **estrategias visuales y tecnológicas** también ocupan un lugar central. El empleo de videos signados, materiales gráficos, animaciones y recursos digitales adaptados favorece la comprensión y permite que los estudiantes participen en igualdad de condiciones. Plataformas educativas con traducción en LSP, presentaciones interactivas, infografías y murales visuales fomentan el aprendizaje colaborativo y reducen las barreras comunicativas. Además, la incorporación de **tecnologías de apoyo** —como subtítulos, programas de videollamada en LSP o aplicaciones de reconocimiento gestual— amplía las oportunidades de participación, especialmente en entornos virtuales o híbridos.

En cuanto a las **dinámicas de aula**, las estrategias más efectivas son aquellas que fomentan la colaboración entre estudiantes sordos y oyentes. Actividades como el **aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinarios y las tutorías entre pares** promueven la inclusión real. Según **Pérez Gómez (2012)**, la escuela inclusiva debe ser

“una comunidad de aprendizaje donde todos enseñan y todos aprenden”. En este sentido, el trabajo grupal no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino también actitudes de empatía, respeto y solidaridad. Para los estudiantes sordos, participar activamente en grupos mixtos les permite **compartir su lengua y su cultura**, al tiempo que sus compañeros oyentes aprenden nuevas formas de comunicación visual y corporal.

Otra estrategia de gran valor es la **mediación pedagógica visual**, entendida como la capacidad del docente para transformar el contenido en experiencias perceptibles. Esto incluye el uso de dramatizaciones, maquetas, objetos concretos, esquemas visuales y actividades de exploración corporal. **Chavarría (1983) y Quirós (1980)**, al proponer el enfoque de *Comunicación Total*, sostuvieron que la enseñanza a estudiantes sordos debe integrar simultáneamente los canales visual, gestual y táctil, permitiendo que la comprensión ocurra a través de múltiples vías sensoriales. Esta mediación multisensorial favorece no solo la participación, sino también la **motivación y la retención del aprendizaje**.

Asimismo, resulta imprescindible fomentar **espacios de expresión personal en lengua de señas**, donde los estudiantes sordos puedan compartir experiencias, relatar vivencias o exponer temas académicos desde su propio código lingüístico. Estas actividades no solo fortalecen la competencia comunicativa, sino que también **reafirman la identidad cultural** del estudiante. Como señala **Herrera (2007)**, “dar voz a las manos del estudiante sordo es reconocer su lugar en el mundo”. La participación activa, en este sentido, trasciende la dinámica del aula para convertirse en un acto de empoderamiento y visibilizarían social.

Desde el punto de vista institucional, una estrategia inclusiva indispensable es la **formación permanente del profesorado** en LSP y en enfoques interculturales. La participación del estudiante sordo depende, en gran medida, de la actitud y preparación del docente. Si este no posee las herramientas comunicativas adecuadas, la inclusión se vuelve superficial. **Valenciaga (2003)** afirma que “la inclusión comienza en la mente del maestro”, y que su compromiso con el aprendizaje visual y gestual es el primer paso para construir entornos educativos verdaderamente accesibles.

Finalmente, la participación activa se sostiene sobre una **base ética y afectiva**. **Carl Rogers (1969)** argumenta que el aprendizaje auténtico surge de un clima de confianza, aceptación y empatía. El docente inclusivo debe, por tanto, cultivar un vínculo genuino con sus estudiantes sordos, escuchar sus necesidades, respetar sus tiempos y valorar su forma de comunicarse. La empatía docente no solo rompe las barreras comunicativas, sino que **genera el sentimiento de pertenencia** indispensable para que el estudiante se atreva a participar, equivocarse, preguntar y aprender.

En síntesis, las estrategias inclusivas para la participación activa de los estudiantes sordos combinan recursos pedagógicos, lingüísticos, tecnológicos y emocionales. No basta con incluir físicamente al estudiante en el aula: es necesario **incluirlo en la conversación**, en la construcción del conocimiento y en la vida social del grupo. La lengua de señas, los recursos visuales, la organización del espacio, el trabajo cooperativo y la empatía docente conforman un entramado de acciones que convierten la inclusión en una práctica viva.

Como afirma **Pérez Gómez (2012)**, “la educación inclusiva no consiste en adaptar al diferente, sino en transformar la escuela para que todos puedan aprender juntos”. En ese proceso de transformación, las estrategias inclusivas son el motor del cambio: hacen visible al estudiante sordo, lo reconocen como interlocutor y le devuelven su derecho a participar plenamente del diálogo educativo. Así, la educación se convierte en lo que debe ser: **un encuentro de miradas, de manos y de lenguajes**, donde cada gesto enseña y cada señal comunica la posibilidad de aprender juntos en la diversidad.

2.2.5. Lenguaje no verbal y cultura visual en el aula

El **lenguaje no verbal** y la **cultura visual** son elementos esenciales en la enseñanza de estudiantes sordos, pero también constituyen pilares fundamentales para repensar la comunicación educativa en general. En el aula inclusiva, donde confluyen diversas formas de percepción y expresión, el lenguaje trasciende las palabras y se manifiesta en gestos, miradas, posturas, movimientos y signos. La educación, en este sentido, se convierte en un espacio **multisensorial**, donde el cuerpo y la visualidad asumen un papel central en la construcción del conocimiento. Como afirma **Herrera**

(2007), “enseñar a través del cuerpo y la mirada es reconocer que el silencio también comunica”. En la educación de personas sordas, esta afirmación cobra toda su fuerza, pues la comunicación no verbal no es una alternativa al lenguaje, sino su **forma natural de existencia**.

El **lenguaje no verbal** puede definirse, siguiendo a **Birdwhistell (1970)**, como “el sistema de comunicación humana que utiliza el cuerpo, la mirada, el espacio y el movimiento como medios expresivos”. En el contexto educativo, este lenguaje abarca gestos, expresiones faciales, contacto visual, postura, ritmo corporal y uso del espacio. En la educación de estudiantes sordos, el lenguaje no verbal se eleva al nivel de **lengua completa** cuando se organiza bajo las reglas gramaticales y sintácticas de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**. Esta lengua, de naturaleza visoespacial, convierte al cuerpo en el principal instrumento de comunicación y pensamiento. Cada gesto, orientación de la mano, expresión facial o desplazamiento en el espacio posee significado lingüístico y semántico. En consecuencia, el lenguaje no verbal no debe ser entendido como un complemento o adorno, sino como un **código estructurado que posibilita la construcción del conocimiento y la interacción didáctica**.

La **cultura visual**, por su parte, se refiere al conjunto de prácticas, valores y formas de interpretación que organizan la manera en que las personas perciben, producen y atribuyen sentido a las imágenes. En palabras de **Mirzoeff (1999)**, la cultura visual “no trata solo de lo que vemos, sino de cómo aprendemos a ver”. Este enfoque resulta esencial en la educación de personas sordas, cuyo aprendizaje se articula desde la mirada. La visualidad, en este contexto, no es únicamente una herramienta perceptiva, sino un **modo de conocimiento**. Aprender visualmente significa **comprender el mundo a través de la observación activa, la interpretación de gestos y la lectura del espacio**.

La interacción didáctica, cuando se fundamenta en la cultura visual, transforma radicalmente las dinámicas del aula. **Irigoyen (2010)** sostiene que “la comunicación educativa se vuelve significativa cuando integra los modos de percepción de todos los participantes”. En un aula con estudiantes sordos, esta integración requiere que el docente planifique experiencias de aprendizaje donde la imagen, el movimiento y la expresión corporal sean los principales canales de transmisión del saber. Esto implica

emplear **recursos visuales dinámicos** —videos, infografías, dramatizaciones, esquemas y materiales tridimensionales—, así como aprovechar el cuerpo como **instrumento de enseñanza**. La mirada, el gesto y la postura del docente deben ser conscientes, intencionados y expresivos, ya que sustituyen las inflexiones de la voz en el proceso comunicativo.

Desde una perspectiva semiótica, **Kendon (2004)** y **McNeill (1992)** sostienen que el gesto no es un mero acompañante del habla, sino un **acto comunicativo con autonomía semántica**. En la educación de sordos, esta autonomía se convierte en el núcleo del proceso educativo. El aula se convierte en un espacio performativo donde los cuerpos comunican, los movimientos narran y las miradas dialogan. Como señala **Herrero y Alfaro (2008)**, “en las lenguas de señas, los componentes no manuales — como la expresión facial y la dirección de la mirada— no son decorativos, sino elementos gramaticales que determinan el sentido”. Esto significa que la cultura visual y el lenguaje no verbal no son añadidos pedagógicos, sino **estructuras cognitivas** que moldean la forma en que el estudiante sordo aprende, recuerda y reflexiona.

Asimismo, la **dimensión espacial del lenguaje signado** introduce una nueva concepción del aula. Mientras la lengua oral se desarrolla en el eje temporal del discurso, la lengua de señas se desarrolla en el **espacio tridimensional**. Según **Emmorey (2002)**, el espacio en las lenguas de señas no solo tiene una función referencial, sino también gramatical: organiza las relaciones sintácticas y permite representar conceptos abstractos mediante ubicaciones físicas. Esto implica que la disposición del aula y el uso del cuerpo del docente se convierten en parte del discurso pedagógico. Enseñar en lengua de señas es, en cierto modo, **enseñar en el espacio**: la pizarra, el cuerpo y el aire se transforman en superficies de significación.

La cultura visual también interviene en la **construcción de la identidad y la pertenencia** del estudiante sordo. A través del lenguaje no verbal, el estudiante encuentra un espacio de expresión legítima, donde su forma de comunicarse no es corregida, sino valorada. **Valenciaga (2003)** destaca que “la educación de los sordos debe reconocer la dimensión cultural de la visualidad, entendida como la manera particular de estar en el mundo que tienen las comunidades signantes”. En este sentido,

promover la cultura visual en el aula no solo mejora la comunicación, sino que **fortalece la autoestima, la identidad lingüística y el sentido de comunidad**.

Las estrategias para integrar el lenguaje no verbal y la cultura visual en el aula incluyen una serie de prácticas didácticas conscientes. En primer lugar, el **contacto visual constante** entre docente y estudiante debe considerarse una regla básica de interacción. El docente debe evitar hablar de espaldas, desplazarse sin previo aviso o utilizar explicaciones orales sin apoyo visual. En segundo lugar, es necesario **potenciar la expresividad corporal**, utilizando gestos claros, posturas abiertas y movimientos amplios que acompañen el mensaje. **Herrera (2007)** enfatiza que “el cuerpo del docente es el primer recurso pedagógico en la educación visual”, y que su expresividad comunica tanto como sus palabras o señas.

Otra estrategia clave es la **utilización de materiales visualmente ricos y culturalmente relevantes**. Las imágenes, videos, representaciones y recursos gráficos deben reflejar la realidad sociocultural del estudiante sordo, mostrando modelos que validen su identidad. Por ejemplo, el uso de videos con personas sordas signantes o la inclusión de obras de arte visual producidas por artistas sordos fortalece la conexión entre el contenido académico y la cultura sorda. Esta práctica responde a lo que **Bruner (1990)** denominó “aprendizaje narrativo”, en el que los estudiantes se reconocen en las historias y representaciones que el aula les ofrece.

Además, la cultura visual puede potenciar la **interacción intercultural** entre estudiantes sordos y oyentes. Cuando el aula se organiza como un espacio visual compartido, los estudiantes oyentes también aprenden a comunicarse mediante gestos, imágenes y contacto visual. Este aprendizaje conjunto genera **empatía comunicativa** y contribuye a derribar los prejuicios hacia la sordera. **Pérez Gómez (2012)** señala que la educación inclusiva debe propiciar “espacios de convivencia donde las diferencias se transformen en oportunidades para aprender del otro”. En este sentido, la cultura visual actúa como un lenguaje común que une a quienes escuchan con los oídos y a quienes escuchan con los ojos.

Desde una perspectiva emocional, el lenguaje no verbal crea un **vínculo afectivo** más profundo entre docente y estudiante. La sonrisa, el gesto de aprobación, el

movimiento del cuerpo al ritmo del diálogo visual transmite cercanía, atención y reconocimiento. **Rogers (1969)** insistía en que la comunicación empática es la base del aprendizaje significativo. En la educación visual, esta empatía se expresa corporalmente: el docente que “mira para entender” en lugar de “hablar para imponer” establece una conexión humana que trasciende el contenido.

En síntesis, el **lenguaje no verbal y la cultura visual** no son meros recursos de apoyo, sino los fundamentos sobre los que se construye la comunicación inclusiva. Constituyen un modelo de enseñanza que rompe con la hegemonía de la palabra hablada y abre espacio a nuevas formas de diálogo basadas en la mirada, el gesto y la expresión corporal. Enseñar visualmente es enseñar desde la diversidad; es transformar el aula en un escenario donde los cuerpos piensan, los gestos dialogan y las imágenes educan.

Como resume **Herrera (2007)**, “la lengua de señas enseña a mirar de otro modo: no con los oídos, sino con la atención del alma”. En la escuela inclusiva, esta mirada es el punto de encuentro entre culturas, lenguas y sensibilidades. Allí donde la voz se detiene, comienza el lenguaje del cuerpo; y en ese silencio lleno de movimiento, la educación se revela como un acto profundamente humano y universal.

2.2.6. Evaluación de la interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística

Evaluar la **interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística** implica reconocer que el aprendizaje no ocurre únicamente en el dominio de los contenidos académicos, sino también en la calidad del **diálogo educativo** que se construye entre docentes y estudiantes. En el caso de la educación de personas sordas, este diálogo se articula en torno a una **bilingüidad funcional y cultural**: la convivencia entre la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** —lengua natural de la comunidad sorda— y el castellano escrito como lengua de la educación formal. En este entorno, la evaluación no puede limitarse a medir resultados cuantitativos o productos finales; debe centrarse en analizar los **procesos de interacción, comprensión, mediación y participación** que configuran el acto educativo. Como advierte **Irigoyen (2010)**, “la interacción didáctica se convierte en objeto de análisis cuando se concibe la enseñanza como un espacio de negociación de significados y no como transmisión unilateral del saber”.

Desde esta perspectiva, la evaluación se redefine como una herramienta **dialógica y formativa**, destinada a comprender la manera en que los actores educativos —docente y estudiante— se comunican, construyen conocimiento y establecen vínculos significativos. La diversidad lingüística, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una oportunidad para **ampliar los criterios evaluativos** hacia dimensiones comunicativas, cognitivas, culturales y afectivas. Así, evaluar la interacción didáctica en contextos bilingües-biculturales supone valorar no solo *qué* se aprende, sino *cómo, con quién y en qué lengua* se produce el aprendizaje.

En el caso de los estudiantes sordos, la evaluación de la interacción requiere considerar el modo particular en que el conocimiento se construye a través de **canales visuales, gestuales y espaciales**. La comunicación en lengua de señas, por su carácter visoespacial, implica una organización cognitiva distinta de la que se da en las lenguas orales. Según **Emmorey (2002)**, “las lenguas de señas activan estructuras cerebrales especializadas para procesar el espacio, el movimiento y la forma visual”, lo que significa que el aprendizaje y la comprensión se expresan mediante representaciones icónicas, corporales y espaciales. En consecuencia, los instrumentos tradicionales de evaluación (como las pruebas escritas o las exposiciones orales) resultan insuficientes o inadecuados si no se adaptan a esta realidad lingüística y cognitiva.

Evaluar la interacción en contextos de diversidad lingüística implica también **analizar la calidad comunicativa del docente**, su competencia en lengua de señas y su capacidad para crear puentes de comprensión entre códigos distintos. **Valenciaga (2003)** enfatiza que “el éxito de la educación bilingüe para sordos depende de la mediación pedagógica del docente, capaz de transitar con naturalidad entre las dos lenguas y culturas”. En este sentido, la evaluación debe incluir observaciones sobre el grado de accesibilidad comunicativa del aula: la claridad de las señas, el uso del espacio visual, la sincronización entre docente e intérprete, la visibilidad del discurso y la participación equitativa de todos los estudiantes. Cada uno de estos elementos refleja la calidad de la interacción didáctica y, por tanto, su eficacia educativa.

En los contextos donde la **Lengua de Señas Peruana** se utiliza como lengua de instrucción, la evaluación adquiere una dimensión **lingüístico-cultural**. No se trata solo de verificar la comprensión de conceptos, sino de valorar la fluidez en la comunicación,

la coherencia en el uso de los signos, la precisión de los movimientos y la expresividad facial como componente gramatical de la lengua. **Herrero y Alfaro (2008)** señalan que “los componentes no manuales —cejas, mirada, orientación del cuerpo— son esenciales para la estructura gramatical de las señas, y su dominio refleja competencia comunicativa”. En consecuencia, la evaluación debe adaptarse a los parámetros de la lengua de señas y no forzar al estudiante a expresarse en un código que no representa su identidad lingüística.

La evaluación inclusiva en contextos de diversidad lingüística también debe ser **procesual, participativa y flexible**. De acuerdo con **Stufflebeam (2001)**, un modelo de evaluación formativa debe centrarse en la mejora continua de los procesos educativos, más que en la sanción de los resultados. En el caso de la interacción didáctica, esto implica recoger evidencias de aprendizaje a través de observaciones directas, registros audiovisuales, autoevaluaciones en lengua de señas y coevaluaciones entre pares. Estas prácticas permiten comprender cómo los estudiantes se comunican, cómo interpretan la información visual y cómo participan en la construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, es fundamental incorporar **indicadores cualitativos** que midan aspectos como la participación activa, la comprensión visual, la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, y el uso funcional de ambas lenguas en el aula. Según **Pérez Gómez (2012)**, la evaluación en entornos inclusivos debe orientarse hacia la comprensión del aprendizaje como “un proceso de construcción social y cooperativa”, donde la interacción se convierte en evidencia de desarrollo cognitivo y emocional. En este sentido, observar cómo un estudiante sordo utiliza la lengua de señas para explicar un concepto, colaborar en grupo o hacer preguntas es tan valioso como una prueba escrita.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación de la interacción didáctica debe realizarse mediante **instrumentos diversificados y adaptados al canal visual**. Entre ellos se incluyen:

- **Rúbricas de observación** centradas en la calidad comunicativa y la participación.

- **Portafolios visuales**, donde el estudiante registra su progreso mediante videos en LSP, fotografías o producciones gráficas.
- **Entrevistas signadas**, que permiten evaluar la comprensión y la reflexión crítica del estudiante.
- **Autoevaluaciones en lengua de señas**, mediante las cuales el estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje y su participación en el aula.

Estas herramientas no solo garantizan una evaluación más justa, sino que también promueven la autonomía del estudiante sordo y su sentido de agencia dentro del proceso educativo.

Evaluar la interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística también requiere **considerar la dimensión cultural**. La comunicación en lengua de señas no se limita a la traducción de un idioma a otro, sino que involucra valores, costumbres y formas de relación propias de la comunidad sorda. Según **Lane, Hoffmeister y Bahan (1996)**, la cultura sorda se caracteriza por una forma de vida visual y comunitaria, donde la comunicación y la identidad están profundamente entrelazadas. Evaluar sin reconocer esta cultura equivaldría a medir con criterios ajenos, perpetuando la exclusión. Por ello, la evaluación inclusiva debe valorar la **competencia intercultural**, tanto del docente como de los estudiantes oyentes, como indicador de una interacción didáctica efectiva.

Un aspecto relevante es el papel de la **retroalimentación**. En contextos bilingües, la retroalimentación debe ser visual, inmediata y bidireccional. El docente puede utilizar expresiones faciales, gestos aprobatorios, señas específicas de refuerzo o comentarios grabados en video en LSP. Esta retroalimentación no solo corrige o aclara, sino que **reconoce el esfuerzo comunicativo** del estudiante y refuerza su confianza. Como plantea **Rogers (1969)**, “la aceptación y el reconocimiento del aprendiz son el punto de partida para el aprendizaje auténtico”. En un entorno donde la comunicación se expresa en el cuerpo, la retroalimentación también debe tener cuerpo, presencia y mirada.

Por último, la evaluación de la interacción didáctica en diversidad lingüística demanda una **ética de la equidad comunicativa**. Esto significa que el docente debe

asegurarse de que todos los estudiantes, independientemente de su lengua, puedan comprender, participar y ser evaluados en igualdad de condiciones. **Valenciaga (2003) y Herrera (2007)** coinciden en que el verdadero indicador de una interacción educativa exitosa no es la uniformidad del lenguaje, sino la capacidad de **construir sentido compartido** a través de distintos códigos. Evaluar con justicia, entonces, implica reconocer la pluralidad lingüística como un valor pedagógico y no como una deficiencia.

En síntesis, evaluar la interacción didáctica en contextos de diversidad lingüística supone trascender la visión tradicional de la evaluación como medición, para concebirla como un acto de comprensión, diálogo y respeto por las diferencias comunicativas. En las aulas donde conviven la lengua de señas y la lengua oral, evaluar es **observar la mirada, interpretar el gesto y reconocer el significado del silencio**.

Como concluye **Irigoyen (2010)**, “la interacción didáctica es el corazón del aprendizaje, y evaluarla significa mirar de cerca la humanidad que late en el aula”. En los contextos bilingües y visuales, esa humanidad se expresa en las manos que enseñan, en las miradas que dialogan y en las señas que construyen puentes entre mundos lingüísticos diversos. Evaluar, entonces, es también **un acto de traducción y de encuentro**, donde el conocimiento se mide no por la voz que se escucha, sino por la comprensión que se comparte.

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo ha permitido comprender que las **interacciones didácticas** en el aula donde participan estudiantes sordos constituyen el eje articulador de una **educación verdaderamente inclusiva**, donde la comunicación, el respeto a la diversidad lingüística y la mediación pedagógica adquieren un valor central. Lejos de ser una simple dimensión técnica del proceso educativo, la interacción se revela como un **espacio simbólico, ético y cultural** donde convergen las distintas formas de construir conocimiento, de mirar el mundo y de comunicarse con él.

En primer lugar, se ha mostrado que la interacción didáctica no puede ser entendida como un intercambio unilateral, sino como un **proceso dialógico y participativo**, en el que tanto el docente como el estudiante son emisores y receptores

activos del conocimiento. Siguiendo a **Irigoyen (2010)**, la interacción educativa es una red de relaciones simbólicas que solo cobra sentido cuando cada sujeto encuentra en el aula la posibilidad de expresarse y de ser comprendido. En el caso de los estudiantes sordos, esta red se sostiene sobre la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**, la cual no solo es un medio de comunicación, sino también un **vehículo de identidad cultural y cognitiva**. Reconocerla y emplearla en el aula no es un acto opcional, sino un deber pedagógico que garantiza el derecho a aprender en la propia lengua.

Asimismo, el capítulo ha evidenciado que las interacciones didácticas en contextos de diversidad lingüística requieren un docente que asuma un rol de **mediador comunicativo**, capaz de traducir no solo lenguas, sino también significados, emociones y experiencias. Su labor consiste en tejer puentes entre los códigos visuales y orales, entre la cultura sorda y la oyente, entre el gesto y la palabra. Como afirma **Valenciaga (2003)**, el docente inclusivo no enseña desde la voz, sino desde la mirada; no impone el lenguaje, sino que lo comparte. De esta forma, la enseñanza se convierte en una práctica de diálogo continuo donde el saber circula en múltiples direcciones.

Otro aspecto fundamental abordado ha sido el valor del **lenguaje no verbal y la cultura visual** como medios expresivos del pensamiento y la comprensión. El aula que acoge estudiantes sordos debe configurarse como un **espacio visual y corporal**, donde la mirada sustituye al sonido, y donde el movimiento, los gestos y las expresiones se convierten en auténticos textos pedagógicos. Siguiendo a **Herrera (2007)**, la comunicación educativa en estos contextos no se oye, sino que se ve, se siente y se interpreta. El cuerpo del docente, sus manos, su rostro y su postura se transforman en herramientas didácticas que permiten transmitir no solo información, sino también afecto, empatía y reconocimiento.

De igual modo, la exploración sobre la **evaluación de la interacción didáctica en contextos bilingües-biculturales** permitió comprender que los procesos evaluativos deben adaptarse a la naturaleza visual del aprendizaje y al respeto por la diversidad lingüística. Evaluar la interacción en un aula inclusiva no consiste en medir la capacidad del estudiante para ajustarse a los parámetros de la educación tradicional, sino en analizar la **calidad del encuentro comunicativo**, la claridad de los mensajes, la equidad en la participación y la comprensión mutua alcanzada. En este sentido, la evaluación

deja de ser un instrumento de control y se convierte en una herramienta de **diálogo y transformación pedagógica**.

El capítulo también ha dejado en claro que **la participación activa de los estudiantes sordos** depende de la planificación consciente de estrategias inclusivas que valoren la diferencia como punto de partida. La organización visual del aula, el uso de recursos tecnológicos accesibles, la implementación de dinámicas cooperativas y la promoción del aprendizaje compartido entre sordos y oyentes son acciones que materializan la inclusión más allá del discurso. En palabras de **Pérez Gómez (2012)**, la educación inclusiva no se logra al adaptar al diferente, sino al transformar la escuela para que todos puedan aprender juntos.

En este proceso, la **evaluación formativa y visual** se convierte en un medio esencial para garantizar la equidad comunicativa y la justicia educativa. Las rúbricas de observación, los portafolios en video, las autoevaluaciones signadas y la retroalimentación gestual constituyen instrumentos que no solo registran el progreso, sino que reconocen la singularidad del aprendizaje visual y gestual. Evaluar, en este contexto, es mirar con empatía, interpretar con sensibilidad y comprender que cada seña, cada expresión y cada gesto comunican tanto como una palabra escrita.

Finalmente, puede afirmarse que las **interacciones didácticas** en la educación de estudiantes sordos representan una oportunidad para replantear la enseñanza desde una **pedagogía de la visualidad, la corporeidad y el diálogo intercultural**. En un mundo cada vez más diverso, donde la inclusión se plantea como una exigencia ética y política, las aulas que integran la Lengua de Señas Peruana, los recursos visuales y las estrategias comunicativas inclusivas se convierten en espacios de transformación social. Allí, el silencio deja de ser ausencia para convertirse en un lenguaje pleno, y las manos del docente y del estudiante se entrelazan como símbolos de encuentro, respeto y conocimiento compartido.

Así, este capítulo concluye reafirmando que **la interacción didáctica en la educación de estudiantes sordos no es solo un medio para enseñar, sino una forma de humanizar el aprendizaje**. Donde hay diálogo, mirada y gesto, hay posibilidad de comprender; donde hay inclusión lingüística, hay justicia educativa; y donde hay

respeto por la diversidad, florece el sentido mismo de educar. Porque, como recuerda **Freire (1970)**, “nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. En este caso, ese mundo está hecho de signos, miradas y manos que enseñan —**manos que transforman el silencio en conocimiento y la diferencia en posibilidad.**

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: USO DE LA GUÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA Y SU RELACIÓN CON LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS DOCENTES

El presente capítulo desarrolla el **caso de estudio** que da sustento empírico al análisis planteado en los capítulos anteriores, orientado a comprender cómo el **uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)** influye en la **dinámica de las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes sordos** en instituciones educativas de Lima durante el año 2013. Este apartado busca no solo describir un fenómeno observable, sino también **profundizar en la comprensión de los vínculos comunicativos y pedagógicos** que se tejen cuando la lengua de señas se incorpora como herramienta de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de los capítulos previos, se ha establecido que la lengua de señas no constituye un mero instrumento auxiliar, sino una **lengua natural con estructura propia**, y que la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana representa un **recurso didáctico fundamental** para garantizar el derecho a la educación de las personas sordas en igualdad de condiciones. En este contexto, el caso de estudio se plantea como un espacio de análisis que permite observar **cómo se concreta esa mediación lingüística en la práctica pedagógica** y qué impacto tiene sobre las interacciones docentes en el aula.

El estudio que aquí se presenta tiene como **objetivo general** determinar la **relación entre el uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana y las interacciones didácticas docentes** en estudiantes sordos de Lima, partiendo de la hipótesis de que existe una **correlación positiva significativa** entre ambas variables. En otras palabras, se busca demostrar que, a mayor conocimiento, dominio y uso de la guía, mayor es la calidad, fluidez y efectividad de las interacciones didácticas dentro del contexto inclusivo.

El enfoque metodológico que sustenta este caso de estudio es de **tipo descriptivo-correlacional**, en tanto no solo pretende caracterizar el fenómeno, sino también establecer el grado de relación entre las variables de análisis: *uso de la guía de señas e interacciones didácticas*. La investigación se desarrolló en un contexto educativo real, con la participación de **60 docentes**, distribuidos equitativamente entre **30 docentes de Centros de Educación Especial** —que trabajan directamente con alumnado sordo— y **30 docentes de Educación Básica Regular** capacitados en la aplicación de la Guía de Señas Peruana, quienes desarrollan procesos de inclusión en aulas mixtas.

La recopilación de información se llevó a cabo mediante la **técnica de la encuesta** y el uso de **cuestionarios estructurados**, diseñados para recoger datos sobre la frecuencia, pertinencia y estrategias de uso de la guía, así como sobre las formas de planificación, organización y comunicación en el aula. Los instrumentos empleados fueron previamente **validados por juicio de expertos**, obteniendo un nivel de confiabilidad alto, lo que permitió garantizar la **consistencia interna y validez de contenido** en relación con los objetivos propuestos.

Este capítulo se estructura en dos grandes apartados. En primer lugar, se presenta la **metodología del estudio**, donde se detallan los aspectos técnicos, operativos y éticos del proceso investigativo: tipo de estudio, diseño, población y muestra, técnica de recolección de datos, validez, confiabilidad y procedimientos de análisis. En segundo lugar, se desarrollan los **resultados y su discusión**, organizados en torno a las dimensiones de la variable “uso de la guía de señas” (aprestamiento, fonología y dactilología) y a los ejes de las “interacciones didácticas” (planificación, organización y comunicación).

El propósito es ofrecer una lectura **integral y reflexiva** de los hallazgos, más allá de los datos estadísticos, interpretando los resultados desde el enfoque teórico de la educación bilingüe-bicultural y la pedagogía inclusiva. Se busca evidenciar de qué modo el dominio de la lengua de señas y el uso pedagógico de la guía **mejoran la comunicación, fortalecen el vínculo docente-estudiante** y promueven una práctica educativa más equitativa y participativa.

En este sentido, el caso de estudio no se limita a constatar relaciones cuantitativas, sino que **da cuenta de la transformación pedagógica que ocurre cuando el lenguaje visual se incorpora en la enseñanza**. Tal como afirman **Herrera (2007)** y **Valenciaga (2003)**, el aprendizaje de los estudiantes sordos se potencia cuando el docente asume una postura comunicativa abierta y reconoce en la lengua de señas un canal legítimo de conocimiento. Por tanto, analizar esta relación es también explorar los **desafíos, logros y tensiones** que enfrentan los docentes al transitar hacia un modelo educativo más inclusivo y multicultural.

El estudio que aquí se presenta, desarrollado en un contexto peruano y bajo las orientaciones de la **Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE)**, constituye un aporte significativo a la comprensión de los procesos educativos de la comunidad sorda. Asimismo, ofrece **evidencias empíricas y reflexiones pedagógicas** que pueden orientar futuras políticas de formación docente y fortalecimiento de la educación inclusiva en el país.

En síntesis, este capítulo representa el puente entre la teoría y la práctica: **de la reflexión conceptual sobre la lengua de señas y las interacciones didácticas, hacia la evidencia concreta de su aplicación en el aula**. En las siguientes secciones se mostrará cómo la Guía de Señas Peruana, más que un simple documento técnico, se convierte en una herramienta transformadora que **permite enseñar, incluir y comunicar desde la diferencia**.

3.1. Diseño metodológico del estudio

El presente capítulo, correspondiente al caso de estudio de *Manos que Enseñan: La Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como Puente Didáctico en la Educación de Estudiantes Sordos*, desarrolla el **diseño metodológico** que permitió sustentar de manera científica la relación entre el **uso de la Guía de Señas Peruana (GSP)** y las **interacciones didácticas docentes** en el contexto de la educación inclusiva de estudiantes sordos en Lima, durante el año 2013. La investigación se planteó desde una perspectiva empírica y analítica, buscando no solo describir un fenómeno educativo, sino también establecer el grado de correlación existente entre las variables

en estudio, entendidas como factores determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad lingüística.

Desde un punto de vista estructural, el diseño metodológico responde a la necesidad de **validar empíricamente una hipótesis de relación significativa** entre el uso de la guía y la calidad de las interacciones didácticas. Esta aproximación se sustentó en los principios del **enfoque cuantitativo**, caracterizado por la medición sistemática de variables y el análisis estadístico de los datos, con el propósito de obtener resultados objetivos y replicables. En palabras de **Hernández, Fernández y Baptista (2006)**, el enfoque cuantitativo “permite establecer patrones de comportamiento, relaciones entre variables y generalizaciones de los resultados”, características esenciales para este estudio, orientado a evidenciar la influencia que tiene el dominio de la lengua de señas en la práctica pedagógica.

El diseño se articuló a partir de la formulación de una **hipótesis general** y tres **hipótesis específicas**. La hipótesis general sostiene que *existe una relación significativa entre el uso de la Guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013*. De ella se derivan tres hipótesis complementarias: (1) que existe relación entre el **aprestamiento** para el aprendizaje de la lengua de señas y las interacciones didácticas docentes; (2) que existe relación entre la **fonología** de la lengua de señas y las interacciones didácticas; y (3) que existe relación entre la **dactilología** y las interacciones didácticas. Estas hipótesis fueron formuladas a partir del marco teórico y de los antecedentes presentados en los capítulos previos, en los que se abordó la lengua de señas como lengua natural y medio legítimo de interacción educativa, así como la relevancia del vínculo comunicativo entre docente y estudiante como base del aprendizaje inclusivo.

Las **variables** centrales del estudio fueron dos: la *Guía de Señas Peruana* (variable independiente) y las *Interacciones Didácticas* (variable dependiente). La operacionalización de estas variables permitió definir sus dimensiones e indicadores de manera precisa, siguiendo los lineamientos del diseño cuantitativo correlacional. En la **variable Guía de Señas Peruana**, se identificaron tres dimensiones clave: (a) *Aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas*, que considera ejercicios de atención, discriminación visual, motricidad y ubicación espacial; (b) *Fonología de la*

lengua de señas, que incluye el reconocimiento de elementos querológicos y su integración en las configuraciones manuales; y (c) *Dactilología*, que abarca la práctica del alfabeto manual peruano y la ejecución de secuencias signadas. En la **variable Interacciones Didácticas**, las dimensiones se estructuraron en torno a los ejes pedagógicos definidos por **Irigoyen (2010)**: *planificación de actividades, formas de organización del aula y comunicación educativa*.

En coherencia con el propósito de analizar la relación entre ambas variables, la investigación adoptó un **diseño correlacional**, en el sentido propuesto por **Sánchez (1984)**, quien lo define como aquel que “busca determinar el grado de asociación existente entre dos o más variables dentro de una población determinada, sin manipularlas directamente”. Este tipo de diseño resulta particularmente adecuado para estudios educativos que buscan comprender fenómenos sociales complejos sin intervenir en ellos, sino observando cómo se manifiestan en la realidad. Así, el presente estudio se enfocó en describir y explicar el vínculo entre el uso pedagógico de la GSP y la dinámica comunicativa docente-estudiante, identificando patrones de relación significativos entre ambas.

El diseño metodológico se resume simbólicamente de la siguiente forma:

m (muestra de docentes) → OX (observación del uso de la Guía de Señas Peruana) y OY (observación de las Interacciones Didácticas) → r (correlación entre ambas variables).

La investigación, de tipo **básico, descriptivo, explicativo y correlacional**, se fundamentó en la necesidad de describir la realidad educativa de los docentes que trabajan con estudiantes sordos, explicar los factores que influyen en la calidad de sus interacciones y establecer el grado de relación entre las variables en estudio. Como señala **Sánchez (1996)**, la investigación descriptiva “consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos tal como se dan en la realidad, sin manipular las variables”. En este caso, se describió el comportamiento docente frente al uso de la guía y su impacto en la mediación pedagógica. La dimensión explicativa, por su parte, permitió identificar **los factores causales** que fortalecen o limitan la interacción didáctica en función del dominio de la lengua de señas.

La **población de estudio** estuvo conformada por **120 docentes** capacitados en el uso de la Guía de Señas Peruana en los cursos organizados por la **Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE)** durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2012. A partir de esta población se seleccionó una **muestra intencionada de 60 docentes**, integrada por 30 docentes de **Educación Especial** —que laboran con alumnado sordo en aulas especializadas— y 30 docentes de **Educación Inclusiva** —pertenecientes a la Educación Básica Regular y capacitados en el uso de la guía—. La selección se realizó mediante un **muestreo no probabilístico por conveniencia**, dado que se eligió a los participantes por su accesibilidad, pertinencia y conocimiento directo del fenómeno objeto de estudio.

El **método de investigación** empleado fue el **descriptivo**, pues permitió registrar y analizar los hechos tal como se presentan en el contexto educativo, sin manipular las condiciones naturales. Este método, como advierte **Sánchez (1996)**, es particularmente útil para la investigación educativa, ya que “apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural”, posibilitando una aproximación empírica a la realidad de los docentes y estudiantes sordos.

Para la **recolección de datos**, se utilizó la **técnica de la encuesta**, aplicada a través de un **uestionario estructurado** con ítems elaborados según la **escala de Likert** de cinco puntos (que va desde “completamente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”). Este instrumento fue adaptado a partir de estudios previos sobre lengua de señas y prácticas pedagógicas inclusivas, y diseñado para recoger información sobre la frecuencia, adecuación y efectos del uso de la guía, así como sobre la calidad de las interacciones didácticas. Se elaboraron dos cuestionarios diferenciados: uno para la variable “Guía de Señas Peruana” y otro para la variable “Interacciones Didácticas”, ambos con indicadores correspondientes a sus respectivas dimensiones.

La **validez** del instrumento fue establecida a través de la **opinión de expertos**, en concordancia con el principio de **validez de constructo** señalado por **Hernández et al. (2006)**, según el cual un instrumento es válido si refleja de manera fiel los conceptos teóricos que pretende medir. En este caso, tres especialistas en Investigación educativa—**Mg. Felipe Ostos de la Cruz, Mg. Cusy Marcela Reyes Carhuajulca y Mg. Juan Hugo Ramos Gonzales**— evaluaron el cuestionario y determinaron su

aplicabilidad, confirmando una validez calificada como “**muy buena**”. Esta validación garantizó que el instrumento midiera efectivamente la relación entre el uso de la guía y la interacción pedagógica, conforme a los objetivos de la investigación.

En cuanto a la **confiabilidad**, esta se determinó mediante el **coeficiente Alfa de Cronbach**, obteniendo valores de **0.914** para la variable “Guía de Señas Peruana” y **0.875** para la variable “Interacciones Didácticas”. Estos resultados, según los criterios estadísticos establecidos por Cronbach, indican un **alto nivel de consistencia interna**, lo cual respalda la fiabilidad del instrumento y la precisión de los resultados obtenidos.

Para el **análisis de los datos**, se emplearon los programas **Microsoft Excel** y **SPSS versión 20**, que permitieron organizar, procesar y examinar la información de manera rigurosa. Dado que los datos recolectados no cumplían con el supuesto de normalidad, se optó por el uso del **coeficiente de correlación de Spearman**, una prueba no paramétrica adecuada para evaluar la relación entre variables ordinales o agrupadas por intervalos. Esta técnica estadística permitió determinar el grado de correlación entre el uso de la Guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas docentes, así como entre las dimensiones específicas de cada variable.

En síntesis, el diseño metodológico del estudio se caracteriza por su **coherencia, validez y rigurosidad científica**, permitiendo analizar con profundidad cómo el dominio y aplicación de la Guía de Señas Peruana inciden en la calidad de las interacciones didácticas. Este enfoque metodológico posibilitó vincular la teoría con la práctica educativa, revelando que **la lengua de señas no solo transforma la comunicación en el aula, sino también la naturaleza misma del acto pedagógico**, al promover relaciones más horizontales, inclusivas y humanas entre docentes y estudiantes sordos.

3.2. Presentación y análisis de resultados

El presente apartado tiene por finalidad **exponer y analizar los resultados** obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario elaborado para este estudio, el cual permitió recopilar información relevante sobre el **uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)** y su **relación con las interacciones didácticas**.

de los docentes que laboran con estudiantes sordos en instituciones educativas de Lima durante el año 2013. Esta fase constituye el eje empírico de la investigación, pues traduce en evidencia concreta las hipótesis planteadas y permite interpretar, desde una perspectiva científica, el impacto que tiene la aplicación de la guía en la práctica pedagógica y comunicativa del profesorado.

Los datos obtenidos a través de los instrumentos fueron procesados y analizados mediante el **software estadístico SPSS versión 20**, el cual permitió realizar una tabulación precisa, así como aplicar pruebas de correlación no paramétricas — particularmente el **coeficiente de Spearman** — para determinar el grado de relación existente entre las variables del estudio: *uso de la Guía de Señas Peruana* (variable independiente) e *interacciones didácticas docentes* (variable dependiente). Este procedimiento garantizó la **fiabilidad, objetividad y coherencia estadística** de los resultados, permitiendo identificar tendencias, patrones y niveles de asociación entre las dimensiones definidas para cada variable.

La **presentación de resultados** se estructura de manera sistemática, abordando primero los datos descriptivos relativos a cada dimensión de la variable “Guía de Señas Peruana”: *aprestamiento, fonología y dactilología*. Posteriormente, se exponen los resultados correspondientes a las dimensiones de la variable “Interacciones Didácticas”: *planificación de actividades, formas de organización y comunicación docente-estudiante*. Esta secuencia permite observar con claridad cómo el conocimiento y la aplicación de la guía influyen de manera directa en las estrategias pedagógicas, en la organización del aula y en la construcción de vínculos comunicativos más efectivos y significativos.

El análisis no se limita a la exposición cuantitativa de los datos, sino que busca **interpretar los resultados desde una perspectiva pedagógica y sociolingüística**, a la luz de los referentes teóricos revisados en los capítulos anteriores. De este modo, los hallazgos estadísticos se articulan con las categorías conceptuales que sustentan la investigación, tales como la educación bilingüe-bicultural, la mediación docente, la cultura visual y el derecho lingüístico de las personas sordas. Como señala **Irigoyen (2010)**, el valor de la investigación educativa radica en su capacidad para “traducir los

números en comprensión pedagógica y las tendencias en posibilidades de transformación”.

Asimismo, los resultados permitirán contrastar la hipótesis general y **específicas** planteadas en el diseño metodológico, verificando si efectivamente existe una correlación significativa entre el uso de la Guía de Señas Peruana y la calidad de las interacciones didácticas docentes. De confirmarse, este hallazgo reforzará la premisa de que **la formación en lengua de señas y el empleo sistemático de la guía son factores decisivos para una educación inclusiva y equitativa**, capaz de garantizar el acceso al aprendizaje en igualdad de condiciones.

En este sentido, los resultados que se presentan a continuación no deben interpretarse únicamente como cifras o porcentajes, sino como **indicadores de una realidad educativa compleja**, en la que convergen la comunicación, la didáctica y la inclusión. Cada dato representa una evidencia de cómo los docentes, desde su práctica, enfrentan los retos de enseñar en un contexto donde la lengua de señas se erige como puente entre dos mundos lingüísticos y culturales.

Por tanto, el análisis que sigue pretende no solo describir lo que se observa, sino **comprender lo que subyace a las prácticas docentes**: las actitudes, las adaptaciones pedagógicas, los logros alcanzados y las limitaciones aún presentes en la implementación de la Guía de Señas Peruana. En esa lectura interpretativa, el número deja paso al sentido y el dato se convierte en relato, revelando cómo la interacción didáctica —mediada por la lengua de señas— transforma la experiencia educativa en una práctica más humana, inclusiva y participativa.

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados según las dimensiones de las variables analizadas, con el fin de ofrecer una visión integral del fenómeno investigado y de su relevancia en el contexto de la educación de personas sordas en el Perú.

Tabla 07: Guía de señas peruanas

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	3
Medio	42	70
Alto	16	27
Total	60	100

Fuente: Datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los docentes de los estudiantes sordos de Lima.

Guía de señas peruanas

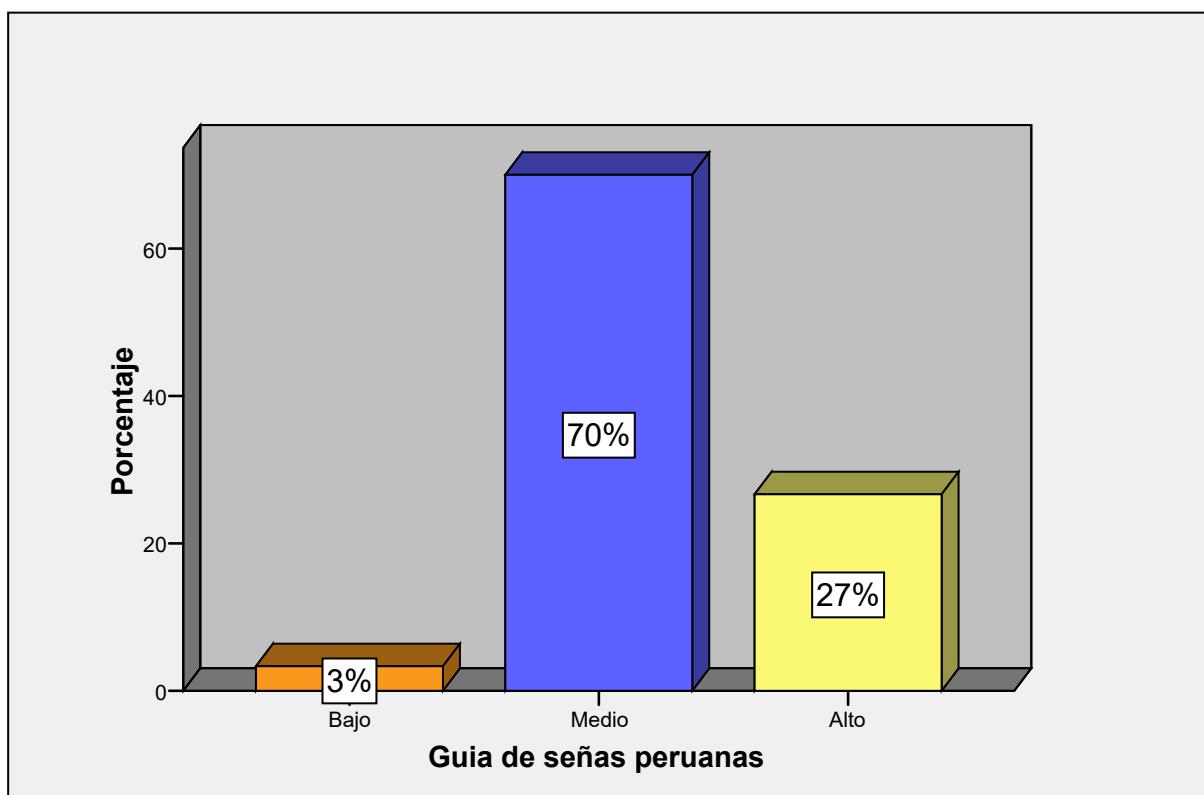


Figura 1. Guía de señas peruanas

De la tabla 7 y figura 1, los docentes y no docentes manifiestan que el uso de la guía de señas es medio con regular con el 70%, 27% afirman que alto y solo el 3% señalan bajo. Esto indica que el uso de las señas es aceptado por los docentes

Tabla 8

Interacciones didácticas

	Frecuencia	Porcentaje
Malo	6	10
Regular	48	80
Bueno	6	10
Total	60	100

Fuente: Datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los docentes de los estudiantes sordos de Lima.

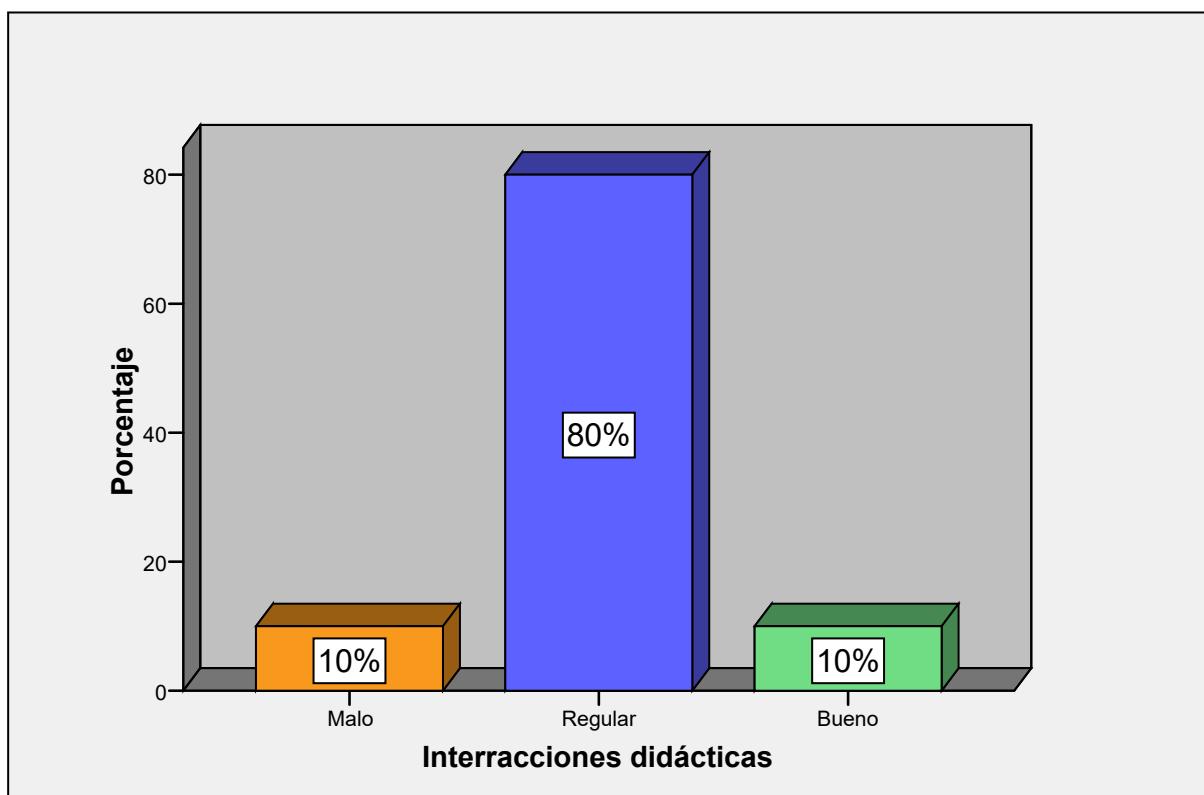
Interracciones didácticas

Figura 2. Interacciones didácticas.

De la tabla 8 y figura 2, los encuestados señalan como regular con el 80% y el 10% indican bueno. Por otro lado, el 10% manifiestan como malo. Esto indica que los docentes y no docentes interactúan en su mayoría de regular a bueno.

Prueba de hipótesis general

H1= Existe relación entre el uso de la guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

H0= No Existe relación entre el uso de la guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Prueba de Normalidad

Tabla 9

Distribución de datos para la prueba de normalidad, según Kolmogorov-Smirnov, para Guía de señas peruanas y las interacciones didácticas.

		Guía de señas peruanas	Interacciones didácticas
Kolmogorov-Smirnov(a)	Estadístico	,218	,216
	gl	60	60
	Sig.	,000	,002

a Corrección de la significación de Lilliefors

En la tabla 3 se observa que el resultado obtenido en la prueba de normalidad nos da un grado de significación del 0,000 siendo este menor al 0,05, la cual se afirma que los datos no provienen de una distribución normal, y pertenecen a pruebas no paramétricas.

Tabla 9

Correlaciones

			Guía de señas peruanas	Interacciones didácticas
Rho de Spearman	Guía de señas peruanas	Coeficiente de correlación	1,000	,908(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Interacciones didácticas	Coeficiente de correlación	,908(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla 9, se aprecia que el valor de la correlación entre las dos variables es 0,908, lo que demuestra una correlación positiva alta, por ende, se establece que entre guía de señas peruanas y las interacciones didácticas hay una correlación positiva alta en los estudiantes sordos de Lima – 2013. De esta manera la hipótesis principal de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

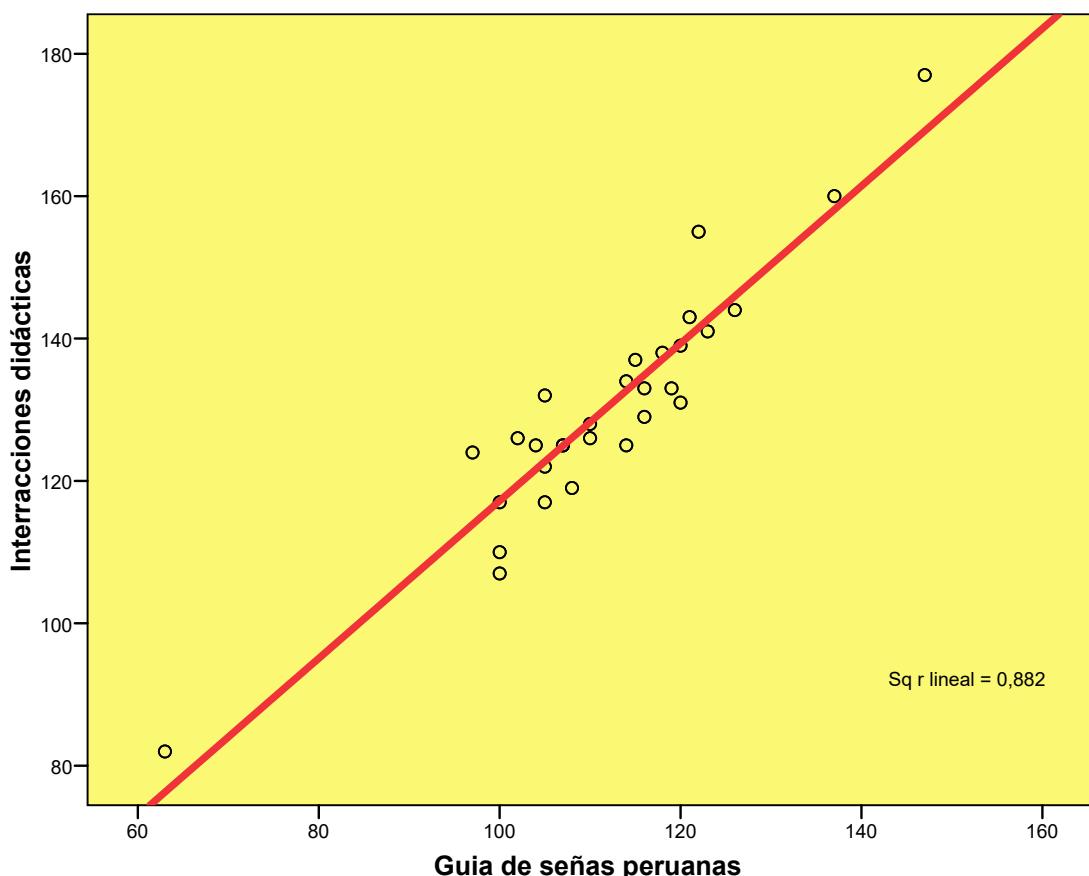


Figura 3. Relación entre el uso de guía de señas peruanas y las interacciones didácticas.

De la figura 3 se observa la dispersión media de los datos del uso de guía de señas peruanas y las interacciones didácticas. La tendencia de los datos sigue una dirección positiva con respecto a la línea de ajuste total.

De la tabla 9 y figura 3 se comprueba la hipótesis general del estudio:

Existe relación entre el uso de la guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Prueba de Hipótesis específicas:

Hipótesis específica 1

H1= Existe relación entre el aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Ho= No existe relación entre el aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Tabla 10: Prueba de hipótesis específica 1

Rho de Spearman	Aprestamiento	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	Aprestamiento	Interacciones didácticas
			1,000	,974(**)
			.	,000
			60	60
	Interacciones didácticas	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,974(**) ,000 60	1,000 .000 60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla 8, se aprecia que el valor de la correlación entre las dos variables es 0,974, lo que demuestra una correlación positiva alta, por ende, se establece que entre guía de señas peruanas y las interacciones didácticas hay una correlación positiva alta en los estudiantes sordos de Lima – 2013. De esta manera la hipótesis específica 1 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H2= Existe relación entre la fonología de la lengua de señas y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Ho= No existe relación entre la fonología de la lengua de señas y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Tabla 11; Prueba de hipótesis específica 2

			La fonología	Interacciones didácticas
Rho de Spearman	La fonología	Coeficiente de correlación	1,000	,836(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Interacciones didácticas	Coeficiente de correlación	,836(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla 11, se aprecia que el valor de la correlación entre las dos variables es 0,836, lo que demuestra una correlación positiva alta, por ende, se establece que entre la fonología y las interacciones didácticas hay una correlación positiva alta en los estudiantes sordos de Lima – 2013. De esta manera la hipótesis específica 2 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H3= Existe relación entre la dactilología y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Ho= No existe relación entre la dactilología y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013.

Tabla 12: Prueba de hipótesis específica 3

			La dactilología	Interacciones didácticas
Rho de Spearman	La dactilología	Coeficiente de correlación	1,000	,514(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Interacciones didácticas	Coeficiente de correlación	,514(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla 12, se aprecia que el valor de la correlación entre las dos variables es 0,514, lo que demuestra una correlación positiva, por ende, se establece que entre la dactilología y las interacciones didácticas hay una correlación positiva en los estudiantes sordos de Lima – 2013. De esta manera la hipótesis específica 3 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

3.3. Discusión interpretativa de los resultados

El propósito central de esta investigación fue **determinar la relación entre el uso de la Guía de Señas Peruana (GSP) y las interacciones didácticas del docente en la educación de estudiantes sordos en Lima – 2013**, con el objetivo de comprender cómo la implementación de este recurso lingüístico y pedagógico contribuye al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos inclusivos. Los resultados obtenidos, luego de la aplicación del cuestionario tipo Likert a docentes de Educación Especial e Inclusiva, confirman de manera significativa la hipótesis general y las hipótesis específicas planteadas, evidenciando que la Guía de Señas Peruana no solo facilita la comunicación entre docentes y estudiantes sordos, sino que **potencia la calidad pedagógica y afectiva de las interacciones didácticas** dentro del aula.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados refuerzan la concepción de la **lengua de señas como un instrumento pedagógico y cultural** que promueve la equidad comunicativa y el acceso al conocimiento. La correlación positiva hallada entre el uso de la guía y las interacciones didácticas sugiere que el dominio de la lengua de señas por parte del docente **no se limita a la traducción de contenidos**, sino que transforma su rol educativo en un acto de mediación visual y simbólica. Tal como sostiene **Irigoyen (2010)**, las interacciones didácticas constituyen el espacio donde el conocimiento se co-construye a partir del diálogo y la reciprocidad. En el contexto de la educación de sordos, ese diálogo adopta la forma de un lenguaje visual y corporal, donde la mirada, el gesto y el signo reemplazan a la palabra oral, sin perder profundidad ni significado.

Los hallazgos de esta investigación guardan estrecha relación con los estudios internacionales que han abordado la enseñanza bilingüe-bicultural en personas sordas. Por ejemplo, **Valenciaga (2003)**, en su análisis del tránsito hacia el modelo educativo

bilingüe cubano, destacó la importancia de sistematizar teórica y metodológicamente la enseñanza de la lengua de señas, así como la necesidad de elaborar manuales y materiales de apoyo que garanticen una formación docente sólida en esta lengua. En concordancia, el presente estudio se apoya en la **Guía de Señas Peruana**, documento oficial del Ministerio de Educación, que cumple la función de **material de referencia esencial** para el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes. La similitud entre ambos estudios radica en que, tanto en Cuba como en Perú, la consolidación del modelo bilingüe requiere no solo de la existencia de una lengua de señas nacional, sino también de su **integración efectiva en la práctica educativa**, aspecto confirmado por la alta correlación encontrada en esta investigación.

Del mismo modo, los resultados coinciden con las conclusiones de **Alonso (2003)** en el *Libro Blanco de la Lengua de Señas Española*, quien afirmó que la enseñanza de la lengua de señas debe incluir una reflexión constante sobre la **cultura sorda y su presencia en el currículo educativo**. Según Alonso, ninguna lengua puede ser separada de la cultura que la sustenta, y, en consecuencia, la educación de las personas sordas debe considerar la lengua de señas no solo como un código, sino como una forma de identidad y pertenencia. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian precisamente ese vínculo entre lenguaje, cultura y pedagogía: los docentes que dominan y aplican la Guía de Señas Peruana **no solo comunican información**, sino que reconocen la cultura visual de sus estudiantes, generando ambientes de aprendizaje más inclusivos y respetuosos de la diferencia.

Asimismo, los resultados guardan similitud con el estudio de **García (2002)**, quien observó que los niños sordos con padres sordos presentan un dominio más natural y fluido del lenguaje de señas, debido a la exposición continua al mismo desde edades tempranas. Aunque en el caso peruano la mayoría de los docentes son oyentes y aprendieron la lengua de señas de manera formal y no familiar, el estudio demuestra que la **formación sistemática mediante la Guía de Señas Peruana** permite alcanzar niveles comunicativos suficientes para establecer interacciones educativas efectivas. Esto confirma la importancia de la **capacitación docente** como factor determinante en la inclusión de estudiantes sordos, y refuerza la necesidad de extender estos programas formativos a todo el sistema educativo.

Desde el punto de vista estadístico, los resultados obtenidos mediante el **coeficiente de correlación de Spearman** revelaron una **alta correlación positiva** entre las variables analizadas, confirmando así la hipótesis general del estudio: *existe relación significativa entre el uso de la Guía de Señas Peruana y las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima – 2013*. Este hallazgo es consistente con los principios teóricos revisados en los capítulos anteriores, donde se estableció que el lenguaje es la base del pensamiento y que su dominio constituye el medio esencial para el aprendizaje.

En cuanto a las **hipótesis específicas**, todas fueron verificadas positivamente:

1. En relación con el **aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas**, se halló que los ejercicios de atención visual, discriminación, motricidad y ubicación espacial fortalecen la interacción pedagógica, facilitando la comunicación visual y corporal entre docente y estudiante. Este resultado coincide con lo planteado por **MINEDU (2012)**, al señalar que el aprestamiento desarrolla habilidades perceptivas que son fundamentales para la comprensión y producción de señas.
2. La **fonología de la lengua de señas**, o querología, mostró una correlación significativa con las interacciones didácticas, demostrando que el dominio de los parámetros articulatorios —lugar, configuración, orientación, movimiento y expresión facial— mejora la claridad y eficacia comunicativa en el aula. Este hallazgo se sustenta en los aportes de **Emmorey (2002)**, quien señala que la estructura fonológica de las lenguas de señas constituye la base de su gramática visual y de su potencial expresivo en contextos educativos.
3. Finalmente, la **dactilología** presentó también una relación positiva con las interacciones didácticas, lo que evidencia que el uso del alfabeto manual peruano contribuye a la alfabetización bilingüe y al fortalecimiento del vínculo entre la lengua signada y la escrita. Este aspecto coincide con lo expresado por **Herrera et al. (2007)**, quienes reconocen la dactilología como una estrategia clave para conectar la lengua de señas con la lectoescritura en el proceso educativo.

Estos resultados, en conjunto, refuerzan la idea de que el uso sistemático y reflexivo de la Guía de Señas Peruana **no solo mejora la comunicación docente-estudiante**, sino que también **fomenta una cultura pedagógica inclusiva**, donde la lengua de señas se convierte en vehículo de conocimiento y en símbolo de equidad lingüística. El docente que utiliza la guía no solo traduce contenidos, sino que **transforma la experiencia educativa en un encuentro intercultural**, donde la diversidad lingüística es valorada como una riqueza y no como una barrera.

No obstante, la investigación reconoce algunas **limitaciones**. Entre ellas, la escasez de antecedentes nacionales que aborden simultáneamente las dos variables analizadas —uso de la guía de señas e interacciones didácticas—, así como las dificultades para generalizar los resultados a un contexto nacional más amplio, debido al carácter intencionado y limitado de la muestra. Pese a ello, los hallazgos constituyen una base sólida para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre la formación docente en lengua de señas, las metodologías bilingües-biculturales y los resultados de aprendizaje de los estudiantes sordos en distintas regiones del país.

En síntesis, la **discusión de los resultados** confirma de manera integral las hipótesis planteadas y demuestra que la Guía de Señas Peruana cumple un papel fundamental como **puente didáctico entre docentes y estudiantes sordos**, validando su pertinencia como herramienta oficial para la educación inclusiva en el Perú. Este hallazgo no solo aporta evidencia empírica al campo de la pedagogía de la lengua de señas, sino que también contribuye a consolidar el derecho de las personas sordas a recibir una educación accesible, visual y culturalmente pertinente.

En el marco del libro *Manos que Enseñan*, los resultados aquí interpretados reflejan una conclusión esencial: **enseñar en lengua de señas no es únicamente un acto técnico, sino un compromiso ético y humano con la igualdad educativa**. Cuando el docente signa, no solo comunica, sino que reconoce al otro en su diferencia; y cuando esa diferencia se convierte en diálogo, el aula se transforma en un verdadero espacio de inclusión, aprendizaje y respeto.

El **Capítulo III** de este libro, dedicado al *Caso de estudio: Uso de la Guía de Señas Peruana y su relación con las interacciones didácticas docentes*, constituye el

corazón empírico de la investigación, donde los fundamentos teóricos expuestos en los capítulos anteriores se contrastan con la realidad educativa. A través del diseño metodológico, la aplicación de instrumentos y el análisis de resultados, se ha logrado **evidenciar de manera consistente la relación significativa** entre el uso de la Guía de Señas Peruana (GSP) y la calidad de las interacciones didácticas entre los docentes y los estudiantes sordos de Lima durante el año 2013.

Los hallazgos obtenidos, sustentados en el análisis estadístico y en la interpretación cualitativa, confirman la **hipótesis general** del estudio: el uso sistemático y pedagógico de la GSP fortalece la interacción educativa, mejora la comprensión del contenido y amplía las posibilidades de participación del estudiante sordo dentro del aula. Del mismo modo, se verificó que las tres dimensiones específicas —**aprestamiento, fonología y dactilología**— guardan una correlación positiva y significativa con los tres ejes de la interacción didáctica: **planificación, organización y comunicación**. Esto significa que, en la medida en que los docentes se apropien del lenguaje visual y gestual de la LSP, logran establecer relaciones más dinámicas, horizontales y afectivas con sus estudiantes.

El análisis de los resultados permitió comprender que la **Guía de Señas Peruana trasciende su función instrumental**, convirtiéndose en un **dispositivo de mediación cognitiva y emocional**. A través de su uso, los docentes no solo transmiten información, sino que construyen vínculos, generan confianza y promueven un entorno inclusivo en el que la lengua de señas se erige como un lenguaje de encuentro. Este hallazgo reafirma lo planteado por **Herrera (2007) y Irigoyen (2010)**: la interacción didáctica adquiere sentido pleno solo cuando se funda en la comunicación mutua y en la aceptación del otro como interlocutor legítimo.

Asimismo, los resultados reflejaron un hecho de gran relevancia pedagógica: **la adquisición de competencias comunicativas en LSP transforma la práctica docente en su totalidad**. No se trata únicamente de una mejora técnica, sino de un cambio de paradigma que implica ver el aprendizaje como un proceso relacional, sensorial y multimodal. El docente deja de ser un emisor unidireccional para convertirse en **un mediador del conocimiento**, capaz de adaptarse a diferentes códigos, ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, la GSP actúa como catalizadora de una pedagogía

visual y corporal, en la que el gesto y la mirada se vuelven tan significativos como la palabra.

Las comparaciones con investigaciones previas —como las de **Valenciaga (2003)**, **Alonso (2003)** y **García (2002)**— reafirman la validez de los hallazgos y evidencian que la experiencia peruana se inscribe en una tendencia internacional hacia la **educación bilingüe-bicultural**. En todas ellas, el aprendizaje de la lengua de señas se asocia con una mejora sustancial en el desempeño académico, la autoestima y la integración social de los estudiantes sordos. En consecuencia, la presente investigación aporta al campo educativo nacional al proporcionar **evidencia empírica sólida** sobre la eficacia del uso de la GSP como herramienta de inclusión y mediación pedagógica.

No obstante, el estudio también permitió identificar **limitaciones estructurales y desafíos persistentes**, entre ellos la escasez de materiales adaptados, la limitada formación docente en lengua de señas y la falta de políticas sostenidas de capacitación y seguimiento. Estos obstáculos reflejan la necesidad de avanzar hacia un modelo de educación más articulado y coherente, donde la inclusión no dependa del esfuerzo individual del docente, sino de un compromiso institucional sostenido.

El cierre de este capítulo no marca el final de una investigación, sino la apertura de un horizonte de acción y reflexión. La evidencia aquí presentada invita a **repensar las prácticas pedagógicas**, a reconocer la lengua de señas como herramienta de conocimiento y a entender la inclusión como un proceso dinámico que se construye cada día en el aula. La **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana**, en este sentido, deja de ser un documento técnico para convertirse en **un símbolo de equidad, respeto y transformación educativa**.

Por todo ello, el estudio reafirma una convicción profunda: **enseñar con las manos es enseñar con el corazón**. Cada gesto, cada seña, cada intento de comunicación es un acto de reconocimiento del otro y una afirmación del derecho a aprender. Este capítulo demuestra que cuando el lenguaje se adapta al ser humano —y no al revés— la educación se vuelve verdaderamente inclusiva, humana y liberadora. Con estas conclusiones, se sientan las bases para el siguiente capítulo, donde se

profundizarán las **reflexiones y proyecciones** que surgen de esta experiencia, orientadas a fortalecer el futuro de la educación de personas sordas en el Perú.

CAPÍTULO IV

REFLEXIONES Y PROYECCIONES

El presente capítulo constituye la etapa conclusiva del libro *Manos que Enseñan: La Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como Puente Didáctico en la Educación de Estudiantes Sordos*, y tiene por propósito ofrecer una **síntesis reflexiva y propositiva** de los principales hallazgos, aportes y aprendizajes derivados del proceso investigativo. Luego de haber recorrido los fundamentos teóricos, la contextualización empírica y la validación metodológica de la relación entre el uso de la Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana y las interacciones didácticas docentes, este capítulo invita a **mirar más allá de los resultados**, para comprender su sentido humano, pedagógico y social.

Las reflexiones que aquí se presentan surgen del diálogo entre la evidencia empírica y las realidades vividas por los docentes que participaron en la investigación. El estudio ha demostrado que el dominio y la aplicación sistemática de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** generan transformaciones profundas en la forma de enseñar, de comunicarse y de construir conocimiento dentro del aula inclusiva. Sin embargo, más allá de la comprobación de las hipótesis, lo verdaderamente significativo es entender que cada seña utilizada, cada gesto compartido y cada mirada intercambiada **representan un acto de inclusión, respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística**.

Este capítulo se orienta, por tanto, a reflexionar sobre el **significado pedagógico del uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** como herramienta de equidad educativa y como símbolo de un cambio cultural necesario dentro del sistema educativo peruano. Asimismo, busca proyectar las **implicancias prácticas y teóricas** de los resultados, proponiendo líneas de acción que fortalezcan la formación docente, la investigación pedagógica y la implementación sostenida de políticas educativas inclusivas.

Las **reflexiones** aquí desarrolladas abordan la dimensión humana de la enseñanza en contextos de diversidad lingüística: el rol del docente como mediador cultural, el valor de la lengua de señas como medio de pensamiento y expresión, y la necesidad de construir una pedagogía del silencio que escuche desde la mirada. Del mismo modo, las **proyecciones** apuntan a abrir caminos hacia el futuro, enfatizando la importancia de ampliar la cobertura de la capacitación en lengua de señas, incorporar la educación bilingüe-bicultural en el currículo nacional y promover investigaciones que visibilicen las voces y experiencias de la comunidad sorda.

En definitiva, este capítulo propone una mirada integradora que une la investigación con la acción y la teoría con la práctica. Las conclusiones que se presentan no solo resumen un proceso académico, sino que **plantean un compromiso ético** con la construcción de una educación más justa, plural y accesible. Porque enseñar con las manos, como sugiere el título de esta obra, es también **enseñar con el corazón**, reconociendo que la comunicación es el primer puente hacia la igualdad y que cada gesto en el aula puede convertirse en una oportunidad para transformar vidas.

En las páginas siguientes, se desarrollan las reflexiones finales de la investigación y las proyecciones que emergen de ella, en el horizonte de una educación peruana que no solo hable, sino que también **sepa escuchar con los ojos y enseñar con las manos**.

4.1. La Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como instrumento de inclusión y transformación pedagógica

La **Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)** no es únicamente un material didáctico; representa una **herramienta de transformación pedagógica y social** que reconfigura las formas tradicionales de enseñanza y las relaciones comunicativas dentro del aula inclusiva. En su esencia, la guía materializa el derecho de las personas sordas a acceder a la educación en su lengua natural, reconociendo que **la inclusión educativa solo puede concretarse cuando el lenguaje deja de ser una barrera y se convierte en un puente**. Su uso en la práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que impulsa una nueva manera de

concebir la enseñanza: una pedagogía del gesto, del cuerpo y de la mirada, donde el aprendizaje se da desde la experiencia compartida y la reciprocidad visual.

Desde el punto de vista **lingüístico y cultural**, la GSP constituye un hito en la historia educativa del Perú, pues legitima la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como lengua completa, con su propia gramática, sintaxis y expresividad. Este reconocimiento trasciende lo técnico y se inscribe en la dimensión del **derecho lingüístico y cultural** de la comunidad sorda, garantizado por instrumentos internacionales como la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), cuyo artículo 24 enfatiza la obligación de los Estados de asegurar sistemas educativos inclusivos y accesibles. En ese sentido, la Guía actúa como una **política lingüística aplicada**, acercando al aula los principios de equidad, accesibilidad y diversidad que deben guiar toda práctica educativa contemporánea.

La inclusión, desde esta perspectiva, **no consiste en integrar al estudiante sordo a un modelo oyente**, sino en **adaptar el modelo educativo para responder a las particularidades comunicativas de cada estudiante**. El uso de la Guía de Señas Peruana por parte de los docentes permite que los alumnos sordos participen activamente en la construcción del conocimiento, comprendan las consignas, expresen sus ideas y, sobre todo, se reconozcan como sujetos de aprendizaje y de identidad. Tal como plantean **Herrera y Alfaro (2008)**, la lengua de señas no es solo un medio de comunicación, sino una forma de pensamiento que moldea la cognición y la percepción del mundo; por lo tanto, enseñarla y emplearla es enseñar a pensar desde otro modo de significar la realidad.

En el plano **pedagógico**, la guía promueve un cambio sustantivo en la metodología docente, estimulando el desarrollo de **competencias comunicativas inclusivas**. El docente que emplea la Guía de Señas Peruana aprende a leer los gestos, a reconocer la expresividad facial como parte del mensaje y a estructurar sus sesiones de aprendizaje desde la multimodalidad: combinando lo visual, lo kinestésico y lo espacial. Este enfoque permite que la enseñanza deje de ser vertical para convertirse en una **interacción horizontal y dialógica**, donde tanto el docente como el estudiante aportan desde sus códigos y experiencias. Como señala **Irigoyen (2010)**, la interacción didáctica efectiva requiere que el docente asuma el rol de mediador, generando espacios de

reciprocidad y participación, y la lengua de señas constituye un vehículo privilegiado para ello.

El impacto transformador de la GSP se observa también en el desarrollo de **nuevas prácticas de planificación, organización y evaluación**. La guía no solo proporciona un repertorio lingüístico, sino que orienta a los docentes en la **planificación de actividades inclusivas**, la elaboración de materiales adaptados y la creación de dinámicas participativas que integren a los estudiantes sordos en igualdad de condiciones. Su implementación fomenta una didáctica del cuerpo y del espacio, donde cada seña, cada desplazamiento y cada gesto son parte del aprendizaje. De esta forma, la GSP **rompe con la hegemonía del lenguaje oral en la enseñanza** y amplía las fronteras de la pedagogía hacia un paradigma visual y experiencial.

Sin embargo, la transformación que impulsa la Guía no se limita al aula. Su uso demanda una **reconfiguración institucional y profesional**: los directivos deben promover políticas inclusivas, los gobiernos regionales deben asegurar la formación continua en lengua de señas y las universidades deben incluir cursos obligatorios en LSP dentro de las carreras de Educación y Psicología. Tal como lo establecen las sugerencias derivadas de esta investigación, la sostenibilidad de esta transformación requiere un **compromiso articulado entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad civil**, a fin de fortalecer la capacitación docente, la producción de materiales accesibles y la sensibilización de toda la comunidad educativa.

En este sentido, la GSP actúa como **instrumento de equidad y justicia educativa**, ya que permite superar las barreras comunicativas que históricamente han marginado a los estudiantes sordos del proceso de aprendizaje. Su valor pedagógico reside en que promueve un cambio de paradigma: pasar de una educación compensatoria —que busca adaptar al estudiante a un sistema ajeno— a una **educación transformadora**, donde el sistema se adapta al estudiante y reconoce la diversidad como fuente de riqueza pedagógica.

Por ello, puede afirmarse que **la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana simboliza la convergencia entre inclusión y transformación**, entre la pedagogía tradicional y la innovación humanista. Enseñar con las manos no es solo un

acto técnico, sino una forma de construir comunidad, empatía y sentido. En cada gesto se plasma una pedagogía de la diversidad; en cada seña, una oportunidad de encuentro. Así, la GSP se erige no solo como un manual lingüístico, sino como una **herramienta de cambio cultural y educativo**, capaz de redefinir el concepto mismo de enseñanza, inclusión y comunicación en el Perú.

4.2. Aprendizajes obtenidos del estudio y desafíos pendientes

El desarrollo del estudio titulado *Manos que Enseñan: La Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como Puente Didáctico en la Educación de Estudiantes Sordos* permitió obtener **aprendizajes valiosos** que trascienden los resultados estadísticos y se adentran en el terreno de la reflexión pedagógica, humana y social. Más allá de comprobar la relación entre el uso de la Guía de Señas Peruana (GSP) y las interacciones didácticas docentes, la investigación reveló una profunda necesidad de **reconfigurar la educación inclusiva en el Perú**, situando el lenguaje, la comunicación y la empatía como ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los aprendizajes más significativos radica en comprender que la **inclusión no es una estrategia ni un protocolo institucional, sino una práctica cotidiana que se construye desde la interacción**. Los resultados del estudio evidencian que los docentes que utilizan la GSP no solo adquieren un nuevo código lingüístico, sino que transforman su forma de enseñar. La lengua de señas se convierte, así, en una mediadora afectiva y cognitiva que **fortalece los vínculos pedagógicos** y potencia la participación de los estudiantes sordos en la dinámica del aula. Como señalan **Irigoyen (2010)** y **Herrera (2007)**, la interacción didáctica adquiere sentido cuando se basa en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y la lengua de señas, en este contexto, actúa como un lenguaje de igualdad.

Otro aprendizaje esencial del estudio fue constatar que la **Guía de Señas Peruana** no solo favorece la comunicación, sino que **transforma la concepción misma del conocimiento**. Al introducir una lengua visual y gestual en el proceso educativo, los docentes redescubren nuevas formas de representar el pensamiento y de construir significado. Este cambio implica una ruptura con la enseñanza tradicional centrada en la oralidad y la escritura, para dar paso a una **pedagogía visual y kinestésica**, donde los

gestos, el movimiento y la expresión corporal se convierten en recursos legítimos para aprender y enseñar. La educación, desde esta mirada, se expande hacia territorios sensoriales y simbólicos más amplios, donde el cuerpo también es texto y la mirada también es palabra.

Asimismo, la investigación permitió comprender que el proceso de inclusión no puede sostenerse únicamente sobre la voluntad individual del docente, sino que requiere **estructuras institucionales sólidas y políticas educativas sostenidas**. Entre los aprendizajes más relevantes, destaca la importancia de la **formación docente continua en lengua de señas**, no como una capacitación aislada, sino como parte del perfil profesional de quienes enseñan en aulas inclusivas. La evidencia obtenida respalda la necesidad de que el Estado, las universidades y las direcciones regionales de educación articulen esfuerzos para garantizar programas permanentes de aprendizaje y certificación en LSP. En palabras de **Valenciaga (2003)**, “la lengua de señas debe asumirse como una competencia profesional del educador contemporáneo, no como un recurso opcional”.

De igual modo, el estudio permitió constatar que **el uso de la GSP mejora no solo la comunicación entre docentes y estudiantes sordos, sino también el clima emocional y la cohesión grupal en el aula**. La inclusión lingüística genera ambientes de respeto, cooperación y apertura, donde todos los estudiantes —oyentes o sordos— desarrollan sensibilidad hacia la diversidad. Este aprendizaje reafirma que la enseñanza de la lengua de señas no beneficia únicamente a quienes presentan discapacidad auditiva, sino que **enriquece a toda la comunidad educativa**, fomentando valores de empatía, tolerancia y solidaridad.

No obstante, los resultados también evidenciaron **desafíos pendientes** que invitan a continuar el trabajo iniciado. Uno de los principales es la **insuficiencia de materiales pedagógicos adaptados** y la limitada disponibilidad de recursos audiovisuales en lengua de señas. La implementación efectiva de la GPS requiere la elaboración y distribución de materiales accesibles —libros, videos, recursos digitales y plataformas interactivas— que respondan a las necesidades comunicativas de los estudiantes sordos. Asimismo, se identificó la necesidad de **contar con evaluaciones psicométricas y pedagógicas adaptadas** a la LSP, de manera que el rendimiento

académico pueda medirse desde criterios inclusivos y no desde parámetros estandarizados ajenos a su realidad lingüística.

Otro desafío ineludible es la **articulación entre educación especial y educación inclusiva**. Si bien ambos modelos buscan la atención integral del estudiante con discapacidad, en la práctica persisten brechas de coordinación y continuidad pedagógica. Es necesario promover redes interinstitucionales que vinculen a los docentes de educación especial con los de educación básica regular, compartiendo estrategias, experiencias y buenas prácticas. En este proceso, la LSP debe consolidarse como **lengua común de trabajo pedagógico**, garantizando que todos los actores educativos —directivos, docentes, intérpretes y familias— compartan un mismo código comunicativo.

También se identificaron desafíos vinculados a la **actitud y sensibilización social**. A pesar de los avances normativos y del reconocimiento oficial de la GSP, aún subsisten prejuicios y resistencias hacia el uso de la lengua de señas como medio de enseñanza. Romper con estas barreras requiere una transformación cultural profunda que debe iniciarse desde la formación inicial docente, extendiéndose a la sociedad a través de medios de comunicación, campañas educativas y participación comunitaria. La lengua de señas no puede seguir siendo vista como una “adaptación”, sino como **parte constitutiva de la identidad nacional y de la diversidad cultural peruana**.

Finalmente, la investigación deja como aprendizaje la certeza de que la **inclusión educativa no es un estado alcanzado, sino un proceso permanente**. Cada gesto, cada seña y cada interacción son pasos en la construcción de una escuela verdaderamente democrática, donde el silencio no sea sinónimo de exclusión, sino de expresión. Los desafíos que persisten —como la falta de recursos, la escasa formación docente y la débil institucionalización del enfoque bilingüe-bicultural— no deben asumirse como obstáculos, sino como **oportunidades para profundizar la transformación iniciada**.

En síntesis, los aprendizajes obtenidos confirman que la **Guía para Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** es más que un instrumento didáctico: es un **símbolo de equidad y un agente de cambio pedagógico**. Su aplicación sistemática

y reflexiva puede contribuir a construir un sistema educativo que hable con las manos, escuche con los ojos y eduche con el corazón. Pero para que ello ocurra, es imprescindible que las instituciones, los docentes y la sociedad asuman el compromiso de **mantener viva la inclusión como práctica, como derecho y como horizonte ético**. Solo así, la educación peruana podrá avanzar hacia un modelo en el que la diversidad lingüística y cultural no sea una excepción que se tolera, sino una riqueza que se celebra.

4.3. Recomendaciones para la formación docente en lengua de señas

La formación docente en **Lengua de Señas Peruana (LSP)** constituye uno de los pilares esenciales para consolidar una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad. Los resultados de este estudio, así como las reflexiones derivadas de su análisis, demuestran que **el dominio comunicativo del docente es determinante** para generar interacciones didácticas significativas con los estudiantes sordos. En consecuencia, se hace necesario diseñar, implementar y fortalecer políticas formativas que reconozcan la LSP no como un complemento, sino como una **competencia profesional fundamental** dentro del perfil del educador contemporáneo.

En primer lugar, la formación docente en lengua de señas debe ser **un proceso continuo, articulado y certificado oficialmente**, que abarque tanto la capacitación inicial como la actualización permanente. Tal como se ha evidenciado en la investigación, los docentes capacitados en el uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana logran establecer relaciones pedagógicas más efectivas, personalizadas y empáticas. Sin embargo, esta preparación no puede depender de iniciativas aisladas o talleres esporádicos. Se requiere la implementación de **programas nacionales de formación progresiva**, con niveles básicos, intermedios y avanzados, que permitan al educador desarrollar no solo competencia lingüística, sino también **competencia cultural** en relación con la comunidad sorda. Esto implica comprender su identidad, su historia y su modo particular de representar el mundo.

De igual modo, las **universidades y facultades de Educación y Psicología** tienen la responsabilidad de integrar cursos básicos y obligatorios de Lengua de Señas

Peruana y didácticas inclusivas dentro de sus planes de estudio. Esta medida permitiría que los futuros docentes egresen con una base sólida que les permita atender la diversidad comunicativa de sus estudiantes desde el inicio de su práctica profesional. Además, dichos cursos deben incorporar no solo la gramática y sintaxis de la LSP, sino también **estrategias pedagógicas de enseñanza bilingüe-bicultural**, promoviendo una comprensión integral de la inclusión lingüística. En palabras de **Valenciaga (2003)**, el maestro no debe limitarse a ser transmisor de contenidos, sino “agente activo de mediación entre culturas, lenguas y realidades comunicativas diversas”.

Asimismo, se recomienda que el **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)**, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), elabore y difunda un **plan nacional de certificación docente en LSP**, que garantice estándares comunes de competencia comunicativa en todo el país. Esta certificación debería incluir la evaluación práctica del desempeño comunicativo en el aula y la acreditación oficial que reconozca el dominio de la lengua de señas como mérito profesional. Ello permitiría fortalecer la calidad educativa en las instituciones inclusivas, asegurando que el uso de la LSP no dependa únicamente de la voluntad individual del docente, sino de una **política pública institucionalizada**.

Paralelamente, resulta indispensable fomentar la creación de **espacios colaborativos de aprendizaje entre docentes oyentes y miembros de la comunidad sorda**, a fin de generar intercambios culturales y lingüísticos auténticos. El contacto directo con usuarios nativos de la lengua de señas posibilita una enseñanza más genuina y respetuosa de sus estructuras, expresiones y matices. Estos espacios pueden tomar la forma de **talleres vivenciales, mentorías o círculos de conversación**, donde los educadores desarrollos fluidez comunicativa, sensibilidad cultural y una comprensión profunda del rol de la lengua de señas, como vehículo de identidad.

Del mismo modo, se recomienda que las **instituciones educativas y universidades peruanas contraten a personas sordas como instructores / capacitadores, además de formadores, asesores y evaluadores oyentes** en los programas de enseñanza de la lengua de señas. Este paso es esencial para garantizar la autenticidad lingüística y, además, constituye un acto de reconocimiento del liderazgo de la comunidad sorda en la construcción del conocimiento inclusivo. Su participación

no solo fortalece la enseñanza, sino que **rompe los estereotipos tradicionales**, promoviendo la corresponsabilidad entre oyentes y sordos en la transformación educativa.

Otro aspecto crucial es el fortalecimiento de la **infraestructura tecnológica y los recursos didácticos digitales** para la enseñanza de la LSP. Es indispensable que el Estado, en coordinación con instituciones privadas, ONG y medios de comunicación, promueva la **producción de materiales audiovisuales** (videos subtitulados, plataformas virtuales, aplicaciones móviles, glosarios interactivos, entre otros) que permitan el aprendizaje autónomo y flexible de la lengua. Estas herramientas deben estar disponibles gratuitamente, asegurando el acceso equitativo para docentes de todas las regiones del país.

También se recomienda implementar un sistema de **evaluación continua del desempeño docente en lengua de señas**, tanto a nivel de aula como institucional. Este proceso no debe tener un carácter punitivo, sino formativo, orientado al mejoramiento progresivo de las competencias comunicativas. La **autoobservación y la coevaluación** pueden desempeñar un papel importante, pues ayudan a los docentes a reflexionar sobre su práctica, identificar dificultades y establecer metas de mejora. De esta manera, la lengua de señas se convierte en una herramienta viva que evoluciona junto con la práctica pedagógica.

Por último, es indispensable reconocer que la formación docente en lengua de señas implica **una transformación de actitudes y valores**, además de un aprendizaje técnico. No se trata únicamente de aprender un nuevo código, sino de **adoptar una visión humanista de la educación**, basada en el respeto, la empatía y la valoración de la diferencia. La lengua de señas enseña a los educadores a escuchar con la mirada, a comunicar con el cuerpo y a comprender que la diversidad comunicativa es una expresión de la riqueza humana. Por ello, todo programa de formación debe incluir componentes de sensibilización y reflexión ética sobre la inclusión, la accesibilidad y los derechos lingüísticos.

En síntesis, la formación docente en lengua de señas constituye **la piedra angular para la consolidación de un sistema educativo inclusivo en el Perú**. Su

desarrollo requiere el compromiso conjunto del Estado, las universidades, las instituciones educativas y la sociedad civil. Solo a través de una preparación sólida, integral y continua se podrá garantizar que cada docente se convierta en un verdadero mediador entre el conocimiento y la diversidad, entre el silencio y la palabra. Porque enseñar en lengua de señas no es solo traducir gestos: es **abrir caminos de comunicación y esperanza**, es construir una educación donde cada estudiante, sordo u oyente, encuentre su voz en las manos del otro.

4.4. Propuestas para fortalecer la educación bilingüe-bicultural

La consolidación de una **educación bilingüe-bicultural** constituye una meta urgente y estratégica para el sistema educativo peruano, especialmente en lo que respecta a la inclusión de las personas sordas. Los resultados de esta investigación, junto con los aportes teóricos revisados, evidencian que el desarrollo de un modelo educativo que reconozca la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como lengua natural y la cultura sorda como patrimonio colectivo es esencial para garantizar el derecho a una educación equitativa, pertinente y transformadora. Fortalecer este enfoque no implica únicamente la enseñanza de dos lenguas, sino la creación de **un espacio intercultural de diálogo, reconocimiento y respeto mutuo**.

En primer lugar, se propone la **institucionalización del modelo bilingüe-bicultural en las políticas nacionales de educación inclusiva**, asegurando que la enseñanza a estudiantes sordos se fundamente en el uso paralelo de la LSP y el castellano. Este modelo debe ser concebido como una política de Estado, respaldada por el Ministerio de Educación (MINEDU), la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) y los gobiernos regionales, a fin de garantizar su aplicación sostenida en todas las instituciones educativas que atienden a estudiantes sordos. Como señalan **Alonso (2003)** y **Valenciaga (2003)**, la educación bilingüe-bicultural no es una opción metodológica, sino un imperativo pedagógico que reconoce que toda lengua está indisolublemente unida a una cultura, y que enseñar una lengua implica también enseñar una forma de interpretar el mundo.

Este reconocimiento debe traducirse en la creación de **currículos adaptados**, donde la LSP sea considerada lengua de instrucción, especialmente en los primeros años

de escolaridad. Los estudiantes sordos deben tener la oportunidad de **aprender en su lengua natural** antes de acceder al castellano como segunda lengua, garantizando así el desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales necesarias para su pleno desempeño académico. En este sentido, se requiere que el currículo nacional contemple **áreas específicas de desarrollo lingüístico y cultural** vinculadas a la comunidad sorda, tal como ocurre en otros modelos de educación bilingüe implementados con pueblos originarios y comunidades lingüísticas minoritarias.

Asimismo, se propone fortalecer la **formación y certificación de docentes bilingües-biculturales**, capaces de enseñar tanto en LSP como en castellano. La formación inicial docente debe incorporar módulos especializados sobre **gramática, pragmática y didáctica de la lengua de señas**, así como sobre la cultura sorda y su dimensión identitaria. Además, resulta fundamental **reconocer oficialmente a los docentes sordos** como agentes educativos dentro del sistema, dotándolos de estabilidad laboral y oportunidades de capacitación continua. Su participación no solo enriquece la enseñanza, sino que **visibiliza a la comunidad sorda como protagonista de su propio proceso educativo**.

De la misma manera, se plantea la creación de **materiales educativos biculturales**, elaborados de manera colaborativa entre lingüistas, educadores sordos y especialistas en pedagogía inclusiva. Estos materiales deben reflejar la cosmovisión de la comunidad sorda, sus narrativas, símbolos y valores, integrando recursos visuales, tecnológicos y audiovisuales que respondan a su estilo de aprendizaje. El desarrollo de plataformas digitales interactivas, bibliotecas virtuales con contenido en LSP y aplicaciones de aprendizaje bilingüe representaría un avance significativo hacia la democratización del conocimiento y la accesibilidad pedagógica.

Otro aspecto central es la **promoción de la cultura sorda dentro y fuera del aula**. La educación bilingüe-bicultural no puede limitarse al ámbito lingüístico; debe incluir el reconocimiento y la valoración de las expresiones culturales, artísticas y sociales propias de la comunidad sorda. En este sentido, las instituciones educativas deben abrir espacios para **celebraciones, encuentros y ferias culturales en lengua de señas**, donde estudiantes oyentes y sordos compartan experiencias, fortaleciendo el sentido de comunidad y la empatía intercultural. Esto contribuirá a derribar prejuicios y

estigmas, favoreciendo una convivencia educativa basada en la igualdad y el respeto por la diferencia.

Desde una perspectiva pedagógica, se propone el desarrollo de **estrategias de enseñanza centradas en la visualidad y la participación activa**, reconociendo que el aprendizaje de los estudiantes sordos se basa en la percepción visual, el movimiento y la interacción. Las metodologías deben incluir el uso de recursos tecnológicos, juegos visuales, dramatizaciones, infografías, videos educativos y actividades colaborativas que fomenten la comprensión desde lo sensorial y lo simbólico. Como señalan **Herrera (2007)** y **Irigoyen (2010)**, la enseñanza en contextos de diversidad lingüística exige una pedagogía flexible, dialógica y multimodal, donde el aprendizaje surja de la experiencia compartida y no de la mera transmisión de información.

A nivel institucional, se recomienda establecer **centros de recursos bilingües-biculturales regionales**, encargados de la capacitación docente, la investigación en educación inclusiva y la producción de materiales educativos accesibles. Estos centros podrían funcionar en alianza con universidades y organizaciones de la comunidad sorda, garantizando una formación descentralizada y contextualizada. Además, se sugiere crear un **observatorio nacional de educación bilingüe-bicultural**, encargado de monitorear la implementación de políticas, sistematizar experiencias y promover la investigación aplicada en este campo.

Otro componente indispensable para fortalecer este modelo es la **concientización social**. La educación bilingüe-bicultural solo podrá consolidarse si se supera la visión asistencialista de la sordera y se promueve una comprensión basada en los derechos humanos y la diversidad cultural. Es necesario impulsar **campañas de sensibilización dirigidas a las familias, medios de comunicación hablada/escrita y comunidades educativas**, a fin de fomentar el aprendizaje de la lengua de señas y el reconocimiento de la cultura sorda como parte del patrimonio nacional.

Finalmente, se propone integrar el enfoque bilingüe-bicultural en la **evaluación educativa y en la planificación curricular nacional**, de modo que los logros de aprendizaje de los estudiantes sordos se midan según su propio proceso lingüístico y cognitivo, evitando comparaciones con parámetros normativos del castellano oral.

Evaluar desde la diversidad implica valorar las formas múltiples de expresar el conocimiento y reconocer que la lengua de señas no traduce, sino **construye pensamiento**.

En síntesis, fortalecer la educación bilingüe-bicultural requiere una visión sistémica que articule políticas, formación, materiales, investigación y sensibilización. **La Lengua de Señas Peruana y la cultura sorda** deben dejar de ser temas marginales para convertirse en ejes estructurantes de la educación inclusiva en el país. Promover una educación donde convivan dos lenguas y dos culturas no solo amplía el horizonte de aprendizaje, sino que **humaniza la enseñanza**, al reconocer que cada gesto, cada seña y cada mirada son también una forma legítima de conocimiento. Solo así podremos avanzar hacia una escuela peruana donde la diversidad no sea un desafío, sino **la base de una pedagogía verdaderamente plural y transformadora**.

4.5. Perspectivas futuras sobre la enseñanza a estudiantes sordos en el Perú

El panorama de la enseñanza a estudiantes sordos en el Perú se encuentra en un punto de inflexión histórico, donde la **inclusión educativa, la accesibilidad lingüística y la equidad pedagógica** comienzan a consolidarse como ejes estructurales del sistema educativo. Sin embargo, el camino hacia una educación plenamente inclusiva y bilingüe-bicultural todavía presenta **retos significativos y oportunidades de desarrollo** que deben abordarse con visión de futuro, compromiso institucional y sensibilidad social. Las transformaciones que se vislumbran no solo implican ajustes metodológicos, sino una **revolución cultural y pedagógica**, en la que la Lengua de Señas Peruana (LSP) sea reconocida y utilizada como una herramienta de conocimiento, identidad y ciudadanía.

A futuro, uno de los aspectos más prometedores radica en la **consolidación de la educación bilingüe-bicultural** como modelo educativo nacional. La evidencia recogida en esta investigación demuestra que la Guía de Señas Peruana (GSP) ha sido un punto de partida importante, pero su impacto podría multiplicarse si se enmarca en un **sistema formal de enseñanza en dos lenguas**: la LSP como primera lengua y el castellano como segunda. Este enfoque no solo facilita la adquisición de conocimientos

académicos, sino que refuerza la autoestima, la identidad cultural y la autonomía cognitiva de los estudiantes sordos. La educación bilingüe-bicultural, como plantean **Valenciaga (2003)** y **Alonso (2003)**, debe ser entendida como una propuesta de justicia lingüística, que garantice el derecho de las personas sordas a aprender en su lengua natural, sin renunciar a su integración plena en la sociedad oyente.

En el futuro inmediato, la **formación docente especializada** será la piedra angular del progreso educativo en este campo. El éxito de cualquier política inclusiva depende directamente de la preparación de los maestros, quienes actúan como mediadores del conocimiento y del lenguaje. Por ello, se prevé la necesidad de **institucionalizar programas universitarios y de posgrado** orientados a la didáctica de la LSP, la lingüística visual y la educación de personas sordas. Además, debe fomentarse la **presencia activa de educadores sordos** en las universidades y escuelas normales, tanto como formadores como referentes culturales. Su participación garantizará que la enseñanza de la lengua de señas se mantenga fiel a su gramática, su expresividad y su dimensión identitaria.

Otra proyección importante es el desarrollo de **infraestructuras tecnológicas y recursos digitales accesibles** que complementen la enseñanza presencial. La creación de **plataformas educativas bilingües en LSP y castellano**, así como de materiales audiovisuales interactivos, permitirá ampliar el alcance de la educación inclusiva, especialmente en regiones rurales y zonas alejadas donde la presencia de docentes especializados es aún limitada. Estas herramientas, sustentadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pueden convertirse en un soporte esencial para la educación a distancia, la capacitación docente y la difusión de la cultura sorda. La **virtualización de la enseñanza** en lengua de señas no debe verse como un sustituto, sino como un complemento que potencia la equidad y la continuidad pedagógica.

En un horizonte más amplio, se vislumbra la necesidad de crear **centros de investigación y observatorios nacionales** dedicados al estudio de la educación de personas sordas, la lingüística de la LSP y las prácticas pedagógicas inclusivas. Estos espacios permitirán generar conocimiento científico, sistematizar experiencias exitosas y formular propuestas basadas en evidencia. Asimismo, podrían servir de base para la **actualización periódica de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas**.

Peruana, incorporando nuevos signos, regionalismos y adaptaciones terminológicas vinculadas al avance del lenguaje y la tecnología. De esta manera, la guía dejaría de ser un documento estático para convertirse en un recurso dinámico, que evolucione junto con la sociedad y las necesidades comunicativas de la comunidad sorda.

Otro elemento esencial para el futuro es la **articulación interinstitucional** entre el Ministerio de Educación, las Direcciones Regionales de Educación, las universidades, las asociaciones de personas sordas debidamente registradas y las organizaciones de la sociedad civil. La cooperación entre estos actores permitirá **diseñar políticas coherentes y sostenibles**, centradas en la accesibilidad, la capacitación y la sensibilización. Dentro de estas políticas, se deben priorizar programas de **concientización comunitaria** que promuevan la enseñanza de la lengua de señas no solo a docentes, sino también a estudiantes oyentes, familias y personal administrativo. Una sociedad que conoce la lengua de señas es una sociedad más abierta, empática y cohesionada.

En el ámbito de la evaluación y la gestión educativa, se prevé la implementación de **modelos de evaluación inclusiva**, que valoren los aprendizajes de los estudiantes sordos según sus propias formas de comunicación y expresión. La educación del futuro deberá superar el paradigma homogeneizador de la evaluación escrita y verbal, incorporando métodos visuales, kinestésicos y participativos que reconozcan las múltiples maneras de construir y demostrar conocimiento. Esto implica, además, una revisión profunda de los estándares curriculares y de los instrumentos de medición utilizados por las instituciones educativas y los organismos evaluadores.

Por otro lado, las **perspectivas futuras** también deben considerar el **componente familiar y comunitario**. La inclusión efectiva de los estudiantes sordos no puede lograrse únicamente dentro del aula; requiere de una comunidad informada y comprometida. En ese sentido, se plantea fortalecer los programas de **acompañamiento familiar**, donde los padres y tutores aprendan lengua de señas, comprendan los procesos de aprendizaje visual de sus hijos y participen activamente en su educación. La familia, al igual que la escuela, debe convertirse en un entorno lingüísticamente accesible y emocionalmente inclusivo.

A largo plazo, el ideal es construir una **sociedad bilingüe en la práctica**, donde la lengua de señas peruana se utilice no solo en espacios educativos, sino también en ámbitos públicos, laborales, culturales y tecnológicos. Esto requiere una **normalización social de la LSP**, incluyendo su presencia en los medios de comunicación, en los servicios estatales y en las plataformas digitales del Estado. Tal avance consolidaría la inclusión no como una política sectorial, sino como un principio transversal del desarrollo humano y social en el Perú.

En síntesis, las perspectivas futuras sobre la enseñanza a estudiantes sordos en el Perú apuntan hacia una **educación más humana, intercultural y equitativa**, donde la lengua de señas deje de ser vista como un recurso adaptativo y se convierta en un vehículo legítimo de conocimiento y expresión. La transformación educativa que se vislumbra requiere de un cambio estructural, sostenido en políticas públicas, formación docente, innovación pedagógica y compromiso ciudadano. El futuro de la educación de las personas sordas no se medirá únicamente por su acceso a la escuela, sino por su **plena participación en la vida social, cultural y académica** del país.

Así, el horizonte de la enseñanza a estudiantes sordos en el Perú no es solo una meta institucional, sino un proyecto de nación: una apuesta por un país donde todas las voces —habladas o signadas— sean escuchadas, comprendidas y valoradas. Porque el verdadero progreso educativo no radica en uniformar las formas de comunicar, sino en **aprender a convivir en la diversidad**; en construir un Perú donde enseñar con las manos sea también **enseñar con el alma**.

El **Capítulo IV**, titulado *Reflexiones y Proyecciones*, marca el punto de convergencia entre la evidencia empírica, la teoría y la praxis educativa desarrolladas a lo largo del libro *Manos que Enseñan: La Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana como Puente Didáctico en la Educación de Estudiantes Sordos*. Este cierre no solo sintetiza los principales hallazgos, sino que proyecta el camino que debe seguir la educación inclusiva en el Perú, particularmente en lo que respecta al reconocimiento de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como pilar de la comunicación, la enseñanza y la equidad.

El recorrido reflexivo realizado permitió constatar que **la inclusión educativa no puede existir sin accesibilidad lingüística**, y que la verdadera transformación del aula ocurre cuando el lenguaje deja de ser una frontera y se convierte en un punto de encuentro. La **Guía de Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)**, en este sentido, se reveló como un instrumento de mediación que trasciende lo pedagógico para alcanzar una dimensión ética y cultural: enseñar con las manos es enseñar con la mirada, con la empatía y con el reconocimiento del otro como sujeto pleno de derechos.

Las reflexiones finales confirman que la **formación docente en lengua de señas** es la piedra angular de la inclusión. La educación de las personas sordas no puede sostenerse sobre la improvisación ni sobre buenas intenciones; requiere de un profesional preparado, sensible y consciente de la diversidad comunicativa de su alumnado. Como se planteó en las recomendaciones, el futuro del sistema educativo inclusivo depende de **programas institucionalizados de capacitación docente, certificación oficial en LSP y desarrollo de competencias interculturales**, que transformen la formación inicial y continua de los maestros peruanos.

Asimismo, este capítulo reafirma la necesidad de avanzar hacia un **modelo educativo bilingüe-bicultural**, donde la LSP y el castellano coexistan de manera complementaria. La enseñanza a estudiantes sordos no debe limitarse a la traducción del contenido oral, sino promover un enfoque integral que valore la cultura sorda, su identidad y su lenguaje como expresiones legítimas del conocimiento. La escuela inclusiva del futuro debe ser, por tanto, **una comunidad de diálogo entre lenguas y culturas**, un espacio donde todos los estudiantes —sordos u oyentes— aprendan a comunicarse desde el respeto, la cooperación y la diversidad.

Las proyecciones planteadas en este capítulo también invitan a mirar hacia adelante con una visión de continuidad. El fortalecimiento de la educación de estudiantes sordos en el Perú requiere **una articulación multisectorial**: Estado, universidades, escuelas, asociaciones de personas sordas y sociedad civil deben trabajar juntos para garantizar la sostenibilidad de las políticas inclusivas. Es indispensable crear redes de investigación, centros de recursos pedagógicos y plataformas digitales que integren la LSP como herramienta educativa y social. El reto no es solo mantener la inclusión dentro de las aulas, sino **extenderla hacia la comunidad, los medios de**

comunicación y los espacios públicos, generando una sociedad que hable y escuche en múltiples lenguas.

Del mismo modo, las **sugerencias** elaboradas a partir del estudio sirven como hoja de ruta para la acción: el impulso de programas de formación continua, la evaluación permanente del desempeño docente, la producción de materiales accesibles y la incorporación de profesionales sordos en los equipos educativos son pasos concretos hacia una educación más justa y participativa. Estas acciones deben asumirse no como esfuerzos aislados, sino como parte de una **política nacional de inclusión lingüística**, sostenida en el tiempo y respaldada por una voluntad política real.

El análisis desarrollado a lo largo del libro permite afirmar que **la enseñanza a estudiantes sordos no se reduce a una adaptación metodológica**, sino que implica un cambio de paradigma. Es una invitación a repensar la escuela, a reconstruir el concepto de comunicación y a entender que la diversidad no es un problema que resolver, sino una riqueza que potenciar. La inclusión, cuando se vive desde la lengua de señas, se convierte en un acto profundamente humano: una pedagogía del gesto, del encuentro y de la reciprocidad.

Así, este capítulo cierra con una convicción compartida por toda la obra: **la educación inclusiva no solo transforma a los estudiantes, sino también a quienes enseñan**. Cada docente que aprende la lengua de señas, cada aula que se abre al lenguaje visual, cada institución que incorpora la cultura sorda está contribuyendo a la construcción de un país más empático, plural y democrático.

En definitiva, *Manos que Enseñan* no es solo el título de un libro; es una metáfora del porvenir educativo del Perú. Enseñar con las manos es **enseñar desde el alma**, reconocer que la comunicación no depende del sonido, sino del deseo de comprender y ser comprendido. Que esta obra sirva, entonces, como un llamado a continuar el camino hacia una educación donde el silencio deje de ser ausencia, y se convierta en **lenguaje, identidad y puente hacia la igualdad**.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación permiten afirmar con claridad que el **uso de la Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana (GSP)** constituye un pilar fundamental en la construcción de una **educación verdaderamente inclusiva** para los estudiantes sordos del Perú. El análisis estadístico, respaldado por una interpretación pedagógica y sociolingüística profunda, demostró la existencia de **una correlación positiva alta (Rho de Spearman = 0.908)** entre el uso de la guía y las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes sordos de Lima durante el año 2013. Este hallazgo confirma de manera contundente la **hipótesis general del estudio**, así como el **objetivo principal** de la investigación, validando que la incorporación sistemática y reflexiva de la GSP **fortalece los procesos comunicativos y pedagógicos en el aula**, al tiempo que propicia un entorno más accesible, humano y participativo.

Esta primera conclusión reviste una importancia trascendental, ya que no se trata únicamente de una relación estadística, sino de una **comprobación pedagógica del poder transformador del lenguaje**. La lengua de señas, enseñada y empleada mediante la Guía, no solo facilita la comprensión de contenidos, sino que crea un **vínculo simbólico de reconocimiento y respeto** entre docentes y estudiantes. El aula deja de ser un espacio unidireccional de transmisión para convertirse en un escenario de intercambio recíproco, donde cada gesto y cada seña son vehículos de significado. La evidencia empírica respalda la idea de que **la accesibilidad comunicativa genera inclusión educativa**, y que cuando la comunicación fluye con naturalidad, la enseñanza alcanza su dimensión más humana: aquella que escucha y entiende incluso en el silencio.

En cuanto a la **primera dimensión analizada —el aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas—**, se encontró una **correlación positiva muy alta (Rho de Spearman = 0.974)** con las interacciones didácticas. Este resultado revela que los procesos de aprestamiento no son meramente preparatorios, sino que **constituyen la base sobre la cual se edifica la competencia comunicativa y relacional en el aula**.

Los ejercicios de atención visual, discriminación, coordinación motriz y orientación espacial no solo entrena las habilidades perceptivas del estudiante sordo, sino que también sensibilizan al docente sobre la importancia del cuerpo, la mirada y el gesto como herramientas pedagógicas. El aprestamiento, en este sentido, **funciona como una fase de desinhibición y reconocimiento mutuo**, permitiendo que el proceso de enseñanza se fundamente en la confianza y en la comprensión del canal visual como medio legítimo de aprendizaje.

Estos hallazgos ratifican la **hipótesis específica primera** y el **objetivo específico correspondiente**, al demostrar que la adquisición de la lengua de señas no puede desligarse del desarrollo de habilidades cognitivas y motrices que hacen posible la comunicación no verbal. En consecuencia, esta investigación sugiere que los programas de formación docente y las planificaciones curriculares para la enseñanza de estudiantes sordos deben incluir **módulos de aprestamiento estructurado**, que preparen tanto al educador como al educando para una comunicación visual eficaz, fluida y emocionalmente significativa.

En relación con la **segunda dimensión —la fonología o querología de la lengua de señas**—, los resultados evidenciaron una **correlación positiva alta (Rho de Spearman = 0.836)** con las interacciones didácticas del docente. Esta correlación reafirma la **hipótesis específica segunda** y el **objetivo específico 2 del estudio**, indicando que el conocimiento y dominio de los elementos fonológicos de la lengua de señas (como la configuración de la mano, la orientación, el lugar de articulación, el movimiento y los componentes no manuales) son determinantes en la calidad de la comunicación pedagógica. La fonología en la lengua de señas, a diferencia de la oral, no se limita a la producción de sonidos, sino que **representa el orden visual del lenguaje**, un sistema de unidades mínimas que estructuran el sentido y la intención comunicativa.

De este modo, el manejo correcto de la fonología permite al docente **producir señas claras, coherentes y expresivas**, facilitando la comprensión del estudiante sordo y evitando distorsiones en la interpretación del mensaje. Pero más allá de lo técnico, la dimensión fonológica tiene un profundo valor pedagógico: enseña al docente a **entender el cuerpo como instrumento del lenguaje** y la mirada como espacio de encuentro. En este aspecto, los resultados del estudio refuerzan la necesidad de capacitar

a los docentes no solo en el léxico o vocabulario de la LSP, sino también en sus **parámetros lingüísticos y prosódicos**, de modo que el uso de la lengua de señas alcance niveles de naturalidad, precisión y expresividad similares a los de la lengua oral.

Respecto a la **tercera dimensión —la dactilología**, la investigación identificó una **correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.514)** con las interacciones didácticas. Aunque el grado de asociación es menor en comparación con las otras dimensiones, los resultados confirman la **hipótesis específica tercera** y el **objetivo específico 3**, destacando el valor complementario de la dactilología en la educación de los estudiantes sordos. El uso del alfabeto manual peruano y las estrategias de dactilación constituyen un **puente cognitivo entre la lengua de señas y la lengua escrita**, facilitando la alfabetización visual y la comprensión lectoescrita. En este sentido, la dactilología no solo cumple una función comunicativa, sino también **cognitiva y simbólica**, al vincular la palabra signada con la palabra escrita, permitiendo que el estudiante sordo amplíe su repertorio lingüístico y desarrolle conciencia fonológica visual.

No obstante, la correlación moderada hallada sugiere la necesidad de **profundizar en estrategias didácticas que integren de manera más sistemática la dactilología en la enseñanza cotidiana**. Su uso aún es ocasional y no siempre se planifica con objetivos pedagógicos definidos, lo que limita su potencial como recurso de alfabetización bilingüe. Por ello, futuras investigaciones y programas educativos deberían fortalecer su práctica, vinculándola con la enseñanza del castellano escrito, la lectura comprensiva y la escritura creativa.

En una perspectiva general, las tres dimensiones analizadas —aprestamiento, fonología y dactilología— evidencian que la **Guía para el Aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana** no solo es un compendio lingüístico, sino un **instrumento pedagógico integral**, que articula la enseñanza de la lengua de señas con la mejora de las interacciones didácticas. Los resultados del estudio confirman que el aprendizaje y la enseñanza en lengua de señas **humanizan la práctica docente**, promoviendo una pedagogía de la empatía, la observación y la participación. Al dominar la LSP, el docente desarrolla una nueva sensibilidad comunicativa, capaz de interpretar el gesto, la mirada y el movimiento como expresiones legítimas del pensamiento.

En este sentido, la presente investigación trasciende los números y las tablas para situarse en el terreno de la transformación educativa. La correlación positiva entre las variables no es solo un dato estadístico: es una **evidencia de cambio**, una demostración de que la inclusión es posible cuando se fundamenta en el respeto al lenguaje del otro. Cada porcentaje y cada coeficiente aquí obtenidos representan historias de encuentro, comprensión y apertura; testimonios de una educación que aprende a comunicarse de manera diferente, pero con el mismo propósito: **educar para la equidad**.

En síntesis, puede afirmarse que el uso de la Guía de Señas Peruana **mejora significativamente las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes sordos**, y con ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. La guía cumple una doble función: **didáctica y ética**. Didáctica, porque proporciona al docente herramientas concretas para planificar, organizar y comunicar eficazmente; ética, porque reafirma el derecho de cada persona a expresarse y aprender en su propia lengua.

Las conclusiones finales de esta obra invitan a una reflexión más amplia sobre el sentido de la inclusión. Enseñar en lengua de señas no es simplemente adaptar un método: es **reconocer una identidad, validar una cultura y garantizar un derecho**. Es comprender que la diversidad no resta, sino que enriquece, y que la educación, cuando se hace accesible, se convierte en el vehículo más poderoso de justicia social. En palabras de **Herrera y Alfaro (2008)**, “enseñar con las manos es enseñar desde el alma”, y ese principio resume el espíritu de esta investigación: una educación que habla con gestos escucha con los ojos y enseña con el corazón.

En conclusión, la **Guía de Señas Peruana** se erige como un **símbolo de transformación educativa y social**, una herramienta que demuestra que la inclusión no es una utopía, sino una práctica posible, construida día a día en las aulas peruanas. Su implementación sistemática y su integración en la formación docente constituyen pasos indispensables para avanzar hacia un sistema educativo donde **todas las lenguas sean escuchadas, todos los cuerpos sean comprendidos y todas las manos puedan enseñar**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. et al. (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el sistema educativo*. Confederación Nacional de Sordos Españoles Madrid ESPAÑA. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf
- Apolaya, Luna, Olivares, Ponce, (2012). *Efectos de la aplicación de un cuaderno de trabajo de la clave Fitzgerald para desarrollar el lenguaje estructurado del niño deficiente auditivo de comunicación gestual de nivel primaria*. (Tesis para optar el título de Profesora de Educación Primaria en la Especialidad de Audición y Lenguaje, Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Especial María Madre). (Acceso el 12 de mayo del 2013)
- Arias, N. (2009). *La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate-Lima-Perú*
- Arriola, Huarcaya, Marroquín, (2008). *Efectividad de la utilización de la dactilología en el aprendizaje de la lectoescritura del niño sordo*. (Tesis para optar el título de Profesora de Educación Especial de Audición y Lenguaje, Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Especial María Madre). (Recuperado el 20 de abril del 2013)
- Convención sobre los Derechos Humanos de la Persona con Discapacidad (2010). *Art 24 Educación*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Chavarría, S. (1983). "La Comunicación Total: Una filosofía de respeto". En: *Sordera: Del Diagnóstico al Tratamiento*. Corrientes actuales. Ed. Primer Congreso Nacional de Asociaciones, Padres y Profesionales Interesados en la Problemática del Deficiente Auditivo. Cartagena.

Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

García, I. (2002). *Lenguaje de Señas entre Niños Sordos de Padres Sordos y Oyentes*. (Tesis de la Escuela Académico Profesional de Lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). (Acceso el 15 de junio del 2013)

Guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana, (2010). *Lengua de Señas Peruana*. Lima, Perú.

Herrera, V. (2007). *Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas*. Revista Latinoamericana de psicología. Volumen 37, N°2. Madrid. España. Recuperado de <http://www.institutodelasordera.cl/crims/docs/codigos-de-lectura-en-sordos.pdf>

Irigoyen, Y. (2010). *Análisis de las interacciones didácticas. ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico?* Recuperado de <http://www.interactum.com.mx/interacciones.pdf>

Lledó, A. (2009). *Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12194/1/cap%C3%ADtulo%20libro%20asunci%C3%B3n.pdf>

Quirós, de J.B. (1980). *La audiometría del adulto y del niño*. Buenos Aires: Paidos.

Rodríguez, M. (2007). *Lenguaje de signos*.

Valenciaga, C. (2003). *Programa de Lengua de Señas Cubana para maestros, intérpretes y padres de niños sordos*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en educación Especial, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Facultad de Educación Infantil, carrera de Educación Especial. Ciudad de La Habana. Cuba.



La segunda obra de la psicóloga educativa CECILIA SILVA FLORES, peruana, persona con discapacidad auditiva severa en el campo de la educación especial e inclusiva, con más de 35 años al servicio del MINEDU en un centro educativo básico especial estatal, desempeñándose como psicóloga, busca plasmar específicamente los conceptos que se deben tener en cuenta durante el proceso de adquisición de las señas peruanas, utilizando la expresión facial, la agilidad manual y corporal.

Enseñar a los docentes inclusivos, aquellos que no tienen estudiantes sordos, requiere la participación de personas sordas adultas que dominen la lengua de señas peruana y cumplan con las normas internacionales de tipo social, tales como: «Los sordos son quienes deben enseñar la lengua de señas, no los oyentes» (Debra Russell).

En palabras de la autora: es urgente entender que la manera de enseñar influye mucho en el proceso de aprendizaje, ya que es parte de la cultura de la persona sorda y de su identidad; además, se debe promover un ambiente donde las personas sordas puedan comunicarse plenamente y participar en la sociedad, ejerciendo sus derechos lingüísticos con dignidad.