



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**Mejora del aprendizaje del español como
segunda lengua y el rendimiento académico en
estudiantes sordos de 6 a 12 años**

Presentado por:

Luz Adriana Arce Rodríguez

Dirigido por:

Dr. David Aparisi Sierra

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Agradecimientos

A ti, madre mía,
manantial sereno de amor inquebrantable,
te debo cada paso que hoy me sostiene.
En tus manos aprendí a levantarme sin miedo,
en tu mirada hallé refugio cuando el cansancio me vencía,
y en tu voz, la certeza de que todo esfuerzo tiene sentido.
Gracias por ser raíz y ala,
por estar, incluso en el silencio, siempre.
Al universo (Dios),
esa fuerza sutil que guía sin imponer,
que escucha cuando nadie oye,
que abre sendas invisibles
y pone luz donde habita la duda.
Gracias por el misterio que me impulsa,
por las señales que me mostraron el camino
y por las lecciones que florecieron incluso en la espera.
Ambos han sido faro y sostén,
presencia amorosa que acompaña sin medida.
Este logro no es solo mío,
lleva su nombre escrito en cada página,
en cada paso, en cada suspiro que me trajo hasta aquí.

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster presenta una propuesta de intervención educativa orientada a mejorar la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de primaria, reconociendo la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua (L1). La propuesta fue diseñada para ser implementada en la institución Educativa María de Nuria Sacasas-ASORVAL, en Cali Colombia, bajo un enfoque bilingüe-bicultural que promueve la inclusión y el respeto por la identidad lingüística y cultural de esta población. La propuesta se estructura en diez sesiones que incorporan actividades visuales, lúdicas y semióticas, acompañadas de un proceso de evaluación diagnóstica, procesual y sumativa. Se espera que su implementación favorezca la adquisición de vocabulario funcional, la construcción de frases sencillas en español escrito y un incremento en la motivación y participación de los estudiantes.

Asimismo, se proyecta que la articulación entre la LSC y el español escrito contribuya al rendimiento académico y a la integración social. A pesar de las posibles limitaciones asociadas a la complejidad del español escrito y a la disponibilidad de materiales adaptados, la propuesta se considera viable y con potencial para constituirse en una alternativa pedagógica inclusiva replicable en otros contextos educativos

Palabras clave: educación inclusiva, lengua de señas, bilingüismo, segundas lenguas, sordera, rendimiento académico.

Abstract

This Master's Thesis presents an educational intervention proposal aimed at improving the teaching of written Spanish as a second language (L2) to deaf elementary school students, recognizing Colombian Sign Language (LSC) as their first language (L1). The proposal was designed to be implemented at the María de Nuria Sacasas-ASORVAL Educational Institution in Cali, Colombia, under a bilingual-bicultural approach that promotes inclusion and respect for the linguistic and cultural identity of this population. The proposal is structured in ten sessions that incorporate visual, playful, and semiotic activities, accompanied by a diagnostic, procedural, and summative evaluation process. Its implementation is expected to promote the acquisition of functional vocabulary, the construction of simple sentences in written Spanish, and an increase in student motivation and participation.

Likewise, it is projected that the articulation between LSC and written Spanish will contribute to academic performance and social integration. Despite the possible limitations associated with the complexity of written Spanish and the availability of adapted materials, the proposal is considered viable and has the potential to become an inclusive pedagogical alternative that can be replicated in other educational contexts.

Keywords: inclusive education, sign language, bilingualism, second languages, academic performance.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación.....	3
1.2. Problema y finalidad	4
1.3. Objetivos del TFM	6
1.3.1. Objetivo general:.....	6
1.3.2. Objetivos específicos:	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Lengua de señas como primera lengua (L1).....	7
2.2. El español escrito como segunda lengua (L2) en población sorda	9
2.3. Educación bilingüe-bicultural en Colombia.....	11
2.4. Marco legal y político	12
2.5. Desafíos en la implementación	12
2.6. Relevancia de la interdependencia lingüística	13
2.7. Rendimiento académico de estudiantes sordos en primaria	14
2.8. Influencia del lenguaje en el proceso de aprendizaje académico	14
2.9. Factores escolares y pedagógicos	15
2.10. Evaluación del rendimiento desde una óptica inclusiva	15
2.11. El rol del entorno familiar y social en la adquisición del lenguaje en niños Sordos	16
2.12. Relevancia de la introducción temprana al lenguaje	16
2.13. Influencia del Entorno Familiar	16
2.14. Impacto del entorno social	16
3. MARCO NORMATIVO	18

4.1. Objetivos	20
4.1.1. Objetivo general:.....	20
4.1.2 Objetivos específicos:.....	20
4.2. Contextualización y destinatarios	21
4.4. Competencias	23
4.4.1 Competencia en comunicación lingüística	23
4.4.2 Competencia plurilingüe.....	24
4.4.3 Competencia personal, social y de aprender a aprender.....	25
4.5. Metodología.....	25
4.6. Infraestructura, recursos y materiales.....	27
4.7. Evaluación	28
4.7.1. Evaluación inicial.....	29
4.7.2. Evaluación procesual o formativa.....	29
4.7.3. Evaluación final o sumativa	29
4.8. Temporalización:.....	30
4.9. Sesiones de trabajo	31
5. Conclusiones.....	42
6.1. Limitaciones	43
6.2. Aportes.....	44
6.3. Proyecciones y líneas futuras	45
6. REFERENCIAS	47
7. ANEXOS	52
8.1. Anexo A Rubrica diagnóstica de evaluación inicial.....	52

8.2. Anexo B Rubrica de evaluación procesual o formativa.....	53
8.3. Anexo c Rubrica de evaluación o sumativa final.....	53
8.4. Anexo D Juegos con palabras.....	54
8.5. Anexo E Juegos con palabras.....	55
8.6. Anexo F De la narrativa al comic.....	56
8.7. Anexo G De la narrativa al comic.....	57
8.8. Anexo H Pictogramas.....	58
8.9. Anexo I Pictogramas.....	59
8.10. Anexo J Tarjetas ilustrativas.....	60
8.11. Anexo K De la narrativa al comic.....	62
8.12. Anexo L De la narrativa al comic, plantilla.....	63
8.13. Anexo M Modelo de carta.....	63

Índice de figuras

Figura 1. <i>Relación entre competencia en L1 y rendimiento académico en L2 (español escrito)</i>	20
Figura 2. <i>Representación del modelo del iceberg dual de Cummins, adaptado al contexto de la educación bilingüe-bicultural para personas sordas</i>	22
Figura 3. <i>Impacto de la privación del lenguaje en niños sordos</i>	26
Figura 4. <i>Temporalización de la propuesta de intervención</i>	40

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Rubrica diagnóstica de evaluación inicial</i>	61
Tabla 2. <i>Rubrica de evaluación procesual o formativa</i>	62
Tabla 3. <i>Rubrica de evaluación o sumativa final</i>	62
Tabla 4. <i>Sesión 1 ¿Quién soy yo?</i>	41
Tabla 5. <i>Sesión 2 Describo mi familia en señas y palabras</i>	42
Tabla 6. <i>Sesión 3 Un día en mi vida</i>	43
Tabla 7. <i>Sesión 4 Cuentos en señas y textos</i>	44
Tabla 8. <i>Sesión 5 De la narrativa al cómic</i>	45
Tabla 9. <i>Sesión 6 Juegos con palabras</i>	46
Tabla 10. <i>Sesión 7 Descubriendo mi entorno</i>	47
Tabla 11. <i>Sesión 8 Cartas con significado</i>	48
Tabla 12. <i>Sesión 9 Pequeños escritores</i>	49
Tabla 13. <i>Sesión 10 Feria bilingüe</i>	50

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se diseña para aplicarse en la institución María de Nuria Sacasas, adscrita a la Asociación de Sordos del Valle (ASORVAL), que atiende a población infantil y adolescente con discapacidad auditiva y otras comorbilidades (por ejemplo, trastornos del espectro autista y dificultades de aprendizaje). El proyecto pretende responder a la necesidad de garantizar derechos educativos y ofrecer una atención inclusiva a niñas, niños y adolescentes (6–17 años) en situación de vulnerabilidad social y psicosocial, fortaleciendo estrategias de enseñanza que respeten su identidad lingüística y cultural.

En el diagnóstico institucional preliminar se identificó una problemática relevante relacionada con la comprensión y la adquisición de nuevos conceptos a través del español escrito por parte del alumnado sordo, puesto que la escritura ocupa un lugar limitado en el currículo y en las prácticas pedagógicas, lo que dificulta el aprendizaje de los contenidos trabajados.

Asimismo, la revisión del contexto educativo revela una disponibilidad reducida de herramientas pedagógicas específicas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a estudiantes sordos de primaria. Varios docentes reportan no sentirse suficientemente formados para abordar los retos propios de un enfoque bilingüe-bicultural (Mayer y Trezek, 2019; Williams y Mayer, 2015). Esta carencia formativa y metodológica contribuye a la desmotivación del alumnado frente al aprendizaje de la escritura, dado que muchas prácticas siguen orientadas a modelos diseñados para estudiantes oyentes.

En consecuencia, dicha situación puede agravar las dificultades cuando los estudiantes avanzan a niveles educativos con mayores exigencias académicas. Además, el creciente uso de tecnologías digitales y redes sociales en los ámbitos social, educativo y laboral exige

competencias textuales que, de no desarrollarse, colocan a las personas sordas en una situación de desventaja para su inclusión plena.

Es fundamental tener en cuenta que, para las personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) es su lengua materna (L1), caracterizada por ser visogestual, mientras que el español escrito se considera su segunda lengua (L2), que se basa en la modalidad auditivo-vocal. Sin embargo, es común que la mayoría de los niños sordos nazcan en familias con padres oyentes, quienes no siempre les brindan el input lingüístico necesario durante los primeros años de su vida. Esto resulta en que muchos estudiantes sordos comienzan su educación sin haber desarrollado plenamente una lengua estructurada, lo que limita considerablemente su capacidad para aprender español escrito (Cummins, 2006). La ausencia de una (L1) sólida tiene un impacto directo en el aprendizaje de la (L2), afectando su desempeño académico y su integración social.

Por todo lo anterior, se plantea en este Trabajo Final de Máster (TFM) un programa de intervención que busque fortalecer la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos, con el fin de mejorar su rendimiento académico y su integración plena en los diversos entornos de la vida cotidiana.

Es fundamental reconocer que el aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2) por parte de estudiantes sordos cuya primera lengua (L1) es la lengua de señas supone procesos cognitivos y lingüísticos más complejos que los de aprendices oyentes (Morales, 2018). En este sentido, el desarrollo de la competencia en español no ocurre de forma natural, sino que demanda mediaciones visuales, estrategias didácticas específicas y una articulación constante con la LSC como lengua base para la comprensión. No obstante, en diversos entornos educativos persiste una perspectiva monolingüe y oralista que dificulta la implementación de enfoques

bilingües-biculturales en los que la lengua de señas sea reconocida como un sistema lingüístico legítimo (Gárate y Bixler, 2020; Quirós, 2022).

1.1. Justificación

La presente propuesta surge a partir de las experiencias recogidas durante la práctica educativa en la institución María de Nuria Sacasas, la cual atiende a estudiantes sordos en educación primaria. Dichas vivencias permitieron evidenciar una marcada limitación en la implementación de estrategias pedagógicas y en el uso de materiales adaptados para garantizar una educación bilingüe-bicultural, conforme a lo estipulado en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Aunque dichas normativas establecen de forma clara los recursos humanos y las estrategias necesarias para ofrecer una educación inclusiva de calidad, en la práctica muchas instituciones aún presentan dificultades para materializarlas de manera efectiva.

En diversos contextos educativos se evidencia la subestimación de las capacidades de comprensión de los estudiantes sordos, lo que se refleja en la asignación de actividades carentes de propósito pedagógico, destinadas principalmente a mantenerlos ocupados. Esta situación vulnera los principios del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. De manera particular, se identifica una falta de atención hacia el fortalecimiento de los procesos de adquisición de la lengua escrita y del desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas esenciales para el desempeño académico de esta población.

Es fundamental reconocer que la enseñanza del español escrito a estudiantes sordos debe abordarse desde una perspectiva de segunda lengua (L2) y no como lengua extranjera. Esta distinción requiere un enfoque metodológico específico que respete la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua natural de referencia y promueva un tránsito gradual hacia el

español escrito como herramienta de acceso al conocimiento y a la participación social (Tovar, 2020).

Asimismo, es necesario considerar el contexto sociocultural en el que se desarrollan estos estudiantes. La mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes, donde no siempre se fomenta el desarrollo temprano de habilidades comunicativas en LSC ni se reconoce la importancia del aprendizaje del español como segunda lengua (L2). Esta situación está asociada, en parte, al desconocimiento sobre la discapacidad auditiva y a la persistencia de estigmas que la vinculan erróneamente con limitaciones cognitivas.

En este sentido, la formación docente y la sensibilización de las familias adquieren un papel fundamental. Solo mediante una participación activa y consciente desde los primeros años escolares es posible sentar las bases para una comprensión lectora y escrita sólida, que favorezca la integración plena y crítica de los estudiantes sordos en una sociedad mayoritariamente oyente y, en muchos casos, excluyente.

Finalmente, comprender la evolución histórica de la educación de personas sordas, así como los aportes teóricos de autores como Liddell et al. (1989) y Skliar (1997), resulta fundamental para sustentar la implementación de enfoques bilingües en el aula. Este marco conceptual se convierte en una base clave para transformar las prácticas pedagógicas y diseñar propuestas que contribuyan al fortalecimiento del rendimiento académico de los estudiantes sordos entre los 6 y 12 años de edad.

1.2. Problema y finalidad

Durante la experiencia desarrollada en la institución María de Nuria Sacasas, se identificó una problemática significativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de educación primaria. La mayoría de estos

alumnos enfrenta dificultades para comprender y producir textos escritos, debido a que el español no constituye su lengua materna, sino que su primera lengua corresponde a la Lengua de Señas Colombiana (LSC), un sistema viso-gestual con una estructura gramatical distinta. Estas dificultades se ven agravadas por la falta de una exposición temprana a una lengua estructurada, ya que muchos niños sordos provienen de familias oyentes que no dominan la LSC, lo cual genera privación lingüística inicial y limita el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas esenciales.

Asimismo, el profesorado de la institución manifiesta no contar con herramientas pedagógicas adecuadas para orientar la enseñanza del español desde un enfoque bilingüe-bicultural. Las prácticas educativas predominantes continúan respondiendo a un modelo tradicional diseñado principalmente para estudiantes oyentes, lo cual repercute negativamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes sordos. Esta brecha pedagógica y metodológica representa un obstáculo significativo para el desarrollo de competencias lingüísticas, fundamentales para acceder a la educación media, participar activamente en la sociedad y utilizar tecnologías de la información, ámbitos en los que la competencia escritural desempeña un papel crucial.

En respuesta a esta problemática, el presente Trabajo Final de Máster (TFM) tiene como finalidad diseñar un programa de intervención pedagógica orientado a fortalecer la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de educación primaria. Esta propuesta busca optimizar el rendimiento académico, favorecer el acceso al conocimiento y promover la inclusión educativa y social de dichos estudiantes, desde una perspectiva que reconozca y valore su identidad cultural y lingüística. De esta manera, se pretende responder a una carencia identificada tanto en la práctica docente como en la literatura educativa: la

insuficiencia de estrategias didácticas inclusivas y específicas para la enseñanza del español como L2 en contextos bilingüe-biculturales dirigidos a alumnos sordos. Por otra parte, los profesores de la institución expresan que no disponen de las herramientas pedagógicas adecuadas para abordar la enseñanza del español desde un enfoque bilingüe y bicultural. Las prácticas educativas que predominan siguen ancladas en un modelo tradicional, diseñado principalmente para estudiantes oyentes, lo que contribuye a la falta de motivación y el bajo rendimiento académico de los alumnos sordos. Esta brecha tanto pedagógica como metodológica, constituye un obstáculo significativo para el desarrollo de competencias lingüísticas, las cuales son vitales para acceder a la educación media, involucrarse en la sociedad y utilizar tecnologías de la información, áreas en las que la escritura juega un papel crucial.

Ante esta problemática, el Trabajo Final de Máster (TFM) tiene como objetivo la creación de un programa de intervención pedagógico, que potencie la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos en el nivel de básica primaria. Esta iniciativa tiene como meta optimizar su rendimiento académico, facilitar su acceso al conocimiento y promover su inclusión en diversos entornos educativos y sociales, todo ello desde una perspectiva que respete y valore su identidad cultural y lingüística. El estudio busca abordar una carencia detectada tanto en la práctica docente como en la investigación educativa: la falta de estrategias didácticas inclusivas y específicas para la enseñanza del español como (L2) en contextos bilingües con alumnos sordos.

1.3. Objetivos del TFM

1.3.1. Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención educativa orientada a fortalecer la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de educación primaria, desde un enfoque bilingüe-bicultural, con el fin de contribuir al mejoramiento de su rendimiento académico y favorecer su inclusión educativa y social.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos relacionados con la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de educación primaria, dentro de un enfoque bilingüe-bicultural.
- Identificar los principales retos lingüísticos, cognitivos y didácticos que enfrentan los estudiantes sordos en el proceso de adquisición del español escrito como L2.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa que incluya actividades visuales, semióticas y accesibles orientadas a fortalecer el aprendizaje del español escrito como L2 en estudiantes sordos de 6 a 12 años.
- Valorar la pertinencia pedagógica y la viabilidad didáctica de la propuesta diseñada, considerando criterios de inclusión, accesibilidad y coherencia con el modelo bilingüe-bicultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Lengua de señas como primera lengua (L1)

La Lengua de Señas Colombiana (LSC) es considerada la primera lengua (L1) de la comunidad sorda del país. A diferencia del español, que se basa en la audición y el habla, la LSC es una lengua natural de tipo viso-gestual con una gramática, sintaxis y estructura lingüística propias. No se trata de una traducción del español, sino de un sistema autónomo que facilita la

comunicación efectiva, promueve el razonamiento abstracto y contribuye a la configuración de la identidad cultural de las personas sordas.

El desarrollo temprano de la lengua materna es esencial para el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en entornos bilingües. Según Cummins (2006), la hipótesis de la interdependencia lingüística establece que una competencia sólida en la L1 proporciona una base que facilita la adquisición de habilidades en la segunda lengua (L2), ya que ambas comparten procesos cognitivos comunes. En el caso de los estudiantes sordos, el acceso oportuno a la LSC contribuye al desarrollo de estructuras cognitivas que les permiten comprender y producir posteriormente el español escrito como segunda lengua.

Skliar (1997) enfatiza que las lenguas de señas deben entenderse no solo como medios de comunicación, sino también como herramientas fundamentales para acceder al conocimiento y al entorno social. La ausencia de esta lengua o su adquisición tardía puede generar retrasos significativos en el desarrollo cognitivo, socioemocional y educativo del niño sordo. Esta situación se agrava cuando el entorno familiar no proporciona un contexto comunicativo accesible durante los primeros años, lo cual dificulta la construcción del input lingüístico necesario para establecer las bases de la L1.

Liddell y Johnson (1989) sostienen que la lengua de señas no se limita a un rol expresivo, sino que cumple una función representativa que permite la simbolización de la realidad, la organización del pensamiento y la estructuración del conocimiento. Por ello, es fundamental garantizar el acceso temprano de los estudiantes sordos a la LSC en sus entornos educativos, familiares y sociales, ya que este acceso impacta de manera directa en su rendimiento académico. Sin embargo, entre el 90 % y el 95 % de los niños sordos nacen en familias oyentes que no dominan esta lengua, lo que puede provocar privación lingüística durante las primeras etapas del

desarrollo (Marschark y Hauser, 2012), con consecuencias cognitivas, personales y educativas significativas.

En consecuencia, reconocer la LSC como lengua natural y asegurar su inclusión sistemática en los procesos educativos no solo representa una cuestión de derechos lingüísticos y culturales, sino que también constituye un requisito fundamental para garantizar la equidad en el acceso al aprendizaje. Además, el dominio adecuado de la L1 se convierte en un pilar esencial para la adquisición del español escrito como segunda lengua (L2), lo que permite establecer una base sólida para los procesos de alfabetización bilingüe en estudiantes sordos.

2.2. El español escrito como segunda lengua (L2) en población sorda

El aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos implica un proceso complejo que se diferencia significativamente del aprendizaje de una lengua oral por parte de hablantes oyentes. A diferencia de la población oyente, que adquiere de manera natural el español como lengua materna a través de la audición y la interacción oral desde edades tempranas, muchos estudiantes sordos acceden al español únicamente a través de la modalidad escrita, lo cual supone una dificultad añadida debido a la ausencia de referentes fonológicos y auditivos que faciliten la comprensión lingüística y semántica (Tovar, 2020). En este sentido, el proceso de alfabetización en L2 no puede comprenderse sin considerar el papel de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua primera (L1), la cual constituye la base cognitiva y comunicativa sobre la cual se construye el aprendizaje del español escrito.

La teoría de la interdependencia lingüística plantea que el desarrollo de habilidades en una segunda lengua depende, en gran medida, del grado de dominio de la primera (Cummins, 2006). Para los estudiantes sordos, esto significa que el fortalecimiento de la competencia en la LSC facilita la comprensión de estructuras gramaticales, la organización del discurso y el acceso

al significado en el español escrito. De acuerdo con Mayer y Wells (1996), los estudiantes sordos que han adquirido una L1 sólida en lengua de señas presentan mejores desempeños en tareas de lectura y escritura en la lengua escrita mayoritaria. En consecuencia, el aprendizaje del español como L2 no debe asumirse desde una perspectiva meramente gramatical o memorística, sino desde un enfoque bilingüe-bicultural que reconozca el rol mediador de la LSC como puente hacia la comprensión del código escrito.

No obstante, uno de los principales retos en la adquisición del español escrito es la diferencia modal entre la LSC (visual-gestual) y el español (oral-auditivo-escrito), lo que provoca que el proceso de transferencia lingüística no sea directo (Velásquez, et. al 2018).

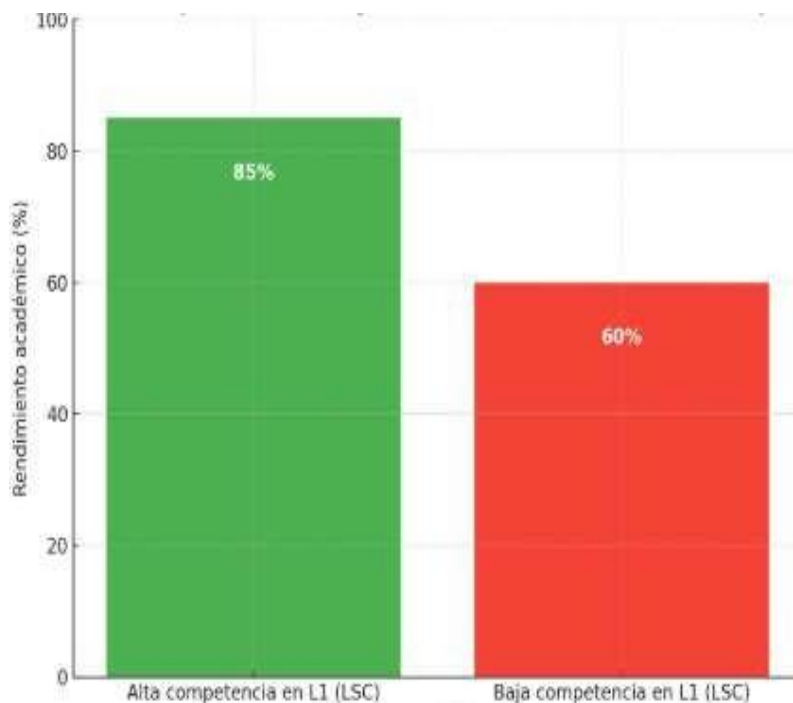
Según Gärdenfors (2022), las personas sordas pueden presentar dificultades al interpretar estructuras sintácticas complejas del español escrito debido a la ausencia de marcadores visuales y espaciales propios de la lengua de señas. Además, la carencia de experiencias previas de interacción lingüística accesible en entornos familiares oyentes genera situaciones de privación lingüística, lo cual impacta negativamente en los procesos de comprensión lectora y producción escrita (Marschark y Hauser 2012).

En consecuencia, la enseñanza del español escrito como L2 debe contemplar estrategias visuales, apoyos semióticos y recursos pedagógicos que faciliten la construcción de significado desde la experiencia lingüística propia del estudiante sordo.

A continuación, se presenta una representación visual que contrasta los procesos de adquisición del español escrito por parte de estudiantes sordos y oyentes, destacando las diferencias en el acceso al código lingüístico desde su lengua base:

Figura 1

Relación entre competencia en L1 y rendimiento académico en L2 (español escrito)



En este contexto, el aprendizaje del español como L2 debe diseñarse desde un enfoque bilingüe-bicultural que no solo reconozca la LSC como lengua legítima y primera, sino que también oriente la construcción del español escrito como una herramienta de acceso al conocimiento, la participación académica y la inclusión social. Este enfoque será analizado con mayor profundidad en el siguiente apartado, donde se presentará su relevancia dentro del contexto educativo colombiano.

2.3. Educación bilingüe-bicultural en Colombia

En Colombia, la educación que combina la enseñanza bilingüe y bicultural para personas sordas se basa en la aceptación de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como su lengua materna (L1) y el español escrito como su segunda lengua (L2). Este enfoque tiene como

objetivo garantizar que todos los estudiantes sordos tengan un acceso justo a la educación y fomentar su desarrollo integral, al mismo tiempo que respeta su identidad cultural y lingüística.

2.4. Marco legal y político

La aplicación de la educación bilingüe-bicultural en Colombia cuenta con el apoyo de varios marcos legales:

Ley 324 de 1996: Reconoce la LSC como la lengua natural de las personas sordas y promueve su uso en el ámbito educativo.

Ley Estatutaria 1618 de 2013: Asegura que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos, incluyendo el acceso a una educación inclusiva y de calidad.

Decreto 1421 de 2017: Establece normativas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, orientando la implementación de modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas.

Estos marcos normativos promueven la formación de docentes en competencias bilingües, la incorporación de intérpretes de LSC y la adaptación de materiales educativos accesibles.

2.5. Desafíos en la implementación

A pesar de los avances legislativos, la implementación efectiva de la educación bilingüe-bicultural enfrenta varios desafíos:

Falta de formación docente: Muchos educadores no cuentan con la preparación necesaria para enseñar en un contexto bilingüe-bicultural, lo que limita la efectividad del proceso educativo.

Escasez de recursos: La disponibilidad de materiales didácticos adaptados y de intérpretes de LSC es limitada, especialmente en zonas rurales.

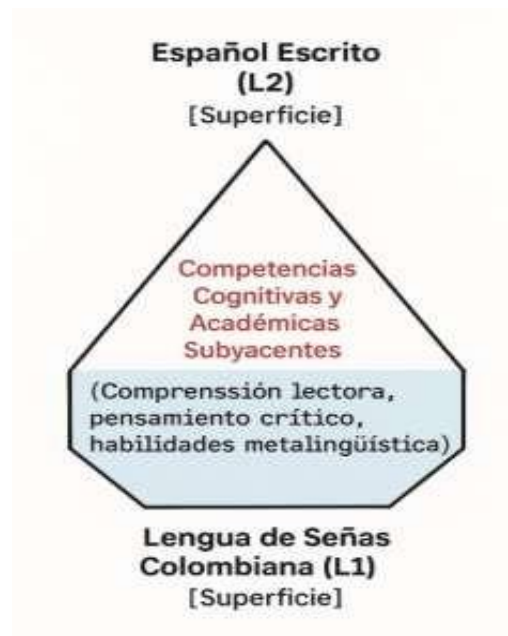
Actitudes y percepciones: Persisten estigmas y prejuicios hacia la comunidad sorda, lo que puede afectar la inclusión y participación activa de los estudiantes en el entorno escolar.

2.6. Relevancia de la interdependencia lingüística

La teoría de la interdependencia lingüística, formulada por Cummins en 1979, sostiene que el avance en la adquisición de una segunda lengua (L2) está directamente relacionado con el nivel de competencia alcanzado en la lengua materna (L1). En el campo de la educación para personas sordas, esto implica que tener una base sólida en la Lengua de Señas Colombiana (LSC) puede facilitar significativamente el aprendizaje del español escrito.

Cummins explica esta conexión a través del modelo del "iceberg dual", que muestra que, aunque las lenguas (L1) y (L2) se manifiestan de maneras diferentes a la vista, ambas comparten una base común de habilidades cognitivas y académicas subyacentes.

Figura 2



Gráfica Ilustrativa: Representación del modelo del iceberg dual de Cummins, adaptado al contexto de la educación bilingüe-bicultural para personas sordas

Este gráfico resalta que, a pesar de que las lenguas (L1) y (L2) pueden aparentar ser distintas en su estructura gramatical, comparten un fundamento común de habilidades cognitivas y académicas. Por lo tanto, es crucial fortalecer la competencia en LSC para facilitar el exitoso desarrollo del español escrito entre los estudiantes sordos.

2.7. Rendimiento académico de estudiantes sordos en primaria

El desempeño académico de estos estudiantes está influenciado por diversos factores, que abarcan aspectos lingüísticos, pedagógicos, familiares y sociales. Uno de los aspectos más cruciales es el dominio de la primera lengua (L1) y cómo esta se entrelaza con la enseñanza del español escrito como lengua segunda (L2). En esta fase educativa (primaria), donde se establecen las bases del razonamiento lógico, la comprensión lectora y la producción escrita, las barreras lingüísticas pueden transformarse en obstáculos significativos en el proceso de aprendizaje.

2.8. Influencia del lenguaje en el proceso de aprendizaje académico

La ausencia de un lenguaje estructurado en los primeros años de vida influye de manera decisiva en el proceso de aprendizaje de contenidos escolares. Según Mayer y Akamatsu (2003), el manejo adecuado de la lengua escrita está estrechamente vinculado con el rendimiento académico en disciplinas clave como ciencias, matemáticas y estudios sociales. En este sentido, los estudiantes sordos que no desarrollan competencias lingüísticas sólidas desde una edad temprana suelen presentar dificultades no solo en lectura y escritura, sino también en la comprensión de ideas abstractas.

Asimismo, investigaciones como la realizada por Marschark et al. (2006), evidencian que los estudiantes sordos que han aprendido la lengua de señas como su primer idioma desde una edad temprana, tienden a exhibir un rendimiento académico superior en comparación con aquellos que han tenido una exposición tardía o insuficiente a

un lenguaje completo. Esto se debe a que contar con una lengua materna bien desarrollada favorece la adquisición de herramientas cognitivas que son esenciales para resolver problemas y la comprensión de textos escritos.

2.9. Factores escolares y pedagógicos

El entorno educativo también influye de manera importante en el desempeño académico. La ausencia de metodologías adecuadas para implementar un enfoque bilingüe, la escasa formación docente en la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos, y la falta de materiales visuales dificultan la adaptación efectiva del currículo. Powers (2003) señala que muchos programas educativos no responden a las necesidades específicas de esta población, lo que contribuye a ampliar la brecha de rendimiento con respecto a sus compañeros oyentes. Por ello, es fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje considere las particularidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes sordos, incorporando estrategias visuales, la presencia de intérpretes, modelos lingüísticos adecuados y recursos accesibles adaptados a sus requerimientos.

2.10. Evaluación del rendimiento desde una óptica inclusiva

La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes sordos debe adoptar un enfoque inclusivo que trascienda los resultados de las pruebas estandarizadas. Es esencial considerar los procesos de aprendizaje, el avance individual y los contextos culturales y lingüísticos en los que se desenvuelven. La evaluación necesita ser flexible y dinámica, centrándose en destacar el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales. Esta perspectiva, propuesta por García y Bartlett (2007), sugiere valorar no solo el resultado final, sino también el trayecto que ha seguido el estudiante, reconociendo los ritmos únicos de quienes aprenden el español como segunda lengua en entornos escolares.

2.11. El rol del entorno familiar y social en la adquisición del lenguaje en niños Sordos

El contexto familiar y social tiene un papel fundamental en el desarrollo tanto lingüístico como cognitivo de los niños con discapacidad auditiva. La introducción temprana a un lenguaje completo y accesible, como la Lengua de Señas Colombiana (LSC), es esencial para prevenir la privación lingüística y sus efectos adversos en el desarrollo integral del infante.

2.12. Relevancia de la introducción temprana al lenguaje

Los primeros años de vida son determinantes para la adquisición del lenguaje. En esta etapa, el cerebro muestra una alta receptividad a los estímulos lingüísticos, y la carencia de exposición a un lenguaje integral puede provocar retrasos significativos en el desarrollo cognitivo y social del niño. La *National Association of the Deaf* (NAD) enfatiza que muchos niños sordos no obtienen la adecuada exposición al lenguaje visual durante sus primeros años, lo que puede acarrear consecuencias duraderas en su desarrollo académico, emocional y social.

2.13. Influencia del Entorno Familiar

Un gran número de niños con discapacidad auditiva proviene de familias donde se habla, y en muchos casos, sus padres no tienen conocimientos sobre la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Este desconocimiento puede obstaculizar una comunicación efectiva entre padres e hijos, lo que incide de manera negativa en el desarrollo lingüístico del niño. Un estudio disponible en SciELO Colombia, resalta que la enseñanza de la lengua de señas dentro de las familias con hijos sordos es fundamental para derribar las barreras comunicativas y fomentar un desarrollo integral.

2.14. Impacto del entorno social

Además del contexto familiar, el ambiente social en el que crece un niño sordo también tiene un efecto significativo en su aprendizaje del lenguaje. La interacción con otros niños sordos, la participación en comunidades de personas sordas y, el acceso a modelos lingüísticos

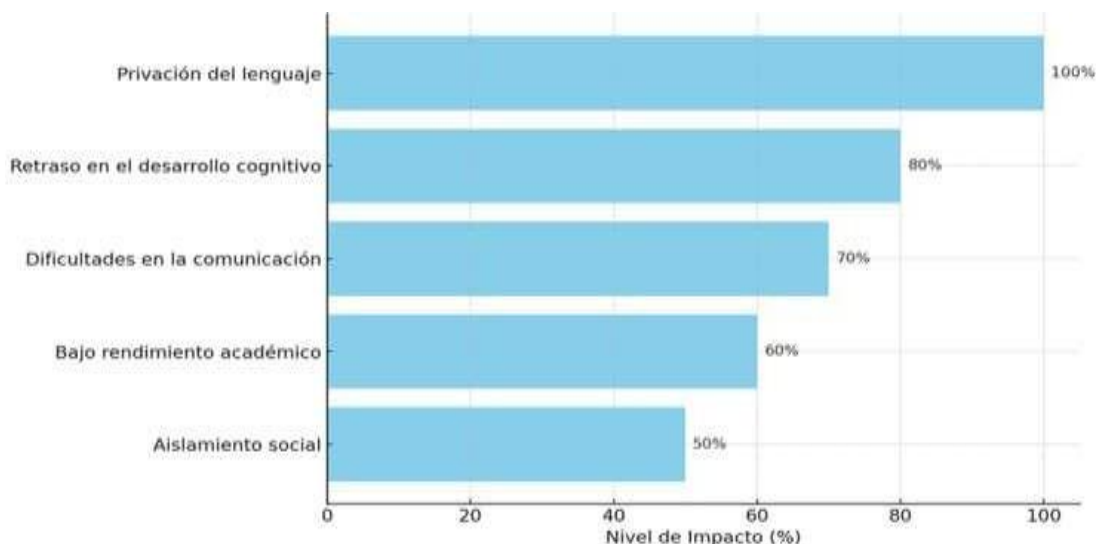
idóneos en el contexto educativo, son aspectos que pueden contribuir positivamente en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y cognitivas.

El *National Deaf Center* subraya el valor de las relaciones fraternas y su efecto en el desarrollo social y educativo de los niños con sordera.

La gráfica que se presenta a continuación se ha elaborado según la teoría presentada por la *National Association of the Deaf* (2021), la cual subraya el efecto de la falta de acceso al lenguaje en niños con discapacidad auditiva. Este fenómeno se manifiesta cuando los niños y niñas no reciben, desde una edad temprana, una lengua estructurada como es la lengua de señas, lo que tiene consecuencias adversas en su desarrollo cognitivo, comunicativo, académico y social. La representación gráfica resume los distintos niveles de influencia que estos aspectos ejercen sobre el desarrollo global del niño.

Figura 3

Impacto de la privación del lenguaje en niños sordos



Esta gráfica resalta la relevancia de la exposición temprana al lenguaje, la participación activa de la familia y el acceso a modelos lingüísticos apropiados, con el fin de fomentar un desarrollo lingüístico adecuado en niños sordos.

3. MARCO NORMATIVO

3.1. Marco normativo de Colombia

El marco normativo que respalda este trabajo se basa tanto en la legislación nacional de Colombia como en las políticas específicas del departamento del Valle del Cauca, las cuales afirman y fomentan el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva, justa y de calidad. En el ámbito colombiano, las normativas han progresado notablemente en asegurar que la comunidad sorda tenga la oportunidad de recibir una educación que respete su identidad lingüística y cultural, impulsando un enfoque bilingüe y bicultural. De esta manera, se reconoce a la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como la lengua materna (L1) de la comunidad sorda y al español escrito como su segunda lengua (L2), estableciendo así un modelo educativo que promueve la equidad y la inclusión (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Dentro de las normas legales nacionales más relevantes que respaldan esta perspectiva, se encuentra la Ley 324 de 1996. Esta ley reconoce oficialmente la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como el idioma natural de la comunidad sorda y establece su uso como herramienta de enseñanza y comunicación en el ámbito educativo. Adicionalmente, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 asegura las condiciones necesarias para el ejercicio completo de los derechos de las personas con discapacidad, subrayando la importancia de realizar ajustes razonables en el sistema educativo, capacitar al personal docente y proporcionar materiales adecuados que respondan a las necesidades específicas del alumnado (Congreso de la República de Colombia, 2013). En apoyo a este marco normativo, el Decreto 1421 de 2017 establece regulaciones sobre la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, definiendo un modelo bimodal para

los estudiantes sordos que incluye la participación de intérpretes, guías intérpretes y docentes capacitados en LSC.

Este conjunto normativo se sitúa dentro del marco de la Constitución Política de Colombia (1991), que en sus artículos 13 y 68 establece el derecho a la igualdad y a una educación que se ajuste a las características de cada persona, subrayando la importancia de brindar atención preferencial a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Además, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) tiene como principio central del sistema educativo colombiano la atención a la diversidad, afirmando que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a una educación integral, inclusiva y de alta calidad (García y Rodríguez, 2021).

A nivel regional, el departamento del Valle del Cauca ha implementado medidas adicionales que refuerzan este marco a nivel nacional, con el objetivo de promover una educación inclusiva que contemple las diferencias culturales y lingüísticas de su población. Uno de los documentos clave es el Plan de Desarrollo Departamental 2020–2023 “Valle Invencible”, que contempla la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad como un pilar fundamental. Este plan destaca la importancia de brindar una formación adecuada en aspectos culturales, lingüísticos y territoriales, además de fortalecer las habilidades del personal docente y garantizar el acceso a recursos pedagógicos accesibles (Gobernación del Valle del Cauca, 2020).

Asimismo, los Lineamientos de Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social del Valle del Cauca, elaborados en colaboración con organizaciones como ASORVAL (Asociación de Sordos del Valle), establecen directrices para facilitar la incorporación de personas con discapacidad auditiva a una educación bilingüe que reconozca oficialmente la Lengua de Señas Colombiana (LSC). En este contexto, también se han fomentado alianzas entre diferentes

entidades y actores relevantes. Estas acciones han contribuido a fortalecer la inclusión educativa en la región.

En conjunto, el marco normativo tanto nacional como regional proporciona las bases legales y políticas que sustentan este TFM, cuyo fin es potenciar la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos, en línea con los derechos lingüísticos, educativos y culturales de esta comunidad.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general:

Desarrollar una intervención educativa con actividades visuales, lúdicas y semióticas que estimulen en los estudiantes sordos de primaria el uso funcional del español escrito como segunda lengua (L2), incrementando su motivación hacia la escritura, su participación en el aula y la mejora progresiva de sus resultados académicos dentro de un modelo bilingüe-bicultural.

4.1.2 Objetivos específicos:

Desarrollar actividades lúdicas pedagógicas, visuales y accesibles que promuevan la comprensión y producción del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de entre 6 y 12 años.

Estimular la motivación hacia el aprendizaje de la escritura mediante el uso de recursos digitales, narrativas visuales y materiales adaptados teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Fomentar la interrelación lingüística entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español escrito, facilitando la transferencia de habilidades cognitivas y comunicativas entre ambas lenguas.

Ofrecer formación a los educadores que participan en el programa, sobre metodologías inclusivas, para la enseñanza del español como segunda lengua a la población sorda, dentro de un modelo bilingüe-bicultural.

Evaluar el impacto de la intervención mediante el seguimiento del avance académico y lingüístico de los estudiantes, utilizando herramientas accesibles y criterios inclusivos.

4.2. Contextualización y destinatarios

La propuesta se desarrolla en el centro educativo para sordos María de Nuria Sacasas ubicado en la Ciudad de Cali zona urbana del Valle del Cauca, Colombia, que atiende a población infantil con discapacidad sensorial con comorbilidades asociadas, principalmente estudiantes sordos, entre los 6 y 17 años. Este centro está adscrito a una organización sin ánimo de lucro orientada a la defensa de los derechos de la comunidad sorda ASORVAL (Asociación de Sordos del Valle). Su proyecto educativo institucional se basa en un enfoque bilingüe-bicultural, reconociendo la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua (L1) y el español escrito como segunda lengua (L2).

El entorno sociocultural del centro se caracteriza por una población diversa, con condiciones socioeconómicas medias y bajas, y un alto índice de vulnerabilidad social. El centro cuenta con dos docentes sordos y 4 oyentes profesionales en pedagogía infantil, y un equipo interdisciplinar conformado por psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta, y trabajo social, además de algunos recursos tecnológicos básicos, aunque con limitaciones en la disponibilidad de materiales pedagógicos adaptados.

La propuesta está dirigida a un grupo de aproximadamente 12 estudiantes sordos entre los 6 y 17 años, que cursan la básica primaria. La mayoría de ellos presentan una privación lingüística temprana debido a la falta de exposición a la LSC en el hogar, ya que provienen de familias oyentes sin conocimientos en lengua de señas. Esto ha generado limitaciones en el desarrollo de su competencia lingüística, afectando su rendimiento académico.

Los destinatarios presentan distintos niveles de competencia en LSC y español escrito, así como diversas necesidades comunicativas. Algunos cuentan con implante coclear, mientras que otros se comunican exclusivamente en LSC. La propuesta busca atender esta diversidad mediante estrategias diferenciadas, priorizando la accesibilidad y el respeto por la identidad lingüística y cultural de cada estudiante.

4.3 Contenidos básicos

La propuesta de intervención se fundamenta en una cuidadosa elección de contenidos esenciales que atienden las necesidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes sordos de 6 a 12 años. Estos contenidos son tratados desde una perspectiva bilingüe y multicultural, con el objetivo de reforzar el aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2), utilizando la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua materna (L1). A lo largo de las diversas sesiones, se abordan temas relevantes para el entorno del estudiante, como la identidad personal, la familia, las rutinas diarias, los espacios escolares y la narración de experiencias. Estos temas se combinan con elementos lingüísticos clave, incluyendo vocabulario funcional, la construcción de oraciones sencillas, el uso de conectores y la organización básica de textos escritos. La secuenciación de los contenidos permite que los estudiantes adquieran de manera progresiva habilidades comunicativas en español escrito, conectando las señas con las palabras escritas a través de recursos visuales, pictográficos y tecnológicos.

La metodología propuesta facilita que el aprendizaje sea significativo para los alumnos, al mismo tiempo que promueve la expresión de emociones, el auto reconocimiento y la construcción de significados a partir de sus propias vivencias.

4.4. Competencias

En coherencia con el planteamiento pedagógico del TFM y con los marcos internacionales de referencia, se consideran las competencias clave para orientar la propuesta de intervención educativa. Estas competencias no se entienden de manera aislada, sino interrelacionadas, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes sordos en el aprendizaje del español como segunda lengua. A continuación, se presentan organizadas en tres categorías principales.

En coherencia con las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2018), las competencias a desarrollar en el presente trabajo se categorizan de la siguiente manera:

4.4.1 Competencia en comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística es considerada una de las competencias clave por la Unión Europea (2018) y se refiere a la capacidad de expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de manera oral como escrita en contextos diversos. En el caso de los estudiantes sordos, esta competencia se fortalece mediante la transferencia de aprendizajes entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua y el español escrito como segunda lengua, tal como señalan autores como Cummins (2006) y Herrero (2019), quienes destacan la importancia de un bilingüismo equilibrado para la adquisición de segundas lenguas.

- Comprender y producir textos escritos en español como segunda lengua.

- Transferir aprendizajes entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.
- Usar de forma adecuada las estructuras gramaticales y vocabulario del español en situaciones académicas.
- Comprender y producir textos escritos en español como segunda lengua.
- Transferir aprendizajes entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.
- Usar de forma adecuada las estructuras gramaticales y vocabulario del español en situaciones académicas.

4.4.2 Competencia plurilingüe

La competencia plurilingüe, de acuerdo con el Marco Europeo de Competencias Clave (2018), implica la capacidad de utilizar diferentes lenguas de forma apropiada y eficaz en distintos contextos de comunicación. En el contexto educativo de estudiantes sordos, esta competencia se entiende como la articulación entre LSC y español escrito, reconociendo la diversidad lingüística como un recurso y no como una limitación. Según Skutnabb-Kangas (2000) y Plaza-Pust et al. (2016), el desarrollo de esta competencia promueve la inclusión, la equidad y la construcción de identidades bilingües y biculturales.

- Desarrollar habilidades bilingües que permitan la interacción entre LSC y español escrito.
- Valorar la diversidad lingüística como un recurso para el aprendizaje y la inclusión.
- Utilizar de manera funcional ambas lenguas en contextos escolares, familiares y sociales.

4.4.3 Competencia personal, social y de aprender a aprender

Esta competencia, reconocida por la Unión Europea (2018), integra la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el propio aprendizaje, trabajar en colaboración y mostrar resiliencia en distintos contextos. En la educación de estudiantes sordos, se conecta con la construcción de la autoestima, la identidad cultural y el desarrollo de estrategias metacognitivas que favorezcan la autonomía. Autores como Zimmerman (2002) y Monereo et.al (2010) subrayan que la autorregulación y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje son esenciales para alcanzar una educación inclusiva y significativa.

- Fomentar el trabajo colaborativo y el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.
- Promover la autorregulación en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- Desarrollar la metacognición y la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje.
- Reforzar la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes sordos como individuos bilingües-biculturales.

Con esta categorización, las competencias planteadas se alinean con los marcos de referencia internacionales y favorecen una propuesta educativa inclusiva, coherente y orientada al desarrollo integral de los estudiantes sordos en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

4.5. Metodología

La estrategia propuesta para esta intervención se basa en un modelo pedagógico activo, inclusivo y visual, diseñado específicamente para atender las necesidades de los estudiantes sordos en entornos bilingües-biculturales. Siguiendo el principio de accesibilidad universal y

respetando la identidad lingüística de esta comunidad, se implementan técnicas que facilitan la comprensión del español escrito como segunda lengua (L2) y (LSC) como lengua materna (L1).

A lo largo de las sesiones, se utilizan métodos de trabajo cooperativo que permiten a los estudiantes interactuar entre sí, intercambiar conocimientos, resolver tareas en conjunto y construir conocimiento de forma colaborativa.

Este enfoque resulta particularmente relevante en entornos donde la interacción entre estudiantes sordos incrementa la motivación, la autoconfianza y el aprendizaje entre iguales. Además, se apuesta por el trabajo basado en proyectos y tareas con significado, integrando el contenido lingüístico con experiencias reales que fomentan un aprendizaje práctico, contextualizado y aplicable. Otro componente metodológico fundamental es el uso intensivo de recursos visuales y semióticos, como imágenes, pictogramas, cómics, secuencias ilustradas, videos en LSC y materiales manipulativos. Estos recursos ayudan a superar las dificultades derivadas del acceso limitado al canal auditivo y funcionan como enlaces entre la lengua de señas y el español escrito, facilitando la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas. (Mendoza et.al 2024). La mediación constante de docentes con apropiación de la LSC, es crucial para garantizar la comprensión de las instrucciones, promover una participación activa del alumnado y fortalecer la conexión entre ambas lenguas.

Del mismo modo, se planea la creación de secuencias pedagógicas organizadas en tres fases principales: la activación de conocimientos previos, el desarrollo de la actividad central y un cierre reflexivo. Esta estructura facilita una asimilación gradual del aprendizaje, fomenta la metacognición y proporciona espacios para retroalimentaciones constructivas. Durante todo el proceso, se consideran los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, ajustando las tareas según su nivel de competencia en L1 y L2.

La propuesta en conjunto se basa en un enfoque centrado en el estudiante, donde se da prioridad a la interacción, a la expresión en diferentes formatos y al aprendizaje contextualizado. Esto no solo promueve el crecimiento de habilidades lingüísticas, sino que también fortalece competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales esenciales para lograr una inclusión educativa efectiva y una participación activa tanto en ámbitos sociales como académicos.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

La implementación de esta propuesta de intervención demanda una infraestructura accesible, equipada con los elementos necesarios para atender las necesidades particulares de los estudiantes sordos en un entorno bilingüe-bicultural. Las actividades se desarrollarán en un aula adecuada para grupos pequeños, con suficiente espacio para el trabajo colaborativo, el uso de recursos visuales y una circulación cómoda entre los participantes.

El aula debe disponer de buena iluminación natural que favorezca la visibilidad de las señas, con una disposición en forma circular o en “U” que facilite la comunicación visual entre todos los presentes, además de contar con recursos tecnológicos básicos como una tableta o computadora conectada a internet.

En lo referente al personal, es imprescindible contar con un docente capacitado en la Lengua de Señas Colombiana (LSC), o bien, un docente sordo que pueda actuar como referente para los alumnos. La intervención también contempla la posibilidad de asesoría externa por parte de profesionales especializados en el diseño de materiales accesibles o tecnologías asistivas, especialmente durante las etapas de planificación y evaluación.

Desde una perspectiva económica, aunque muchos materiales son asequibles o se pueden reutilizar, es fundamental establecer un presupuesto mínimo para la impresión de recursos

gráficos, la compra de insumos escolares, papelería, marcadores, dispositivos de almacenamiento digital y el mantenimiento de equipos tecnológicos.

En cuanto a los recursos educativos, se les da prioridad a aquellos que fomentan el aprendizaje visual, la manipulación y la conexión entre imágenes, signos y palabras escritas. Esto incluye: pictogramas, tarjetas didácticas ilustradas, organizadores gráficos, cómics, viñetas, vídeos con narraciones en Lengua de Señas Colombiana (LSC), plantillas para escritura estructurada, juegos semánticos adaptados, así como material de papelería para la producción de textos (cartulinas, papel bond, sobres, pegamento, lápices de colores) y software educativo junto a recursos multimedia accesibles (González-Reyes et al., 2021).

Todos estos recursos son elaborados o escogidos con esmero para asegurar su comprensión, atractivo, relevancia cultural y adecuación lingüística a los diversos niveles de los alumnos. Así, la propuesta asegura que se cuenten con las condiciones físicas, humanas y materiales que propicien un entorno educativo accesible, inclusivo y motivador, facilitando el aprendizaje significativo del español como segunda lengua y, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes sordos.

4.7. Evaluación

La evaluación dentro de la presente propuesta de intervención se concibe como un proceso continuo, formativo e inclusivo, orientado a reconocer tanto el punto de partida de los estudiantes como su evolución durante el desarrollo de las actividades. En coherencia con el modelo bilingüe-bicultural, la valoración del aprendizaje no se limita a los resultados finales, sino que también contempla el progreso en la adquisición del español escrito como segunda lengua (L2), la consolidación de habilidades en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el fortalecimiento de actitudes motivacionales y socioemocionales.

Con el fin de garantizar un seguimiento estructurado y objetivo, se establecen tres momentos evaluativos: diagnóstico inicial, para identificar el nivel de competencia lingüística y necesidades del grupo; evaluación procesual o formativa, que monitorea el avance y permite ajustar las estrategias didácticas; y evaluación final o sumativa, enfocada en los logros alcanzados en términos de producción escrita, transferencia lingüística y participación activa; para cada uno de estos momentos, se han diseñado rúbricas específicas que aseguran claridad en los criterios, accesibilidad, objetividad en la valoración y coherencia con los objetivos del programa.

4.7.1. Evaluación inicial

Tiene como propósito identificar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en LSC(L1) y en español escrito (L2), así como sus necesidades comunicativas y cognitivas. Esta información permite ajustar las actividades y los contenidos de la intervención. Para ello, se empleará una rúbrica diagnóstica (ver Anexo A).

4.7.2. Evaluación procesual o formativa

Se aplicará durante el desarrollo de la intervención para realizar seguimiento constante al desempeño de los estudiantes, su participación, motivación y progreso en la comprensión y producción escrita. Este proceso favorecerá la autorregulación y permitirá realizar ajustes metodológicos cuando sea necesario. Se utilizará una rúbrica de seguimiento formativo (ver Anexo B).

4.7.3. Evaluación final o sumativa

Al concluir la propuesta, se valorará el grado de logro de los objetivos, el nivel de

transferencia entre LSC y español escrito, la coherencia en las producciones, la participación y las evidencias recogidas en portafolios y entrevistas reflexivas. Esta valoración se realizará con apoyo de una rúbrica de evaluación final (ver Anexo C).

La integración de estos tres momentos evaluativos garantiza una valoración integral y coherente con el enfoque bilingüe-bicultural, promoviendo el desarrollo académico, lingüístico y socioemocional de los estudiantes sordos.

Las rúbricas correspondientes (Tablas 1, 2 y 3) se incluyen en los Anexos A, B y C, respectivamente.

4.8. Temporalización:

La intervención educativa está diseñada para llevarse a cabo en un periodo de seis semanas, comprendido entre septiembre y octubre del año académico 2025. La planificación temporal incluye tres etapas fundamentales: la evaluación inicial, la implementación de las sesiones y la evaluación final, que se describen a continuación:

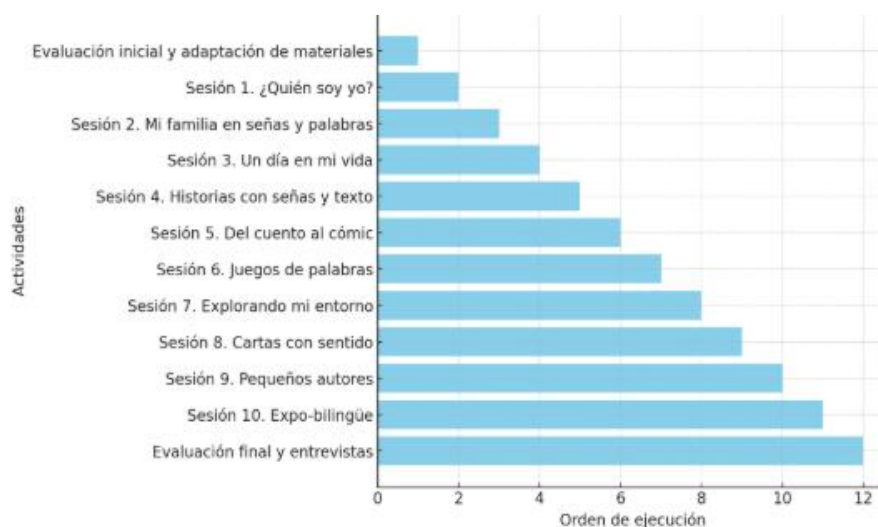
- **Evaluación inicial:** Del 4 al 8 de septiembre de 2025. Durante esta semana, se utilizarán herramientas de evaluación específicas para determinar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes sordos en la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y en el español escrito. Esta etapa servirá para establecer un punto de referencia que permitirá medir el impacto de la intervención.
- **Sesiones de intervención:** Del 8 de septiembre al 8 de octubre (dos por semana). Con una frecuencia de dos sesiones a la semana, preferiblemente los martes y jueves, totalizando 10 sesiones. Cada sesión tendrá una duración de 60 minutos y se centrará en contenidos visuales, lingüísticos y semióticos, estructurados de acuerdo con los principios del enfoque bilingüe-bicultural.

- Evaluación final: Se llevará a cabo los días 9 y 10 de octubre de 2025. Esta etapa incluye una revisión tanto individual como colectiva de los trabajos realizados por los estudiantes, entrevistas en LSC, análisis de portafolios y participación en la Feria Bilingüe, donde se presentarán los resultados del proceso educativo.

Este cronograma busca facilitar la continuidad del aprendizaje, respetar los diferentes ritmos de los estudiantes sordos y asegurar un acompañamiento estructurado a lo largo de todo el proceso de evaluación.

Figura 4

Temporalización de la propuesta de intervención



4.9. Sesiones de trabajo

A continuación, se muestran las tablas correspondientes a las 10 sesiones de la propuesta de intervención educativa titulada "Mejora del aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en estudiantes sordos de 6 a 12 años". Cada tabla incluye los elementos esenciales: objetivos, contenidos, competencias, recursos, duración, evaluación y desarrollo de la sesión.

Tabla 4

Sesión 1: ¿Quién soy yo?

Título	¿Quién soy yo?
Objetivo específico:	Implementar actividades pedagógicas visuales y accesibles que fomenten la comprensión y producción del español escrito como segunda lengua.
Objetivo operativo:	Facilitar que cada alumno se presente por escrito utilizando un vocabulario personal básico y apoyos visuales.
Contenidos:	Autopresentaciones; manejo de pronombres personales y adjetivos descriptivos.
Competencias:	Comprensión lectora, producción escrita, y expresión de identidad.
Recursos:	<p>Tarjetas ilustrativas, pictogramas, imágenes personales, y pizarra digital, donde se proyectan imágenes clave del video con subtítulos en español y pictogramas correspondientes.</p> <p>- Formato: Cartulina tamaño 10 x 10 cm plastificada.</p> <p>- Contenido: Cada tarjeta tiene dos caras:</p> <p>Cara A (visual): un pictograma o fotografía representativa (ejemplo: niño/niña, casa, pelota, libro).</p> <p>Cara B (texto escrito): palabra en español en letra clara y mayúscula (ejemplo: <i>NIÑO</i>, <i>CASA</i>, <i>PELOTA</i>, <i>LIBRO</i>). (Ver anexo J).</p> <p>- Uso en sesión: Los estudiantes seleccionan las tarjetas que mejor los representen (ej. una pelota si les gusta el deporte) y las acompañan con su nombre escrito en español. Después, presentan sus elecciones en LSC y en español escrito.</p>
Duración	60 minutos
Evaluación:	<p>Se llevará a cabo una observación sistemática (ver anexo A), una autoevaluación utilizando pictogramas y una rúbrica de procesos (ver anexo B).</p> <p>A través de pictogramas sobre las emociones para expresar cómo se sintieron con la actividad (Ej: feliz, confundido, motivado).</p> <p>Rubrica visual: cada uno de los participantes evalúa su participación marcando tres pictogramas.</p> <p>¿Usé palabras nuevas?</p> <p>¿Terminé mi tarjeta?</p> <p>¿Escuché o vi a mis compañeros?</p>
Desarrollo:	<p>Desarrollo: Comenzaremos con un video en LSC sobre presentaciones, donde varios personajes se presentan (nombre, edad, gustos). Luego, cada participante trabajará de forma individual para llenar una plantilla visual con su información personal.</p> <p>Posteriormente, habrá una socialización en grupos pequeños.</p> <p>Revisión colectiva de una lámina visual que contenga:</p> <p>Pronombres personales (yo, tú, él/ella).</p> <p>Verbos relacionados (soy, me gusta, tengo).</p>

Nota: Elaboración propia.









Tabla 5*Sesión 2: Describo mi familia en señas y palabras*

Título:	Describo mi familia en señas y palabras.
Objetivo específico:	Fomentar la motivación hacia el aprendizaje de la escritura mediante el uso de recursos visuales y materiales adaptados como: árbol genealógico visual con pictogramas, tarjetas de parentesco (imagen + palabra escrita) y glosario visual LSC-español.
Objetivo operativo:	Representar la estructura familiar y redactar descripciones de los miembros de la familia.
Contenidos:	Vocabulario relacionado con la familia, sustantivos comunes y posesivos.
Competencias:	Asociación entre signo y palabra, así como producción de frases simples.
Recursos:	<p>Árbol genealógico visual: Presentado en cartulina plastificada o diapositiva digital. Incluye pictogramas (ej. ARASAAC) de madre, padre, hermanos, abuelos, tíos, etc. Cada pictograma acompañado de la palabra escrita en español en mayúsculas. Tarjetas de parentesco: Tarjetas tamaño A6 con imagen + palabra escrita (ejemplo: 🧑‍🍼 MAMÁ, 🧑‍🍼 PAPÁ, 🧑‍🍼 HERMANO). (ver anexo H). Reverso en blanco para que los estudiantes puedan escribir el nombre real de su familiar. Glosario visual de familia (LSC + español escrito): Pequeño cuadernillo o póster donde se muestra el signo en LSC junto al pictograma y la palabra en español. Ejemplo: seña de HERMANA + pictograma 🧑‍🍼 + palabra “HERMANA”. (ver anexo H).</p>
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Se utilizará una lista de cotejo (ver anexo c), para observar la producción oral y escrita, así como la asociación entre palabra y seña. Se revisará el trabajo individual y se brindará retroalimentación en grupo.
Desarrollo:	<p>Realizaremos un conversatorio en LSC sobre las familias. Los participantes construirán su árbol genealógico y redactarán un breve texto con apoyo visual. Luego harán una presentación del vocabulario básico sobre la familia mediante un diccionario visual (con palabra en español, seña y pictograma). Para reforzar los conceptos se realizará un juego interactivo con tarjetas visuales, donde cada estudiante empareja una imagen familiar con su correspondiente seña y palabra escrita. Se añaden etiquetas con el nombre, parentesco y un adjetivo descriptivo (Ej: “Mi mamá se llama Ana. Ella es amable”).</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6

Sesión 3: Un día en mi vida

Título:	Un día en mi vida.
Objetivo específico:	Implementar actividades semióticas que favorezcan la adquisición de la escritura.
Objetivo operativo:	Describir una rutina diaria utilizando conectores simples, vocabulario cotidiano para familiarizarse con conectores temporales (ahora, luego, después, al final).
Contenidos:	Verbos de acción y conectores temporales (ahora, luego, después).
Competencias:	Secuenciación y redacción de actividades cotidianas.
Recursos:	<p>Tarjetas ilustrativas de rutinas, video con línea de tiempo con emojis y pictogramas.</p> <p>Tarjetas de rutinas diarias</p> <p>Pictogramas de actividades cotidianas con su palabra escrita en español.</p> <p>Ejemplos:</p> <p> DESAYUNAR</p> <p> IR AL COLEGIO</p> <p> ESTUDIAR</p> <p> DORMIR</p> <p>Tarjetas de conectores temporales</p> <p>Cartulina plastificada con palabras clave y pictogramas sencillos.</p> <p>Ejemplos:</p> <p> PRIMERO</p> <p> DESPUÉS</p> <p> LUEGO</p> <p> FINALMENTE</p>
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	<p>Rúbrica para la producción escrita (ver anexo B) y observación directa.</p> <p>Rubrica visual para autoevaluación en proceso, ¿usé conectores? ¿Escribí en orden? ¿incluí verbos?</p>
Desarrollo:	<p>Observación de un video en LSC donde una persona sorda narra su rutina diaria (despertarse, desayunar, ir a la escuela, etc.). Luego hacer una clasificación de imágenes que representen una rutina diaria en orden cronológico (mañana, tarde, noche), para elaborar un organizador gráfico personal con las acciones de su día a día.</p> <p>Se hace uso de una plantilla con espacio para pegar imágenes, escribir la acción y colocar el conector temporal correspondiente (Ej: Primero me levanto, luego desayuno.).</p> <p>Redacción guiada con el apoyo del docente, se construye un texto breve “un día en mi vida” describiendo una rutina haciendo uso de las tarjetas guía. Al final se hace lectura en conjunto o presentación en LSC de algunos textos elaborados.</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 4: Cuentos con señas y texto

Título:	Cuentos con señas y texto
Objetivo específico:	Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas escritas mediante narraciones accesibles.
Objetivo operativo:	Comprender y recrear una breve narración utilizando imágenes y texto.
Contenidos:	Estructura narrativa fundamental: inicio, nudo, desenlace.
Competencias:	Comprensión lectora global, expresión escrita narrativa.
Recursos:	Video del cuento en Lengua de Señas Colombiana (LSC), tarjetas impresas o digitales secuenciales, hoja para reconstrucción en columnas (inicio, nudo, desenlace).
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Registro anecdótico y rúbrica formativa (ver Anexo 2). Registro anecdótico del desempeño individual (participación, comprensión, expresión escrita). Reflexión final: Cada estudiante elige una tarjeta emocional para expresar cómo se sintió durante la actividad.
Desarrollo:	<p>Antes del video, el docente activa el conocimiento previo preguntando en LSC:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué sabes de los cuentos? -¿Qué partes tiene un cuento? -Revisión del cuento mediante preguntas guiadas en LSC para identificar personajes, lugar, problema (nudo), solución (desenlace). -Tarjetas con imágenes de los personajes y escenarios del cuento para facilitar el reconocimiento. -Organización de las tarjetas en orden, en parejas o pequeños grupos, los estudiantes ordenan las tarjetas cronológicamente (inicio, nudo desenlace). -El docente guía la redacción colectiva del cuento. Se parte del orden establecido por los estudiantes, luego se escriben frases simples por cada parte (Ej: Había una vez...Luego...Al final...).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8

Sesión 5: De la narrativa al cómic

Título:	De la narrativa al cómic.
Objetivo específico:	Diseñar una propuesta educativa con actividades visuales y accesibles.
Objetivo operativo:	Convertir un cuento leído en una historia gráfica en formato cómic, donde se identifiquen elementos característicos del cómic; viñetas, onomatopeyas (¡pum!, ¡zas!), diálogos en globos y secuencia narrativa (ver anexo k).
Contenidos:	Onomatopeyas, estructura de viñetas, orden narrativo.
Competencias:	Comprensión narrativa, innovación visual, escritura creativa.
Recursos:	Plantillas para cómics, marcadores, pegatinas, banco de palabras, pictogramas, y tarjetas con conectores narrativos.
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Portafolio individual y observación continua, que incluye: La planificación El producto final Autoevaluación con emojis o caritas ¿me gustó?, ¿fue difícil?, ¿trabajamos en equipo?
Desarrollo:	<p>Estudio de ejemplos de cómics visuales con estructura sencilla. Luego hacen el análisis de una tira cómica corta, donde los estudiantes identifican: ¿qué ocurre primero?, ¿dónde hay onomatopeya? ¿cómo se muestra el diálogo?</p> <p>Elaboración en parejas de un cómic inspirado en el cuento previo, haciendo uso de la plantilla de cómic de 4 a 6 viñetas.</p> <p>Uso de una plantilla de planificación con estas secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personajes • Qué pasa primero, luego, al final • Qué dice cada personaje • Qué sonidos se escuchan

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9*Sesión 6: Juegos con palabras*

Título:	Juegos con palabras
Objetivo específico:	Motivar a los estudiantes a escribir mediante actividades lúdicas que favorezcan la creatividad y la expresión escrita.
Objetivo operativo:	Expandir el vocabulario temático mediante dinámicas lúdicas basadas en el enfoque comunicativo, tales como juegos de asociación palabra-imagen, creación de oraciones a partir de tarjetas ilustradas y juegos de memoria semántica, que permitan asociar conceptos con imágenes y contextos reales. (ver anexo J)
Contenidos:	Campos semánticos relacionados con: -La escuela (pizarrón, cuaderno, recreo, maestro, tarea). -El hogar (mesa, ventana, familia, cocina, cama). -Los animales (perro, gato, pez, gallina, caballo). Construcción de oraciones simples con las nuevas palabras mediante actividades comunicativas y lúdicas, que promuevan el uso funcional del vocabulario en contextos reales y significativos.
Competencias:	-Asociar imágenes con palabras. -Mejorar la memoria visual y auditiva. -Ampliar el vocabulario temático. -Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. -Expresarse de forma escrita a partir de estímulos visuales.
Recursos:	-Juegos de lotería visual (con cartas ilustradas y tableros). -Tarjetas con conceptos escritos. -Imágenes ilustrativas impresas y digitales. -Libreta personal de vocabulario. -Pizarra y marcadores.
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Lista de cotejo con los siguientes criterios: -Participación activa en el juego de lotería. -Identificación correcta de imágenes y palabras. -Registro de nuevas palabras en la libreta personal. -Elaboración de oraciones simples. -Observación directa de la colaboración en equipo y el entusiasmo en la actividad.
Desarrollo:	-Realización de un juego de lotería en pequeños grupos de 3 a 4 estudiantes, cada grupo recibe un tablero de lotería con imágenes y palabras incompletas (algunas con solo la imagen, otras con solo la palabra. Los estudiantes deben identificar la palabra y marcarla en su tablero. -Anotar cinco palabras nuevas aprendidas en un cuaderno y luego escribir una oración sencilla con cada una.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 7: Descubriendo mi entorno

Título:	Descubriendo mi entorno
Objetivo específico:	Potenciar la capacidad de redactar descripciones escritas en contextos relevantes para los alumnos, fomentando la observación y el uso adecuado del lenguaje.
Objetivo operativo:	Describir espacios que conocen bien, usando adjetivos calificativos y preposiciones de lugar en textos breves y estructurados.
Contenidos:	Cómo hacer descripciones espaciales. Uso correcto de adjetivos (bonito, grande, pequeño, luminoso, ordenado etc.
Competencias:	Capacidad de atención observacional Elaboración de textos descriptivos con coherencia y cohesión. Enriquecimiento del vocabulario adjetival. Autonomía en la redacción con apoyo de plantillas estructuradas.
Recursos:	Fotografías del entorno cercano (aula, patio, casa, barrio). Fichas para describir. Recursos en (LSC). Lengua de Señas Colombiana. Pizarra y marcadores.
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Rúbrica escrita (véase Anexo B) y observación directa del desempeño. Uso correcto de adjetivos (precisión y variedad). Empleo adecuado de preposiciones de lugar. Creatividad en la descripción.
Desarrollo:	El docente muestra algunas fotografías del entorno cercano (ejemplo: el aula, la entrada de la escuela, el patio). Se realiza una observación guiada: los alumnos describen oralmente o en LSC qué ven en la imagen (ejemplo: ‘‘La mesa está al lado de la ventana’’). Los estudiantes observan el entorno real (salón de clase, pasillo, patio) y toman notas de lo que ven en su cuaderno/ficha de observación. Con ayuda de la plantilla estructurada, cada alumno organiza su descripción respondiendo a preguntas guía: -¿Qué lugar describo? -¿Qué objetos hay? -¿Cómo son (adjetivos)?

Nota: Elaboración propia.

Tabla: 11

Sesión 8: Cartas con significado

Título:	Cartas con significado.
Objetivo específico:	Promover el uso del español escrito como herramienta efectiva para comunicarse entre pares.
Objetivo operativo:	Escribir una carta sencilla dirigida a un compañero o compañera de clase, aplicando frases de cortesía y vocabulario cotidiano. (ver anexo L).
Contenidos:	Estructura básica de una carta informal, saludos y despedidas apropiadas. Vocabulario afectivo y cotidiano: amigo/a, gracias, hola, hasta pronto etc. Fórmulas de cortesía básicas (ej: "Querido/a...", "Con cariño", te extraño").
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita orientada a comunicar ideas claramente. • Uso funcional del español escrito para la interacción social. • Desarrollo de la creatividad y expresión de sentimientos a través de la escritura. • Fortalecimiento de la autoestima y del sentido de pertenencia al grupo.
Recursos:	Ejemplos modelados de cartas (versión en lengua de señas, Proyectada o dramatizada, más versión en español escrito. Papel de colores, sobres, y pictogramas ilustrativos. (ver anexo L)
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Supervisión durante la actividad y revisión del texto escrito por cada alumno o alumna. Revisión de cada carta, valorando la claridad del mensaje y el uso correcto de la ortografía.
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante escribe una carta breve dirigida a un compañero/a, utilizando papel de colores y sobres. • Los pictogramas estarán disponibles como apoyo visual para quienes lo requieran. • Hacer lectura conjunta de una carta en LSC y español. Escritura individual seguida por una entrega simbólica del mensaje. • Conversar brevemente con el grupo sobre la importancia de la escritura para expresar sentimientos y mantener el contacto con otras personas. • Explicar en el tablero o mediante proyección la estructura básica de una carta informal. • Mostrar vocabulario efectivo y fórmulas de cortesía que pueden utilizarse.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 12

Sesión 9: Pequeños escritores

Título:	Pequeños escritores.
Objetivos específicos:	Fomentar la integración de conocimientos a través de la creación de un texto libre, que combine lo escrito con lo normal.
Objetivo operativo:	Escribir una historia original acompañada de apoyo visual y textual, fortaleciendo la expresión creativa y la organización de ideas.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Narración autónoma (inicio, nudo desenlace). • Uso de conectores temporales y causales (primero, después, entonces, finalmente, porque, así que). • Estructura básica del texto narrativo. • Relación entre texto e imagen para enriquecer el relato.
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura creativa: plasmar ideas propias en un relato. • Organización de ideas; Estructurar un texto narrativo con coherencia. • Comunicación multimodal: Integrar texto e ilustración. • Trabajo colaborativo (si se comparte y comenta un grupo).
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencias gráficas (viñetas sin texto, cómics, imágenes o pictogramas). • Plantillas para escribir (con espacio dividido en “inicio, desarrollo, final”). • Materiales artísticos (colores, marcadores, hojas blancas). • Carpeta o portafolio personal para conservar los relatos.
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Rúbrica final (Anexo c).
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • Tormenta de ideas: El docente propone temas inspiradores (ejemplo: un viaje inesperado, un animal mágico, un día en la escuela, un misterio en casa). • Breve ejemplo oral de cómo se construye una mini- historia con esas ideas. • En la pizarra se anotan palabras clave y conectores útiles. • Fase 1: Creación del relato (20 min). • Cada alumno elige un tema o secuencia gráfica. • Usa la plantilla estructurada para organizar su historia en inicio-nudo-desenlace. • Aplica conectores para dar fluidez. • Cada estudiante ilustra su relato con un dibujo libre o collage o viñeta que represente una parte clave de la historia.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 13

Sesión 10: Feria bilingüe

Título:	Feria bilingüe
Objetivo específico:	Evaluar el efecto del programa en las habilidades escritas en español, mediante la socialización de los productos creados en un espacio de exposición bilingüe.
Objetivo operativo:	Exhibir oralmente y visualmente (en español escrito) los productos creados durante la actividad, favoreciendo la comunicación y la autoexpresión en ambas lenguas.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral en Lengua de Señas Colombiana (LSC), resumen y presentación de textos escritos. • Síntesis escrita en español: resúmenes, carteles, relatos o descripciones breves. • Técnicas de exposición: organización del discurso, apoyo en material visual y expresión corporal.
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación bilingüe (LSC y español escrito). • Síntesis informativa de los aprendizajes trabajados. • Autoexpresión y confianza en la presentación pública. • Colaboración y respeto en el intercambio grupal.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos terminados (textos, ilustraciones, proyectos). • Soportes visuales (carteles, murales, infografías, diapositivas impresas). • Grabaciones en LSC para estudiantes que prefieran mostrar su presentación previamente registrada. • Espacio para montar la “galería” (aula, pasillo o salón múltiple).
Duración:	60 minutos.
Evaluación:	Entrevista final, rúbrica para la exposición y participación activa.
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación y montaje de una galería con las obras realizadas. Exposiciones individuales o en pareja, seguida por una reflexión grupal. • Breve explicación de la dinámica: Cada estudiante o pareja presentará en LSC y en español su producción, y luego se abrirá un espacio para preguntas. • Presentación en LSC (explicación del proceso y el producto). • Apoyo visual en español escrito (cartel, póster, mural, libreta abierta en exhibición). • Uso de conectores narrativos básicos tanto en señas como en el texto escrito para guiar la exposición. • Discusión colectiva sobre lo aprendido durante el proceso. • Reflexión en torno a la importancia de usar ambas lenguas como herramientas de comunicación.

Nota: Elaboración propia

5. Conclusiones

El desarrollo de este Trabajo Fin de Máster permitió diseñar y aplicar una propuesta de intervención orientada a fortalecer la adquisición del español escrito como segunda lengua (L2) en estudiantes sordos de educación primaria dentro de un enfoque bilingüe-bicultural. Desde una perspectiva crítica, se evidenció que el uso de estrategias visuales, lúdicas y semióticas favorece no solo la motivación y la participación, sino también la construcción de significados en contextos donde la privación lingüística temprana ha limitado el acceso a procesos de alfabetización. En este sentido, el proyecto responde positivamente al objetivo general, al demostrar que una intervención adaptada a la LSC como primera lengua (L1) facilita la transición hacia el español escrito como L2, en línea con las teorías de interdependencia lingüística propuestas por Cummins (1979).

En cuanto a los objetivos específicos, se constató que las actividades diseñadas promovieron la comprensión y producción escrita en L2 a partir de la transferencia lingüística desde la LSC, tal como sugieren Mayer y Akamatsu (2003) y Marschark et al. (2006) sobre la importancia de una lengua accesible para el desarrollo del pensamiento. Asimismo, el uso de recursos lúdicos y narrativas visuales generó un aumento evidente en la motivación de los estudiantes y en su participación activa, lo que confirma la relevancia de metodologías inclusivas que reconozcan las particularidades comunicativas de la población sorda. Además, la propuesta sirvió como experiencia significativa para los docentes implicados, aportando criterios para su formación en la enseñanza del español como segunda lengua dentro de un marco bilingüe-bicultural.

Siguiendo lo planteado por Skliar (1997) en torno a la educación de personas sordas como un acto cultural y lingüístico, la propuesta reafirma que la LSC no constituye un obstáculo

frente al español, sino una base necesaria para el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas, siempre que exista una mediación pedagógica adecuada. En coherencia con ello, la evaluación continua en sus fases diagnóstica, procesual y sumativa permitió ajustar la intervención de acuerdo con los avances y dificultades del grupo, confirmando su relevancia como herramienta inclusiva de seguimiento y toma de decisiones pedagógicas.

De manera crítica, los resultados obtenidos permiten afirmar que, si bien la propuesta responde a los objetivos planteados y demuestra su viabilidad, su consolidación depende de factores estructurales como la formación docente en L2 para estudiantes sordos, la disponibilidad de materiales adaptados y el fortalecimiento del bilingüismo desde edades tempranas para evitar la privación lingüística. En este sentido, el trabajo aporta una base pedagógica replicable, pero al mismo tiempo plantea la necesidad de políticas sostenidas que garanticen continuidad y profundidad en los procesos de enseñanza del español escrito como L2.

En conclusión, esta experiencia confirma que la educación bilingüe-bicultural representa un camino viable para promover el acceso equitativo al conocimiento y al rendimiento académico de los estudiantes sordos, siempre que se sustente en el reconocimiento de su identidad lingüística, la mediación visual adecuada y la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes. De esta manera, el presente proyecto no solo cumple sus objetivos, sino que abre nuevas perspectivas para el diseño de propuestas inclusivas que favorezcan el desarrollo integral de esta población dentro de entornos educativos reales.

6. Limitaciones y futuras líneas de intervención

6.1. Limitaciones

La implementación de la propuesta en el colegio ASORVAL podría evidenciar su aplicabilidad en un entorno real; sin embargo, se prevé que puedan surgir algunas limitaciones

que condicionen el proceso, tales como:

- Diversidad etaria y de necesidades educativas: La heterogeneidad en la edad y en el nivel de desarrollo de los estudiantes podría requerir la existencia de adaptaciones constantes y diferenciadas para cada una de las actividades planificadas.
- Comorbilidad de discapacidades: Algunos estudiantes pueden presentar, además de sordera, otras dificultades cognitivas asociadas que podrían interferir en la comprensión de consignas y en el avance en la escritura.
- Complejidad del español escrito: La adquisición del español como segunda lengua suele implicar desafíos significativos, especialmente en la comprensión y uso de verbos, así como en la apropiación de vocabulario académico sin señas equivalentes en LSC. Esto coincide con lo señalado por Holcomb et al. (2023), quienes destacan que los estudiantes sordos frecuentemente experimentan privación lingüística en sus primeros años de vida, lo que puede dificultar el desarrollo pleno de la competencia escrita.
- Recursos limitados: Aunque se contemplan materiales adaptados y actividades lúdicas, podría ser necesario contar con un repertorio más amplio y especializado de recursos visuales y tecnológicos que refuercen la comprensión lectora y la producción escrita.

6.2. Aportes

A pesar de las dificultades encontradas, la propuesta generó aportes significativos en los ámbitos pedagógico, lingüístico y socioemocional, tanto para los estudiantes como para la práctica educativa:

- Fortalecimiento del vocabulario funcional en español escrito, mediante estrategias lúdicas y visuales que facilitaron la asociación entre señas y palabras,

favoreciendo los procesos de codificación semiótica según lo planteado por Mayer y Akamatsu (2003).

- Incremento en la motivación y la participación activa, evidenciado en la disposición de los estudiantes para involucrarse en actividades colaborativas, confirmando la importancia de una enseñanza afectiva y significativa en población con experiencias de privación lingüística temprana.
- Avances en la comprensión lectora y producción escrita, especialmente en la construcción de palabras y frases sencillas, en coherencia con el modelo de interdependencia lingüística expuesto por Cummins (1979).
- Desarrollo de habilidades sociales y trabajo cooperativo, lo cual contribuyó al fortalecimiento de la identidad bilingüe-bicultural, en consonancia con lo planteado por Skliar (1997) sobre la dimensión cultural de la educación sorda.
- Validación empírica de la propuesta como herramienta educativa viable, generando evidencia contextualizada que puede servir como base para su replicabilidad y optimización en otros centros inclusivos o especializados.

6.3. Proyecciones y líneas futuras

La experiencia desarrollada abre nuevas posibilidades para continuar avanzando en la enseñanza del español como segunda lengua en población sorda, reforzando tanto la práctica pedagógica como la investigación aplicada. En este sentido, se proponen las siguientes líneas de acción:

1. Ampliar la duración y continuidad de la intervención, a fin de consolidar los aprendizajes a largo plazo y evaluar su sostenibilidad en diferentes fases del desarrollo académico.

2. Diseñar materiales didácticos especializados y contextualizados, que incluyan glosarios LSC–español, recursos digitales interactivos y secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de verbos y vocabulario abstracto.
3. Fortalecer la formación docente, promoviendo una capacitación continua en enfoques bilingües-biculturales, alfabetización bimodal y estrategias inclusivas de evaluación.
4. Desarrollar estudios longitudinales, que permitan analizar el impacto del aprendizaje del español escrito como L2 en el rendimiento académico general y en la construcción de competencias cognitivas superiores.
5. Adaptar y replicar la propuesta en otros contextos educativos, incluyendo instituciones rurales, urbanas e inclusivas, con el fin de enriquecerla desde diferentes realidades socioculturales y lingüísticas.

Estas proyecciones consolidan la propuesta como un punto de partida para nuevas innovaciones pedagógicas, contribuyendo al fortalecimiento de la educación bilingüe-bicultural y al ejercicio pleno del derecho a la comunicación y al aprendizaje de los estudiantes sordos.

6. REFERENCIAS

- Burgos Ocación, L. F. (2024). *Fortalecer los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua a estudiantes sordos* (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62984>
- Congreso de la República de Colombia. (1996, 11 de octubre). *Ley 324 de 1996*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
<https://www.multilingualmatters.com/page/detail/?k=9781853594731>
- Dostal, H. M., Scott, J. A., Chappell, M., & Black, C. (2025). A scoping review of literacy interventions using signed languages for school-age deaf students. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1104. <https://doi.org/10.3390/bs15081104>
- Gärdenfors, M. (2022). Writing development in deaf and hard-of-hearing students: A bimodal bilingual approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 112342.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10039645/>
- García, O., y Bartlett, L. (2007). A speech community model of bilingual education:

- Educating Latino newcomers in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/13670050701476060>
- González-Reyes, N., Ibáñez-Acevedo, P., Inostroza-Araos, M.-J., & Strickland, B. (2021). Exploratory action research: Teaching EFL vocabulary to deaf students through the use of visual aids. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 92–107. <https://doi.org/10.14483/22487085.16125>
- Gutiérrez Cáceres, R. (2015). Attitude towards writing in deaf and hearing students integrated in bilingual schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 187–204. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41623>
- Holcomb, L., Stout, G., y Andrews, J. (2023). Characteristics of deaf emergent writers who experienced language deprivation. *Bilingual Research Journal*, 46(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/15235882.2023.2169412>
- Holcomb, L., Andrews, J., y Stout, G. (2024). Developing expressive language skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(3), 350–366. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena012>
- Liddell, S., y Johnson, R. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195–277. <https://doi.org/10.1353/sls.1989.0027>
- Lissi, M. R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., & González, M. (2009). Using sign language to teach written language: An analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57–69. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.10>

Marschark, M., y Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.

<https://global.oup.com/academic/product/how-deaf-children-learn-9780195389753>

Marschark, M., Rhoten, C., y Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269–282. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm013>

Mayer, C., y Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and literacy. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 136–147). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-deaf-studies-language-and-education-9780199750986>

Mayer, C., y Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93–107. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014290>

Mendoza-Caicedo, A. L., & Mendoza-Ponce, H. X. (2024). Teaching resources in the production of writing of the English language in deaf students. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 10(4), 51–59. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v10n4.2441>

National Association of the Deaf. (s.f.). *Implicaciones de la privación del lenguaje a los Niños sordos*. <https://www.nad.org/resources/american-sign-language/language-deprivation/>

National Deaf Center. (s.f.). *Family context: Understanding the importance of siblings*(Español).

<https://www.nationaldeafcenter.org/resource-items/family-context-understanding-importance-siblings-spanish>

Nieto Martín, G. V. (2023). El aprendizaje de la gramática española por parte de aprendientes extranjeros y sordos: Puntos de encuentro. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(2), 23–40.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3841>

Ortiz Buitrago, N. Y. (2023). *El uso de la preposición DE en aprendientes sordos de español, a partir de la revisión del corpus CAELE/2: Una mirada desde la gramática cognitiva* (Tesis de maestría). Instituto Caro y Cuervo.

<https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/1875/>

Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 57–78. <https://doi.org/10.1093/deafed/8.1.57>

Psicología Científica. (s.f.). *Lenguaje de señas, adquisición temprana en niños sordos*.

<https://psicologiacientifica.com/lenguaje-de-senas-adquisicion-temprana-en-ninos-sordos/>

Rodríguez-Ortiz, I. R., Rodríguez-González, M., y García-Méndez, J. (2024). Reading metacomprehension of Spanish deaf and hard-of-hearing students. *Frontiers in Psychology*, 15, 11661825. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11661825/>

Rodas Correa, Y. Castaño Piedrahíta, D. N. (2021). Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios, desde el reconocimiento de la identidad sorda. *Cuadernos Pedagógicos*, (28), 123–138.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341885>

- SciELO Colombia. (2019). Recursos parentales en familias con hijos sordos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 1–12. <https://doi.org/10.21500/16578031.4546>
- Serrata, D. (2025). *Impact of bilingual education on educational equity among deaf students* (Tesis de maestría). Concordia University. Digital Commons @ CSP https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=teacher-education_masters
- Skliar, C. (1997). *Lengua de señas y educación del sordo: Aportes para una pedagogía del gesto*. Universidad Nacional de Córdoba. https://books.google.com/books/about/Lengua_de_señas_y_educación_del_sordo.html?id=wzR7ygAACAAJ
- Storbeck, C. (2023). Bilingual education for the deaf in South Africa – Can it work? *South African Journal of Communication Disorders*, 47(2), 1–8. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v47i2.978>
- Vargas Díaz, E. Y. (2021). *Construcción de identidad racial en aprendientes sordos de español como segunda lengua en el contexto colombiano* (Tesis de maestría). Instituto Caro y Cuervo. <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/1792/>

7. ANEXOS

8.1. Anexo A

Tabla 1

Rúbrica diagnóstica de evaluación inicial

Criterio	Excelente (5)	Muy bien (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)
Comprensión: nivel en que las herramientas e indicadores facilitan la evaluación de las necesidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad auditiva.	Los instrumentos permiten identificar con precisión el nivel de competencia en LSC y español escrito.	Indicadores claros y accesibles en su mayoría.	Algunos indicadores útiles, pero con ambigüedades	Indicadores poco precisos.	No permiten valorar las necesidades lingüísticas
Coherencia: conexión lógica entre los instrumentos de evaluación y los Objetivos diagnósticos establecidos.	Instrumentos articulados con los objetivos diagnósticos.	Bien alineados con los objetivos.	Parcialmente relacionados con el diagnóstico.	Poca coherencia con el diagnóstico.	Desarticulados totalmente.
Pertinencia: adecuación de las herramientas al contexto bilingüe y bicultural de la comunidad sorda.	Totalmente adaptados al contexto bilingüe-bicultural.	Adaptados con algunos aspectos mejorables.	Adaptación parcial.	Escasa adecuación al contexto.	No se ajustan al grupo.
Legalidad: vinculación con los marcos normativos que promueven la evaluación inclusiva en entornos de discapacidad.	Se alude claramente a normativas vigentes.	Normativas vigentes, pero poco desarrolladas.	Mención general de normativa.	Normativas desactualizadas.	Sin alusión a normativa.
Aplicabilidad: Nivel en que la evaluación puede ser implementada efectivamente en el entorno escolar real.	100% aplicables en el entorno real	Aplicabilidad del 80%	Aplicabilidad del 50%	Aplicabilidad limitada (30%).	No aplicables.

8.2. Anexo B

Tabla 2.

Rúbrica de evaluación procesual o formativa

Criterio	Excelente (5)	Muy bien (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)
Seguimiento individualizado	Seguimiento constante, con registros personalizados.	Seguimiento regular y útil.	Seguimiento parcial.	Seguimiento superficial.	Sin seguimiento.
Evaluación del desempeño comunicativo	Evaluación clara y adaptada en cada sesión.	Evaluación adecuada y frecuente.	Evaluación limitada.	Evaluación escasa.	Sin evaluación.
Uso de instrumentos adaptados	Instrumentos visuales variados y adecuados.	Instrumentos adaptados con coherencia.	Algunos instrumentos adaptados.	Instrumentos poco ajustados.	No se usan instrumentos adaptados.
Promoción de autorregulación	Autoevaluación constante y reflexiva.	Autoevaluación periódica.	Autoevaluación ocasional.	Escasa autoevaluación.	No se promueve autoevaluación.
Adaptación continua	Ajustes efectivos y constantes.	Ajustes pertinentes.	Ajustes parciales.	Ajustes mínimos.	Sin ajustes.

8.3. Anexo c

Tabla 3

Rubrica de evaluación o sumativa final

Criterio	Excelente (5)	Muy bien (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)
Cumplimiento de objetivos	Logro pleno de los objetivos en L2.	La mayoría alcanza los objetivos.	Avances parciales.	Resultados limitados.	Sin avances significativos.
Coherencia textual	Producciones con buena estructura y uso de conectores.	Buen uso de conectores, con leves errores.	Organización parcial.	Producciones incoherentes.	Sin organización textual.
Relación LSC–español	Transferencia sólida entre ambas lenguas.	Asociación clara con pocos errores.	Relación parcial.	Dificultades notorias.	Sin relación visible.
Participación y motivación	Participación activa y constante.	Alta participación.	Participación aceptable.	Implicación baja.	Sin participación.
Portafolio y entrevistas	Portafolio completo y entrevistas reveladoras.	Buenas evidencias y entrevistas parciales.	Escasa documentación.	Pocas evidencias.	Sin portafolio ni entrevistas.

8.4. Anexo D

Juegos con palabras



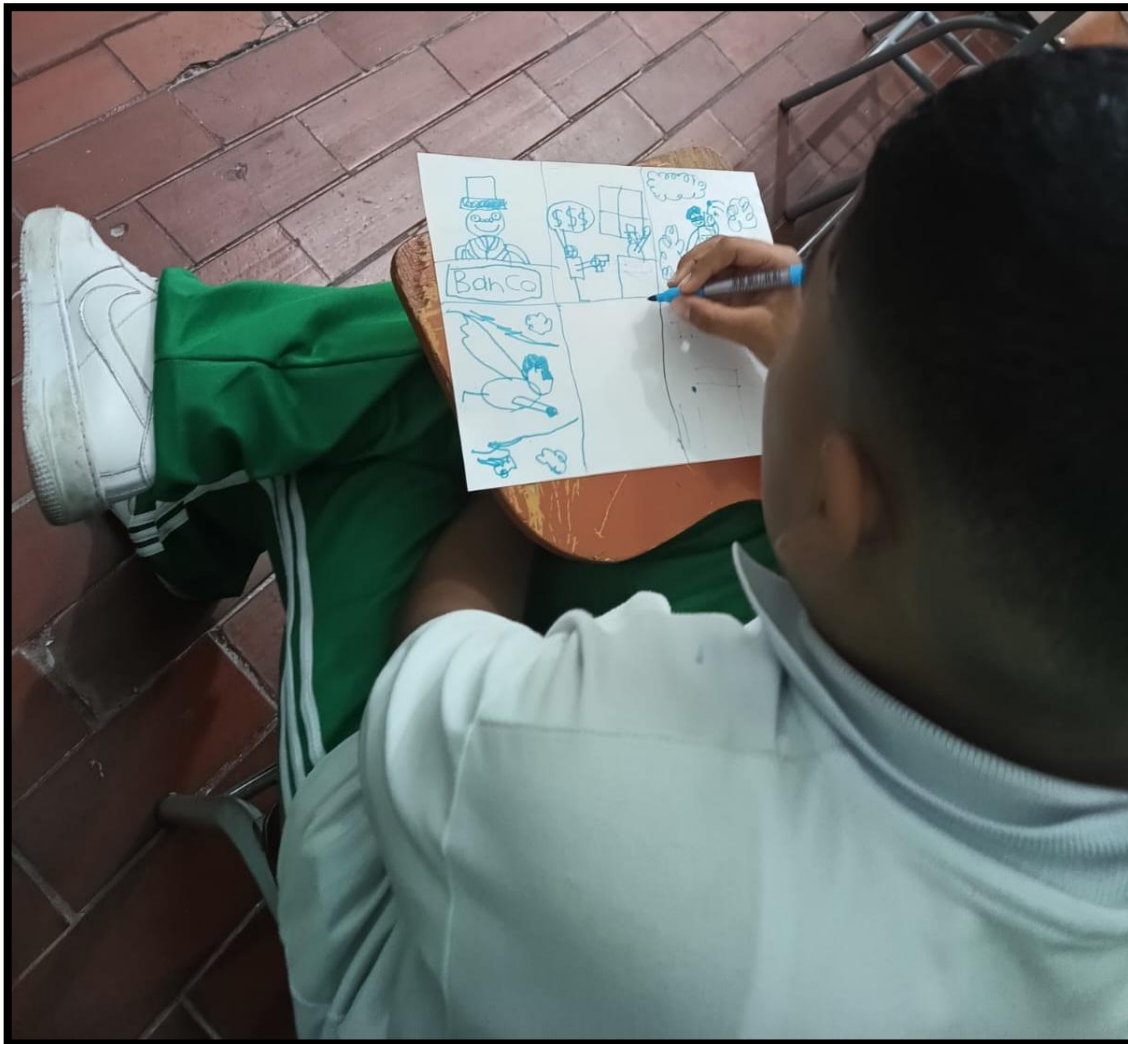
8.5. Anexo E

Juegos con palabras



8.6. Anexo F

De la narrativa al comic



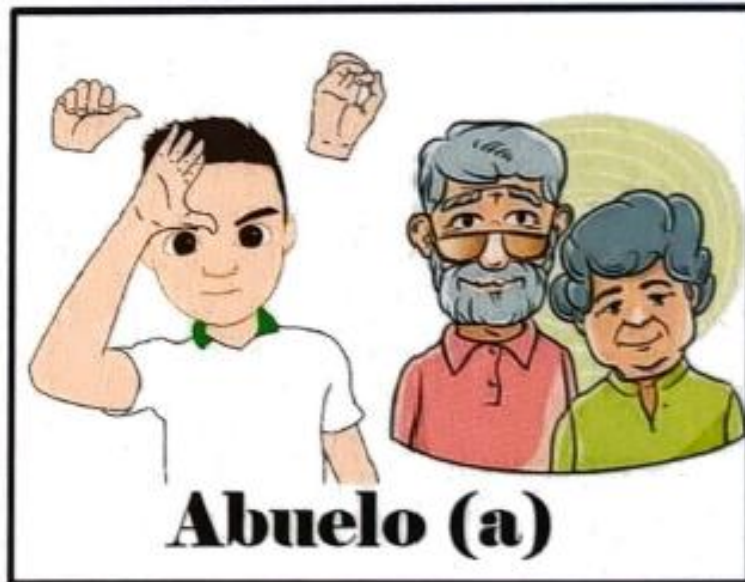
8.7. Anexo G

De la narrativa al comic



8.8.Anexo H

Pictogramas



8.9. Anexo I

Pictogramas

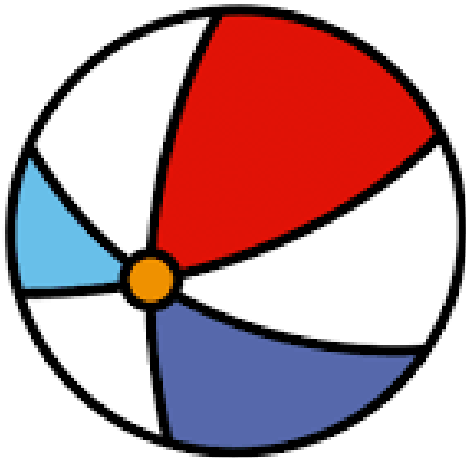


8.10. Anexo J

Tarjetas ilustrativas



CASA



PELOTA

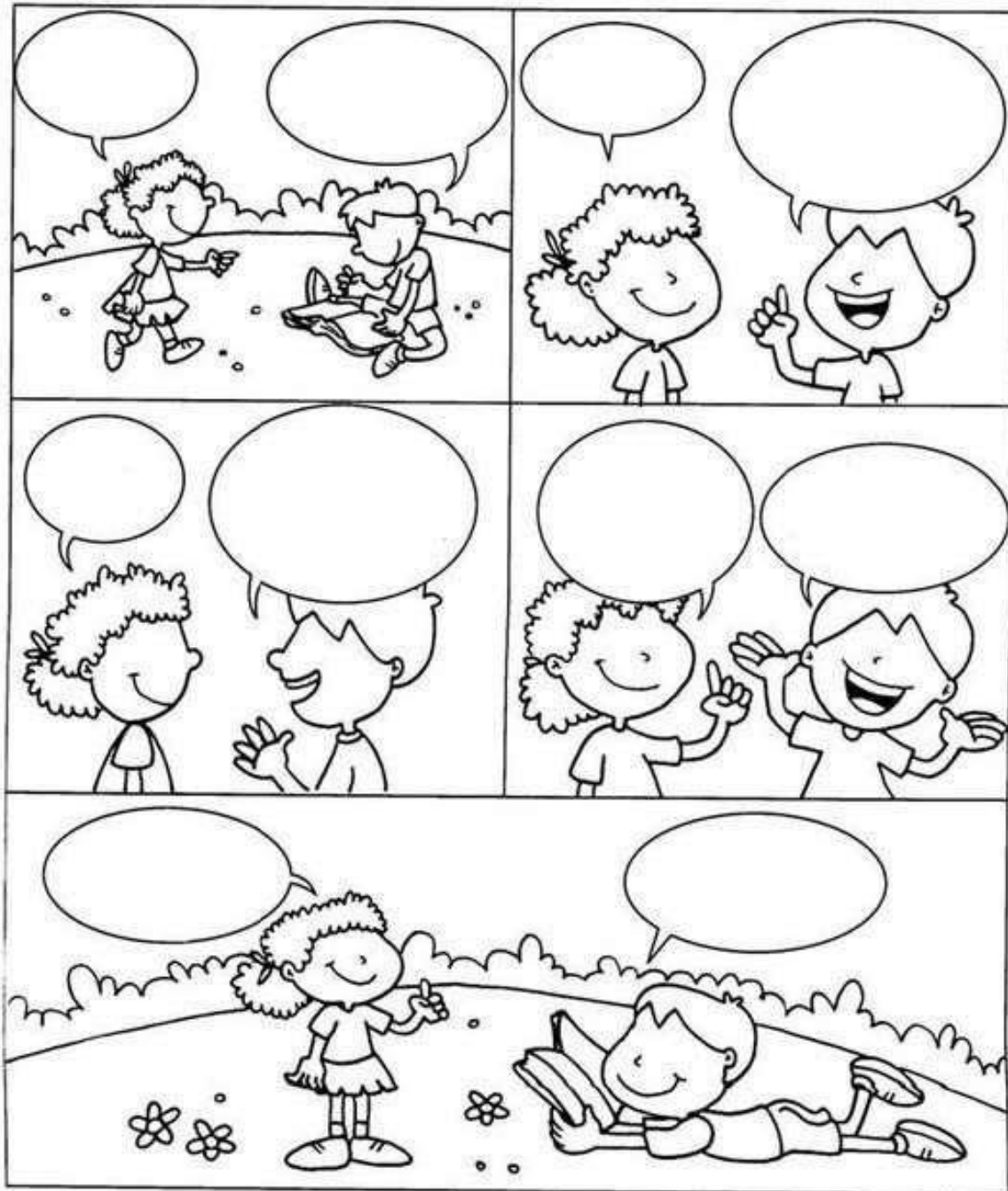
8.11. Anexo K

De la narrativa al comic



8.12. Anexo L

De la narrativa al comic



8.13. Anexo M

Modelo de carta a un compañero/compañera de clase

Querido/a [nombre del compañero/a]:

Hola, ¿cómo estás?

Quería escribirte esta carta para saludarte y contarte que me gusta mucho ser tu compañero/a.
Eres una persona amable y divertida.

Espero que sigamos aprendiendo juntos y jugando en la escuela.
Nos vemos pronto.

Con cariño,
[Tu nombre]

Estructura visual de apoyo

Parte de la carta	Ejemplo en texto	Apoyo visual / LSC sugerido.
Saludo	“Querido/a _____,” “Hola, ¿cómo estás?”	Video breve en LSC con saludo y presentación.
Mensaje principal	“Quería escribirte esta carta para saludarte...”	Pictogramas de amistad, escuela y emociones positivas.
Despedida	“Nos vemos pronto. Con cariño, _____.”	Seña de despedida en LSC / pictograma de corazón.