

Ana Cecilia Tereza Silva Flores

**La Lengua de Señas
Peruana y las actitudes de
los docentes de los equipos
SAANEE e inclusivos**



La Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos

Editor



La Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos

Ana Cecilia Tereza Silva Flores

Editado por

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

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

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Noviembre 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-89-0

Registro de Depósito legal N°: 2025-12904

ISBN: 978-612-5166-89-0



Ana Cecilia Tereza Silva Flores

licceciliasilva07@hotmail.com

Universidad César Vallejo, Lima – Perú

DEDICATORIA

A Elba Lujan; mi tía, Escritora, poeta y narradora.

Cofundadora de la revista LA TORTUGA y
colaboradora de otras revistas

Hija de la hermana de mi abuela materna; quien sin
saberlo es un verdadero apoyo, que sabe bastante de la
temática de sordos y es asombrosamente amable a
través del diario vivir a falta de mis padres

¡TE QUIERO MUCHO, BEBO!

INDICE

RESEÑA.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	10
1.1. Bases conceptuales de la variable	11
1.1.1. Definición conceptual y operacional.....	13
1.1.2. Características lingüísticas y estructurales	17
1.1.3. Dimensiones y categorías analíticas.....	22
1.1.4. Enfoques teóricos sobre la comunicación visual-gestual.....	26
1.2. Bases conceptuales de la variable <i>Actitudes</i>	30
1.2.1. Definición conceptual y operacional.....	32
1.2.2. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales.....	36
1.2.3. Funciones y tipologías de las actitudes	40
1.2.4. Modelos teóricos explicativos.....	45
1.3. Relación teórica entre el uso de la lengua de señas y las actitudes.....	50
1.4. Definición de términos básicos	55
CAPÍTULO II	62
2.1. Antecedentes	64
2.2. Innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la lengua de señas.....	68
2.3. Inclusión y accesibilidad en el contexto educativo y social	71
2.4. Tecnologías emergentes para la comunicación con personas sordas.....	75
2.4.1. Aplicaciones móviles y plataformas digitales.....	76
2.4.2. Realidad aumentada e inteligencia artificial aplicada	77
2.3.3. Recursos audiovisuales y entornos virtuales accesibles.....	78
2.5. Enfoques interdisciplinarios: educación, lingüística y tecnología.....	79
2.6. Políticas públicas e institucionales en torno a la inclusión comunicativa	82
2.7. Desafíos éticos y sociales del uso de la lengua de señas en el siglo XXI.....	86
CAPÍTULO III	92
3.1. Enfoque metodológico.....	93
3.2. Presentación y análisis de resultados	98
3.2.1. Descripción de la variable Lengua de señas peruana.....	98

3.2.2. Descripción de la variable actitudes de los docentes de los equipos SAANEE	101
3.2.3. Prueba de hipótesis.....	105
3.3. Discusión teórica e interpretación de resultados.....	109
3.4. Reflexiones y aportes científicos del estudio.....	116
CONCLUSIONES	121
SUGERENCIAS	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

RESEÑA

Este libro analiza, desde una mirada crítica y profundamente humana, la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva en los CEBE “Perú Holanda” y “La Sagrada Familia” de la UGEL 03. A partir de un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, la obra muestra cómo las concepciones, emociones y prácticas pedagógicas de los docentes inciden directamente en la inclusión educativa y en el desarrollo comunicativo de los estudiantes sordos.

Sustentada en el paradigma de la complejidad de Edgar Morin, la obra concibe la lengua de señas como un lenguaje que integra lo cognitivo, lo afectivo y lo social, y no solo como un recurso técnico de aula. A lo largo de sus tres capítulos, el texto aborda el marco teórico sobre la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes, revisa innovaciones y políticas inclusivas, y presenta los resultados del estudio con treinta docentes, ofreciendo conclusiones y recomendaciones concretas para fortalecer la práctica pedagógica. En síntesis, es una invitación a repensar la comunicación visual como núcleo de la inclusión y a reconocer la lengua de señas como vehículo de identidad, equidad y encuentro educativo.

INTRODUCCIÓN

La presente obra nace de la necesidad de comprender y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos donde la comunicación visual se convierte en el puente esencial entre docentes y estudiantes. Su origen se encuentra en una investigación orientada a analizar la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva en los Centros de Educación Básica Especial “Perú Holanda” y “La Sagrada Familia”, pertenecientes a la UGEL 03 de Lima Metropolitana. Este estudio se desarrolló con la finalidad de identificar cómo las actitudes docentes, sus concepciones sobre la lengua de señas y su práctica pedagógica influyen directamente en la inclusión y el desarrollo comunicativo de los estudiantes sordos.

El punto de partida fue la observación de diversas dificultades metodológicas presentes en los centros educativos especiales, donde la enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva enfrenta desafíos significativos derivados de la falta de estrategias adaptadas a sus necesidades comunicativas. Estas limitaciones no solo reflejan una brecha técnica, sino también una dimensión actitudinal que repercute en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la Lengua de Señas Peruana se revela como una herramienta fundamental de acceso al conocimiento y al diálogo educativo, no solo como sistema lingüístico, sino como medio de reconocimiento cultural y humano.

A partir de esta realidad, la investigación se propuso responder una pregunta central: ¿de qué manera se relacionan el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos en la enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva? Este interrogante permitió profundizar en tres dimensiones esenciales de la actitud docente: la cognitiva, la afectiva y la conductual. Comprender cómo cada una de ellas incide en el proceso educativo fue crucial para evidenciar que la inclusión no se limita a la presencia del estudiante en el aula, sino que se materializa en las interacciones, en la empatía y en la disposición para comunicarse desde el respeto y la diversidad.

El marco conceptual de la investigación se sustenta en el paradigma de la complejidad, siguiendo el pensamiento de Edgar Morin (1997), quien propone una visión

educativa que trasciende la fragmentación del conocimiento para integrar la ciencia, la cultura y la ética en un mismo horizonte de sentido. Desde esta perspectiva, la lengua de señas representa una forma de pensamiento y expresión que articula lo cognitivo con lo emocional y lo social, permitiendo que la enseñanza inclusiva sea una experiencia integral. La educación, por tanto, se concibe como un proceso de interacción en el que la comunicación visual no solo transmite información, sino que también construye vínculos, significados y formas de convivencia.

El valor teórico de este trabajo radica en su contribución al estudio de la relación entre el lenguaje y la actitud docente en contextos inclusivos que se encuentran en los colegios de básica regular y tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad, ofreciendo un marco de reflexión sobre la necesidad de formar educadores con competencias comunicativas amplias y con sensibilidad frente a la diversidad humana. En el plano práctico, aporta un diagnóstico sobre los desafíos y oportunidades presentes en la labor de los equipos SAANEE, proponiendo orientaciones que buscan mejorar las estrategias pedagógicas y promover una enseñanza más efectiva. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional descriptivo, basado en la aplicación de instrumentos a treinta docentes de los centros educativos mencionados, con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables analizadas.

El desarrollo de esta investigación se vio acompañado por ciertas limitaciones económicas y temporales, propias del trabajo de campo educativo, pero superadas mediante una planificación rigurosa y el compromiso constante de la investigadora. A pesar de los retos, los resultados obtenidos ofrecen una mirada profunda y actualizada sobre el estado de la enseñanza inclusiva en el ámbito de la discapacidad auditiva, y sobre la importancia del rol docente inclusivo como mediador del aprendizaje a través de la comunicación oral/ gestual.

En su conjunto, esta obra busca promover una reflexión crítica sobre la práctica educativa inclusiva, orientando la investigación hacia el logro de su objetivo principal: repensar la función de la lengua de señas en el proceso de enseñanza y reconocerla como un componente esencial de la pedagogía contemporánea. No se trata únicamente de aprender un sistema de signos, sino de comprender la riqueza de un lenguaje que permite ver, sentir y compartir el conocimiento desde otras perspectivas. La comunicación, en

este sentido, constituye el verdadero núcleo de la inclusión, donde cada gesto, cada mirada y cada expresión construyen puentes hacia la comprensión mutua.

En términos estructurales, el texto se organiza en tres capítulos principales. El primero aborda el marco teórico, profundizando en las bases conceptuales, características y dimensiones de las variables estudiadas: la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes. El segundo presenta una mirada hacia la innovación educativa, explorando los aportes contemporáneos, las tecnologías emergentes y las políticas inclusivas que transforman la enseñanza de las personas sordas. Finalmente, el tercer capítulo integra la metodología y los resultados, ofreciendo un análisis detallado de los datos obtenidos y una discusión crítica de los hallazgos. La obra culmina con conclusiones y recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica y a consolidar una educación basada en el respeto, la equidad y la comunicación sin barreras.

En suma, esta introducción invita al lector a adentrarse en una reflexión sobre la importancia del lenguaje visual como herramienta para construir una educación verdaderamente inclusiva. La mirada que aquí se propone no se limita a describir una realidad educativa, sino que busca transformarla, reafirmando el valor de la lengua de señas como vehículo de pensamiento, identidad y encuentro humano.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de este capítulo tiene como propósito fundamentar teóricamente las variables centrales que sustentan la investigación, estableciendo un marco conceptual que permita comprender la relación existente entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos en la educación de personas con discapacidad auditiva. A través de la revisión de diversas fuentes bibliográficas, enfoques y teorías, se busca construir una base sólida que oriente la interpretación de los resultados y permita comprender el fenómeno desde una perspectiva integral.

En el campo educativo, el marco teórico constituye el cimiento que articula la reflexión y la evidencia empírica, pues posibilita contextualizar las variables dentro de los paradigmas científicos contemporáneos. En este sentido, abordar la Lengua de Señas Peruana desde una mirada académica implica reconocerla no solo como un sistema de comunicación, sino como una manifestación cultural, cognitiva y social que expresa la identidad de una comunidad lingüística históricamente invisibilizada. La lengua de señas, en tanto lenguaje visual-gestual, tiene un valor incalculable en los procesos de inclusión educativa, ya que permite a los estudiantes sordos acceder al conocimiento, a la interacción y al desarrollo personal de manera plena y autónoma.

De igual manera, resulta indispensable comprender las actitudes de los docentes como un componente determinante en la práctica pedagógica inclusiva. Las actitudes, entendidas como predisposiciones aprendidas que influyen en la manera de percibir, sentir y actuar, intervienen directamente en la forma en que los maestros asumen la enseñanza de la lengua de señas y en su disposición para crear entornos de aprendizaje empáticos y accesibles. En el contexto de la educación inclusiva, una actitud positiva del docente hacia la diversidad se convierte en un factor decisivo para el éxito de los procesos educativos, pues de ella depende la calidad de la interacción, la adaptación de las estrategias y el desarrollo del potencial de cada estudiante.

El estudio de ambas variables —Lengua de Señas Peruana y actitudes de los docentes de los Equipos SAANEE— requiere un enfoque interdisciplinario que integre los aportes de la lingüística, la psicología educativa, la pedagogía y la sociología. En este capítulo no solo se definen los conceptos fundamentales, sino que también se establecen sus dimensiones, se analizan sus relaciones y se comprende su interdependencia dentro del contexto de la educación inclusiva peruana.

Asimismo, este marco teórico reconoce que la enseñanza inclusiva no puede concebirse al margen del reconocimiento de la diversidad lingüística y comunicativa. La Lengua de Señas Peruana representa una herramienta esencial para la equidad educativa, y su estudio contribuye a valorar la riqueza del lenguaje humano en todas sus expresiones. En este contexto, comprender las actitudes de los docentes hacia su uso implica examinar no solo su competencia lingüística, sino también sus valores, creencias y prácticas pedagógicas frente a la diferencia.

Finalmente, el presente capítulo se organiza en dos grandes secciones. La primera aborda las bases conceptuales y teóricas relacionadas con la Lengua de Señas Peruana: su definición, características, dimensiones y relevancia en el ámbito educativo. La segunda parte desarrolla el estudio de las actitudes docentes, explorando su estructura, sus dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y su función dentro de la educación inclusiva. Ambas secciones confluyen en una reflexión sobre la importancia de establecer vínculos entre la comunicación visual y la disposición pedagógica, como pilares para construir una educación accesible, equitativa y transformadora.

1.1. Bases conceptuales de la variable

El estudio del uso de la Lengua de Señas Peruana representa una oportunidad para comprender la comunicación desde una perspectiva más amplia y humana, en la que el lenguaje deja de ser exclusivamente verbal para convertirse en una experiencia visual, gestual y corporal. En el contexto de la educación inclusiva, esta lengua cumple un papel esencial, pues permite que las personas sordas participen activamente en los procesos de aprendizaje, construyan conocimiento y establezcan vínculos sociales significativos. La Lengua de Señas Peruana, al igual que cualquier otro sistema lingüístico, posee una estructura gramatical compleja, una lógica interna coherente y una dimensión cultural que

la convierte en un patrimonio comunicativo de gran valor para la comunidad sorda del país.

El reconocimiento de la Lengua de Señas como una lengua natural ha sido resultado de años de lucha y de investigación científica. A través del tiempo, se ha demostrado que la comunicación visual-gestual es tan completa y sofisticada como la oral, y que su uso no solo facilita la transmisión de información, sino que también fortalece el desarrollo cognitivo, emocional y social de quienes la emplean. En el ámbito educativo, su aplicación es fundamental, ya que posibilita la interacción entre docentes y estudiantes sordos, elimina barreras comunicativas y fomenta un ambiente de respeto y equidad. Comprender su uso implica reconocer que la lengua de señas no es un complemento del habla, sino una forma plena de lenguaje que permite acceder al pensamiento, a la cultura y al aprendizaje desde otras dimensiones sensoriales y simbólicas.

La Lengua de Señas Peruana, oficialmente reconocida en el país, constituye un símbolo de identidad y de inclusión social. Su uso en el ámbito educativo no solo responde a una necesidad técnica, sino también a una responsabilidad ética y pedagógica, pues garantizar la comunicación accesible es un derecho de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente que emplea la lengua de señas no solo transmite contenidos, sino que abre caminos de comprensión, promueve la autonomía y refuerza la autoestima de los estudiantes sordos. Su dominio se convierte, por tanto, en una competencia profesional indispensable dentro de los equipos SAANEE y en todo entorno escolar que aspire a ser verdaderamente inclusivo.

Analizar las bases conceptuales del uso de la Lengua de Señas Peruana implica adentrarse en los fundamentos lingüísticos que la sustentan, las teorías que explican su estructura y funcionamiento, y las dimensiones que conforman su aprendizaje y aplicación en contextos educativos. Asimismo, requiere reflexionar sobre su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que la comunicación visual no es solo un medio, sino una forma de construir conocimiento, significados y vínculos. La lengua de señas se convierte así en una herramienta de transformación social, capaz de redefinir las relaciones pedagógicas y de consolidar una educación más equitativa, participativa y respetuosa de la diversidad humana.

En este apartado se abordarán los principales conceptos que sustentan la variable, las características esenciales que definen la Lengua de Señas Peruana como sistema lingüístico, las dimensiones que explican su uso dentro de la práctica educativa y los enfoques teóricos que la relacionan con la inclusión y el desarrollo del pensamiento. Con ello, se busca ofrecer una comprensión profunda de su importancia no solo como instrumento de comunicación, sino como un vehículo de aprendizaje, identidad y justicia educativa.

1.1.1. Definición conceptual y operacional

El lenguaje constituye una de las más altas manifestaciones del pensamiento humano, un medio simbólico que permite organizar la experiencia, transmitir conocimiento y establecer relaciones con el entorno. En el caso de las personas sordas, la Lengua de Señas Peruana (LSP) representa una vía esencial para acceder al aprendizaje, al desarrollo cognitivo y a la interacción social. Su estudio y comprensión trascienden la esfera lingüística, pues implica adentrarse en un fenómeno humano complejo donde se entrelazan la comunicación, la cultura y la identidad. Así, el uso de la lengua de señas no puede ser entendido únicamente como una técnica de comunicación alternativa, sino como un sistema lingüístico completo y estructurado, dotado de reglas gramaticales, morfológicas y semánticas, que permite a quienes la emplean pensar, crear y comunicarse de manera tan profunda y sofisticada como cualquier hablante de una lengua oral.

Históricamente, la lengua de señas ha recorrido un largo proceso de evolución, pasando de gestos simples, con alto grado de iconicidad, a configuraciones cada vez más abstractas y simbólicas. Bellugi y Fischer (1972), así como Fischer y Siple (1990), sostienen que los primeros gestos empleados por los niños —tanto sordos como oyentes— son de naturaleza deíctica, es decir, señalan objetos o acciones concretas en un contexto inmediato. Sin embargo, conforme se desarrolla la cognición y la capacidad representacional del individuo, dichos gestos se descontextualizan y adquieren un carácter referencial más amplio. Esto significa que los signos dejan de depender del entorno inmediato y comienzan a representar conceptos abstractos, del mismo modo que ocurre en las lenguas habladas. Liddell y Johnson (1989), Padden y Perlmutter (1987) y Petitto (2000), citados por Herrera, Puente y Ardilla (2007), confirman que esta transición del gesto al signo es un proceso natural y universal en la adquisición del lenguaje,

demostrando que las lenguas de señas son sistemas complejos que evolucionan según reglas estructurales propias.

Petitto y Marentette (1991, mencionadas por Herrera et al., 2007), aportan evidencia empírica contundente sobre la universalidad del desarrollo lingüístico. En su estudio sobre el balbuceo infantil, partieron del supuesto de que, si el balbuceo es una manifestación de la maduración cerebral y de la capacidad expresiva del ser humano, debería producirse tanto en la modalidad hablada como en la signada. Sus hallazgos demostraron que el balbuceo manual y el balbuceo vocal comparten características esenciales: ambos presentan un conjunto limitado de unidades fonéticas, muestran organización silábica y carecen de significado o referente en sus etapas iniciales. Esta similitud sugiere que el lenguaje, independientemente del canal por el que se exprese — auditivo-vocal o visual-gestual—, responde a una misma disposición biológica y cognitiva. En otras palabras, la capacidad de lenguaje es inherente al ser humano, y no está determinada por la audición, sino por la estructura neurológica que posibilita la simbolización y la comunicación.

Desde una perspectiva conceptual, la Lengua de Señas Peruana se define como un sistema lingüístico de modalidad visual-espacial que permite a las personas sordas comunicarse entre sí y con la comunidad oyente que conoce el sistema. Herrera (2007) la describe como una forma de comunicación manual que depende principalmente del canal visual para percibir la información lingüística, utilizada por las comunidades sordas como su principal medio de expresión. Al ser una lengua visual, emplea el espacio y el movimiento para transmitir información, permitiendo expresar de manera simultánea distintos parámetros como la localización, la direccionalidad, la forma y la acción. Esto convierte a la lengua de señas en un sistema altamente dinámico, en el cual la tridimensionalidad del espacio reemplaza las secuencias lineales del discurso oral. Herrera (2007) sostiene que los lenguajes de signos son sistemas organizados a partir de movimientos convencionales estructurados gramaticalmente para la comunicación, con las mismas propiedades que cualquier otra lengua natural, aunque en una modalidad visual y gestual (p.2).

En el ámbito educativo, la Lengua de Señas ha adquirido una importancia cada vez mayor como vehículo de aprendizaje y de inclusión. Según Herrera et al. (2007), la

presencia de la lengua de signos en las escuelas ha sido impulsada por la incorporación de intérpretes y la implementación de experiencias bilingües, en las que se enseña simultáneamente la lengua de señas y la lengua oral. Este modelo bilingüe puede desarrollarse en escuelas de educación especial con estudiantes sordos, o en entornos combinados donde conviven estudiantes sordos y oyentes. En tales contextos, el bilingüismo simultáneo implica que los alumnos adquieren la lengua de señas como lengua natural y la lengua oral como segunda lengua, lo que favorece tanto su desarrollo cognitivo como su integración cultural. Herrera et al. subrayan que este enfoque promueve la comprensión, el respeto y la valoración de la diversidad lingüística, pues permite a todos los miembros de la comunidad educativa reconocerse en un espacio de comunicación compartida (p.3).

Esta visión de la educación bilingüe es esencial para superar los prejuicios que históricamente han acompañado a la sordera. Durante siglos, las personas sordas fueron marginadas por la creencia errónea de que carecían de lenguaje o de capacidad intelectual plena. Tal como señala el propio Herrera (2007), la falta de conocimiento sobre la sordera genera incomodidad y distancia social: quienes no comprenden el mundo de las personas sordas tienden a evitar la comunicación con ellas, lo que conduce a su aislamiento y refuerza su exclusión. En este sentido, el uso de la Lengua de Señas Peruana no solo actúa como un medio de comunicación, sino como una herramienta de empoderamiento social, cultural y emocional. Cuando una escuela o institución educativa incorpora la lengua de señas de manera sistemática, no solo se comunica mejor con sus estudiantes sordos, sino que también transforma su cultura institucional, promoviendo la inclusión, la empatía y el reconocimiento mutuo.

En las primeras aproximaciones históricas, la lengua de señas fue interpretada erróneamente como un simple sistema mímico o gestual. Marroquín (1975, citado por Gascón, 2006) sostenía que el lenguaje de los sordomudos era “una ingeniosa forma mediante la cual se comunican espontáneamente entre ellos y con los iniciados en este idioma, pues propiamente no puede denominarse lenguaje, por no intervenir la lengua, sino las manos” (p.4). Propuso incluso el término *manuaje* o *mano expresión* para designar este modo de comunicación. Sin embargo, las investigaciones lingüísticas desarrolladas en las décadas posteriores refutaron esta concepción limitada, demostrando que las lenguas de señas poseen todos los niveles estructurales de cualquier lengua

natural: fonología (configuración de las manos, orientación y movimiento), morfología (combinación y modificación de signos), sintaxis (orden y estructura de las frases) y semántica (relación entre los signos y sus significados). Este reconocimiento científico permitió reivindicar el carácter legítimo de las lenguas de señas y consolidarlas como objeto de estudio lingüístico, educativo y social.

En el contexto peruano, la **Ley N.º 29535** (2010), mencionada por el Ministerio de Educación (2013), marca un hito fundamental al reconocer oficialmente a la Lengua de Señas Peruana como la lengua natural de la comunidad sorda del país. Su artículo 2 establece que la LSP es una lengua o sistema lingüístico de carácter visual, espacial, gestual y manual, cuya conformación depende de factores históricos, culturales y sociales, y que es tradicionalmente utilizada en un territorio determinado. Este reconocimiento legal implica no solo la validación institucional de la lengua, sino también la obligación del Estado de garantizar su promoción, enseñanza y difusión en todos los ámbitos de la vida social y educativa. De esta manera, se consolida el derecho lingüístico de las personas sordas a comunicarse en su propia lengua y se refuerza la necesidad de formar docentes competentes en su uso.

Desde la perspectiva **conceptual**, el uso de la Lengua de Señas Peruana puede definirse como la aplicación consciente, intencionada y sistemática de este sistema lingüístico dentro de los procesos educativos y comunicativos. Implica la capacidad de comprender, producir y adaptar signos visuales y espaciales de acuerdo con las necesidades contextuales y comunicativas de los interlocutores. Este uso no se limita a la reproducción mecánica de señas, sino que involucra una competencia comunicativa integral, que abarca el conocimiento lingüístico, la sensibilidad cultural y la disposición actitudinal hacia la inclusión. Por tanto, su conceptualización abarca tanto el dominio técnico de la lengua como la comprensión de su valor social y pedagógico.

En el plano **operacional**, el uso de la Lengua de Señas Peruana se traduce en la práctica concreta dentro del proceso educativo. Un docente utiliza eficazmente la LSP cuando la incorpora de manera natural y coherente en su interacción diaria con los estudiantes sordos, no solo para transmitir información, sino para generar un ambiente de confianza, respeto y participación. Operacionalizar esta variable implica identificar los niveles de dominio y frecuencia de uso de la lengua, las estrategias empleadas para su

enseñanza, la integración de recursos visuales y tecnológicos, y la actitud comunicativa del docente frente a la diversidad lingüística. El uso efectivo de la lengua de señas se manifiesta en la capacidad del educador para adaptar su discurso al canal visual, emplear recursos gestuales expresivos, estructurar mensajes claros y fomentar la comprensión recíproca en el aula.

El estudio del uso de la Lengua de Señas Peruana, desde su definición conceptual y operacional, permite comprender que el lenguaje visual no solo cumple una función instrumental, sino transformadora. Su empleo en el ámbito educativo contribuye a la equidad comunicativa, fortalece los procesos de aprendizaje y genera un sentido de pertenencia en los estudiantes sordos. Asimismo, promueve una nueva forma de entender la enseñanza inclusiva, donde el acto de comunicar se convierte en un gesto de reconocimiento del otro como sujeto de derecho y de conocimiento. Así, el uso de la Lengua de Señas Peruana se configura como una práctica pedagógica, cultural y ética, que rompe las barreras del silencio y abre las puertas a una educación verdaderamente humana, participativa y universal.

1.1.2. Características lingüísticas y estructurales

La Lengua de Señas Peruana (LSP) constituye un sistema lingüístico natural de modalidad visual-gestual, cuyo soporte principal es el canal viso-espacial. A diferencia del lenguaje oral, que se transmite a través del sonido y se percibe por vía auditiva, la lengua de señas se produce mediante movimientos corporales y faciales que se perciben visualmente. Este carácter visual no la convierte en un lenguaje menor o auxiliar, sino en una manifestación plena de la facultad humana del lenguaje. Su estructura interna es compleja, organizada jerárquicamente y regida por principios gramaticales universales que se adaptan a la especificidad del canal visual (Herrera, 2007).

Desde una perspectiva estructural, las lenguas de señas poseen los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales: fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo. García (2002, citado por Herrera, 2007) destaca que, aunque las lenguas de señas no son fonéticas en el sentido auditivo, presentan una organización sistemática que permite expresar un número infinito de mensajes a partir de la combinación de elementos básicos. En la LSP, los significados no se construyen linealmente, sino simultáneamente, en el

espacio frente al cuerpo del hablante. Esta simultaneidad es una de sus características más distintivas y da lugar a una sintaxis tridimensional, en la que los elementos se organizan según la orientación, la ubicación y el movimiento de las manos.

En el plano fonológico, la Lengua de Señas Peruana se estudia a partir de lo que se denomina **querelogía**, es decir, el análisis de los elementos mínimos que conforman una seña, llamados *queremas*. El **Ministerio de Educación (2010)** señala que, del mismo modo que las palabras en las lenguas orales se componen de fonemas, las señas pueden descomponerse en unidades mínimas que, al combinarse, generan significados distintos. Estas unidades incluyen:

1. **Lugar de articulación**, que corresponde al espacio donde se realiza la seña, ubicado frente al cuerpo, entre la cabeza y la cintura.
2. **Configuración de la mano**, que determina la forma específica que adopta la mano para expresar una palabra.
3. **Movimiento**, que puede variar en dirección, velocidad o repetición, aportando sentido léxico o gramatical.
4. **Orientación de la mano**, que se refiere a la posición de la palma con respecto al cuerpo o al interlocutor.
5. **Punto de contacto**, que indica la parte del cuerpo donde se produce el contacto manual (por ejemplo, dedos, muñeca o rostro).
6. **Plano**, que define la distancia entre las manos y el cuerpo durante la articulación.
7. **Componentes no manuales**, como la expresión facial, el movimiento de los labios, de la cabeza o del tronco, los cuales acompañan y modifican el significado de las señas (MINEDU, 2010).

La integración de estos siete parámetros constituye la base fonológica de la lengua de señas. La modificación de uno solo de ellos puede alterar por completo el significado de la seña, de manera análoga a como el cambio de un fonema transforma el sentido de una palabra en las lenguas habladas. En este sentido, la fonología de la lengua de señas

no depende del sonido, sino de la organización simultánea de configuraciones espaciales, temporales y cinéticas.

Emmorey (2002, mencionado por Ortega, 2007) afirma que la fonología de las lenguas de señas está conformada por tres parámetros articulatorios fundamentales: la **forma de la mano (F)**, el **lugar de articulación (L)** y el **movimiento (M)**. Estos tres parámetros, conocidos como el modelo F-L-M, constituyen los ejes de articulación sobre los que se construye todo el sistema fonológico signado. La interacción entre ellos da origen a un repertorio ilimitado de signos, cada uno con una estructura formal coherente y reconocible dentro de la comunidad lingüística.

Brentari (2002, citado por Ortega, 2007) propuso el **Modelo Prosódico** para describir esta estructura. Según este modelo, los **rasgos inherentes** de las señas —como la forma de la mano o el punto de articulación— se asemejan a las consonantes de las lenguas orales, mientras que el **movimiento** desempeña un papel equivalente al de las vocales, al ser el núcleo rítmico y perceptivo de la seña. Así como las vocales transportan el sonido y dan continuidad a la palabra hablada, el movimiento es el portador de la señal visual en las lenguas de señas. Brentari sostiene que, si se elimina el movimiento de una seña, esta aún puede ser reconocida, del mismo modo que una palabra puede identificarse incluso si se suprimen las vocales. Esta correspondencia entre fonología oral y visual demuestra que el lenguaje, más allá de su modalidad, comparte principios universales de organización prosódica y silábica.

Por su parte, Herrero y Alfaro (2008) profundizan en la estructura fonológica de las lenguas de señas y destacan la posibilidad de desarrollar una escritura basada en su análisis fonológico. Plantean que, si las lenguas de señas son verdaderos productos de la facultad humana del lenguaje, su estructura fonológica debe ser congruente con la de las lenguas orales. Propusieron, por tanto, un sistema de **s-fonemas** y **s-sílabas**, donde la articulación efectiva de la seña combina simultaneidad y sucesión. Esto sugiere que, aunque la lengua de señas se percibe visualmente, su procesamiento mental comparte principios comunes con la organización fonológica de las lenguas habladas (Hulst, 1993; Herrero y Alfaro, 2008).

El **Ministerio de Educación (2010)** amplía este análisis al destacar que cada seña integra múltiples componentes en un acto comunicativo unificado: localización, configuración, movimiento, orientación y componentes expresivos. La combinación de estos elementos otorga a la lengua de señas una riqueza estructural que supera la idea reduccionista de “mímica” o “gestualidad arbitraria”. Esta integración produce una gramática visual donde el cuerpo se convierte en el espacio del discurso, y donde la simultaneidad, la iconicidad y la expresividad se funden en un sistema lingüístico pleno y riguroso.

En el plano morfológico, García (2002, citado por Herrera, 2007) señala que las lenguas de señas presentan una morfología compleja que incluye **morfemas libres** (signos que funcionan de manera independiente) y **morfemas ligados** (signos que modifican otros signos). Uno de los elementos distintivos de su morfología es el uso de **clasificadores**, que representan categorías semánticas y propiedades visuales. Estos clasificadores son altamente icónicos y suelen acompañar a los verbos de movimiento o de localización, indicando dirección, trayecto o posición. Por ejemplo, un movimiento ascendente puede representar una persona que sube una escalera o un objeto que se eleva. Así, la morfología de la lengua de señas integra simultáneamente información léxica, gramatical y semántica, lo que permite construir mensajes ricos y visualmente coherentes.

A nivel sintáctico, la LSP utiliza el **espacio tridimensional** como recurso gramatical. El orden más frecuente de los elementos es **Objeto–Sujeto–Verbo (OSV)**, aunque este puede variar según el contexto o la intención comunicativa. En las lenguas de señas, el espacio funciona como una especie de mapa gramatical: los interlocutores asignan ubicaciones espaciales a las entidades y, posteriormente, utilizan esas posiciones para referirse a ellas mediante pronombres o movimientos dirigidos. Esta característica convierte al espacio en un componente sintáctico activo, donde la direccionalidad y la referencia visual reemplazan a las preposiciones o marcas de caso de las lenguas orales.

En el nivel discursivo, la coherencia se mantiene a través del uso constante de localizaciones espaciales y de la coordinación entre las señas y los componentes no manuales. La expresión facial, la mirada y el movimiento corporal contribuyen a la cohesión del discurso y a la transmisión de matices emocionales, interrogativos o afirmativos (Herrera, 2007). En la práctica comunicativa, el discurso signado integra

simultáneamente el contenido semántico y el afectivo, lo que confiere a la lengua de señas una expresividad única.

Una de las características más notables de la Lengua de Señas Peruana es su **dimensión visual y expresiva**. Como señala el **Ministerio de Educación (2012)**, la expresión facial y corporal desempeña un papel central en la estructura del lenguaje de señas, ya que aporta información gramatical, emocional y pragmática. Ejercitar la expresión facial desde los primeros niveles de aprendizaje es fundamental, pues forma parte intrínseca de la comunicación signada. Los gestos del rostro y los movimientos del cuerpo no son meros adornos, sino componentes lingüísticos que indican preguntas, negaciones, emociones o énfasis. En consecuencia, el dominio de la lengua de señas requiere una conciencia espacial, visual y corporal mucho más desarrollada que la que exige una lengua oral.

Aunque las lenguas de señas comparten principios universales —como la simultaneidad articulatoria o la relación entre forma y significado—, cada una posee rasgos particulares que reflejan su historia y su contexto cultural. La Lengua de Señas Peruana, como toda lengua viva, evoluciona constantemente a través del uso social y la creación de nuevos signos, especialmente ante la incorporación de términos técnicos, científicos o tecnológicos. Su estructura flexible y su capacidad icónica la hacen especialmente apta para la innovación lingüística, lo que refuerza su vitalidad como lengua de pleno derecho.

En síntesis, las características lingüísticas y estructurales de la Lengua de Señas Peruana revelan un sistema altamente organizado, con niveles de análisis equivalentes a los de las lenguas orales, pero adaptado a la modalidad visual-gestual. Su estudio no solo permite comprender la complejidad del lenguaje humano en todas sus formas, sino también reivindicar el valor cultural y educativo de una lengua que ha sido históricamente marginada. Reconocer la riqueza estructural de la LSP es, en última instancia, un acto de justicia lingüística y social que contribuye a consolidar los principios de equidad y diversidad comunicativa en la educación peruana.

1.1.3. Dimensiones y categorías analíticas

El uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP) constituye una variable de carácter complejo, multidimensional y profundamente humano. Su estudio implica reconocer que la lengua de señas no es un simple medio de comunicación gestual, sino un proceso de estructuración cognitiva, simbólica y social. Analizar sus dimensiones permite comprenderla como un fenómeno que involucra la percepción visual, la motricidad fina, la memoria espacial y la sensibilidad cultural. Estas dimensiones no solo explican cómo se aprende y utiliza la LSP, sino también cómo influye en la configuración del pensamiento, la identidad y la inclusión educativa de las personas sordas.

De acuerdo con el **Ministerio de Educación del Perú (2012)**, el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana requiere desarrollar un conjunto de habilidades previas, denominadas **actividades de aprestamiento**, que preparan al estudiante para comunicarse eficazmente en el canal visual-gestual. A partir de esta base, el análisis de la variable “uso de la LSP” puede organizarse en tres dimensiones fundamentales: **(1) el aprestamiento para el aprendizaje, (2) la fonología de la lengua de señas, y (3) la dactilología o alfabeto manual**. Cada una de ellas refleja un nivel distinto de desarrollo lingüístico y cognitivo, pero todas convergen en un mismo propósito: facilitar la comunicación significativa entre docentes y estudiantes, y fortalecer el aprendizaje inclusivo.

1. Aprestamiento para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana

El aprestamiento constituye la primera dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas. Según el **MINEDU (2012)**, estas actividades son indispensables porque permiten a los estudiantes descubrir su capacidad de comunicarse sin recurrir a la palabra hablada, reconociendo el potencial expresivo de su propio cuerpo y del espacio que los rodea. A través de ejercicios visuales, gestuales y corporales, el aprestamiento ayuda a desarrollar la atención, la discriminación y la memoria visual, elementos esenciales para la percepción y producción de señas. Además, favorece la expresión facial —componente crucial del lenguaje signado— y fortalece la motricidad digital y manual, preparando al individuo para la precisión articuladora requerida en la comunicación visual.

Estas actividades poseen un alto valor pedagógico porque generan seguridad, satisfacción y autoconfianza en el proceso de aprendizaje. Como señala el **Ministerio de Educación (2012)**, ejercitar la expresión facial desde los primeros niveles permite que el estudiante la asimile como un elemento natural del lenguaje y no como un adorno. De igual manera, la conciencia del espacio y la coordinación corporal son factores decisivos en la correcta ejecución de las señas. Los ejercicios de aprestamiento, al integrar factores visuales y motrices, estimulan la atención y la percepción selectiva, fortalecen la memoria visual y la capacidad de imitación gestual, y promueven una comunicación más espontánea y significativa.

En el contexto docente, el aprestamiento también representa una herramienta metodológica para fomentar la participación y reducir las barreras comunicativas en el aula. Cuando el maestro estimula la observación, la discriminación visual y la expresión corporal, está construyendo las bases para una educación verdaderamente inclusiva, donde la lengua de señas se convierte en un medio de encuentro, comprensión y aprendizaje compartido.

2. Fonología de la Lengua de Señas

La segunda dimensión corresponde a la **estructura fonológica** de la lengua de señas, también denominada **querelología**, encargada de estudiar las unidades mínimas significativas de este sistema lingüístico. Lejos de carecer de fonología, como afirmaban las teorías oralistas tradicionales, las investigaciones contemporáneas demuestran que las lenguas de señas poseen una organización fonológica propia, basada en parámetros visuales y espaciales.

De acuerdo con **Emmorey (2002, citado por Ortega, 2007)**, la fonología de las lenguas de señas está compuesta por tres parámetros articulatorios fundamentales: **la forma de la mano (F)**, **el lugar de articulación (L)** y **el movimiento (M)**. Estos tres parámetros —F-L-M— conforman la estructura básica de toda seña, y su variación puede modificar radicalmente el significado del signo. Así, una diferencia en el movimiento o en la orientación de la mano puede equivaler, en la lengua hablada, a un cambio de fonema.

Por su parte, **Herrero y Alfaro (2008)** proponen una formulación más amplia del sistema fonológico signado, introduciendo los conceptos de **s-fonemas** y **s-sílabas**, donde la simultaneidad y la sucesión coexisten en la articulación. Desde esta perspectiva, la fonología visual no solo depende de la secuencia de movimientos, sino también de su organización en el espacio, lo que permite una representación escrita lineal de la lengua de señas. Este planteamiento se basa en el principio de congruencia lingüística, formulado por Hulst (1993), según el cual todas las lenguas humanas —orales o signadas— comparten una estructura fonológica coherente, reflejo de la misma capacidad cognitiva para el lenguaje.

Asimismo, **Brentari (2002, citado por Ortega, 2007)**, mediante su **Modelo Prosódico**, establece una analogía entre los componentes visuales de la lengua de señas y los elementos fonéticos de las lenguas orales. En este modelo, los rasgos inherentes, como la configuración o el lugar de articulación, cumplen un papel similar al de las consonantes, mientras que el movimiento equivale a las vocales, al ser el núcleo perceptivo y rítmico del signo. Este paralelismo demuestra que las lenguas de señas no carecen de estructura fonológica, sino que esta se manifiesta en un nivel visual y kinésico.

El **Ministerio de Educación (2010)** amplía este análisis al definir la querelología como el estudio de siete parámetros articulatorios: **lugar de articulación, configuración de la mano, movimiento, orientación, punto de contacto, plano y componentes no manuales**. La combinación de estos parámetros determina la forma y el significado de cada seña. En este sentido, la fonología de la LSP se caracteriza por su naturaleza simultánea y multimodal, en la que el cuerpo entero se convierte en un instrumento lingüístico capaz de articular mensajes complejos, precisos y expresivos.

Sin embargo, es importante mencionar la objeción formulada por el **grupo de Bruselas** (Alegría, 2003, citado por Herrera et al., 2007), que cuestiona la ausencia de una fonología compartida entre signo y sonido, argumentando que esta limitación podría afectar la adquisición de la lectura en personas sordas. Aunque esta perspectiva ha generado debate, las investigaciones recientes han demostrado que los sordos pueden identificar palabras y desarrollar habilidades lectoras sin depender necesariamente del componente fonológico auditivo. Los métodos alternativos de aprendizaje visual, como la asociación signo-palabra y la dactilología, abren nuevas posibilidades para el desarrollo

de la alfabetización sin renunciar al uso de la lengua de señas como base cognitiva y comunicativa.

3. Dactilología o alfabeto manual

La tercera dimensión corresponde a la **dactilología**, entendida como la representación manual de las letras del alfabeto. Según **Vílchez (2005)**, la dactilología permite transmitir cualquier palabra a través de configuraciones manuales específicas que representan cada letra del alfabeto castellano. Este sistema, también conocido como **deletreo manual**, constituye un puente entre la lengua signada y la lengua escrita, ya que traduce la secuencialidad de la escritura en movimientos gestuales.

La dactilología es empleada, principalmente, para expresar nombres propios, términos técnicos o neologismos para los cuales no existe aún una seña convencional. Su relevancia educativa es indiscutible, pues favorece la comprensión del código alfabético y amplía el vocabulario de los estudiantes sordos. Como afirma **Herrera et al. (2007)**, el alfabeto dactilológico combina simultaneidad y secuencialidad: integra la información viso-gestual propia de las lenguas signadas con la linealidad característica de las lenguas orales. Esta combinación convierte la dactilología en una herramienta fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asimismo, la propuesta del **bilexicalismo** formulada por Hirsh-Pasek (citada en Herrera et al., 2007) sugiere enseñar la dactilología junto con el signo correspondiente, de modo que el estudiante asocie el concepto visual del signo con la palabra escrita. Este método permite establecer una conexión entre la lengua de señas y la lengua escrita, superando la barrera que históricamente ha separado a ambas modalidades. La dactilología, entonces, no solo cumple una función comunicativa, sino también cognitiva, al facilitar el acceso al pensamiento simbólico y al desarrollo del vocabulario conceptual.

Las tres dimensiones descritas —aprestamiento, fonología y dactilología— conforman un entramado integral que explica el uso efectivo de la Lengua de Señas Peruana en el proceso educativo. El **aprestamiento** desarrolla las bases perceptivas y motrices necesarias; la **fonología** estructura el sistema lingüístico visual; y la **dactilología** conecta la comunicación gestual con el lenguaje escrito, posibilitando la alfabetización visual. Estas categorías no funcionan de manera aislada, sino interdependiente,

conformando un proceso de aprendizaje gradual que transita desde la exploración corporal hasta la abstracción simbólica.

En conclusión, las dimensiones y categorías analíticas del uso de la Lengua de Señas Peruana revelan la riqueza y complejidad de un sistema lingüístico que integra lo visual, lo espacial y lo corporal como medios legítimos de expresión humana. Comprenderlas es esencial para fortalecer la enseñanza inclusiva, diseñar estrategias didácticas adaptadas y consolidar un modelo educativo donde la comunicación sea realmente accesible, significativa y respetuosa de la diversidad.

1.1.4. Enfoques teóricos sobre la comunicación visual-gestual

El estudio de la comunicación visual-gestual ha transformado profundamente la comprensión del lenguaje humano, ampliando sus límites más allá del canal auditivo y demostrando que la capacidad lingüística no depende del sonido, sino de una estructura mental universal que puede manifestarse tanto en modalidades vocales como en visuales. Este reconocimiento ha permitido situar a las lenguas de señas, incluida la Lengua de Señas Peruana (LSP), como verdaderas lenguas naturales, con una gramática propia y con la misma complejidad estructural que las lenguas habladas.

Desde una perspectiva neuropsicológica, la comunicación visual-gestual se basa en los mismos mecanismos cerebrales que procesan el lenguaje oral. Estudios pioneros como los de **Klima y Bellugi (1980)** demostraron que las personas sordas usuarias de lenguas de señas presentan una organización cerebral del lenguaje análoga a la de los oyentes: el hemisferio izquierdo —especialmente el área de Broca y el área de Wernicke— se activa durante la producción y comprensión de señas. Esto significa que el lenguaje no está vinculado a un órgano sensorial específico, sino a una capacidad cognitiva general que puede manifestarse en distintas modalidades sensoriales.

En esta misma línea, **Petitto (2000)** y **Siedlecki & Bonvillian (1993, 1997, 1998, citados por Herrera et al., 2007)** estudiaron la adquisición temprana de la lengua de señas en niños sordos de padres sordos y hallaron que estos adquieren su primera lengua signada siguiendo las mismas etapas del desarrollo lingüístico que los niños oyentes con lengua oral. Los resultados de estas investigaciones muestran que los niños sordos producen sus primeros signos más temprano que los oyentes producen sus primeras

palabras. **Wilbur (1979, citado por Herrera et al., 2007)** explica este fenómeno por varias razones: la mayor facilidad articulatoria de la lengua de señas, la continuidad entre los gestos prelingüísticos y los signos lingüísticos, el carácter icónico de los primeros signos y el desarrollo neuromuscular temprano del sistema manual frente al sistema fonador.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la lengua de señas es una **lengua natural adquirida espontáneamente** por exposición e interacción, y no una forma artificial de comunicación. Además, confirman que la adquisición del lenguaje depende más de la accesibilidad sensorial del canal comunicativo que de la audición en sí misma. En este sentido, la comunicación visual-gestual no solo es un sustituto del habla, sino una manifestación auténtica del pensamiento y de la capacidad simbólica humana.

La comunicación visual-gestual desde la perspectiva cognitiva y fonológica

El enfoque cognitivo de la comunicación visual-gestual destaca la capacidad del cerebro humano para representar, abstraer y procesar información mediante signos visuales y espaciales. Según **Emmorey (2002, citado por Ortega, 2007)**, las lenguas de señas utilizan una fonología abstracta —formada por parámetros como la forma de la mano, el lugar de articulación y el movimiento— que opera de manera análoga a los fonemas en las lenguas habladas. Esta organización refleja que el lenguaje es, ante todo, un sistema simbólico gobernado por reglas, independientemente de su modalidad perceptiva.

Sin embargo, algunos teóricos, como el **grupo de Bruselas**, encabezado por **Alegría (2003, citado por Herrera et al., 2007)**, han planteado objeciones al aprendizaje de la lectura en sordos que dependen exclusivamente de la lengua de señas. Argumentan que la ausencia de una fonología compartida entre signo y sonido implicaría una limitación para desarrollar habilidades fonológicas, consideradas fundamentales para el acceso al código alfabético. Según esta postura, los sordos profundos —sin acceso auditivo— tendrían mayores dificultades para adquirir la lectura, al no poder asociar los grafemas con sus correspondientes sonidos.

No obstante, investigaciones posteriores han demostrado que los sordos pueden desarrollar mecanismos alternativos para el reconocimiento visual de palabras, sin

dependen necesariamente del componente fonológico auditivo. Estos métodos se basan en el reconocimiento directo de patrones ortográficos, el uso del contexto visual y la relación entre signos y palabras escritas. Como señalan diversos estudios, aún no existen datos concluyentes de largo plazo que descarten estas vías no fonológicas, pero su existencia abre la posibilidad de enfoques pedagógicos más inclusivos y adaptados a la diversidad sensorial (Herrera et al., 2007).

Así, la comunicación visual-gestual ofrece un campo fértil para explorar nuevas rutas cognitivas hacia la lectura y la escritura, basadas en la percepción visual, la memoria espacial y la asociación simbólica. Esta perspectiva cognitiva redefine el papel de la lengua de señas como un puente hacia la alfabetización visual, más que como un obstáculo para ella.

La comunicación visual-gestual en la lingüística contemporánea

Desde el punto de vista lingüístico, los estudios sobre la estructura y función de las lenguas de señas han contribuido a derribar mitos y prejuicios que durante siglos las consideraron simples sistemas de gestos o mímica. La investigación de **Stokoe (1960, citado por el Ministerio de Educación, 2010)** fue pionera al demostrar que las lenguas de señas, como la americana (ASL), poseen niveles de organización fonológica y morfológica equivalentes a los de cualquier lengua oral. Este hallazgo marcó el inicio de la lingüística moderna de las lenguas de señas y permitió analizar su gramática, sus unidades mínimas (queremas) y sus reglas combinatorias.

A partir de estos estudios, la Lengua de Señas Peruana ha sido descrita como una lengua con **estructura fonológica propia**, formada por la combinación simultánea de siete parámetros articulatorios: lugar, configuración, movimiento, orientación, punto de contacto, plano y componentes no manuales (MINEDU, 2010). Estas características le otorgan una organización interna tan sistemática como la de las lenguas orales, pero adaptada al espacio tridimensional del canal visual. Además, la LSP presenta una **morfología icónica** altamente productiva, donde el movimiento y la forma reproducen relaciones espaciales, conceptuales y semánticas, mientras que su sintaxis aprovecha la direccionalidad del espacio para marcar las relaciones gramaticales (Herrera, 2007; García, 2002).

El enfoque lingüístico reconoce también la importancia de los **componentes no manuales** —como la expresión facial y los movimientos del cuerpo— como elementos gramaticales que marcan interrogaciones, negaciones, afirmaciones o énfasis. Esta integración de elementos manuales y no manuales refleja la naturaleza multimodal del lenguaje humano, donde la prosodia visual desempeña un papel análogo al de la entonación en las lenguas habladas.

La comunicación visual-gestual desde la perspectiva educativa y sociocultural

En el ámbito pedagógico, la comunicación visual-gestual se concibe como una herramienta fundamental para la inclusión educativa. El **Ministerio de Educación del Perú (2012)** subraya la importancia de incorporar actividades que desarrollen la atención y la discriminación visual, así como la conciencia espacial, como parte de la enseñanza de la lengua de señas. Estas habilidades permiten a los estudiantes sordos construir una comprensión activa del entorno y participar de manera significativa en las dinámicas de aula.

El reconocimiento de la lengua de señas como medio de enseñanza transforma la relación entre docentes y estudiantes, desplazando el modelo de transmisión unidireccional por uno interactivo, visual y corporal. En este modelo, el docente no solo imparte contenidos, sino que **se convierte en mediador del lenguaje y de la cultura sorda**, promoviendo un aprendizaje basado en la empatía, el respeto y la comunicación bidireccional.

Desde una perspectiva sociocultural, la lengua de señas es un símbolo de identidad colectiva y resistencia. Su uso no solo facilita la inclusión educativa, sino que fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia de las personas sordas. La LSP, reconocida oficialmente por la **Ley N.º 29535 (2010)**, representa el derecho de una comunidad a expresarse y aprender en su propia lengua, lo que constituye un paso decisivo hacia la equidad lingüística y cultural.

Los enfoques teóricos sobre la comunicación visual-gestual convergen en un punto esencial: el lenguaje humano, en cualquiera de sus formas, es un producto de la cognición y de la interacción social. Desde la neurociencia, se ha demostrado que el

cerebro procesa el lenguaje signado de manera equivalente al lenguaje oral; desde la lingüística, se ha comprobado que la lengua de señas posee estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas sistemáticas; y desde la educación, se ha comprendido que su uso promueve aprendizajes significativos, inclusión y desarrollo integral.

La comunicación visual-gestual, lejos de ser una simple alternativa al habla, constituye una manifestación plena de la inteligencia humana. En el contexto de la educación inclusiva, su reconocimiento y aplicación no solo garantizan el derecho a la comunicación, sino que amplían las posibilidades de aprendizaje, comprensión y convivencia. En este sentido, la Lengua de Señas Peruana se erige como un lenguaje del cuerpo y del pensamiento, una forma de conocimiento que une lo visible con lo simbólico, lo sensorial con lo racional, y lo individual con lo colectivo.

1.2. Bases conceptuales de la variable *Actitudes*

El estudio de las **actitudes** en el ámbito educativo representa un componente esencial para comprender la manera en que los individuos, en especial los docentes, se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad. Las actitudes no se limitan a simples disposiciones personales o emociones pasajeras, sino que constituyen estructuras psicológicas estables que orientan el pensamiento, la valoración y la conducta frente a situaciones, personas o fenómenos sociales. En el caso particular de la educación inclusiva y de la enseñanza dirigida a estudiantes con discapacidad auditiva, las actitudes del docente se convierten en un elemento decisivo que puede facilitar o dificultar el desarrollo de una comunicación efectiva, el respeto por la diferencia y la implementación de prácticas pedagógicas equitativas.

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de actitud ha ocupado un lugar central en la **Psicología Social** y en las **Ciencias de la Educación**, debido a su papel mediador entre el conocimiento, la emoción y la acción. Según lo han planteado distintos autores, las actitudes integran una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos y predisposiciones que determinan la forma en que un sujeto interpreta la realidad y reacciona ante ella. De este modo, toda actitud se manifiesta en tres dimensiones interrelacionadas: una **dimensión cognitiva**, que corresponde a las creencias o conocimientos sobre el objeto actitudinal; una **dimensión afectiva**, que refleja los

sentimientos o valoraciones positivas o negativas hacia dicho objeto; y una **dimensión conductual**, que orienta las acciones o comportamientos consecuentes. Esta estructura tridimensional convierte a las actitudes en una fuerza psicológica compleja, donde pensar, sentir y actuar se entrelazan en un mismo proceso (Rodríguez, 1967; Escámez y Ortega, citados por Gargallo et al., 2007; Edu-Física, 2009).

En el contexto docente, las actitudes no solo influyen en la relación interpersonal entre el maestro y el estudiante, sino también en la manera en que se conciben la enseñanza, la inclusión y la diversidad. Una actitud positiva hacia la discapacidad auditiva, por ejemplo, se traduce en una disposición más abierta a aprender y emplear la **Lengua de Señas Peruana**, mientras que una actitud indiferente o negativa puede generar barreras comunicativas y emocionales que afectan el proceso educativo. De ahí la relevancia de analizar esta variable en relación con el uso de la lengua de señas: comprender las actitudes de los docentes permite identificar las percepciones, emociones y acciones que subyacen a su práctica pedagógica y, en consecuencia, proponer estrategias de intervención que promuevan una educación verdaderamente inclusiva.

El abordaje teórico de las actitudes también implica reconocer su **carácter multidimensional y dinámico**. Las actitudes no son innatas ni inmutables; se construyen a lo largo de la experiencia y pueden modificarse mediante procesos de reflexión, formación y convivencia. Esta plasticidad psicológica las convierte en un punto de partida fundamental para el cambio educativo. En ese sentido, analizar las actitudes docentes hacia la discapacidad auditiva no solo permite diagnosticar un estado emocional o cognitivo, sino también proyectar acciones de mejora que fortalezcan el compromiso ético y humano del profesorado.

De acuerdo con los planteamientos de autores como **Rokeach (1968)**, **Eagly y Chaiken (1993)**, **Marcos (2008)** y **Aignerén (2010)**, las actitudes constituyen una organización duradera de creencias y emociones que orientan la conducta del individuo hacia un objeto o situación determinada, predisponiéndolo a reaccionar de una manera coherente con su sistema de valores. Esta coherencia interna confiere a las actitudes una función reguladora en la vida social, ya que permiten al individuo organizar su experiencia, interpretar los estímulos del entorno y actuar conforme a sus convicciones personales o colectivas. En el caso de los docentes, esta función se traduce en la capacidad

de transformar sus percepciones sobre la discapacidad y de asumir el reto de la inclusión como una oportunidad de crecimiento profesional y humano.

En síntesis, la comprensión de las actitudes como variable de estudio resulta indispensable para analizar la interacción entre pensamiento, emoción y comportamiento en el campo educativo. La enseñanza inclusiva, particularmente en el trabajo con estudiantes sordos, exige más que conocimiento técnico: requiere una disposición emocional y ética favorable al respeto, la empatía y la apertura comunicativa. Por ello, el estudio de las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos no se limita a describir una tendencia afectiva, sino que busca revelar la dimensión profunda del compromiso docente frente a la diversidad, la equidad y la dignidad humana.

1.2.1. Definición conceptual y operacional

En el campo de la educación inclusiva, el concepto de **actitud** resulta central para comprender cómo se configuran las disposiciones del profesorado ante la diversidad, la accesibilidad y, de modo particular, frente al uso de la Lengua de Señas Peruana en el aula. Desde una perspectiva conceptual amplia, las actitudes pueden entenderse como **estructuras psicológicas relativamente estables** que organizan creencias, valoraciones y tendencias a la acción respecto de objetos, personas o situaciones sociales. Esta idea de estabilidad y organización interna ha sido formulada con claridad por Rokeach, quien en términos operativos sostiene que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que **predispone** a reaccionar preferentemente de una manera determinada (Rokeach, 1968, mencionado por Aignerren, 2010). En la misma línea, Rodríguez define la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones dotadas de **carga afectiva** —en favor o en contra— respecto de un objeto social, que predispone a una **acción coherente** con dichas cogniciones y afectos (Rodríguez, 1967, mencionado por Aignerren, 2010). Estas definiciones subrayan dos rasgos que resultan decisivos para este estudio: su carácter evaluativo y su potencial **conductual**.

La literatura contemporánea ha acentuado explícitamente ese núcleo evaluativo. Para Eagly y Chaiken, así como para Baron, hablar de **actitud** es referirse a una evaluación favorable o desfavorable que se hace sobre hechos, personas u objetos —en

general, sobre cualquier aspecto del mundo social—, evaluación que orienta la respuesta del individuo (Eagly y Chaiken, 1993; Baron, 2005, citados por Cubas, 2007). En el mismo sentido, Marcos recuerda el lugar axial del constructo en Psicología Social y su poder **predictivo** de la conducta, pues las actitudes sociales sirven como indicadores del comportamiento al estar ancladas en procesos de socialización y referirse a objetos de significado social (Marcos, 2008). Con ello, la actitud se afirma como un **punto** entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace.

La tradición pedagógica iberoamericana, a través de autores como Escámez y Ortega, Escámez, García y Sales —en diálogo con Rokeach y Wander Zanden—, consolida esta visión al definir las actitudes como **predisposiciones estables a valorar y a actuar**, basadas en una organización relativamente duradera de creencias que orienta la acción de determinada forma (Escámez y Ortega; Escámez, García y Sales; Rokeach; Wander Zanden, 1986; 1991; 1997; 1977 y 1979; 1989, mencionados por Gargallo, Cruz, Serra, Sánchez y Ros, 2007). En consecuencia, la actitud integra una **tríada estructural** —cognitiva, afectivo-evaluativa y conductual— en la que, para muchos autores, el componente afectivo-evaluativo constituye el elemento más específico de la actitud, sin que por ello deje de articularse con las creencias y con la acción.

Esta **tridimensionalidad** se expresa en definiciones operativas ampliamente difundidas. Edu-Física explica que las actitudes son predisposiciones a responder con reacciones favorables o desfavorables y que **integran** opiniones o creencias (dimensión cognitiva), sentimientos (dimensión afectiva) y conductas o tendencias a actuar (dimensión conductual). Además, advierte que, si bien las actitudes suelen orientar los actos, la relación no es mecánica y puede operar la **disonancia cognitiva** cuando los actos no se corresponden con las actitudes declaradas (Edu-Física, 2009). Para efectos de este estudio, esta observación es metodológicamente relevante, pues sugiere contrastar la auto-percepción docente con indicadores de práctica observable.

En coherencia con lo anterior, y de cara a su medición, Aigner propone caracterizar las actitudes mediante rasgos que permiten **graduar** su fuerza: la **dirección** (positiva o negativa), la **magnitud** (grado de favorabilidad o desfavorabilidad), la **intensidad** (fuerza del sentimiento asociado) y la **centralidad** (peso de la actitud como guía del comportamiento) (Aigner, 2010). Estos rasgos resultan particularmente útiles

para traducir el constructo en **indicadores** que capten la variabilidad real de las actitudes docentes hacia la Lengua de Señas Peruana y hacia la inclusión de estudiantes sordos.

Con base en estas aportaciones, la **definición conceptual** que guiará este trabajo asume que las **actitudes de los docentes** frente al uso de la Lengua de Señas Peruana son **predisposiciones relativamente estables** que organizan sus creencias sobre la LSP y la educación inclusiva, su valoración afectiva de esas prácticas y su tendencia a actuar en consecuencia dentro del aula. Tales predisposiciones se expresan como evaluaciones globales favorables o desfavorables que inciden en la **adopción, frecuencia y calidad** del uso de la LSP en contextos educativos (Rokeach, 1968, mencionado por Aignerren, 2010; Rodríguez, 1967, mencionado por Aignerren, 2010; Eagly y Chaiken, 1993; Baron, 2005, citados por Cubas, 2007; Escámez y Ortega; Escámez, García y Sales, mencionados por Gargallo et al., 2007; Edu-Física, 2009; Marcos, 2008).

Desde el punto de vista **operacional**, la variable “actitudes” se descompone en **tres componentes** que serán observados mediante indicadores específicos:

En el **componente cognoscitivo**, se recogerán las **creencias y conocimientos** del docente sobre la LSP, su pertinencia pedagógica, su papel en el aprendizaje y la equidad comunicativa, así como sus representaciones sobre la discapacidad auditiva y la inclusión. La literatura enfatiza que para que exista actitud debe existir una **representación cognoscitiva** del objeto; cuando esta es vaga o errónea, el afecto tenderá a ser menos intenso o a desalinearse de la información (Rodríguez, 1967, mencionado por Edu-Física, 2010). De forma complementaria, y extrapolando el énfasis en creencias y autopercepciones de competencia (Hsin y Nam, 2005, citados por Parisi y Paredes, 2007), se incluirán indicadores de **autoeficacia percibida** para aprender, usar y enseñar la LSP.

En el **componente afectivo-evaluativo**, se indagarán los **sentimientos y valoraciones** del docente hacia la LSP, la comunidad sorda y las prácticas inclusivas. Este componente, considerado el más característico de la actitud, recoge reacciones favorables o desfavorables (agrado, interés, rechazo, ansiedad) ante el uso de la LSP y la interacción con estudiantes sordos (Rodríguez, 1967, citado por Edu-Física, 2010; Edu-Física, 2009). La perspectiva de Quiroga sobre la **afectividad** como dimensión vital de la experiencia humana y su vínculo con otras funciones psíquicas, así como el énfasis de

Oliveira, Rodríguez y Touriñan en la **interacción cognición-afecto**, justifican incorporar indicadores de empatía, apertura y disposición emocional que acompañan la práctica pedagógica (Quiroga, 1991; Oliveira, Rodríguez y Touriñan, 2007).

En el **componente conductual**, se observarán las **tendencias a la acción**: intenciones, decisiones y comportamientos efectivos relacionados con la LSP —por ejemplo, la asistencia a formación, la frecuencia de uso en clase, la preparación de materiales visuales, la coordinación con intérpretes, o la adaptación de la evaluación—. Este componente recoge la **disposición a actuar** ante el objeto actitudinal (Rodríguez, 1967, citado por Edu-Física, 2010) y permite distinguir patrones de persistencia, postergación o renuncia en la ejecución, siguiendo la lógica conductual descrita por Parisi y Paredes (2007).

La operacionalización incorporará, además, los **rasgos graduadores** de Aigner (2010). La **dirección** se estimará a partir del signo de la evaluación global (favorable/desfavorable) hacia el uso de la LSP; la **magnitud** mediante el grado de acuerdo ante afirmaciones clave; la **intensidad** a través de ítems que capten la fuerza del sentimiento (p. ej., entusiasmo/ansiedad) y la **centralidad** mediante indicadores que valoren la **importancia** atribuida por el docente a la LSP como guía de sus decisiones pedagógicas. Dado que Edu-Física (2009) advierte posibles brechas actitud-conducta por **disonancia cognitiva**, se complementará la auto-declaración con evidencia conductual (observación de clase o registros de uso), reduciendo sesgos de deseabilidad social.

Finalmente, y como marco funcional, se asume que las actitudes docentes cumplen **funciones** que ayudan a explicar su **formación, estabilidad y cambio**: de **conocimiento/economía** (organizan la atención y simplifican el entorno), **instrumental/utilitaria** (orientan hacia conductas percibidas como útiles), **expresiva de valores** (manifiestan convicciones personales) y **defensiva del yo o ideológica** (protegen la autoimagen y pueden justificar prácticas segregadoras) (Marcos, 2008; Echebarría; Morales y Moya). Incorporar esta perspectiva funcional en el diseño de indicadores permite interpretar por qué un docente, aun con creencias favorables, puede no traducirlas en acción —por ejemplo, cuando la función defensiva o las presiones del contexto inhiben la práctica— y, a la vez, ilumina **rutas de intervención** formativa alineadas con valores y utilidades percibidas.

En suma, **conceptualmente** entenderemos por actitudes docentes hacia la LSP las **evaluaciones** relativamente estables que integran creencias, afectos y tendencias a la acción respecto de su uso en la educación de estudiantes sordos; y **operacionalmente**, las mediremos mediante indicadores válidos y confiables de sus **componentes cognitivo, afectivo y conductual**, graduados por **dirección, magnitud, intensidad y centralidad**, y contrastados con evidencias de práctica, a fin de captar con fidelidad su incidencia en la enseñanza inclusiva (Rokeach, 1968, mencionado por Aignerren, 2010; Rodríguez, 1967, mencionado por Aignerren, 2010; Escámez y Ortega; Escámez, García y Sales, mencionados por Gargallo et al., 2007; Eagly y Chaiken, 1993; Baron, 2005, citados por Cubas, 2007; Edu-Física, 2009; Marcos, 2008; Quiroga, 1991; Oliveira, Rodríguez y Touriñan, 2007; Parisi y Paredes, 2007; Aignerren, 2010).

1.2.2. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales

Las actitudes, como estructuras psicológicas integrales, se conforman de tres componentes interrelacionados que actúan en unidad dinámica: el **componente cognitivo**, el **componente afectivo** y el **componente conductual**. Este modelo tridimensional ha sido aceptado por la mayoría de los teóricos de la psicología social y de la educación, pues permite explicar cómo los pensamientos, las emociones y las acciones se articulan en la configuración de una disposición actitudinal. Ninguna de estas dimensiones opera de forma aislada; juntas conforman la base sobre la cual el individuo interpreta, valora y actúa frente a su entorno social.

En el contexto educativo, y particularmente en el estudio de las **actitudes docentes hacia la Lengua de Señas Peruana**, esta tríada permite comprender de qué manera las creencias del profesor (dimensión cognitiva), sus sentimientos o emociones hacia la discapacidad auditiva (dimensión afectiva) y sus comportamientos observables en el aula (dimensión conductual) conforman un todo coherente o, en algunos casos, contradictorio. La interdependencia de estos componentes es lo que determina la fuerza y dirección de la actitud, así como su impacto en la práctica pedagógica inclusiva.

1. Componente cognitivo: conocimiento, creencias y representaciones

El componente cognitivo de la actitud hace referencia al **conjunto de conocimientos, ideas, creencias y percepciones** que el sujeto posee sobre el objeto

actitudinal. En palabras de **Rodríguez (1967, citado por Edu-Física, 2010)**, se trata del conjunto de datos e información que el individuo sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Este componente implica la existencia de una **representación mental** que el sujeto elabora a partir de la experiencia directa, la formación académica o la influencia del entorno social. Cuando el docente construye una representación cognitiva sobre la Lengua de Señas Peruana, esta puede ser precisa o difusa, y de su grado de conocimiento dependerá la solidez de su actitud.

En este sentido, la actitud no puede existir sin una base cognitiva; los objetos desconocidos o sobre los que se carece de información difícilmente pueden generar una respuesta actitudinal estable. Rodríguez enfatiza que cuando la representación es vaga, el afecto asociado tiende a ser poco intenso; cuando es errónea, puede conducir a una actitud negativa o distorsionada. De ahí que el conocimiento profundo sobre la LSP, su estructura lingüística, su valor cultural y su función pedagógica sea indispensable para formar **actitudes docentes positivas y fundamentadas**.

Complementariamente, **Hsin y Nam (2005, citados por Parisi y Paredes, 2007)** señalan que la dimensión cognitiva está compuesta por las creencias e información que el individuo posee acerca de la tarea y de sus propias capacidades para ejecutarla. En este sentido, el conocimiento no se limita al objeto externo, sino que incluye la **autoeficacia percibida**: la creencia del docente en su habilidad para aprender, usar y enseñar la LSP con éxito. Este factor cognitivo de autopercepción incide directamente en la motivación, la persistencia y la disposición a la acción.

Así, el componente cognitivo en el marco de la enseñanza inclusiva abarca tanto el **saber teórico** —conocimiento de la lengua, su gramática, su función comunicativa— como el **saber reflexivo**, que se traduce en la comprensión del valor social de la LSP y de su impacto en la inclusión de los estudiantes sordos. En consecuencia, un docente que posee una concepción errónea o limitada sobre la lengua de señas probablemente manifestará actitudes de desinterés o indiferencia; mientras que aquel que reconoce su importancia como herramienta de equidad comunicativa, mostrará apertura y compromiso hacia su aprendizaje y aplicación.

2. Componente afectivo: emociones, sentimientos y valoraciones

El componente afectivo constituye el **núcleo emocional y valorativo** de la actitud, y es, según numerosos autores, su elemento más característico. Representa los **sentimientos y reacciones emocionales** que el sujeto experimenta ante el objeto actitudinal, que pueden ser positivos (aceptación, empatía, entusiasmo) o negativos (rechazo, ansiedad, indiferencia). **Rodríguez (1967, citado por Edu-Física, 2010)** define este componente como “el sentimiento en favor o en contra de un objeto social”, diferenciándolo claramente de las creencias, que son de orden cognoscitivo.

El estudio de la afectividad, sin embargo, trasciende lo meramente emocional para convertirse en una dimensión constitutiva de la vida humana. **Quiroga (1991)** considera la afectividad como una **dimensión esencial del vivir**, exclusiva de los seres dotados de sensibilidad y conciencia, y la vincula con los distintos niveles de perfección vital que se dan en el universo. Desde esta perspectiva, la afectividad humana guarda una especial relación con la experiencia: solo cuando la persona **vive afectivamente** un acontecimiento —y no solo lo conoce o lo observa—, puede decirse que participa de él de manera plena.

Esta visión humanista coincide con el enfoque educativo de autores como **Oliveira, Rodríguez y Touriñan (2007)**, quienes destacan que la afectividad constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica, inseparable de la cognición. Ambos procesos —cognitivo y afectivo— son **interactivos e interdependientes**, pues las emociones influyen en el pensamiento y este, a su vez, orienta la expresión afectiva. Estos autores insisten en que los modelos educativos deben integrar explícitamente el **campo afectivo-emocional**, ya que su desarrollo es esencial para el equilibrio psicosocial y el bienestar de los individuos. Ignorar la afectividad, advierten, conduce a modelos pedagógicos **segregadores**, que no contemplan la formación integral del ser humano.

Aplicado al contexto de la educación inclusiva, el componente afectivo de las actitudes docentes hacia la Lengua de Señas Peruana adquiere una relevancia especial. Las emociones y sentimientos que el docente experimenta hacia la comunidad sorda — como la empatía, la admiración o, en sentido opuesto, el temor o la inseguridad— condicionan su apertura a la comunicación y su disposición a aprender la lengua. Un

maestro con emociones positivas hacia la inclusión tenderá a generar un ambiente de respeto y colaboración, mientras que uno con emociones negativas puede reproducir, incluso de manera inconsciente, prácticas excluyentes. Por tanto, **la dimensión afectiva se convierte en un indicador directo del clima emocional del aula y de la calidad de la convivencia educativa.**

3. Componente conductual: disposición, acción y práctica

El componente conductual representa la **manifestación observable de la actitud**. Se expresa en la intención, disposición o tendencia del individuo a actuar de determinada manera ante un objeto o situación. Según **Rodríguez (1967, citado por Edu-Física, 2010)**, esta dimensión se traduce en la “tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera”, constituyendo el componente **activo** de la actitud. Es el punto donde las creencias y los sentimientos se transforman en comportamiento.

Desde una perspectiva psicológica aplicada, **Parisi y Paredes (2007)** amplían esta idea al describir la dimensión conductual como el conjunto de **acciones y decisiones** en las que se involucra el individuo antes y durante la ejecución de una tarea. En su análisis, diferencian entre conductas persistentes y evitativas, destacando que la actitud no solo influye en lo que se hace, sino también en el modo en que se enfrenta una actividad o desafío.

En el ámbito educativo, el componente conductual de la actitud docente hacia la LSP se manifiesta en la práctica pedagógica concreta: la participación en cursos de formación, el esfuerzo por comunicarse con el estudiante sordo, la preparación de materiales visuales, el trabajo colaborativo con intérpretes y el uso cotidiano de la lengua de señas como herramienta de enseñanza. Estas acciones revelan la verdadera **internalización** de la actitud, pues muestran hasta qué punto las creencias y los afectos se traducen en comportamientos observables.

Sin embargo, como señala **Edu-Física (2009)**, no siempre existe correspondencia perfecta entre las actitudes declaradas y la conducta observable; a menudo, los individuos experimentan una **disonancia cognitiva** cuando sus actos no se alinean con sus creencias o sentimientos. En el contexto docente, esto puede reflejarse en quienes expresan apoyo verbal a la inclusión, pero no aplican estrategias efectivas en su práctica. Comprender

esta posible disonancia permite diseñar **intervenciones formativas** que reduzcan la brecha entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que realmente se hace.

Los tres componentes —cognitivo, afectivo y conductual— conforman un sistema unitario que explica la **coherencia y dirección** de las actitudes. El pensamiento genera las bases conceptuales, la emoción les da valor y sentido, y la conducta las convierte en realidad. En el marco de la educación inclusiva, esta triada se convierte en una herramienta analítica indispensable para comprender las actitudes docentes hacia la Lengua de Señas Peruana. Un docente con conocimiento (cognición) pero sin sensibilidad (afecto) carecerá de motivación para actuar; uno con buena disposición emocional, pero sin conocimiento técnico puede actuar de forma limitada; y aquel que carezca de ambas dimensiones difícilmente desarrollará una práctica inclusiva coherente.

Por tanto, promover actitudes positivas hacia la LSP requiere **formar integralmente** al profesorado: fortalecer su comprensión teórica, cultivar su empatía y propiciar experiencias prácticas que consoliden hábitos de comunicación inclusiva. Solo cuando estos tres componentes se equilibran en una relación dialéctica —pensar, sentir y actuar en consonancia—, la actitud se convierte en motor de cambio educativo y social.

1.2.3. Funciones y tipologías de las actitudes

Las actitudes, más que simples disposiciones internas, cumplen **funciones psicológicas y sociales** fundamentales que orientan la conducta humana. Su estudio permite comprender no solo cómo se estructuran las creencias o emociones de un individuo, sino también **para qué sirven**, es decir, cuál es su papel en la organización de la experiencia, en la regulación de la conducta y en la adaptación al entorno. Desde la psicología social clásica, se ha sostenido que las actitudes actúan como **mecanismos de orientación y equilibrio interno**, mediando entre las necesidades personales y las exigencias del ambiente.

En el ámbito educativo, las actitudes de los docentes hacia la inclusión y hacia el uso de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** cumplen funciones análogas: facilitan o dificultan la adaptación a nuevas metodologías, regulan las emociones frente a la diversidad y expresan los valores personales y profesionales que sustentan la práctica pedagógica. De acuerdo con **Marcos (2008)**, las actitudes cumplen cuatro funciones

principales —defensiva del yo, valor-expresiva, instrumental o adaptativa y de conocimiento—, mientras que autores como **Echebarría**, y **Morales y Moya** amplían el modelo, añadiendo la **función ideológica o hegemónica**, que explica las actitudes de carácter colectivo o social.

Estas funciones no son excluyentes, sino complementarias, y operan de manera simultánea en la configuración del comportamiento humano. En el caso de los docentes, pueden determinar tanto la apertura hacia la innovación pedagógica como la resistencia frente a ella, influyendo directamente en la calidad del proceso educativo inclusivo.

1. Función de conocimiento u orientación

La primera y quizás más básica de las funciones actitudinales es la **función de conocimiento**, también denominada **función de orientación**. Esta función cumple un papel cognitivo al organizar y simplificar la realidad social, permitiendo al individuo comprender y predecir su entorno. Según **Marcos (2008)** y **Morales y Moya**, la actitud actúa como un filtro interpretativo que dirige la atención hacia aquellos objetos o estímulos que el sujeto considera relevantes, desestimando los demás.

En el contexto educativo, esta función permite que el docente **interprete y dé sentido** a la experiencia de enseñar a estudiantes sordos. A través de su actitud, selecciona qué información considera importante, qué comportamientos adopta y cómo valora las demandas del proceso inclusivo. Por ejemplo, un docente con una actitud positiva hacia la LSP tenderá a percibir la enseñanza inclusiva como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje, mientras que uno con una actitud negativa la verá como una carga o una dificultad adicional. De este modo, las actitudes actúan como **mapas cognitivos** que orientan la conducta y reducen la incertidumbre frente a la complejidad del entorno escolar.

2. Función instrumental, adaptativa o utilitaria

La **función instrumental o adaptativa** se relaciona con la capacidad de las actitudes para ayudar al individuo a alcanzar metas y evitar castigos. Esta función tiene un carácter eminentemente práctico: las personas adoptan o modifican actitudes en función de las **recompensas o consecuencias** que esperan obtener de ellas. En el ámbito

docente, esta función se manifiesta cuando el profesorado adapta su actitud hacia la LSP o la inclusión para ajustarse a las expectativas institucionales, a las políticas educativas o a los beneficios profesionales y sociales que conlleva su adopción.

Por ejemplo, un maestro puede fortalecer su actitud positiva hacia el uso de la lengua de señas al experimentar resultados favorables en la comunicación con sus estudiantes sordos o al recibir reconocimiento de sus pares por su esfuerzo inclusivo. De igual modo, la función adaptativa explica por qué algunos docentes muestran **resistencia inicial**, ya que el aprendizaje de una nueva lengua o la implementación de estrategias inclusivas pueden percibirse como exigencias que desafían la comodidad o el statu quo.

De acuerdo con **Echebarría y Morales y Moya**, esta función responde a la **utilidad** percibida del objeto actitudinal: si la actitud conduce a consecuencias positivas (por ejemplo, mejora en la enseñanza o en la convivencia escolar), tenderá a reforzarse; si conlleva esfuerzo o conflicto, puede debilitarse. Por ello, la formación docente debe orientarse a **mostrar los beneficios reales y tangibles** del uso de la LSP, transformando la actitud adaptativa en un compromiso sostenido.

3. Función expresiva de valores o autorrealizadora

Las actitudes también cumplen una función **expresiva de valores**, mediante la cual el individuo manifiesta su identidad, sus convicciones y su sistema de valores. **Marcos (2008)** denomina esta función como **valor-autorrealización expresiva**, ya que permite expresar la coherencia entre las creencias personales y las acciones sociales. En este sentido, las actitudes no solo cumplen un papel adaptativo o cognitivo, sino también simbólico: permiten al sujeto reafirmar quién es y qué representa dentro de su comunidad.

En el ámbito educativo, esta función se observa cuando el docente asume la inclusión como un valor personal y profesional, más allá de las obligaciones normativas. Un profesor que considera la equidad, la empatía y el respeto a la diversidad como principios esenciales de su práctica, adoptará espontáneamente una actitud favorable hacia la lengua de señas y hacia los estudiantes sordos. De esta manera, su conducta no responde únicamente a un mandato institucional, sino a una **convicción ética y humanista**.

Esta función expresiva convierte la actitud en un reflejo de la **identidad docente**: el modo en que el maestro concibe su labor educativa, su papel social y su compromiso con la justicia educativa. Por ello, las actitudes positivas hacia la LSP no solo se asocian con una mejor práctica pedagógica, sino con una **mayor coherencia interna** entre los valores que el educador promueve y los que encarna.

4. Función defensiva del yo o de separación

La **función defensiva del yo** tiene un carácter psicológico y está orientada a **proteger la autoimagen del individuo** frente a amenazas o tensiones internas. Según **Marcos (2008)**, esta función se activa cuando las actitudes sirven para justificar comportamientos o creencias que preservan la autoestima o reducen la disonancia cognitiva. En otras palabras, el individuo adopta o mantiene una actitud no por su valor informativo o moral, sino porque le permite mantener una imagen coherente y positiva de sí mismo.

En el contexto de la educación inclusiva, esta función puede observarse cuando algunos docentes desarrollan actitudes **justificadorias o evasivas** frente al uso de la LSP. Por ejemplo, pueden afirmar que “no tienen tiempo para aprender la lengua de señas” o que “no es su responsabilidad directa comunicarse con los estudiantes sordos”, cuando en realidad subyace un sentimiento de inseguridad o temor a no dominar la nueva competencia. Esta actitud cumple la función de **defensa psicológica**, ya que protege al individuo de experimentar frustración o sensación de incompetencia.

Echebarría advierte que esta función, si bien es comprensible desde el punto de vista emocional, puede generar **resistencia al cambio** y obstaculizar los procesos de formación y adaptación docente. En este sentido, comprender la función defensiva del yo resulta crucial para diseñar estrategias de acompañamiento pedagógico que permitan transformar la autodefensa en apertura, y la inseguridad en deseo de aprendizaje.

5. Función ideológica o hegemónica

Finalmente, **Morales y Moya** identifican una **función ideológica-hegemónica**, que opera en un nivel colectivo o social. Esta función se manifiesta en las actitudes que expresan pertenencia a un grupo y adhesión a una ideología o conjunto de creencias

compartidas. Está estrechamente vinculada con las actitudes **prejuiciosas** o **discriminatorias**, que permiten justificar la exclusión o la superioridad de ciertos grupos sobre otros.

En el campo educativo, esta función adquiere relevancia cuando las actitudes negativas hacia la lengua de señas o hacia la comunidad sorda no se basan en la falta de conocimiento, sino en **creencias culturales o institucionales arraigadas**. Por ejemplo, la idea de que la educación inclusiva disminuye el nivel académico o que las personas sordas tienen menos capacidad cognitiva son expresiones ideológicas que perpetúan la marginación. Estas actitudes hegemónicas, además de distorsionar la realidad, contribuyen a mantener estructuras de poder y desigualdad dentro del sistema educativo.

Reconocer la existencia de esta función permite abordar la **dimensión social y política** de las actitudes docentes, superando la visión individualista y comprendiendo que la inclusión no solo es un proceso pedagógico, sino también cultural y ético. Por ello, la transformación de las actitudes hacia la LSP requiere intervenciones que actúen tanto en el plano personal como institucional, promoviendo una **cultura inclusiva** que cuestione los prejuicios y fomente el respeto a la diferencia.

En conjunto, las funciones y tipologías de las actitudes muestran que estas operan como **mecanismos de equilibrio interno y de ajuste social**. A nivel individual, orientan la percepción (función cognitiva), protegen la autoestima (función defensiva) y permiten expresar valores (función expresiva). A nivel social, facilitan la adaptación (función instrumental) y, en algunos casos, refuerzan o desafían estructuras ideológicas (función hegemónica).

En el contexto de la **educación inclusiva**, estas funciones se traducen en la forma en que el docente interpreta, asume y transforma su práctica frente a la diversidad. Las actitudes favorables hacia la Lengua de Señas Peruana son el resultado de un proceso en el que el conocimiento se combina con el valor, la emoción y la acción. Por tanto, comprender las funciones actitudinales no solo permite describir cómo piensa o siente el docente, sino también **prever su comportamiento pedagógico** y diseñar estrategias formativas que impulsen el cambio.

Cuando las actitudes cumplen su función orientadora, adaptativa y valor-expresiva, la educación se convierte en un espacio de crecimiento compartido; cuando predominan las funciones defensivas o hegemónicas, emergen la resistencia y el prejuicio. Así, promover **actitudes funcionales y positivas** hacia la inclusión y la comunicación visual-gestual no es solo un objetivo formativo, sino un compromiso ético que garantiza el derecho a una educación equitativa y humana para todos los estudiantes.

1.2.4. Modelos teóricos explicativos

Las actitudes, por su naturaleza compleja y multidimensional, han sido abordadas desde diversos **modelos teóricos** que buscan explicar cómo se forman, cómo se mantienen y de qué manera influyen en la conducta. Estos modelos combinan aportes de la psicología social, la educación, la comunicación y la teoría del aprendizaje, y constituyen marcos fundamentales para comprender las **actitudes docentes** frente a la Lengua de Señas Peruana (LSP) y los procesos de inclusión educativa.

A lo largo del tiempo, el estudio de las actitudes ha transitado desde enfoques meramente descriptivos hacia perspectivas explicativas que articulan los **componentes cognitivos, afectivos y conductuales**, proponiendo relaciones de causalidad entre ellos. Comprender estos modelos es esencial para diseñar intervenciones educativas que no solo busquen modificar comportamientos, sino también transformar las estructuras cognitivas y emocionales que los sustentan.

1. El modelo clásico tripartito

El modelo más influyente en la tradición de la psicología social es el **modelo tripartito o de los tres componentes**, formulado a mediados del siglo XX y consolidado en la obra de **Rosenberg y Hovland (1960)**. Este modelo sostiene que toda actitud está compuesta por tres dimensiones interdependientes: el **componente cognitivo** (creencias y percepciones sobre el objeto), el **componente afectivo** (reacciones emocionales y valoraciones) y el **componente conductual** (tendencias o disposiciones a actuar).

La interacción entre estos tres elementos genera una estructura relativamente estable que orienta la conducta del individuo. No obstante, el modelo reconoce que las tres dimensiones no siempre se expresan con igual intensidad: algunas actitudes pueden

ser predominantemente cognitivas (basadas en información), otras afectivas (basadas en emociones) o conductuales (basadas en la acción).

En el contexto educativo, este modelo permite analizar cómo las **actitudes docentes hacia la LSP** se configuran a partir de la interacción entre lo que el docente **sabe**, lo que **siente** y lo que **hace**. Por ejemplo, un profesor que posee conocimiento sobre la lengua de señas (cognitivo), experimenta empatía hacia los estudiantes sordos (afectivo) y la utiliza efectivamente en clase (conductual), manifiesta una actitud coherente y positiva. En cambio, cuando existe disonancia —por ejemplo, conocimiento sin práctica o emoción sin acción—, la actitud se vuelve inconsistente, afectando la eficacia pedagógica.

El modelo tripartito, por tanto, ofrece una **estructura básica explicativa**, útil para comprender la coherencia interna de las actitudes y su influencia directa en el comportamiento docente.

2. El modelo de la acción razonada (Fishbein y Ajzen)

Uno de los modelos más influyentes en la psicología social contemporánea es el **modelo de la acción razonada**, desarrollado por **Fishbein y Ajzen (1975)**. Este modelo parte de la premisa de que las personas son seres racionales que toman decisiones de manera consciente y deliberada, basándose en sus creencias, intenciones y valoraciones sobre las consecuencias de sus actos.

Según este enfoque, la **conducta** no depende directamente de la actitud, sino de una **intención conductual**, la cual se forma a partir de dos determinantes principales:

1. La **actitud hacia la conducta**, que expresa el grado de evaluación positiva o negativa del comportamiento.
2. La **norma subjetiva**, que refleja la percepción de la presión social o de las expectativas de otros significativos (familia, colegas, instituciones).

La combinación de ambos factores da origen a la intención, que a su vez predice la conducta real.

Aplicado al ámbito educativo, este modelo explica por qué un docente, aun teniendo una actitud favorable hacia la LSP, puede no implementarla si percibe que su entorno escolar **no valora o apoya** su uso. La decisión de utilizar la lengua de señas dependerá no solo de su convicción personal, sino también de las **normas sociales y culturales** que prevalecen en su institución. Por tanto, para promover el cambio de conducta, no basta con modificar las creencias individuales; es necesario transformar también las percepciones de apoyo institucional y la cultura organizacional que rodea al docente.

Este modelo introduce una dimensión social en el estudio de las actitudes, recordando que **la conducta es un fenómeno contextual**, determinado tanto por las intenciones personales como por los marcos normativos y culturales en los que se desarrolla.

3. El modelo del comportamiento planificado

Como extensión del anterior, **Ajzen (1985, 1991)** formuló el **modelo del comportamiento planificado**, incorporando un tercer componente: la **percepción del control conductual**. Este elemento se refiere al grado en que una persona cree poseer los recursos, las habilidades o las oportunidades necesarias para ejecutar una conducta.

En términos educativos, la percepción de control explica por qué algunos docentes, aunque tengan una actitud positiva hacia la LSP y perciban apoyo institucional, **no logran usarla efectivamente**, ya que consideran que no tienen el tiempo, la formación o los recursos suficientes para hacerlo. Esta sensación de falta de control reduce la intención conductual y, en consecuencia, la probabilidad de comportamiento real.

El modelo del comportamiento planificado resulta especialmente relevante para los estudios sobre **formación docente en inclusión**, ya que permite identificar los **bloqueos estructurales** (limitaciones materiales o institucionales) y los **bloqueos psicológicos** (baja autoeficacia, inseguridad o miedo al error) que impiden la práctica deseada. De acuerdo con Ajzen, el fortalecimiento de la **autoeficacia percibida** incrementa la probabilidad de acción, lo cual coincide con la idea de **Hsin y Nam (2005)** sobre la importancia de la percepción de competencia en la configuración actitudinal.

Así, el modelo del comportamiento planificado amplía la comprensión del vínculo entre actitud y acción, introduciendo un enfoque **realista y situacional** que reconoce los límites y posibilidades del contexto educativo.

4. El modelo de disonancia cognitiva (Festinger)

Otro aporte fundamental para comprender la dinámica de las actitudes es el **modelo de la disonancia cognitiva**, propuesto por **Leon Festinger (1957)**. Este modelo parte de la idea de que las personas tienden a mantener una **coherencia interna** entre sus creencias, emociones y conductas. Cuando se produce una discrepancia entre estos elementos —por ejemplo, cuando una persona actúa en contra de sus convicciones—, surge una tensión psicológica denominada *disonancia cognitiva*, que el individuo busca reducir ajustando alguno de los componentes.

En el contexto docente, la disonancia cognitiva se manifiesta cuando un profesor **reconoce la importancia de la inclusión y de la LSP**, pero evita aplicarla en el aula por temor o falta de preparación. Esta incongruencia genera malestar interno, que puede resolverse de dos formas:

- **Cambiando la conducta** (aprendiendo la LSP y aplicándola).
- **Reajustando la creencia** (minimizando la importancia de su uso o justificando su inacción).

Edu-Física (2009) ya advertía esta posible tensión, señalando que las actitudes no siempre predicen la conducta debido a la existencia de esta disonancia entre pensamiento y acción. Desde una perspectiva pedagógica, este modelo resalta la necesidad de acompañar los procesos de cambio actitudinal con estrategias de **reflexión crítica y autoconciencia profesional**, que permitan reducir las disonancias a través del compromiso ético y formativo.

La teoría de Festinger resulta clave para explicar por qué los procesos de cambio en la educación inclusiva son graduales y exigen tiempo: modificar una actitud no solo implica aprender algo nuevo, sino **reorganizar la coherencia interna del docente** respecto a sus valores, emociones y prácticas.

5. El modelo funcional de Katz

El **modelo funcional de las actitudes**, propuesto por **Daniel Katz (1960)**, se centra en el papel **motivacional** que cumplen las actitudes en la vida del individuo. Katz sostiene que las actitudes no se forman al azar, sino que responden a funciones específicas que satisfacen necesidades personales y sociales. Estas funciones —conocimiento, adaptación, expresión de valores y defensa del yo— explican por qué las personas adoptan o mantienen determinadas posturas frente a los objetos sociales.

Este modelo, retomado por **Marcos (2008)**, **Echebarría y Morales y Moya**, es particularmente útil para comprender el comportamiento docente, ya que permite identificar qué **motivaciones subyacen** a una actitud positiva o negativa hacia la inclusión. Por ejemplo, un maestro puede adoptar una actitud positiva hacia la LSP por motivos **valorativos** (creencia en la equidad y la justicia social), **instrumentales** (reconocimiento institucional), o **defensivos** (protección de su autoestima profesional).

Desde esta perspectiva, el cambio actitudinal no se logra solo mediante la transmisión de información, sino a través de la **reorientación de las motivaciones internas**. La formación docente inclusiva debe, por tanto, apelar tanto a la razón como a la emoción, mostrando que el uso de la LSP no solo responde a una obligación normativa, sino a un **acto de sentido humano y ético** que enriquece la práctica educativa.

6. Modelo socio-cognitivo de Bandura

Aunque no se centra exclusivamente en las actitudes, la teoría **socio-cognitiva de Albert Bandura (1986)** ofrece un marco explicativo esencial para entender cómo las actitudes se aprenden, consolidan y reproducen en contextos sociales. Bandura plantea que el aprendizaje humano ocurre en gran medida por **observación e imitación** de modelos, y que los factores cognitivos, conductuales y ambientales interactúan de forma recíproca (determinismo recíproco).

En la formación docente, este modelo explica cómo las actitudes hacia la inclusión se desarrollan mediante la **exposición a modelos positivos** —colegas, mentores o líderes institucionales— que demuestran el valor y la eficacia de la LSP en la práctica educativa.

La observación de resultados exitosos genera **autoeficacia vicaria**, incrementando la confianza del docente en su propia capacidad para replicar esas conductas.

El modelo socio-cognitivo aporta una dimensión colectiva y experiencial al estudio de las actitudes, enfatizando que **la cultura institucional** y las redes de aprendizaje influyen tanto como las creencias individuales. En otras palabras, las actitudes inclusivas no se enseñan solo con teoría, sino que se **modelan** en la práctica.

Los modelos teóricos explicativos de las actitudes ofrecen **diferentes miradas complementarias** sobre un mismo fenómeno. Mientras el modelo tripartito describe su estructura interna, los modelos de acción razonada y comportamiento planificado explican la relación entre actitud e intención; el modelo de disonancia cognitiva aborda los conflictos internos del cambio; el modelo funcional de Katz revela sus motivaciones y finalidades; y la teoría socio-cognitiva de Bandura incorpora la influencia del contexto social y del aprendizaje observacional.

En el marco de la **educación inclusiva**, estos modelos permiten comprender que las actitudes docentes hacia la Lengua de Señas Peruana no son simples opiniones personales, sino **constructos complejos** que reflejan conocimientos, emociones, valores y contextos sociales. Transformarlas implica actuar simultáneamente en los planos **cognitivo, emocional, conductual e institucional**, promoviendo no solo el aprendizaje de una lengua, sino la construcción de una **cultura educativa verdaderamente inclusiva**.

1.3. Relación teórica entre el uso de la lengua de señas y las actitudes

La relación entre el **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes docentes** constituye un eje central en la comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Ambas variables, aunque de naturaleza diferente —una de carácter comunicativo-lingüístico y la otra de orden psicosocial—, se entrelazan profundamente en la práctica pedagógica, pues la disposición del docente hacia la lengua de señas determina, en gran medida, su incorporación real y efectiva en el aula.

El **uso de la LSP** no es únicamente una competencia técnica o lingüística; representa una manifestación concreta de los valores, creencias y emociones del educador frente a la diversidad. A su vez, las **actitudes** reflejan la orientación psicológica que media entre el conocimiento y la acción, entre la teoría y la práctica. Desde esta perspectiva, el vínculo entre ambas variables no es solo funcional, sino también simbólico: la lengua de señas se convierte en un **espacio de expresión de la actitud inclusiva**, mientras que la actitud favorable actúa como motor que impulsa su aprendizaje y aplicación.

En primer término, la Lengua de Señas Peruana cumple una función **mediadora** entre la persona sorda y su entorno educativo, posibilitando la comunicación, la participación y el acceso al conocimiento. Diversos estudios (Herrera et al., 2007; MINEDU, 2010; Emmorey, 2002, citado por Ortega, 2007) demuestran que la lengua de señas es un sistema lingüístico complejo y estructurado, con una fonología, morfología y sintaxis propias. Su uso en el aula no solo responde a una necesidad comunicativa, sino que encarna una forma de **reconocimiento cultural y humano**.

Desde esta perspectiva, el docente que utiliza la LSP en su práctica pedagógica no se limita a emplear un código alternativo de comunicación, sino que **reconoce y valida** la identidad lingüística y cultural del estudiante sordo. Esta acción, más allá de la técnica, es una expresión directa de su **actitud inclusiva**, pues refleja empatía, respeto y compromiso con la equidad educativa. Así, la lengua de señas se convierte en un vehículo tangible de las actitudes positivas hacia la diversidad: su uso demuestra la apertura emocional, la aceptación cognitiva y la disposición conductual del educador frente a la diferencia.

La literatura educativa resalta que el docente es un **agente de cambio social**, y su actitud hacia los estudiantes con discapacidad puede reforzar o debilitar su integración. Una actitud positiva hacia la LSP fomenta la interacción, estimula el aprendizaje y contribuye al bienestar emocional del estudiante sordo. Por el contrario, una actitud negativa o indiferente genera barreras comunicativas, reduce la participación y perpetúa la exclusión simbólica. Por ello, la actitud del docente actúa como una **variable interviniente** entre el conocimiento lingüístico y la efectividad del proceso educativo.

La relación entre las actitudes y el uso de la LSP puede analizarse de manera más específica a partir de los **componentes cognitivo, afectivo y conductual** de la actitud (Rodríguez, 1967; Edu-Física, 2009).

- En el **componente cognitivo**, la relación se establece a través del **conocimiento y las creencias** que el docente posee sobre la LSP. Si el profesor entiende la lengua de señas como una herramienta válida y eficaz para el aprendizaje, tenderá a considerarla parte esencial del proceso educativo. Por el contrario, si su conocimiento es limitado o su visión está mediada por prejuicios (por ejemplo, considerar que la lengua de señas “reemplaza” al lenguaje oral), su disposición hacia su uso será escasa.
- En el **componente afectivo**, la conexión se da mediante las **emociones y valoraciones** hacia las personas sordas y la propia lengua. La empatía, la sensibilidad y la aceptación emocional hacia la diversidad auditiva influyen directamente en la motivación para aprender y usar la LSP. Según Quiroga (1991) y Oliveira, Rodríguez y Touriñan (2007), las emociones son fuerzas estructurantes del comportamiento humano, de modo que una actitud afectiva positiva genera disposición al contacto, mientras que una emocionalmente negativa provoca rechazo o evitación.
- En el **componente conductual**, la relación se manifiesta en las **acciones concretas** del docente: su participación en capacitaciones, el uso de la LSP en las clases, la elaboración de materiales accesibles o la cooperación con intérpretes. La actitud, en este nivel, se convierte en práctica observable. De hecho, la **conducta inclusiva** es el resultado visible de la interacción entre el conocimiento (cognitivo) y la valoración (afectiva).

De esta manera, los tres componentes de la actitud no solo explican la predisposición hacia la LSP, sino que determinan su nivel de uso, su calidad comunicativa y su permanencia en el tiempo. Cuando estos tres niveles se articulan positivamente, se configura una actitud sólida que favorece la transformación pedagógica hacia una educación verdaderamente inclusiva.

La relación entre el uso de la LSP y las actitudes no es unidireccional. Si bien las actitudes condicionan el uso, la práctica misma de la lengua de señas puede **retroalimentar y modificar las actitudes**. Este proceso de reciprocidad ha sido explicado por el **modelo de disonancia cognitiva de Festinger (1957)**, según el cual las acciones pueden alterar creencias y emociones previas, especialmente cuando el individuo experimenta satisfacción o éxito en su práctica.

Así, un docente que inicialmente presenta inseguridad o escepticismo respecto al aprendizaje de la LSP puede, a través de la experiencia comunicativa con sus estudiantes sordos, **reconfigurar sus actitudes**, desarrollando empatía y valoración positiva hacia la lengua y la comunidad que la utiliza. La experiencia concreta de interacción se convierte, por tanto, en un **catalizador del cambio actitudinal**.

Esta relación bidireccional se refuerza también desde la **teoría socio-cognitiva de Bandura (1986)**, que destaca el papel del aprendizaje vicario: observar a otros docentes utilizando con éxito la LSP incrementa la **autoeficacia percibida** y la probabilidad de imitación. De este modo, las actitudes inclusivas no solo se enseñan, sino que se **modelan** en el entorno institucional.

En consecuencia, la actitud y la práctica lingüística se retroalimentan en un proceso continuo: una actitud positiva impulsa el uso de la LSP, y su uso frecuente consolida o mejora la actitud. Este ciclo virtuoso representa el ideal de una pedagogía inclusiva sostenible, en la que el docente no solo “aprende una lengua”, sino que **reconstruye su mirada sobre la comunicación, la diversidad y la educación**.

No obstante, la relación entre la actitud y el uso de la LSP está mediada por **factores contextuales e institucionales**, que pueden potenciarla o limitarla. De acuerdo con el **modelo del comportamiento planificado (Ajzen, 1991)**, el comportamiento efectivo depende de la intención, la norma social y la percepción de control. En este sentido, incluso un docente con actitud positiva puede mostrar un bajo nivel de uso si percibe falta de apoyo institucional, carencia de recursos, o escasas oportunidades de capacitación.

Las políticas inclusivas, el respaldo directivo, la disponibilidad de intérpretes y el reconocimiento profesional son variables que fortalecen la **intención conductual** y la

continuidad del uso de la LSP. Cuando el contexto institucional refuerza el valor de la inclusión, la actitud individual se transforma en **acción colectiva**, contribuyendo al desarrollo de una **cultura escolar inclusiva**.

Por otro lado, si las condiciones estructurales son desfavorables —escasa formación docente, sobrecarga laboral o falta de incentivos—, las actitudes positivas pueden quedarse en el plano discursivo, sin traducirse en prácticas concretas. De ahí la importancia de comprender que la relación entre actitud y uso no se limita al plano psicológico individual, sino que involucra dimensiones **sistémicas, políticas y organizacionales**.

Numerosas investigaciones en el campo de la educación especial y bilingüe señalan que la **actitud del docente** hacia la lengua de señas es uno de los **principales predictores** del éxito comunicativo y académico de los estudiantes sordos (Herrera et al., 2007; MINEDU, 2012). Una actitud favorable se asocia con mayor motivación para aprender la lengua, mayor interacción con los estudiantes y mejores resultados de comprensión mutua.

Además, el uso de la LSP en el aula favorece el desarrollo de un **clima emocional positivo**, basado en el respeto y la empatía, que fortalece la autoestima y la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva. La actitud docente, en este sentido, actúa como un **punto emocional y comunicativo** que determina no solo la eficacia del aprendizaje, sino también la calidad de la convivencia escolar.

En contraposición, las actitudes negativas o neutras tienden a generar **distancia emocional y comunicativa**, afectando la confianza del estudiante y limitando su integración social. Por tanto, la actitud del docente no es un elemento accesorio, sino un **factor estructural** del proceso educativo inclusivo. En palabras de Marcos (2008), las actitudes son “indicadores de conducta”, pero también **generadoras de cambio social**, al modelar comportamientos, percepciones y valores en toda la comunidad educativa.

La relación entre el **uso de la Lengua de Señas Peruana** y las **actitudes docentes** puede entenderse como un proceso dinámico, bidireccional y contextualizado. En un nivel individual, las actitudes determinan la disposición cognitiva, emocional y conductual hacia el aprendizaje y uso de la lengua de señas. En un nivel experiencial, el

uso efectivo de la LSP refuerza las actitudes positivas y corrige prejuicios o resistencias iniciales. Finalmente, en un nivel institucional, las normas y condiciones del entorno actúan como mediadores que fortalecen o debilitan este vínculo.

Así, el uso de la LSP se erige como un **indicador visible de la actitud inclusiva**, mientras que las actitudes favorables se convierten en el **sustrato invisible que sostiene la práctica lingüística**. Esta relación dialéctica evidencia que la inclusión no se logra únicamente con recursos o normas, sino con **transformaciones profundas en la conciencia y sensibilidad del docente**.

En conclusión, comprender y fortalecer la relación entre estas variables es fundamental para promover una educación verdaderamente inclusiva, donde la comunicación visual-gestual no sea vista como una excepción, sino como una **expresión natural de respeto, igualdad y humanidad compartida**.

1.4. Definición de términos básicos

En toda investigación científica resulta necesario establecer un conjunto de **definiciones operativas y conceptuales** que permitan comprender con claridad los términos fundamentales que estructuran el estudio. En este caso, los conceptos se relacionan con la **comunicación visual-gestual**, el **aprendizaje inclusivo** y los **procesos pedagógicos** que intervienen en la enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva. A continuación, se presentan los términos más relevantes que sustentan el marco teórico y orientan la interpretación de las variables.

Aprendizaje

El **aprendizaje** es un proceso dinámico mediante el cual el ser humano incorpora nuevos conocimientos, habilidades, actitudes o valores, transformando de manera relativamente estable su comportamiento frente al entorno. De acuerdo con **Relloso (2007, citado por Díaz, 2012)**, se define como “el proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación, siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo, como la fatiga o el efecto de las drogas”.

Esta definición resalta que el aprendizaje implica **cambio y permanencia**, no como resultado biológico sino como efecto de la **experiencia significativa**. En el contexto de la educación inclusiva, el aprendizaje de los estudiantes sordos se da principalmente a través de **canales visuales y kinésicos**, lo que requiere de métodos comunicativos acordes, como la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**, que actúa como vehículo cognitivo para la construcción del conocimiento. El docente, en este proceso, se convierte en mediador del aprendizaje visual y simbólico, reconociendo la diversidad de estilos cognitivos de sus estudiantes.

Aprestamiento

El término **aprestamiento** hace referencia al conjunto de **actividades preparatorias** que permiten al estudiante desarrollar las habilidades básicas necesarias para iniciar un aprendizaje más complejo. Según la **Guía de Señas Peruana (2010, p. 11)**, “el aprestamiento ayuda al estudiante a desinhibirse; los estudiantes descubren que pueden comunicarse sin hablar, también les permite reconocer las potencialidades comunicativas de su propio cuerpo, les ayuda a tomar conciencia del espacio que les rodea y que es importante porque allí se realizan los movimientos que configuran las señas; también brinda un sentimiento de satisfacción y seguridad”.

En el caso de la enseñanza de la LSP, el aprestamiento constituye la **fase inicial del proceso formativo**, en la cual se estimula la expresión corporal, la atención visual y la motricidad fina. Este proceso facilita el **dominio gestual y espacial** necesario para la articulación de las señas, además de promover la confianza del estudiante en su capacidad comunicativa. De este modo, el aprestamiento cumple una función **pedagógica y psicológica**, preparando al estudiante para participar activamente en interacciones visuales, rítmicas y expresivas.

Comunicación

La **comunicación** es el proceso esencial mediante el cual los seres humanos intercambian información, sentimientos e ideas. De acuerdo con la **Real Academia Española (2009, Ed. 22)**, es la “acción y efecto de comunicar o comunicarse; trato, correspondencia entre dos o más personas; transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”.

En el contexto educativo inclusivo, esta definición adquiere una dimensión particular: la comunicación deja de ser únicamente verbal o auditiva y se amplía hacia el plano **visual, corporal y simbólico**. La Lengua de Señas Peruana se enmarca precisamente dentro de este concepto ampliado de comunicación, pues constituye un **sistema semiótico completo** que permite la interacción entre personas sordas y oyentes. Comprender la comunicación en su diversidad de códigos y modalidades es fundamental para garantizar la **equidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje**.

Dactilología

La **dactilología** es una herramienta de representación manual que forma parte de las lenguas de señas. Según la **Guía de Señas Peruana (2010, p. 42)**, “la dactilología es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto”.

Este sistema consiste en el **deletreo con las manos** de las palabras, nombres o términos para los cuales no existe un signo convencional. En la educación de personas sordas, la dactilología cumple un papel puente entre el **lenguaje visual y el lenguaje escrito**, permitiendo conectar el signo con la palabra escrita y fomentando la **alfabetización bimodal**. Además, desarrolla la coordinación motora y la memoria visual, fortaleciendo los procesos de reconocimiento léxico y ortográfico.

Fonología

Dentro de las lenguas de señas, la **fonología** se traduce en un sistema de unidades mínimas de articulación denominadas **queremas**, las cuales equivalen a los fonemas de las lenguas orales. Según la **Guía de Señas Peruana (2010, p. 21)**, “la lengua de señas tiene una fonología abstracta denominada Querología, la cual analiza aspectos de posición, orientación y configuración, de igual forma que se estudian los fonemas en las lenguas orales”.

Este nivel de análisis permite comprender la estructura **formal y articularia** de la lengua de señas: la forma de la mano, la orientación, el movimiento, el lugar de articulación y los componentes no manuales (expresiones faciales y corporales). Desde la perspectiva pedagógica, el conocimiento de la fonología o querología es fundamental para

enseñar con precisión, evitando distorsiones en la producción de las señas y promoviendo una comunicación fluida y correcta entre docentes y estudiantes sordos.

Interacciones didácticas

Las **interacciones didácticas** constituyen el núcleo del proceso educativo, entendido como un espacio de intercambio y construcción de conocimiento entre los distintos actores del aula. Según **Irigoyen (2010, p. 234)**, “la interacción didáctica permite analizar heurísticamente los aspectos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, así como investigar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que lo conforman (docente-estudiante-objetos referentes; docente-objetos referentes; estudiante-objetos referentes y estudiante-objetos referentes-docente) como relaciones que se significan en el ámbito convencional de la disciplina que se enseña o aprende”.

En el marco de la educación inclusiva, las interacciones didácticas adquieren una **dimensión comunicativa ampliada**, donde la Lengua de Señas Peruana se integra como medio de mediación entre los sujetos y el conocimiento. La calidad de estas interacciones depende directamente de la **actitud docente**: de su apertura a la comunicación visual, su empatía y su disposición a crear ambientes participativos y accesibles para todos los estudiantes.

Lengua de Señas

La **Lengua de Señas Peruana (LSP)** es el principal medio de comunicación de la comunidad sorda en el país y constituye una lengua natural con gramática y estructura propias. De acuerdo con la **Guía de Señas Peruana (2010, p. 43)**, “se considera que la lengua de señas peruana facilita la preparación de las sesiones de clase, unidades de aprendizaje y talleres para la enseñanza de educandos sordos”.

Su uso en el aula no solo facilita la comprensión del contenido académico, sino que promueve la **inclusión y la equidad educativa**, garantizando que el estudiante sordo participe activamente del proceso de aprendizaje. La LSP representa además un **símbolo cultural de identidad**, al conectar al estudiante con la comunidad sorda nacional y con

un modo particular de ver y construir el mundo. Desde el punto de vista pedagógico, la lengua de señas es una herramienta de **acceso, expresión y pertenencia**.

Organización

El término **organización** se refiere al conjunto estructurado de personas que comparten objetivos comunes, normas y valores, y que actúan de manera coordinada para alcanzarlos. **Martínez (2010, p. 1)** sostiene que “el pertenecer a un grupo es muy importante ya que nos proporciona identidad, seguridad, estructura y también satisface necesidades de afecto y atención”.

En el ámbito educativo, la organización escolar se entiende como una **comunidad de aprendizaje** donde la cooperación, la planificación y la identidad institucional son esenciales. En el contexto inclusivo, la organización se amplía hacia la **colaboración interdisciplinaria**, involucrando docentes, intérpretes, familias y especialistas SAANEE, con el fin de generar un entorno solidario y comunicativo que respalde el desarrollo integral del estudiante sordo.

Planificación

Finalmente, la **planificación** es el proceso sistemático mediante el cual el docente **anticipa, organiza y diseña** las actividades de enseñanza y aprendizaje, considerando las características, intereses y necesidades de sus estudiantes. Según la **Guía de Señas Peruana (2010, p. 45)**, “la planificación se inicia considerando las necesidades de un usuario concreto, evaluando su capacidad de interaccionar con el ordenador, sus intereses y proporcionándose unos objetivos a conseguir”.

En el ámbito de la educación inclusiva, la planificación adquiere un carácter **flexible y adaptativo**, incorporando estrategias comunicativas diversas, materiales visuales accesibles y recursos tecnológicos. La inclusión de la Lengua de Señas Peruana dentro de la planificación docente no solo responde a una necesidad técnica, sino a una **decisión ética y pedagógica** que garantiza el derecho a la educación y la participación de los estudiantes sordos. Planificar con enfoque inclusivo significa anticipar la diferencia, no como obstáculo, sino como **riqueza pedagógica**.

Las definiciones aquí presentadas constituyen el **glosario conceptual** que sustenta la investigación, integrando nociones de aprendizaje, comunicación, lenguaje y práctica pedagógica. Cada término adquiere sentido dentro del propósito general del estudio: analizar cómo el uso de la **Lengua de Señas Peruana** y las **actitudes docentes** se entrelazan en el proceso de enseñanza inclusiva. Así, el marco terminológico no solo clarifica los conceptos, sino que orienta la comprensión del fenómeno educativo desde una visión integral, humana y transformadora.

El presente capítulo ha permitido establecer las bases teóricas y conceptuales que sustentan la comprensión de las variables centrales de esta investigación: el **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes docentes** frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva. A través del recorrido analítico de los diferentes enfoques, modelos y dimensiones, se ha evidenciado que ambas variables se encuentran íntimamente vinculadas, no solo por su relación funcional dentro del aula, sino también por el profundo significado social, cultural y humano que encierran.

La revisión teórica realizada demuestra que la **Lengua de Señas Peruana** constituye mucho más que un sistema lingüístico visual-gestual: es una **herramienta de acceso al conocimiento**, un vehículo de identidad y una manifestación cultural de la comunidad sorda peruana. Su estructura compleja —basada en parámetros fonológicos, morfológicos y sintácticos propios— y su capacidad expresiva la sitúan como una lengua natural que posibilita la comunicación plena, la participación activa y la integración educativa. Desde el plano pedagógico, su incorporación en el proceso de enseñanza representa una práctica inclusiva que promueve la equidad y el respeto por la diversidad.

De igual modo, el estudio de las **actitudes docentes** ha permitido comprender la naturaleza psicosocial de las predisposiciones que orientan el pensamiento, la emoción y la conducta del profesorado. Las actitudes —entendidas como organizaciones estables de creencias, sentimientos y tendencias a la acción— actúan como el filtro a través del cual los docentes interpretan la realidad educativa. Una actitud positiva hacia la inclusión y hacia la lengua de señas se traduce en prácticas participativas, comunicativas y empáticas; mientras que una actitud negativa puede generar resistencia, exclusión o indiferencia frente a las necesidades de los estudiantes sordos.

En este marco, la **relación teórica entre ambas variables** se consolida como una interdependencia bidireccional. Las actitudes condicionan el uso de la lengua de señas — facilitándolo o limitándolo—, y a su vez, la práctica comunicativa con la LSP transforma las actitudes, reforzando la empatía, la comprensión y la sensibilidad hacia la diferencia. Así, el uso de la lengua de señas no solo es un acto pedagógico, sino también **una manifestación ética**, en la medida en que expresa el reconocimiento del otro como sujeto de derecho y de lenguaje.

Asimismo, los modelos teóricos revisados —desde el clásico tripartito hasta los enfoques de acción razonada, comportamiento planificado, disonancia cognitiva y teoría socio-cognitiva— han permitido comprender la **dinámica interna y contextual de las actitudes**, evidenciando que el cambio actitudinal no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que involucra procesos de reflexión, autoeficacia, motivación y transformación cultural. En este sentido, la inclusión educativa se concibe como un proceso integral que requiere tanto la **competencia lingüística del docente** como su **disposición emocional y ética** hacia la diversidad humana.

Las definiciones de los términos básicos han contribuido a consolidar el marco conceptual, precisando el significado de nociones como aprendizaje, aprestamiento, comunicación, dactilología, fonología, interacción didáctica, organización y planificación. Cada una de ellas se articula con el propósito central de esta investigación: comprender cómo la comunicación visual-gestual, mediada por la Lengua de Señas Peruana, se convierte en un instrumento de inclusión y desarrollo en el ámbito educativo.

El **Capítulo I** ha permitido construir una visión integral del fenómeno investigado, situando al docente como protagonista de la inclusión y a la lengua de señas como vehículo del encuentro comunicativo y humano. La interacción entre ambas dimensiones refleja la posibilidad de una educación transformadora, basada en la comprensión mutua, la equidad y el respeto por la diferencia. Este marco teórico servirá, por tanto, como fundamento para el **análisis metodológico y empírico** que se desarrollará en los siguientes capítulos, donde se abordarán los procedimientos, estrategias e instrumentos que permitirán verificar la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes en el contexto educativo inclusivo.

CAPÍTULO II

INNOVACIÓN Y DESARROLLO CONTEMPORÁNEO

El avance del conocimiento y la transformación de las prácticas educativas en el siglo XXI exigen una mirada renovada hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los contextos de diversidad e inclusión. La educación contemporánea ya no se concibe como un sistema rígido, homogéneo y transmisivo, sino como un **espacio dinámico de innovación, creatividad y construcción social del saber**, donde la comunicación, la tecnología y la sensibilidad humana se entrelazan para responder a las necesidades de todos los estudiantes. En este marco, la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** emerge no solo como un medio de comunicación visual-gestual, sino como una **herramienta de transformación educativa** que simboliza la apertura hacia nuevas formas de entender la enseñanza inclusiva.

La innovación, entendida como la capacidad de **recrear la práctica educativa**, implica no solo la incorporación de recursos tecnológicos o estrategias didácticas modernas, sino también la **revisión profunda de las actitudes, valores y creencias** que orientan el acto pedagógico. En el caso de la educación de personas sordas, innovar significa **romper con paradigmas tradicionales**, superar la visión asistencialista y reconocer el potencial cognitivo, lingüístico y cultural de la comunidad sorda. De esta manera, el uso de la Lengua de Señas Peruana se convierte en un símbolo de cambio y en una vía concreta para el desarrollo contemporáneo de una **educación verdaderamente inclusiva**.

Este capítulo se propone explorar cómo la innovación educativa se manifiesta en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje y de qué modo se vincula con la evolución de las **prácticas pedagógicas inclusivas**. A partir de un enfoque interdisciplinario, se abordarán los avances teóricos y metodológicos que han permitido comprender la educación desde una perspectiva más humana y participativa, reconociendo el valor de la diversidad como fuente de aprendizaje y no como obstáculo.

Asimismo, se analizarán los **procesos contemporáneos de transformación educativa**, centrados en la formación docente, la integración tecnológica, las políticas de equidad y el reconocimiento de las lenguas de señas como patrimonio cultural y lingüístico. Estos procesos, impulsados por organismos internacionales y políticas nacionales, reflejan la transición hacia un modelo de educación inclusiva que se sustenta en la innovación pedagógica y en el **desarrollo de competencias comunicativas multimodales**.

El papel del docente, en este nuevo escenario, se redefine profundamente. Ya no se trata únicamente de un transmisor de conocimientos, sino de un **mediador cultural, lingüístico y afectivo**, capaz de construir puentes entre distintos modos de comunicación y comprensión del mundo. Su actitud, creatividad y disposición al cambio constituyen los pilares sobre los cuales se edifican las innovaciones inclusivas. La Lengua de Señas Peruana, en este sentido, se convierte en una expresión concreta del **liderazgo pedagógico transformador**, aquel que articula la innovación con el compromiso ético y social de enseñar a todos desde la diferencia.

Por tanto, el presente capítulo busca ofrecer una mirada amplia sobre la **innovación y el desarrollo contemporáneo en la educación inclusiva**, analizando su relación con la comunicación visual-gestual, las actitudes docentes y la transformación de los paradigmas pedagógicos. Este recorrido permitirá comprender cómo la incorporación consciente de la LSP en el proceso educativo no solo responde a una exigencia técnica o normativa, sino que representa una **revolución cultural y pedagógica** en favor de la equidad, la identidad y la accesibilidad.

En última instancia, la innovación en la enseñanza de las personas sordas no radica únicamente en la creación de nuevas metodologías, sino en la capacidad de **reconstruir el sentido mismo de educar**, de concebir la comunicación como un derecho universal y la diferencia como fuente de aprendizaje compartido. En este horizonte se inscribe el desarrollo contemporáneo de la educación peruana: una educación que avanza hacia la **integración plena, la justicia lingüística y la transformación social**.

2.1. Antecedentes

El estudio de la innovación y el desarrollo contemporáneo en torno al uso de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes docentes** hacia la inclusión educativa no puede comprenderse sin un recorrido por los antecedentes que han marcado su evolución en los planos **internacional, nacional, regional y local**. Estos antecedentes no solo evidencian la transformación de las concepciones sobre la sordera y la comunicación visual-gestual, sino también el esfuerzo sostenido por garantizar una educación basada en la equidad, la accesibilidad y la justicia lingüística.

A nivel internacional

El punto de partida fundamental en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad se encuentra en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), particularmente en su Artículo 24, que consagra el derecho a la educación inclusiva. Este instrumento internacional establece que los Estados Parte deben reconocer el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y a lo largo de la vida.

Dicha disposición enfatiza la obligación de los Estados de garantizar el desarrollo pleno del potencial humano, la dignidad, la autoestima y la creatividad de las personas con discapacidad, así como el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad.

Desde esta perspectiva internacional, la inclusión educativa se concibe como un proceso integral y continuo que abarca todas las etapas del desarrollo y promueve la participación activa y equitativa de las personas con discapacidad en la vida social, cultural y educativa. Este enfoque implica que los sistemas educativos deben eliminar las barreras físicas, comunicativas y actitudinales que limitan la participación, garantizando una educación de calidad, accesible y pertinente para todos.

En el ámbito de la discapacidad auditiva, la Convención enfatiza la necesidad de adoptar **métodos de comunicación apropiados**, entre ellos las **lenguas de señas**, y de formar docentes capacitados en su uso. De allí surge una corriente de reformas educativas

y lingüísticas que, a nivel global, han reivindicado a las lenguas de señas como **lenguas naturales de las comunidades sordas**, dotadas de gramática, léxico y estructura propios, equivalentes en valor cognitivo a cualquier lengua oral.

Diversos estudios —entre ellos los de **Klima y Bellugi (1980)**, **Petitto (2000)** y **Siedlecki y Bonvillian (1993, 1997, 1998)**— han demostrado que los niños sordos hijos de padres sordos adquieren la lengua de señas como primera lengua de manera natural, al igual que los niños oyentes adquieren el lenguaje oral. Este hallazgo contribuyó a romper paradigmas asistencialistas, consolidando la idea de que la sordera no constituye una carencia, sino una **diferencia lingüística y cultural**.

Asimismo, en distintos países —como Cuba, España, México, Colombia y Chile— se han desarrollado programas de formación bilingüe-bicultural que combinan la lengua de señas con la lengua escrita. Investigaciones como las de **Valenciaga (2003)** y **Alonso (2003)** documentan experiencias de profesionalización docente e incorporación curricular de las lenguas de señas nacionales, mostrando que la innovación pedagógica en este campo requiere de una sólida base lingüística, social y ética.

Particularmente, **Herrera (2007)** propuso un modelo de lectura visual y kinestésica en personas sordas, destacando la eficacia de la **dactilología** y de las **estrategias gestuales** para la adquisición de la lectoescritura. Su investigación evidenció que los niños sordos con dominio de la lengua de señas presentan un mejor rendimiento lector que aquellos formados únicamente bajo métodos orales, lo que confirma la relevancia cognitiva del canal visual en el aprendizaje.

Otros estudios internacionales, como el de **Lledó (2009)**, han subrayado la importancia de construir una **respuesta educativa inclusiva** mediante la adaptación curricular, el uso de recursos tecnológicos y el reconocimiento de las distintas competencias comunicativas. Este conjunto de investigaciones conforma una base teórica y metodológica que ha inspirado políticas de innovación educativa orientadas hacia la equidad lingüística y la participación plena de las personas sordas en la vida social.

A nivel nacional (Perú)

En el Perú, la evolución de la educación inclusiva para personas sordas se ha caracterizado por un proceso gradual, aunque sostenido, de transformación pedagógica y reconocimiento legal. La promulgación de la **Ley N° 29535 (2010)**, que reconoce oficialmente la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como lengua natural de la comunidad sorda, marcó un antes y un después en la política educativa nacional. Esta ley reafirmó la necesidad de garantizar el acceso a la comunicación, la educación y la información mediante el uso de la lengua de señas, promoviendo así la **inclusión comunicativa** y el respeto a la diversidad cultural.

Investigaciones nacionales como las de **García (2002)** demostraron que los niños sordos hijos de padres sordos desarrollan una mayor competencia lingüística en la LSP debido a su exposición natural a la lengua desde edades tempranas, lo que refuerza la importancia del entorno familiar en la adquisición del lenguaje.

Por su parte, **Arias (2008)** abordó la preparación de la comunidad educativa frente a la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, concluyendo que la efectividad de la inclusión depende de un **Proyecto Educativo Institucional** basado en la aceptación de la discapacidad y la participación de todos los actores educativos.

Apolaya, Luna, Olivares y Ponce (2012), mediante la aplicación de la **clave Fitzgerald**, demostraron que los niños sordos de primaria mejoran significativamente sus habilidades de estructuración lingüística cuando se emplean recursos visuales y gestuales adaptados a su modalidad comunicativa.

Asimismo, **Arriola, Huarcaya y Marroquín (2008)** evidenciaron la efectividad de la **dactilología** en el aprendizaje de la lectoescritura, al comprobar que su uso incrementa la comprensión y la producción escrita en niños sordos. Finalmente, **Silva (2007)** exploró las **actitudes de sordos y oyentes** frente a la inclusión, revelando la persistencia de prejuicios y la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica educativa, lo cual reafirma la necesidad de fortalecer la formación docente en valores inclusivos y en competencia comunicativa visual.

A nivel regional y local

En el ámbito regional y local, persisten desafíos estructurales que limitan la inclusión plena de las personas sordas. Aunque la legislación reconoce la LSP y promueve su enseñanza, en muchas regiones del país el acceso a programas educativos bilingües sigue siendo limitado, y el número de docentes capacitados en lengua de señas es aún insuficiente.

A nivel regional, se observa **escaso interés institucional** por desarrollar políticas sostenibles de inclusión comunicativa, lo que genera una brecha entre las disposiciones normativas y su aplicación efectiva. La falta de recursos, de intérpretes y de materiales adaptados evidencia que la **inclusión social y educativa** aún no es una práctica consolidada, sino una meta en proceso de construcción.

A nivel local, las personas sordas enfrentan situaciones de **discriminación y barreras comunicativas**, tanto en el entorno educativo como en el laboral y social. Las dificultades de interacción con la población oyente reflejan un problema estructural de accesibilidad comunicativa que limita la participación ciudadana y el desarrollo personal.

En este contexto, la enseñanza y el uso de la Lengua de Señas Peruana se presentan como una **alternativa pedagógica esencial**, que no solo contribuye a la integración de los estudiantes sordos, sino que promueve una cultura educativa basada en el reconocimiento, el respeto y la igualdad de oportunidades. Las instituciones educativas especiales, como el **CEBE 08 “Perú-Holanda”** y el **CEBE 14 “La Sagrada Familia”** de la **UGEL 03**, constituyen ejemplos concretos de este esfuerzo inclusivo, donde los equipos **SAANEE** trabajan activamente en la adaptación de metodologías y en la promoción de actitudes docentes favorables hacia la comunicación visual-gestual.

En conjunto, los antecedentes internacionales, nacionales, regionales y locales permiten comprender que la innovación en la enseñanza de la lengua de señas y en la educación de personas sordas no responde a un proceso aislado, sino a un movimiento histórico y social de reivindicación del **derecho a la comunicación**. La Lengua de Señas Peruana, como expresión de identidad y herramienta pedagógica, constituye el eje sobre el cual se articula la educación inclusiva contemporánea.

De igual manera, el análisis de las **actitudes docentes** revela que la inclusión no depende únicamente de los recursos materiales o tecnológicos, sino también de la **voluntad humana de reconocer al otro** como interlocutor válido. La conjunción de innovación, formación y compromiso ético configura el horizonte desde el cual se construye una educación verdaderamente transformadora, justa y accesible para todos.

2.2. Innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la lengua de señas

La enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)**, en el contexto contemporáneo de la educación inclusiva, constituye un terreno fértil para la innovación pedagógica. En la actualidad, las prácticas educativas vinculadas al aprendizaje de la lengua de señas se orientan hacia la creación de **entornos de comunicación multimodal**, donde convergen la expresión visual, el gesto, la tecnología y la participación activa del estudiante. Este enfoque no solo busca transmitir una lengua, sino también **fortalecer la conciencia cultural, la empatía comunicativa y la comprensión de la diversidad humana**.

La innovación pedagógica en la enseñanza de la LSP no se limita al desarrollo de materiales o técnicas novedosas; implica una **transformación profunda del paradigma educativo**, donde el docente asume el rol de mediador intercultural y facilitador del aprendizaje significativo. De este modo, la enseñanza de la lengua de señas deja de concebirse como un complemento o una herramienta auxiliar, para convertirse en un **pilar de la educación inclusiva**, que reconoce el derecho de toda persona a comunicarse en su propia lengua y a participar plenamente en la vida educativa y social.

Históricamente, la educación de las personas sordas estuvo dominada por métodos **oralistas**, centrados en la lectura labial y la producción del habla, bajo la idea errónea de que la lengua de señas limitaba el desarrollo cognitivo. Sin embargo, las investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas realizadas desde mediados del siglo XX demostraron que las lenguas de señas poseen **estructuras gramaticales y sintácticas propias**, equivalentes a las de cualquier lengua oral (Klima & Bellugi, 1980; Petitto, 2000; Herrera et al., 2007).

Este descubrimiento provocó un cambio de paradigma hacia modelos **bilingües-biculturales**, en los que la lengua de señas se utiliza como **primera lengua (L1)** de los estudiantes sordos, y la lengua escrita como **segunda lengua (L2)**. En este contexto, la enseñanza de la LSP se concibe como un proceso de alfabetización visual que potencia el desarrollo cognitivo y lingüístico desde la propia identidad cultural del estudiante. El **MINEDU (2012)**, en sus lineamientos pedagógicos, reafirma que el dominio de la lengua de señas no solo favorece la comunicación, sino que también estimula la atención visual, la memoria, la discriminación y la organización espacial, competencias indispensables para el aprendizaje integral.

Las estrategias innovadoras en la enseñanza de la lengua de señas incorporan principios del **aprendizaje significativo** (Ausubel, 1983) y del **constructivismo social** (Vygotsky, 1979), donde el conocimiento se construye a partir de la interacción y la experiencia. En este sentido, los **métodos visuales, kinestésicos y corporales** adquieren un protagonismo esencial. La enseñanza se apoya en actividades de dramatización, juegos visuales, expresión corporal, narración signada y trabajo colaborativo, que permiten al estudiante aprender de manera vivencial, integrando pensamiento, emoción y movimiento.

Herrera (2007) y Vílchez (2005) destacan que la **dactilología** —como representación manual del alfabeto— y las **estrategias de codificación visual** son recursos de alta eficacia para fortalecer la comprensión lectoescrita. Su valor radica en que actúan como puentes cognitivos entre el lenguaje signado y el lenguaje escrito, favoreciendo la segmentación y la conciencia morfológica. Estas estrategias permiten al docente generar **ambientes de aprendizaje multisensoriales**, donde el estudiante sordo desarrolla simultáneamente competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas.

Asimismo, los ejercicios de **aprestamiento** —descritos por el **MINEDU (2012)**— constituyen una herramienta preparatoria clave para el aprendizaje de la LSP. A través de la atención visual, la expresión facial, la motricidad fina y la memoria gestual, los estudiantes descubren las posibilidades comunicativas de su cuerpo y aprenden a usar el espacio como soporte de significación. Estas actividades, además de fortalecer las habilidades motoras y expresivas, refuerzan la autoestima y la autopercepción positiva del estudiante sordo como sujeto comunicativo competente.

Uno de los mayores desafíos contemporáneos es la **formación de docentes innovadores** que no solo dominen la lengua de señas, sino que comprendan su valor social y educativo. La investigación ha demostrado que la eficacia del proceso inclusivo depende en gran medida de las **actitudes del profesorado** frente a la discapacidad auditiva y la diversidad lingüística (Silva, 2007; Arias, 2008).

En este sentido, la innovación pedagógica implica también una **renovación actitudinal**, donde el docente asume la inclusión como un principio ético y no solo como una obligación legal. Las prácticas formativas actuales promueven la **autoformación docente** en la LSP, la colaboración con intérpretes, el diseño de materiales visuales propios y la incorporación de recursos digitales. Esta visión sitúa al educador como **agente de cambio**, capaz de transformar el aula en un espacio de interacción equitativa, donde la diferencia se convierte en oportunidad de aprendizaje colectivo.

La actitud innovadora del docente también se refleja en su apertura hacia el uso de tecnologías de apoyo, su creatividad para adaptar contenidos y su disposición para aprender junto con sus estudiantes. Como señala Valenciaga (2003), la preparación de maestros, intérpretes y familias en el uso de la lengua de señas constituye una condición indispensable para el éxito del modelo educativo bilingüe e inclusivo.

Una tendencia destacada en la innovación pedagógica contemporánea es el **aprendizaje colaborativo**, que promueve la interacción entre estudiantes sordos y oyentes como medio para el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y emocionales. Este enfoque se sustenta en la idea de que el aprendizaje se construye **a través del diálogo y la cooperación**, superando las barreras de la diferencia lingüística mediante la participación activa y el respeto mutuo.

Las experiencias desarrolladas en instituciones como los **CEBE 08 “Perú-Holanda”** y **CEBE 14 “La Sagrada Familia”** evidencian el potencial del **trabajo conjunto entre estudiantes y docentes** en la creación de entornos inclusivos. En estos espacios, la lengua de señas se utiliza no solo como herramienta de enseñanza, sino como **lengua de convivencia**, que permite establecer vínculos afectivos y académicos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas prácticas promueven un aprendizaje

más humano, horizontal y participativo, en consonancia con los principios de la educación inclusiva y de los derechos lingüísticos.

Finalmente, la innovación pedagógica en la enseñanza de la lengua de señas no puede desvincularse de su **dimensión cultural**. La lengua de señas es portadora de identidad, historia y valores compartidos por la comunidad sorda; por tanto, enseñar la LSP significa también **transmitir cultura y construir ciudadanía**. En esta perspectiva, la innovación no es solo tecnológica o metodológica, sino también **cultural y simbólica**.

Promover la lengua de señas en la escuela implica abrir un espacio de reconocimiento hacia una minoría lingüística históricamente marginada. Supone enseñar desde la empatía y la equidad, pero también desde la creatividad, el respeto y la inclusión. Como sostiene Lledó (2009), una respuesta educativa verdaderamente inclusiva debe permitir que “en las programaciones didácticas quepan todos y se sientan reconocidos”, integrando a los estudiantes sordos como parte activa del proceso educativo, no como sujetos pasivos de apoyo.

Las **innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la lengua de señas** revelan que la inclusión educativa requiere mucho más que normativas o discursos: necesita **transformaciones reales en las prácticas docentes, en las actitudes y en la concepción del aprendizaje**. La Lengua de Señas Peruana, asumida como lengua natural y vehículo de comunicación intercultural, se convierte en el punto de encuentro entre la pedagogía, la tecnología y la humanidad.

En última instancia, innovar en la enseñanza de la lengua de señas es **innovar en la manera de entender al otro**, es reconocer que la diversidad no es una excepción, sino la esencia misma de la educación.

2.3. Inclusión y accesibilidad en el contexto educativo y social

La inclusión y la accesibilidad representan hoy en día dos ejes fundamentales del desarrollo educativo contemporáneo. Ambos conceptos trascienden el ámbito pedagógico para convertirse en **principios éticos, políticos y culturales**, orientados a garantizar el derecho universal a la educación y la participación plena de todas las personas, sin distinción de capacidades, lengua o condición sensorial. En el caso de las personas sordas,

la inclusión no se limita al acceso físico a la escuela, sino que implica la **eliminación de las barreras comunicativas** que históricamente han impedido su desarrollo personal, académico y social.

El enfoque de inclusión educativa parte de la idea de que **toda diferencia es una oportunidad de aprendizaje**. En lugar de considerar la sordera como una limitación, la educación inclusiva la reconoce como una manifestación de diversidad lingüística y cultural. En este sentido, la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** se erige como un componente esencial de la accesibilidad comunicativa, permitiendo que los estudiantes sordos se expresen, comprendan, aprendan y participen en igualdad de condiciones. Este principio es coherente con los postulados de la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)**, cuyo artículo 24 establece que los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos que fomenten el respeto por la dignidad humana, la libertad y la diversidad.

La inclusión no debe entenderse como una simple incorporación de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, sino como un **proceso de transformación institucional y cultural** que busca eliminar cualquier forma de exclusión. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se apoya en los valores de **equidad, justicia social, respeto y solidaridad**, convirtiéndose en un movimiento pedagógico que redefine el sentido mismo de educar.

Autores como Booth y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión implica “aumentar la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de las escuelas” y, al mismo tiempo, **reducir las barreras al aprendizaje**. Esto supone no solo modificar estructuras, sino también **actitudes, creencias y prácticas docentes**, en un proceso continuo de reflexión y mejora.

En el caso de las personas sordas, la inclusión adquiere una dimensión doble: lingüística y social. La lengua de señas constituye el eje de esta inclusión, ya que **sin comunicación no hay aprendizaje, y sin comprensión mutua no hay integración real**. La accesibilidad comunicativa, por tanto, se convierte en una forma de justicia educativa, en tanto garantiza la participación efectiva del estudiante en todas las dimensiones del proceso formativo.

La accesibilidad en la educación inclusiva va más allá de la infraestructura física; se extiende al plano **lingüístico, cognitivo y emocional**. En este sentido, la accesibilidad comunicativa se define como la posibilidad de que todas las personas puedan **recibir, procesar y emitir información** mediante el uso de los canales y lenguas que les resulten naturales.

Para las personas sordas, la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** es la vía más directa y efectiva de acceso al conocimiento. A través de ella, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que desarrollan identidad, autoconfianza y sentido de pertenencia. Como lo señala el **Ministerio de Educación (2012)**, el uso de la LSP en contextos educativos fortalece las habilidades visuales, la memoria gestual y la expresión corporal, contribuyendo al aprendizaje significativo y al desarrollo integral del estudiante.

No obstante, la accesibilidad comunicativa no puede depender únicamente de la competencia individual del estudiante sordo; requiere del **compromiso institucional** de garantizar intérpretes, materiales visuales, señalética accesible y formación docente en lengua de señas. El desafío radica en pasar de una educación que “tolera la diferencia” a una educación que **se construye desde la diferencia**, reconociendo la pluralidad de lenguas, modos de percepción y formas de aprender.

La inclusión educativa está estrechamente ligada a la **inclusión social**. No basta con abrir las puertas de la escuela si la sociedad continúa reproduciendo estigmas y barreras. En el caso de las personas sordas, la discriminación, la incomunicación y la falta de oportunidades laborales siguen siendo problemáticas persistentes, especialmente en regiones donde no existen suficientes intérpretes ni programas educativos bilingües.

En el Perú, como señala la información recogida por investigaciones recientes (Silva, 2007; Arias, 2008), la distancia entre el discurso de la inclusión y la práctica real continúa siendo un obstáculo. Mientras las políticas promueven la igualdad de oportunidades, muchas instituciones carecen de las condiciones materiales y pedagógicas para garantizar una participación efectiva. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio estratégico para **romper paradigmas culturales**, formar ciudadanos sensibles a la diversidad y transformar la percepción social sobre la discapacidad.

La cultura de la inclusión no se impone; **se construye colectivamente**. Implica la colaboración de docentes, estudiantes, familias, intérpretes y comunidades sordas, todos comprometidos en generar ambientes donde la diferencia sea valorada como fuente de riqueza y no como limitación. Este proceso cultural es, en sí mismo, una innovación social que redefine las relaciones humanas y educativas desde la empatía, la comunicación y el respeto.

El marco normativo peruano ha avanzado considerablemente en la última década en materia de inclusión y accesibilidad. Además de la **Ley N.º 29535 (2010)**, que reconoce oficialmente la LSP como lengua de la comunidad sorda, el país cuenta con políticas derivadas de la **Ley General de Educación N.º 28044**, el **Plan Nacional de Educación Inclusiva (2016–2021)** y las directrices emitidas por la **Dirección de Educación Básica Especial (DEBE)**.

Estos instrumentos establecen la obligación de las instituciones educativas de implementar prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y formación docente en educación especial e intercultural bilingüe. Asimismo, se promueve la creación de entornos educativos accesibles, la incorporación de tecnologías de apoyo y la participación de la comunidad sorda en la toma de decisiones pedagógicas.

Sin embargo, a pesar de estos avances, el desafío radica en **la aplicación efectiva de las políticas**. A nivel regional y local, persisten brechas significativas en la capacitación docente, la disponibilidad de intérpretes y la creación de materiales educativos en LSP. De allí que la innovación pedagógica, social y tecnológica se presente como el camino más viable para transformar los principios de inclusión en realidades tangibles.

Más allá de su dimensión legal o institucional, la inclusión es, ante todo, una **transformación humana**. Supone revisar las formas de pensar, de mirar y de convivir con la diferencia. En este sentido, la accesibilidad no solo implica facilitar el acceso a los contenidos educativos, sino también **garantizar el derecho a la expresión, al entendimiento y al reconocimiento recíproco**.

La educación inclusiva contemporánea invita a abandonar la idea de “normalidad” como criterio de referencia y a reconocer que la diversidad humana es el punto de partida

de toda pedagogía. La Lengua de Señas Peruana, en tanto herramienta de comunicación y vehículo de identidad, se convierte en símbolo de esta transformación, recordándonos que **educar es también aprender a mirar con los ojos del otro**.

En palabras de Edgar Morin (1999), educar para el futuro significa enseñar la condición humana en toda su complejidad, cultivando la empatía, la solidaridad y el pensamiento crítico. La inclusión y la accesibilidad, en este horizonte, dejan de ser conceptos administrativos para convertirse en **proyectos éticos de humanidad compartida**, donde cada gesto, cada seña y cada palabra se transforman en puentes hacia una sociedad más justa y comunicativa.

La inclusión y la accesibilidad en el contexto educativo y social constituyen el fundamento moral y práctico de la innovación pedagógica. Su sentido va más allá de la simple integración: buscan **garantizar el derecho de toda persona a aprender, comunicarse y participar plenamente**. La Lengua de Señas Peruana, como instrumento de comunicación y de transformación, simboliza la posibilidad de un mundo donde las diferencias no separan, sino que unen; donde la educación se concibe como un espacio de encuentro y no de exclusión.

En este marco, la accesibilidad deja de ser un privilegio y se convierte en un principio de justicia; la inclusión, más que una meta, se reconoce como el **camino hacia una educación verdaderamente humana y contemporánea**.

2.4. Tecnologías emergentes para la comunicación con personas sordas

El siglo XXI ha traído consigo una revolución tecnológica que ha transformado radicalmente los modos de aprender, enseñar y comunicarse. En el campo de la educación inclusiva, la tecnología ha dejado de ser un recurso accesorio para convertirse en un **instrumento de equidad y accesibilidad**, especialmente para las personas con discapacidad auditiva. Las innovaciones tecnológicas han abierto caminos inéditos hacia la **inclusión comunicativa**, posibilitando el aprendizaje autónomo, la participación social y la interacción entre lenguas, culturas y modos perceptivos distintos.

En el contexto de la enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** y la educación de personas sordas, las **tecnologías emergentes** no solo sirven como mediadores de comunicación, sino también como herramientas para **fortalecer la identidad lingüística y cultural** de la comunidad sorda. Plataformas digitales, aplicaciones móviles, entornos virtuales y sistemas de inteligencia artificial se han convertido en aliados pedagógicos que permiten ampliar el acceso al conocimiento, diversificar las estrategias didácticas y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Estas herramientas reflejan una nueva concepción de la tecnología: no como un fin en sí mismo, sino como un **medio para garantizar el derecho a la comunicación y al aprendizaje universal**, en coherencia con los principios de la educación inclusiva y el desarrollo humano sostenible.

2.4.1. Aplicaciones móviles y plataformas digitales

El desarrollo de **aplicaciones móviles** dedicadas a la enseñanza y traducción de lenguas de señas ha sido una de las innovaciones más significativas de los últimos años. Estas herramientas ofrecen entornos de aprendizaje accesibles, interactivos y dinámicos que permiten a estudiantes, docentes e intérpretes **aprender, practicar y comunicar en tiempo real**.

Entre los recursos más representativos se encuentran las aplicaciones que incorporan **videos demostrativos, avatares animados y reconocimiento gestual**, las cuales facilitan el aprendizaje autónomo de los signos y su contextualización. Ejemplos internacionales como *Spread the Sign*, *SignSchool* o *HandTalk* —esta última reconocida por la UNESCO en 2016 como una de las mejores soluciones tecnológicas inclusivas— han inspirado desarrollos locales y regionales en América Latina, incluyendo proyectos peruanos centrados en la **Lengua de Señas Peruana**.

Estas plataformas no solo promueven el aprendizaje lingüístico, sino que **acortan las brechas comunicativas** entre personas sordas y oyentes, contribuyendo a la sensibilización social sobre la importancia de la inclusión comunicativa. En el entorno educativo, las aplicaciones móviles se utilizan como **recursos complementarios** en el aula, permitiendo a los docentes reforzar la enseñanza con materiales visuales, ejercicios de práctica y contenidos interactivos.

Además, la proliferación de **plataformas digitales colaborativas** —como aulas virtuales accesibles y comunidades en línea de aprendizaje signado— ha fomentado espacios de intercambio intercultural y profesionalización docente. Estas plataformas han transformado la enseñanza de la LSP en una experiencia **participativa, autónoma y conectiva**, donde la tecnología actúa como mediadora entre el conocimiento, la emoción y la comunidad.

2.4.2. Realidad aumentada e inteligencia artificial aplicada

Una de las tendencias más disruptivas en el campo de la educación inclusiva es el uso de **realidad aumentada (RA)** y **realidad virtual (RV)** como medios para potenciar la inmersión sensorial y la comprensión gestual. Estas tecnologías permiten recrear entornos tridimensionales donde los usuarios pueden **interactuar con representaciones visuales de signos**, observar sus movimientos desde distintos ángulos y practicar la secuencia gestual con retroalimentación inmediata.

La realidad aumentada aplicada a la lengua de señas se convierte en una herramienta de aprendizaje intuitiva, capaz de **simular escenarios comunicativos reales** en los que los estudiantes sordos y oyentes pueden practicar juntos. Además, su integración en dispositivos móviles facilita el acceso universal y la democratización del aprendizaje, especialmente en contextos educativos donde los recursos humanos especializados son escasos.

Por otra parte, la **inteligencia artificial (IA)** ha comenzado a desempeñar un papel esencial en la **traducción y reconocimiento automático de señas**. Modelos de aprendizaje profundo (*deep learning*) y visión por computadora permiten crear sistemas capaces de identificar los movimientos de las manos, las expresiones faciales y la posición del cuerpo, convirtiendo estos datos en texto o voz. Estos desarrollos, aunque aún en fase de perfeccionamiento, representan un avance prometedor hacia una comunicación más fluida entre sordos y oyentes.

Proyectos pioneros, como el traductor *SignAll* o los algoritmos de *Google AI for Accessibility*, muestran el potencial de la IA para **romper las barreras lingüísticas y perceptivas**. En el ámbito educativo, estas tecnologías permiten construir experiencias

inclusivas que combinan el aprendizaje de la LSP con la comprensión de contenidos curriculares, reforzando así la autonomía del estudiante y la adaptabilidad docente.

En el contexto peruano, la implementación de estas herramientas requiere políticas que promuevan la **alfabetización digital inclusiva**, así como la capacitación docente en tecnologías accesibles. El futuro de la innovación educativa en la enseñanza de la lengua de señas dependerá, en gran medida, de la capacidad del sistema educativo para integrar la inteligencia artificial y la realidad aumentada en un marco ético, pedagógico y culturalmente pertinente.

2.3.3. Recursos audiovisuales y entornos virtuales accesibles

Los **recursos audiovisuales** constituyen uno de los medios más eficaces para la enseñanza y difusión de la lengua de señas. A diferencia de los materiales impresos, los videos, documentales y plataformas multimedia permiten **captar la riqueza visual, el movimiento y la expresividad facial** propios de la comunicación signada. Por ello, la creación de **bancos audiovisuales educativos** en LSP representa una estrategia de gran valor para docentes y estudiantes, al ofrecer modelos lingüísticos claros, contextualizados y culturalmente representativos.

En los últimos años, los **entornos virtuales accesibles** se han consolidado como espacios de aprendizaje inclusivo, donde las herramientas tecnológicas se combinan con metodologías participativas. Estos entornos —que integran video interpretación, subtítulo, transcripción automática y traductores virtuales— ofrecen condiciones óptimas para la interacción entre usuarios sordos y oyentes.

El **MINEDU** ha comenzado a impulsar proyectos de educación virtual accesible, orientados a la formación docente y la capacitación profesional de personas con discapacidad auditiva. Estas iniciativas evidencian un cambio de paradigma: la tecnología deja de concebirse como un privilegio de unos pocos para convertirse en un **derecho educativo universal**.

Asimismo, el uso de **plataformas multimedia inclusivas** favorece la producción de contenidos bilingües (LSP–español), donde el video, la animación y la infografía convergen para estimular la atención y la comprensión. Estas herramientas refuerzan la

enseñanza sincrónica y asincrónica, permitiendo que los estudiantes sordos aprendan a su propio ritmo, con materiales que respetan su modo natural de comunicación.

Las **tecnologías emergentes** han redefinido el horizonte de la comunicación y la enseñanza inclusiva. A través de aplicaciones móviles, realidad aumentada, inteligencia artificial y entornos audiovisuales accesibles, se amplían las posibilidades de interacción y aprendizaje para las personas sordas, fortaleciendo el vínculo entre innovación, equidad y desarrollo humano.

No obstante, la verdadera innovación tecnológica no radica únicamente en el avance técnico, sino en su **uso ético, pedagógico y humano**. La tecnología debe estar al servicio de la inclusión, no como sustituto de la empatía, sino como su extensión. En la educación de personas sordas, las herramientas digitales se convierten en puentes visuales que unen mundos lingüísticos distintos bajo un mismo propósito: **hacer visible la comunicación y audible la igualdad**.

2.5. Enfoques interdisciplinarios: educación, lingüística y tecnología

La enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** y el desarrollo de la educación inclusiva no pueden comprenderse desde una perspectiva única o aislada. Por el contrario, requieren de una **mirada interdisciplinaria** que articule los aportes de la **educación, la lingüística y la tecnología** como campos complementarios, cuya interacción posibilita una comprensión más profunda de la comunicación humana y del aprendizaje diverso. La interdisciplinariedad se convierte, así, en el fundamento epistemológico de la innovación educativa contemporánea, al integrar distintas formas de conocimiento y práctica bajo un mismo propósito: **hacer del aula un espacio de encuentro entre diferencias**.

En el ámbito educativo, la interdisciplinariedad se traduce en la capacidad de **articular saberes, metodologías y valores** para responder a los desafíos de una sociedad plural y cambiante. La educación inclusiva, en particular, requiere una docencia que trascienda los límites de la especialización y abrace una comprensión integral del ser humano. Como señala Edgar Morin (1999), el pensamiento complejo exige “enseñar lo

que es pertinente”, es decir, promover una comprensión global que conecte las partes con el todo, la teoría con la práctica, la ciencia con la vida.

En este contexto, el docente inclusivo se concibe como un **mediador intercultural y cognitivo**, capaz de vincular distintas disciplinas y lenguajes para crear experiencias significativas de aprendizaje. La educación, por tanto, no se limita a la transmisión de información, sino que se convierte en un **acto de comunicación y construcción colectiva de sentido**, donde la Lengua de Señas Peruana ocupa un lugar protagónico como medio de expresión, conocimiento y relación social.

La innovación pedagógica contemporánea, al nutrirse de la interdisciplinariedad, redefine los procesos formativos y promueve el desarrollo de competencias transversales como la **comunicación empática, la creatividad, la resolución de problemas y la alfabetización digital**, esenciales para la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI.

La lingüística, entendida como la ciencia del lenguaje, aporta un marco teórico esencial para comprender la naturaleza y el funcionamiento de la Lengua de Señas Peruana. Desde los estudios de Stokoe (1960) hasta las investigaciones de Petitto (2000) y Herrera (2007), se ha demostrado que las lenguas de señas poseen **estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas complejas**, lo que las sitúa al mismo nivel de las lenguas orales en términos de riqueza y potencial cognitivo.

Esta perspectiva lingüística no solo legitima la LSP como lengua natural, sino que también **desmonta los prejuicios históricos** que asociaban la sordera con la carencia de lenguaje. En realidad, las personas sordas no carecen de lengua, sino que poseen una **lengua visual-gestual**, articulada a partir de parámetros fonológicos específicos como la forma de la mano, el lugar de articulación y el movimiento (Emmorey, 2002; MINEDU, 2010).

Desde el punto de vista educativo, este reconocimiento lingüístico tiene profundas implicancias: implica asumir que la lengua de señas no es un medio auxiliar de comunicación, sino una **lengua completa que configura la identidad, el pensamiento y la cultura** de la comunidad sorda. Así, enseñar o aprender la LSP no solo es un acto

pedagógico, sino también un ejercicio de reconocimiento cultural y de respeto hacia una minoría lingüística históricamente invisibilizada.

La lingüística aporta además una comprensión científica de los procesos de adquisición del lenguaje signado, revelando que los niños sordos expuestos a la lengua de señas desde temprana edad alcanzan **niveles de competencia comunicativa y cognitiva equivalentes** a los de los niños oyentes (Klima & Bellugi, 1980; Wilbur, 1979). Este conocimiento es clave para diseñar estrategias educativas que promuevan un desarrollo equilibrado del lenguaje, el pensamiento y la interacción social.

La tercera dimensión del enfoque interdisciplinario es la **tecnología**, entendida no como un fin en sí misma, sino como una **mediadora entre el conocimiento, la comunicación y la cultura**. En el contexto de la enseñanza de la lengua de señas, las tecnologías digitales —plataformas interactivas, aplicaciones móviles, inteligencia artificial y recursos audiovisuales— se convierten en herramientas poderosas para **democratizar el acceso a la información y potenciar el aprendizaje visual**.

Autores como Cabero (2014) y Area (2018) destacan que la integración tecnológica en la educación inclusiva debe responder a criterios de pertinencia pedagógica y accesibilidad universal. No se trata solo de incorporar herramientas digitales, sino de construir entornos **tecnopedagógicos** que consideren los distintos modos de percepción, cognición y comunicación de los estudiantes. En este sentido, las tecnologías accesibles amplían la noción de aprendizaje y permiten la **representación multimodal del conocimiento**, donde el signo, el gesto, el texto y la imagen coexisten en igualdad de valor semiótico.

La convergencia entre la tecnología y la lengua de señas abre un campo innovador de exploración: la **traducción automática signada**, los entornos virtuales inmersivos y las plataformas colaborativas inclusivas. Estas herramientas potencian el aprendizaje autónomo y colaborativo, favoreciendo la creación de comunidades educativas híbridas, donde sordos y oyentes aprenden y enseñan juntos. La tecnología, al servicio de la inclusión, actúa como un puente entre lenguajes y realidades, consolidando una educación más democrática y contemporánea.

La interrelación entre educación, lingüística y tecnología no es casual, sino **estructural**. Cada una aporta un componente esencial: la educación aporta el sentido y el propósito; la lingüística, la comprensión del lenguaje y la comunicación; y la tecnología, los medios y recursos para hacer posible la accesibilidad. En conjunto, forman un triángulo interdisciplinario que sustenta el desarrollo de una pedagogía inclusiva centrada en la persona y en su diversidad comunicativa.

Este enfoque converge en el aula a través de experiencias concretas: proyectos educativos bilingües, recursos digitales signados, programas de formación docente en TIC accesibles y comunidades de aprendizaje intercultural. Todos ellos reflejan el mismo principio: **la inclusión no se enseña, se practica**.

El reto actual consiste en mantener la coherencia entre estas tres dimensiones, evitando que la tecnología sustituya al vínculo humano o que la lingüística se limite al análisis teórico sin repercusión pedagógica. La verdadera interdisciplinariedad se construye en la práctica, en el trabajo conjunto entre docentes, lingüistas, tecnólogos y comunidades sordas, para generar entornos donde **el conocimiento se signa, se comunica y se vive**.

Los **enfoques interdisciplinarios** aplicados a la educación inclusiva con personas sordas evidencian que la innovación educativa solo es posible cuando se supera la fragmentación del saber. La integración entre educación, lingüística y tecnología no solo amplía las posibilidades didácticas, sino que redefine la concepción de enseñanza y aprendizaje como procesos humanos, comunicativos y transformadores.

En la enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana**, esta convergencia representa una oportunidad para construir una educación más rica, diversa y justa, donde el conocimiento no se impone, sino que se **dialoga, se visualiza y se comparte**.

2.6. Políticas públicas e institucionales en torno a la inclusión comunicativa

El reconocimiento de la **inclusión comunicativa** como un derecho fundamental ha transformado el panorama educativo, social y político en las últimas décadas. Hoy en día, las políticas públicas orientadas a la atención de las personas con discapacidad

auditiva no se limitan a garantizar el acceso físico a las instituciones, sino que buscan **asegurar la participación plena y significativa** de cada persona en la vida social, cultural y educativa. La **Lengua de Señas Peruana (LSP)**, en este contexto, se erige como un símbolo y una herramienta de equidad, al ser reconocida como lengua natural de una comunidad que históricamente fue silenciada.

Las políticas públicas, por tanto, cumplen una doble función: **reparadora y transformadora**. Reparadora, porque buscan restituir derechos vulnerados durante siglos de exclusión y marginación; y transformadora, porque proponen nuevos marcos de convivencia basados en la diversidad lingüística y cultural. En el caso peruano, estas políticas se enmarcan en un proceso de modernización educativa y social que busca alinear el país con los estándares internacionales de derechos humanos, inclusión y accesibilidad.

En el ámbito internacional, el punto de partida de la política inclusiva contemporánea se encuentra en la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)**, particularmente en su **Artículo 24**, que establece el derecho de toda persona con discapacidad a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este documento, ratificado por el Perú en el año 2008, compromete al Estado a garantizar sistemas educativos en todos los niveles que favorezcan la participación, la accesibilidad y el respeto a la diversidad humana.

La Convención no solo reconoce el derecho a la educación, sino también el derecho a la **comunicación en la lengua de preferencia**, mencionando explícitamente las **lenguas de señas** como medios legítimos de instrucción, aprendizaje y participación social. Esta disposición marca un hito histórico al legitimar la lengua de señas como vehículo de conocimiento, cultura y ciudadanía.

En complemento, otros documentos internacionales, como la **Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)** y la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015)**, refuerzan el compromiso global de construir sociedades inclusivas y accesibles, donde la educación sea un derecho sin exclusiones. En particular, el **Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4** (“Educación de calidad”) establece la meta de asegurar que

todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, tengan acceso a una educación equitativa y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En el Perú, la **política educativa inclusiva** ha experimentado importantes avances en los últimos años, gracias a la promulgación de marcos legales y normativos que reconocen los derechos lingüísticos y educativos de las personas sordas. Entre ellos destaca la **Ley N.º 29535 (2010)**, que reconoce oficialmente a la **Lengua de Señas Peruana** como la lengua natural de las personas sordas y la define como patrimonio lingüístico y cultural de la nación. Este reconocimiento legal constituye un paso crucial en la consolidación de una **política de inclusión comunicativa**, ya que garantiza el acceso a la educación, la información, la cultura y los servicios públicos mediante la LSP.

Asimismo, el **Decreto Supremo N.º 006-2011-MIMDES** reglamenta la citada ley y establece las responsabilidades de las instituciones del Estado en la promoción, enseñanza y difusión de la lengua de señas. Entre sus disposiciones, se destaca la obligación del **Ministerio de Educación** de incorporar la enseñanza de la LSP en la formación docente, así como de asegurar la presencia de **intérpretes de lengua de señas** en entornos educativos y comunicacionales.

La **Ley General de Educación N.º 28044 (2003)** y el **Plan Nacional de Educación Inclusiva 2016–2021** complementan este marco, definiendo la inclusión como un principio rector del sistema educativo y promoviendo políticas para la eliminación de barreras físicas, actitudinales y comunicativas. Estas normas reafirman que la educación debe garantizar la participación activa de todos los estudiantes, respetando sus diferencias lingüísticas, culturales y sensoriales.

En consonancia con estas leyes, el **Ministerio de Educación (MINEDU)**, a través de la **Dirección de Educación Básica Especial (DEBE)**, ha desarrollado programas de capacitación docente, guías metodológicas y materiales visuales para la enseñanza de la LSP, consolidando el enfoque de educación bilingüe-bicultural. Estas políticas reflejan la intención del Estado de **institucionalizar la accesibilidad comunicativa** y promover una educación donde la lengua de señas no sea vista como una herramienta alternativa, sino como un componente central del currículo inclusivo.

La implementación de las políticas inclusivas requiere de la colaboración de **diversos actores sociales e institucionales**, tanto del sector público como del privado. En el caso peruano, instituciones como el **Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS)**, la **Defensoría del Pueblo** y el propio **MINEDU** desempeñan un papel fundamental en la vigilancia, ejecución y evaluación de las políticas sobre accesibilidad y lengua de señas.

Asimismo, las **asociaciones de personas sordas**, como la **Federación Nacional de Personas Sordas del Perú (FENASOP)**, cumplen una labor esencial en la promoción de los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad sorda. Su participación ha sido clave en la elaboración de leyes, en la estandarización de la LSP y en la difusión de la cultura sorda a nivel nacional. La cooperación entre el Estado y la sociedad civil ha permitido avances significativos en materia de capacitación, sensibilización y visibilizarían de la población sorda como **minoría lingüística y cultural**.

En el ámbito educativo, los **Centros de Educación Básica Especial (CEBE)** y los **equipos SAANEE** constituyen los espacios más dinámicos de implementación de políticas inclusivas. En estos entornos, la lengua de señas se utiliza como medio de instrucción y comunicación, permitiendo la integración efectiva de estudiantes sordos y oyentes. Sin embargo, el éxito de estas políticas depende en gran medida de la **formación docente**, la disponibilidad de intérpretes y la creación de materiales didácticos accesibles.

A pesar de los avances logrados, persisten **desafíos estructurales** que limitan la plena aplicación de las políticas de inclusión comunicativa en el Perú. La brecha entre la normativa y la práctica sigue siendo amplia: muchas instituciones carecen de intérpretes capacitados, los programas de formación docente en LSP son insuficientes y los recursos educativos adaptados son escasos.

Asimismo, la inclusión comunicativa exige no solo cambios técnicos, sino también **transformaciones culturales y actitudinales**. Las políticas públicas deben ir acompañadas de estrategias sostenidas de sensibilización social, que promuevan el respeto por la diversidad y eliminen los prejuicios aún presentes en la sociedad oyente.

El reto contemporáneo consiste en construir una política inclusiva **sistémica y sostenible**, donde la accesibilidad comunicativa se integre transversalmente en todos los

niveles del sistema educativo y en todos los espacios de la vida social. Ello implica una visión intersectorial que vincule educación, cultura, tecnología, salud y trabajo, de manera que la inclusión deje de ser un ideal normativo y se convierta en una **realidad cotidiana**.

Las **políticas públicas e institucionales en torno a la inclusión comunicativa** representan un avance crucial en la consolidación de una educación más justa, participativa y equitativa. El reconocimiento legal de la Lengua de Señas Peruana, junto con las normativas internacionales y nacionales, evidencia un compromiso progresivo hacia el respeto por la diversidad lingüística y cultural.

Sin embargo, la efectividad de estas políticas no se mide únicamente por su existencia jurídica, sino por su **impacto social y pedagógico**. La inclusión comunicativa requiere continuidad, voluntad política y participación activa de toda la comunidad educativa. Solo así podrá garantizarse que la educación en el Perú sea, en el sentido más pleno del término, un derecho de todos y para todos.

2.7. Desafíos éticos y sociales del uso de la lengua de señas en el siglo XXI

El siglo XXI ha traído consigo un conjunto de transformaciones tecnológicas, sociales y culturales que han redefinido la manera en que los seres humanos se comunican, aprenden y se relacionan. En este contexto, la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** emerge no solo como un instrumento de comunicación, sino como una **manifestación ética de respeto por la diversidad humana**. Reconocerla, enseñarla y utilizarla implica asumir un compromiso moral con la igualdad, la dignidad y los derechos de las personas sordas, quienes durante siglos han sido invisibilizadas o reducidas a la categoría de “deficientes auditivos”, en lugar de reconocerse como **una comunidad lingüística y cultural plena**.

El desafío ético central radica en comprender que la inclusión comunicativa no es un favor ni una concesión, sino un **acto de justicia social**. La educación inclusiva no se limita a permitir el acceso físico a las aulas, sino a **garantizar el acceso simbólico al conocimiento, al lenguaje y a la interacción social**, elementos fundamentales de la condición humana. En ese sentido, el uso y promoción de la LSP constituyen una acción

política y moral orientada a reparar desigualdades históricas y a construir un nuevo paradigma de convivencia donde el silencio no signifique exclusión, sino una forma distinta y legítima de expresión.

Desde la perspectiva de la **ética del reconocimiento** (Honneth, 1997), toda persona requiere ser reconocida en su singularidad para alcanzar el pleno desarrollo de su identidad. En el caso de la comunidad sorda, este reconocimiento implica validar su lengua, su cultura y su manera particular de comprender el mundo. Negar o minimizar el uso de la lengua de señas es negar una parte esencial de su existencia, lo cual constituye una forma de violencia simbólica.

El reconocimiento lingüístico, por tanto, tiene un valor ético y político: implica aceptar que existen **múltiples formas de lenguaje**, y que todas ellas son vehículos legítimos de pensamiento y conocimiento. Esta postura rompe con la hegemonía del modelo oralista tradicional, que durante mucho tiempo consideró que el habla era la única vía para la integración social. En contraposición, la ética contemporánea de la diversidad reconoce que el pluralismo lingüístico **enriquece la experiencia humana** y fortalece la democracia cultural.

En este sentido, promover la Lengua de Señas Peruana en el sistema educativo y en los espacios públicos constituye un deber moral del Estado y de la sociedad. No se trata solo de una cuestión técnica de accesibilidad, sino de un acto de justicia epistémica: **otorgar valor, legitimidad y visibilidad al conocimiento producido desde otras corporalidades y sensibilidades.**

Los desafíos sociales que enfrenta el uso de la lengua de señas son múltiples y complejos. Aunque se han producido avances normativos significativos, todavía persisten **barreras actitudinales, institucionales y tecnológicas** que limitan la plena participación de las personas sordas.

Entre las más evidentes se encuentran la **falta de intérpretes calificados**, la escasa formación docente en LSP, y la **poca accesibilidad en los medios de comunicación y servicios públicos**. A nivel social, prevalecen aún los estigmas y prejuicios que asocian la sordera con incapacidad, lo que refuerza dinámicas de exclusión y dependencia.

Estas barreras no solo afectan el acceso a la educación y al trabajo, sino también la posibilidad de **participar activamente en la vida democrática**, ejercer derechos ciudadanos y expresar opiniones en igualdad de condiciones. En palabras de Martha Nussbaum (2011), una sociedad verdaderamente justa no es aquella que da a todos lo mismo, sino aquella que **proporciona a cada persona las condiciones necesarias para desarrollar sus capacidades**. En este sentido, la accesibilidad comunicativa es una condición indispensable para el ejercicio de la libertad y la autonomía personal.

A nivel comunitario, la educación inclusiva basada en la lengua de señas debe convertirse en una práctica social que **trascienda las aulas** y se proyecte hacia los medios de comunicación, los espacios culturales, las instituciones y el entorno laboral. La inclusión, entendida como un valor social, requiere de una ciudadanía comprometida con la empatía, la equidad y la comprensión mutua.

En el mundo contemporáneo, la tecnología se presenta como una aliada, pero también como un terreno de nuevos dilemas éticos. Las innovaciones en inteligencia artificial, traducción automática y comunicación aumentada han abierto posibilidades inéditas para la enseñanza y difusión de la lengua de señas. Sin embargo, el uso de estas herramientas plantea interrogantes sobre **la autenticidad, la privacidad y la representación cultural** de la comunidad sorda.

El riesgo principal reside en que la tecnología, si no se diseña con un enfoque inclusivo y participativo, puede terminar **reproduciendo las mismas desigualdades que intenta resolver**. La automatización de la interpretación de señas, por ejemplo, sin la intervención de la comunidad sorda, puede trivializar o distorsionar los matices culturales y expresivos de la lengua. Por ello, la ética tecnológica contemporánea debe orientarse hacia el principio de **co-creación**, donde las personas sordas participen activamente en el diseño, validación y uso de los recursos tecnológicos que les conciernen.

Del mismo modo, las plataformas digitales de aprendizaje deben concebirse como **espacios interculturales** en los que converjan múltiples lenguas y modos de expresión. La LSP, al ser una lengua visual-gestual, puede integrarse de manera orgánica a estos entornos mediante recursos audiovisuales, animaciones y entornos inmersivos que promuevan la interacción sin barreras. La tecnología, cuando se utiliza con sensibilidad

ética, puede convertirse en un **punto entre culturas** y no en una herramienta de segregación.

La educación, en su dimensión más profunda, es un acto moral. Enseñar a través de la lengua de señas, promover su uso y valorar su riqueza cultural implica **educar para la empatía y la justicia**. La escuela inclusiva del siglo XXI debe ser un espacio donde el lenguaje no se imponga, sino se comparta; donde el conocimiento no se traduzca en exclusión, sino en convivencia.

En el ámbito educativo, los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y los docentes de los equipos SAANEE desempeñan un papel esencial en la implementación de políticas inclusivas. Estos profesionales no son únicamente transmisores de saberes, sino mediadores éticos entre culturas, lenguas y modos de percepción. Formar en la lengua de señas implica también formar en el respeto, la paciencia y la apertura hacia el otro. En este sentido, la enseñanza inclusiva deja de ser una metodología y se convierte en una filosofía educativa que concibe la diversidad como fuente de aprendizaje mutuo.

La ética educativa contemporánea reclama una escuela donde todas las voces —orales, escritas, signadas o visuales— tengan el mismo valor. Donde el silencio no sea ausencia, sino una forma legítima de presencia comunicativa. Y donde la lengua de señas se enseñe no solo como herramienta, sino como **lengua de humanidad compartida**.

Los **desafíos éticos y sociales del uso de la lengua de señas en el siglo XXI** nos interpelan como sociedad. No basta con aprobar leyes o diseñar programas: es necesario un cambio de conciencia, una transformación del modo en que comprendemos la comunicación, la educación y la diversidad. La ética de la inclusión exige reconocer la igualdad en la diferencia, valorar el silencio como lenguaje y ver en cada gesto un signo de humanidad.

El futuro de la lengua de señas no dependerá solo de la tecnología o la política, sino del compromiso ético de quienes creen en una educación donde nadie quede fuera del diálogo. Porque **incluir no es integrar a los demás en nuestro mundo, sino construir juntos un mundo común, accesible y compartido**.

El análisis presentado en este capítulo ha permitido comprender que la **innovación educativa y el desarrollo contemporáneo** en torno a la enseñanza de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** no pueden reducirse a un conjunto de estrategias pedagógicas aisladas, sino que constituyen una transformación profunda del paradigma educativo, comunicativo y social. La innovación, en este sentido, se revela como un proceso humano antes que técnico, y como un compromiso ético antes que una tendencia institucional.

A través del recorrido por los distintos apartados, se ha evidenciado que la inclusión comunicativa se sostiene sobre tres pilares fundamentales: **la educación, la interdisciplinariedad y la ética del reconocimiento**. La educación inclusiva contemporánea no solo busca eliminar barreras, sino construir puentes; no pretende homogeneizar la diferencia, sino **celebrarla como fuente de conocimiento**. Desde esta perspectiva, la LSP deja de ser un medio alternativo de enseñanza para convertirse en **una lengua plena, legítima y estructuralmente compleja**, que vehicula cultura, pensamiento y afectividad.

El segundo eje abordado —la **interdisciplinariedad**— ha demostrado que los avances más significativos en la enseñanza inclusiva provienen de la convergencia entre distintos campos del saber: la pedagogía, la lingüística, la psicología cognitiva, la neurociencia y las tecnologías emergentes. Esta interrelación no solo amplía las posibilidades de aprendizaje, sino que redefine la manera de enseñar y de comprender la comunicación humana. El lenguaje signado, al articular cuerpo, gesto y espacio, invita a repensar las fronteras entre lo verbal y lo visual, entre el pensamiento y la emoción, entre la palabra y el movimiento.

Asimismo, las **tecnologías inclusivas** han emergido como herramientas imprescindibles para democratizar el acceso a la información, pero también como un desafío ético que requiere reflexión crítica. La incorporación de la inteligencia artificial, la realidad aumentada y las plataformas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje abre un horizonte prometedor para la comunidad sorda, siempre y cuando estas innovaciones se desarrollen con participación activa de los propios usuarios y desde una visión humanista. La tecnología, cuando se orienta a la equidad, no reemplaza al vínculo humano, sino que **lo amplifica**.

Por otro lado, el recorrido por las **políticas públicas e institucionales** ha mostrado avances significativos en la consolidación de un marco legal que reconoce los derechos lingüísticos de las personas sordas. No obstante, el verdadero reto radica en **hacer operativos esos marcos normativos**, transformando la ley en acción pedagógica, en práctica cotidiana y en cultura compartida. La inclusión no se decreta, se construye; y su consolidación depende tanto de la estructura institucional como de la sensibilidad de quienes la ponen en práctica día a día: docentes, intérpretes, familias y estudiantes.

Finalmente, los **desafíos éticos y sociales** del siglo XXI exigen una mirada más profunda y comprometida. Enseñar y aprender la lengua de señas no solo es una cuestión de competencia lingüística, sino un acto moral de reconocimiento hacia quienes han sido históricamente silenciados. La ética de la inclusión, en este sentido, nos invita a repensar la educación como un proceso de emancipación colectiva, donde cada gesto y cada signo son manifestaciones de libertad y de humanidad compartida.

El presente capítulo, por tanto, no solo expone los avances y desafíos del desarrollo contemporáneo de la LSP, sino que **plantea la necesidad de un nuevo horizonte educativo**, sustentado en la cooperación interdisciplinaria, la justicia comunicativa y el respeto irrestricto por la diversidad. La verdadera innovación no reside en la tecnología ni en las metodologías, sino en la **capacidad de transformar la mirada** hacia el otro, reconociendo en su diferencia la posibilidad de un aprendizaje común.

Con ello, se sientan las bases para el siguiente capítulo, donde se presentarán los **resultados y el análisis metodológico** de la investigación. Dicho capítulo abordará de manera rigurosa los procesos, técnicas e instrumentos empleados para evaluar la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE, evidenciando cómo las teorías y políticas analizadas aquí se concretan en la práctica educativa y en la realidad cotidiana de la inclusión en el aula.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo constituye el eje empírico del estudio, en el que convergen los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados en los capítulos anteriores con los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Aquí se presenta un análisis detallado de los **resultados derivados de la aplicación de los instrumentos**, así como la **discusión interpretativa** de los mismos a la luz de las categorías teóricas, las dimensiones de análisis y los enfoques contemporáneos de la educación inclusiva y la comunicación visual-gestual.

El propósito central de este capítulo es **comprender la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP) y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos**, en el contexto de los Centros de Educación Básica Especial CEBE N.º 08 “Perú-Holanda” y CEBE N.º 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03. Este análisis busca no solo cuantificar dicha relación, sino también interpretarla desde una mirada cualitativa y reflexiva, atendiendo a los procesos comunicativos, pedagógicos y afectivos que se manifiestan en la práctica educativa diaria.

La estructura de este capítulo se organiza en torno a tres momentos complementarios. En primer lugar, se exponen los **procedimientos metodológicos** que orientaron la recolección y el tratamiento de los datos: población y muestra, técnicas e instrumentos, así como los métodos de análisis empleados. En segundo lugar, se presentan los **resultados estadísticos y descriptivos**, acompañados de su interpretación analítica en función de las variables principales —el uso de la lengua de señas y las actitudes docentes— y de sus dimensiones específicas: aprestamiento, fonología y dactilología para la primera; cognitiva, afectiva y conductual para la segunda. Finalmente, se desarrolla la **discusión crítica de los hallazgos**, en diálogo con la literatura científica, los antecedentes empíricos y las teorías que sustentan la investigación.

Este capítulo, más allá de la exposición numérica, busca **dar voz a la experiencia educativa**. Cada dato se interpreta como expresión de un proceso humano complejo,

donde la comunicación, la empatía y la actitud pedagógica se entrelazan en la tarea de educar a personas sordas. Así, la discusión no se limita a contrastar hipótesis, sino que se propone revelar los significados pedagógicos y sociales que subyacen a las cifras, mostrando cómo el lenguaje visual-gestual se convierte en un vehículo de inclusión, aprendizaje y reconocimiento.

En última instancia, los resultados y su discusión permiten reafirmar que la **Lengua de Señas Peruana no solo media el conocimiento, sino que transforma la relación entre docentes y estudiantes**, ampliando los horizontes de la práctica educativa inclusiva. Este capítulo, por tanto, representa el paso del plano conceptual al empírico, del pensamiento a la evidencia, consolidando la coherencia entre la teoría, la metodología y la realidad observada.

3.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se inscribe dentro del **paradigma cuantitativo**, desde el cual se concibe la investigación como un proceso sistemático, empírico y controlado, orientado a describir y establecer relaciones entre variables observables que reflejan fenómenos de la realidad educativa. Bajo este enfoque, la investigación busca **medir la relación existente entre el uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP) y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos**, considerando que ambos constructos son susceptibles de observación, registro y análisis objetivo mediante técnicas estadísticas.

El paradigma cuantitativo, a diferencia de otros enfoques de corte interpretativo o fenomenológico, parte de la premisa de que la realidad educativa es **objetiva, estructurada y medible**, y que el conocimiento puede obtenerse a través de la observación empírica de los hechos. Sin embargo, en esta investigación dicho enfoque no se adopta de forma rígida ni mecanicista, sino que se **complementa con una lectura comprensiva y contextualizada** del fenómeno, integrando los datos numéricos con una reflexión pedagógica que permite comprender el sentido humano de los resultados.

Este equilibrio entre objetividad y comprensión constituye una característica esencial del presente trabajo, pues la enseñanza inclusiva y el uso de la lengua de señas involucran dimensiones cognitivas, afectivas, culturales y éticas que trascienden la pura

medición. De esta manera, el enfoque metodológico adoptado reconoce la necesidad de **cuantificar para comprender**, y no solo para describir.

Desde la perspectiva epistemológica, la investigación se sustenta en la **corriente positivista moderna**, en la medida en que busca explicar los fenómenos educativos a partir de la observación empírica y la validación estadística. Sin embargo, se articula también con el **racionalismo crítico**, al entender que la ciencia no se reduce a la recolección de datos, sino que requiere de una interpretación crítica y razonada que otorgue sentido a los resultados.

Esta postura metodológica implica que el conocimiento científico no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la **transformación de la práctica educativa**. Por ello, el presente estudio asume una orientación **aplicada**, en tanto sus hallazgos buscan aportar soluciones y reflexiones útiles para mejorar los procesos pedagógicos y comunicativos de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva.

El enfoque metodológico, en consecuencia, no se limita a la validación de hipótesis, sino que constituye una **estrategia de comprensión integral** del fenómeno educativo, entendiendo que el lenguaje —en este caso, la Lengua de Señas Peruana— es una construcción social que refleja modos de pensar, sentir y actuar. La medición cuantitativa se convierte, así, en un medio para acceder a realidades simbólicas más profundas: las actitudes, creencias y disposiciones del profesorado hacia la inclusión.

El estudio se define como **descriptivo–correlacional**, no experimental y de corte **transeccional**.

Su carácter **descriptivo** se justifica porque pretende **identificar, analizar y caracterizar** los niveles de uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes en un contexto educativo concreto, sin intervenir en las variables ni modificarlas. Este tipo de investigación permite observar la realidad tal como ocurre, para luego representar sus rasgos y relaciones de manera sistemática y objetiva.

El carácter **correlacional**, por su parte, responde a la finalidad de establecer el grado de asociación existente entre dos variables principales: el uso de la lengua de señas y las actitudes docentes frente a la inclusión. En este tipo de estudios, no se busca

determinar relaciones causales, sino identificar **tendencias de correspondencia** entre los fenómenos analizados. Es decir, se pretende saber si a mayor dominio de la Lengua de Señas Peruana, se observan actitudes más positivas —cognitivas, afectivas o conductuales— hacia la enseñanza de estudiantes sordos.

El enfoque **transeccional** o transversal implica que la recolección de datos se realiza en un solo momento del tiempo, reflejando una fotografía del estado actual de la situación estudiada. En este caso, el trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2013, en los Centros de Educación Básica Especial “Perú-Holanda” y “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, con una población conformada por docentes de los equipos SAANEE e inclusivos.

Por tanto, el estudio se orienta a **describir la realidad y a medir la relación entre dos variables dentro de su contexto natural**, bajo criterios de objetividad, sistematicidad y rigurosidad científica.

La elección del enfoque cuantitativo-correlacional responde a la naturaleza del problema de investigación, que busca **determinar el grado de relación entre dos constructos psicológicos y pedagógicos** medibles mediante instrumentos estandarizados. En este sentido, el enfoque permite analizar el fenómeno desde una perspectiva estructurada, verificable y reproducible, aportando solidez empírica a los hallazgos.

Sin embargo, la metodología no se concibe únicamente como un mecanismo de control, sino como una **vía de descubrimiento y comprensión**. En contextos de educación inclusiva, la rigurosidad científica debe acompañarse de sensibilidad humana y ética, pues los datos cuantitativos representan personas, historias y experiencias. Cada respuesta de un docente, cada puntuación en una escala Likert, refleja no solo una opinión, sino una vivencia frente al desafío de enseñar a estudiantes con realidades comunicativas distintas.

De este modo, el enfoque metodológico actúa como un puente entre lo numérico y lo humano, entre la medición y la comprensión. La cuantificación, lejos de despojar a la investigación de su carácter educativo, le otorga consistencia y claridad, mientras que la interpretación pedagógica **devuelve humanidad a los números**.

El enfoque metodológico guarda una correspondencia directa con los **objetivos generales y específicos** planteados en el estudio, así como con las **hipótesis formuladas**. El objetivo central es determinar la relación entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos; los objetivos específicos abordan esta relación en sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

Para responder a estos propósitos, se planteó una **hipótesis general** que sostiene la existencia de una relación significativa entre ambas variables, y tres **hipótesis específicas** que examinan los vínculos entre la lengua de señas y cada componente actitudinal. El diseño metodológico, al ser correlacional, permite aplicar pruebas estadísticas —como el coeficiente de correlación de **Spearman**— que miden la fuerza y dirección de dichas relaciones.

Este alineamiento entre objetivos, hipótesis y metodología garantiza la **coherencia interna del estudio**, evitando contradicciones entre el planteamiento teórico y el procedimiento empírico. Asimismo, asegura que los resultados obtenidos puedan ser interpretados con validez y que las conclusiones respondan fielmente a las preguntas de investigación.

El rigor en la investigación científica no se limita al uso de instrumentos válidos o al manejo estadístico adecuado, sino que implica una **actitud de orden, precisión y transparencia** a lo largo de todo el proceso investigativo. En este estudio, el rigor metodológico se manifiesta en diversos niveles:

- **En la formulación del problema**, donde las variables fueron delimitadas conceptualmente a partir de un marco teórico sólido.
- **En la operacionalización**, al definir indicadores, dimensiones y escalas de medición coherentes con las variables.
- **En la validación de los instrumentos**, mediante el juicio de expertos y la prueba de confiabilidad estadística (alfa de Cronbach superior a 0.7).
- **En la recolección y análisis de los datos**, realizada con precisión, confidencialidad y objetividad.

Este proceso meticuloso garantiza que los resultados no sean fruto del azar ni de la interpretación subjetiva, sino del cumplimiento de un método estructurado y reproducible. Sin embargo, el rigor no excluye la **reflexividad**, entendida como la capacidad del investigador para reconocer su propio papel en el proceso de construcción del conocimiento y para mantener una postura ética frente a los sujetos de estudio.

El enfoque metodológico se apoya en **principios éticos fundamentales** que orientan toda investigación con personas: el respeto, la confidencialidad, la veracidad y la justicia. Todos los docentes participantes fueron informados sobre los propósitos del estudio, su participación fue voluntaria y los datos obtenidos se trataron de manera anónima, resguardando su identidad y su opinión.

Además, la investigación se desarrolló bajo el principio de **beneficencia educativa**, es decir, con el compromiso de que los resultados contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de la educación inclusiva. La ética, en este sentido, no se entiende como un requisito administrativo, sino como el **sustrato moral que da sentido al acto de investigar**.

Cada decisión metodológica, desde la selección de la muestra hasta el análisis de los resultados, responde a la responsabilidad de producir conocimiento útil, honesto y humanamente significativo.

El enfoque metodológico del presente estudio se configura, por tanto, como una **combinación de rigor científico y compromiso educativo**. Desde una base cuantitativa, descriptiva y correlacional, la investigación analiza los vínculos entre el uso de la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes, sin perder de vista la dimensión humana que subyace a cada dato.

Este enfoque, además de responder a criterios técnicos de validez y confiabilidad, permite comprender cómo el dominio de la lengua de señas se asocia con la disposición afectiva, cognitiva y conductual del profesorado hacia la inclusión. Así, la metodología se convierte en un instrumento de **lectura de la realidad educativa**, pero también en una herramienta para su transformación.

En definitiva, el enfoque metodológico adoptado representa una síntesis entre ciencia y pedagogía: una ciencia que mide, pero también interpreta; una pedagogía que enseña, pero también aprende de su propia práctica. Este equilibrio constituye la base sobre la cual se desarrollan las siguientes secciones del capítulo, dedicadas al estudio de las **variables, la población, los instrumentos y los resultados** que sustentan las conclusiones de esta investigación.

3.2. Presentación y análisis de resultados

3.2.1. Descripción de la variable Lengua de señas peruana

De lo observado en la tabla 5 y figura 1, podemos afirmar que el 50,0% de los docentes de los equipos SAANEE, perciben la Lengua de señas peruana en el nivel alto, el 43,3% está en el nivel medio y en nivel bajo el 6,7%.

Tabla 5. Descripción de la variable Lengua de señas peruana

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	2	6,7
Medio	13	43,3
Alto	15	50,0
Total	30	100,0

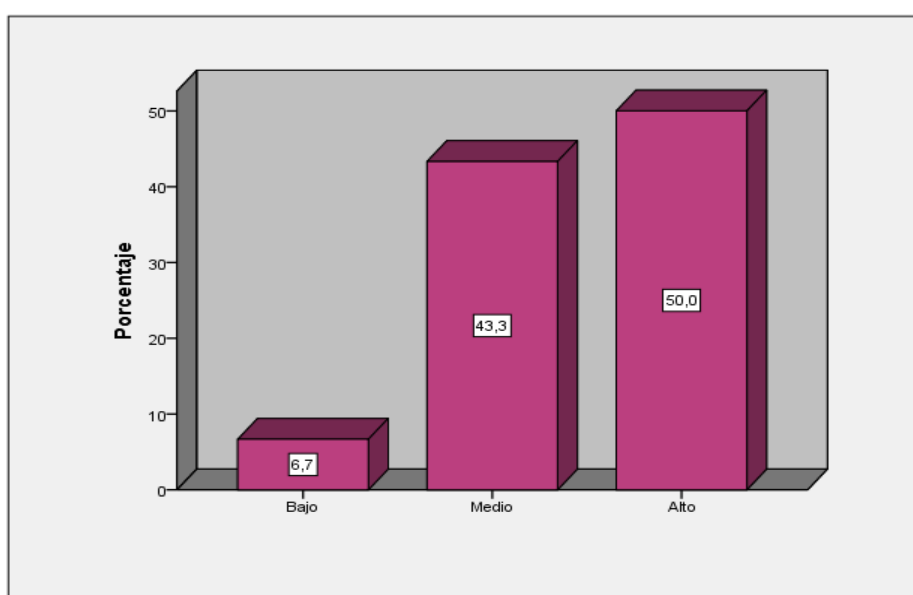


Figura 1: Lengua de señas peruana

Descripción de la dimensión Aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas peruana

De lo observado en la tabla 6 y figura 2, podemos afirmar que el 63,3% de los docentes del equipo SAANEE perciben el aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas peruana en el nivel medio, y el 36,7% está en el nivel bajo.

Tabla 6. Descripción de la dimensión Aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas peruana

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	11	36,7
Medio	19	63,3
Alto	0	0
Total	30	100,0

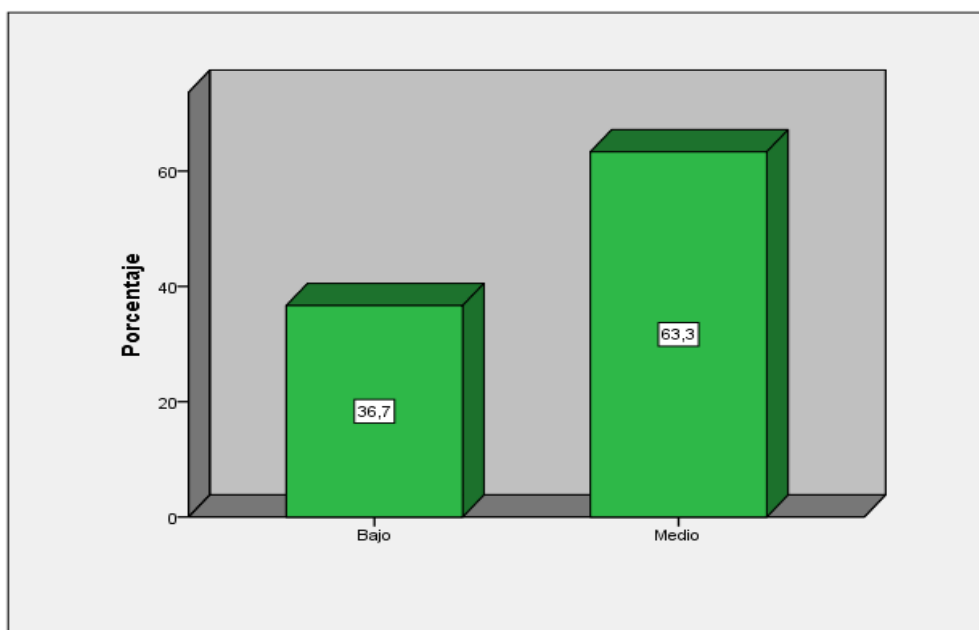


Figura 2: Aprestamiento para el aprendizaje de la lengua de señas peruana

Descripción de la dimensión Fonología de la lengua de señas

De lo observado en la tabla 7 y figura 3, podemos afirmar que el 56,7% de los docentes del equipo SAANEE perciben la fonología de la lengua de señas en el nivel alto, el 36,7% está en el nivel medio y en nivel bajo el 6,7%.

Tabla 7. Descripción de la dimensión Fonología de la lengua de señas

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	2	6,7
Medio	11	36,7
Alto	17	56,7
Total	30	100,0

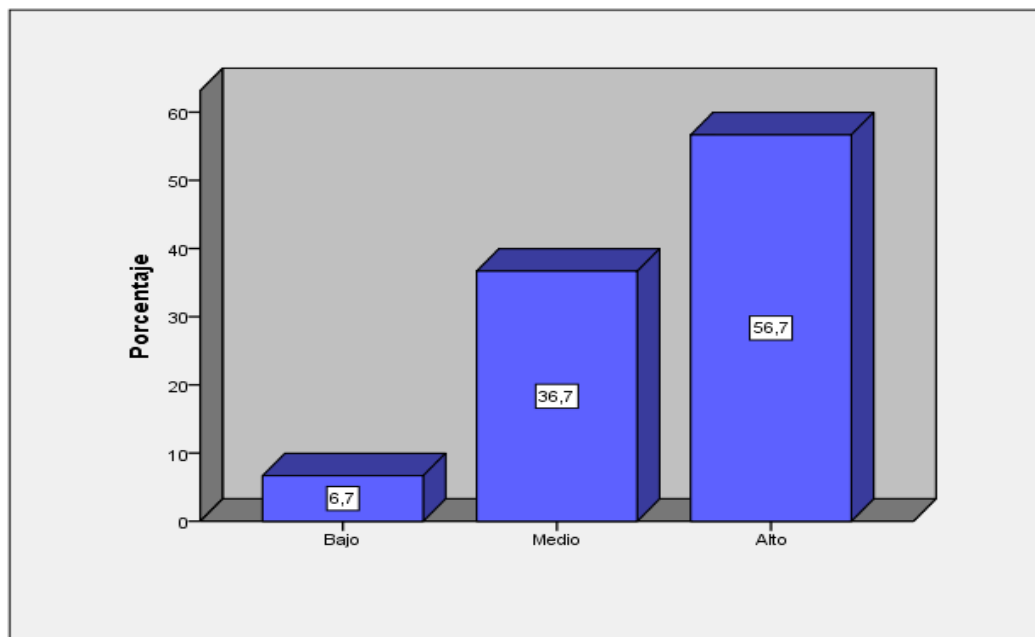


Figura 3: Fonología de la lengua de señas

Descripción de la dimensión Dactilología

En la tabla 8 y figura 4, podemos afirmar que el 50,0% de los docentes del equipo SAANEE perciben la Dactilología en el nivel medio, el 46,7% está en el nivel alto y en nivel bajo el 3,3%.

Tabla 8. Descripción de la dimensión Dactilología

Niveles	Frecuencia(fi)	Porcentaje (%)
Bajo	1	3,3
Medio	15	50,0
Alto	14	46,7
Total	30	100,0

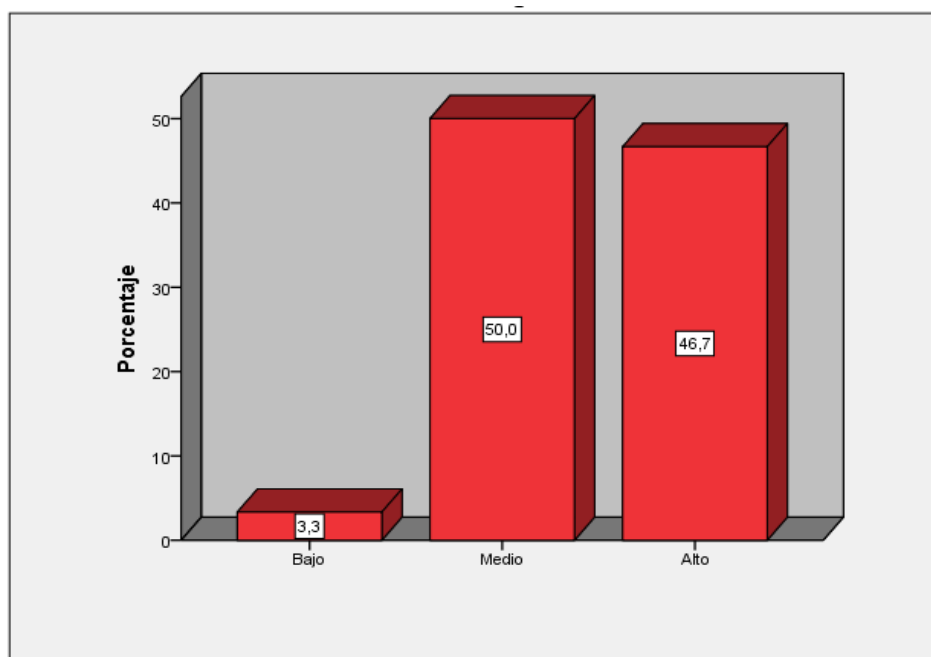


Figura 4: Dactilología

3.2.2. Descripción de la variable actitudes de los docentes de los equipos SAANEE

De lo observado en la tabla 9 y figura 5, podemos afirmar que el 50,0% de los docentes de los equipos SAANEE perciben sus actitudes en el nivel medio, el 43,3% está en el nivel alto y en nivel bajo el 6,7%.

Tabla 9. Descripción de la variable actitudes de los docentes de los equipos SAANEE

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	2	6,7
Medio	15	50,0
Alto	13	43,3
Total	30	100,0

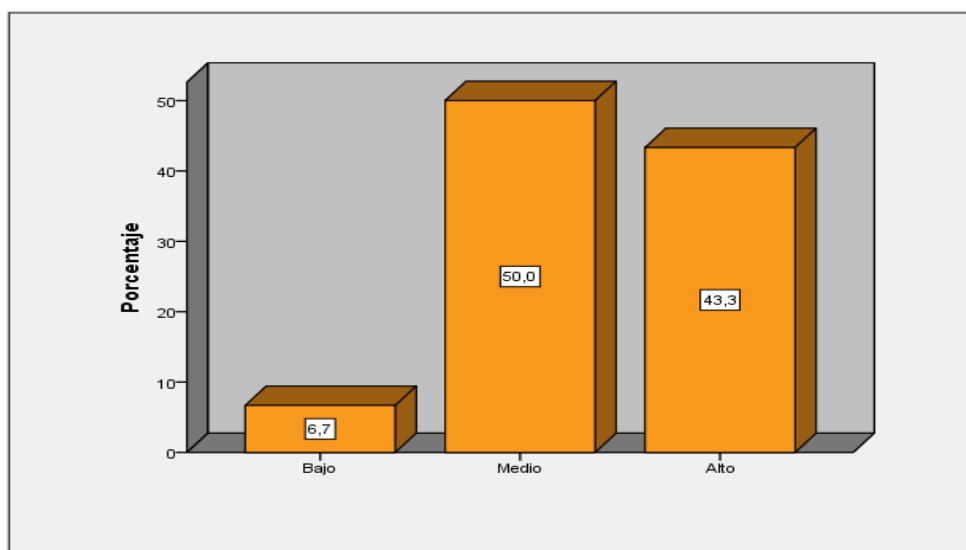


Figura 5: Actitudes de los docentes de los equipos SAANEE

Descripción de la dimensión actitud cognitiva

De lo observado en la tabla 10 y figura 6, podemos afirmar que el 50,0% de los docentes del equipo SAANEE percibe la actitud cognitiva en el nivel medio, el 43,3% está en el nivel alto y el 6,7% en el nivel bajo.

Tabla 10. Descripción de la dimensión actitud cognitiva

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	2	6,7
Medio	15	50,0
Alto	13	43,3
Total	30	100,0

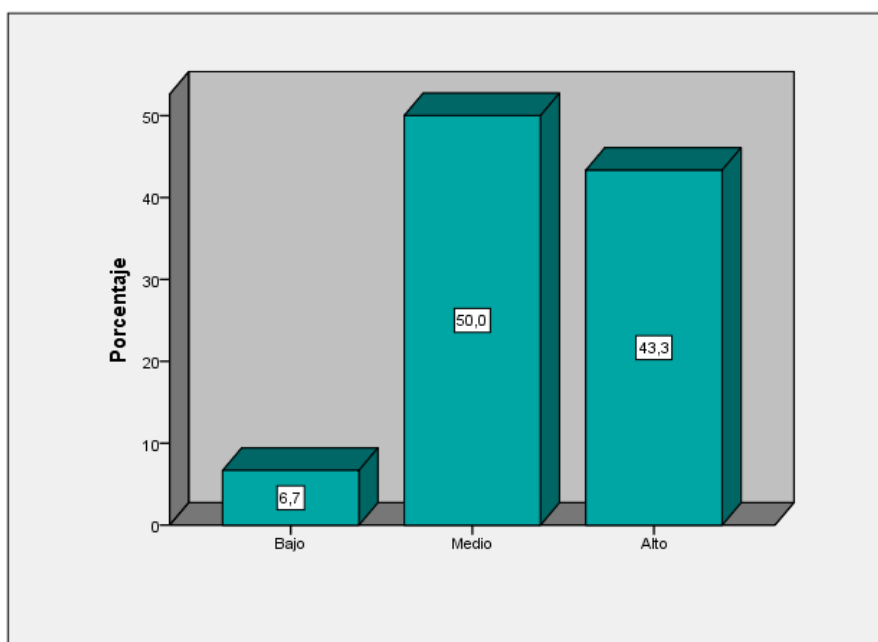


Figura 6: Dimensión cognitiva

Descripción de la actitud afectiva

De lo observado en la tabla 11 y figura 7, podemos afirmar que el 60,0% de los docentes del equipo SAANEE perciben la actitud afectiva en el nivel medio, el 26,7% está en el nivel alto y en nivel bajo el 13,3%.

Tabla 11. Descripción de la actitud afectiva

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	4	13,3
Medio	18	60,0
Alto	8	26,7
Total	30	100,0

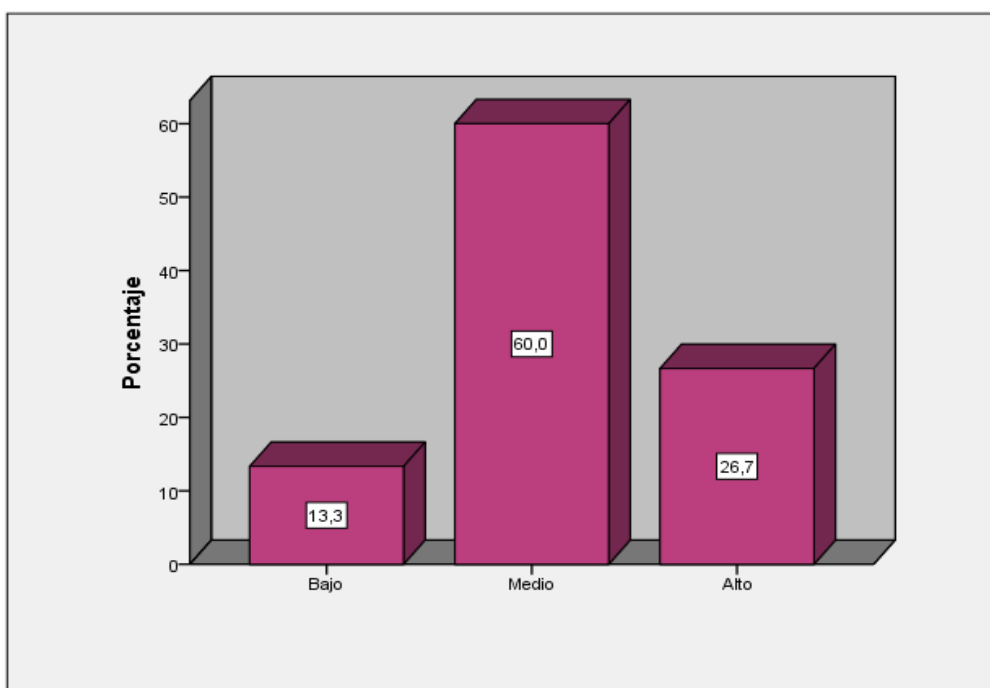


Figura 7: Actitud afectiva

Descripción de la actitud conductual

De lo observado en la tabla 12 y figura 8, podemos afirmar que el 50,0% de los docentes de los equipos SAANEE perciben la actitud conductual en el nivel alto, el 33,37% está en el nivel medio y en nivel bajo el 16,7%.

Tabla 12. Descripción de la actitud conductual

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Bajo	5	16,7
Medio	10	33,3
Alto	15	50,0
Total	30	100,0

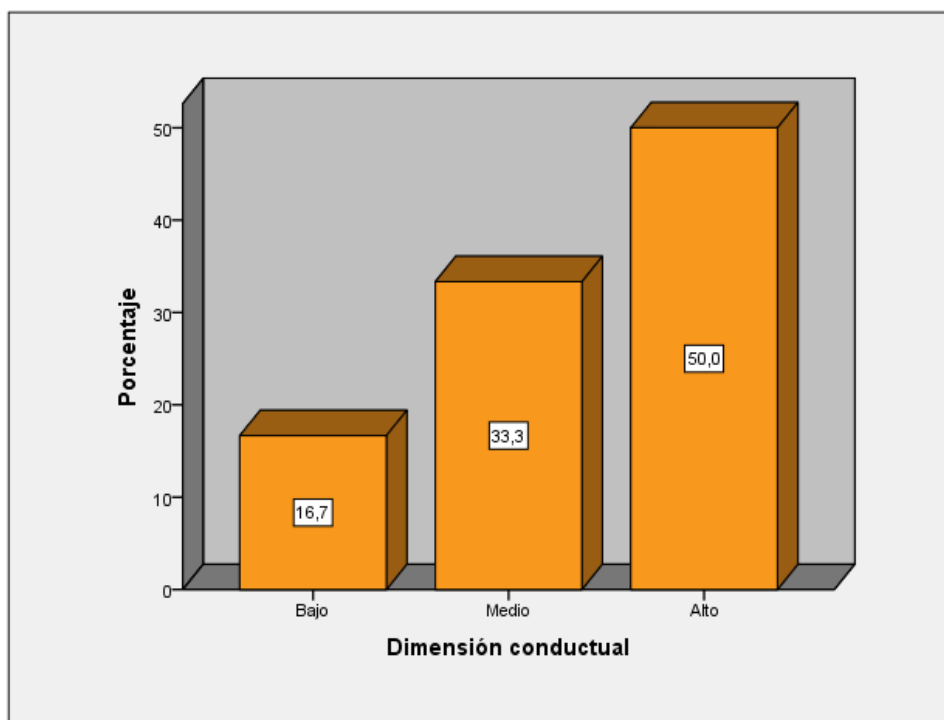


Figura 8: Actitud conductual

3.2.3. Prueba de hipótesis

Hipótesis General

H_0 : No existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho = 0$$

H_1 : Existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho \neq 0$$

Tabla 13. *Coefficiente de correlación de Spearman entre las variables la lengua de señas peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE*

		Lengua de señas peruana	Actitudes de los docentes de los equipos SAANEE
Rho de Spearman	Lengua de señas peruana	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,506**
		N	.
			30
	Actitudes de los docentes de los equipos SAANEE	Coefficiente de correlación	,506**
		Sig. (bilateral)	1,000
		,004	.
		30	30

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

Como se observa en la tabla 13, podemos concluir que: existe relación moderada positiva entre la lengua de señas peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013. (sig. (bilateral) = .004 < .05; Rho = .506). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

H₀: No existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud cognitiva de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho = 0$$

H₁: Existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud cognitiva de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013

$$\rho \neq 0$$

Tabla 14. *Coefficiente de correlación de Spearman entre la lengua de señas peruana y la actitud cognitiva.*

			Lengua de señas peruana	Actitud cognitiva
Rho de Spearman	Lengua de señas peruana	Coefficiente de correlación	1,000	,556**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	30	30
	Actitud cognitiva	Coefficiente de correlación	,556**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	30	30

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

Como se observa en la tabla 14, podemos concluir que: Existe relación moderada positiva entre la lengua de señas peruana y la actitud cognitiva de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013. (sig. (bilateral) = .001 < .05; Rho = .556). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Segunda hipótesis específica

H₀: No existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud afectiva de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho = 0$$

H₁: Existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud afectiva de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho \neq 0$$

Tabla 15. *Coefficiente de correlación de Spearman entre la lengua de señas peruana y la actitud afectiva*

		Lengua de señas peruana	Actitud afectiva	
Rho de Spearman	Lengua de señas peruana	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	,394*	
	Actitud afectiva	N	30	
		Coefficiente de correlación	,394*	
			Sig. (bilateral)	,031
			N	30

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se observa en la tabla 15, podemos concluir que: Existe relación débil positiva entre la lengua de señas peruana y la actitud afectiva de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013. (sig. (bilateral) = .031 < .05; Rho = .394). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Tercera hipótesis específica

H₀: No existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud conductual de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho = 0$$

H₁: Existe relación significativa entre la lengua de señas peruana y la actitud conductual de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013.

$$\rho \neq 0$$

Tabla 16. *Coefficiente de correlación de Spearman entre la lengua de señas peruana y la actitud conductual*

		Lengua de señas peruana	Actitud conductual	
Rho de Spearman	Lengua de señas peruana	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	,004	
	Actitud conductual	Coefficiente de correlación	,506**	
		Sig. (bilateral)	,004	
			N	30
			N	30

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

Como se observa en la tabla 16, podemos concluir que: Existe relación moderada positiva entre la lengua de señas peruana y la actitud conductual de los equipos SAANEE e inclusivos con estudiantes discapacitados auditivos en el CEBE 08 “Perú Holanda” y CEBE 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, 2013. (sig. (bilateral) = .004 < .05; Rho = .506). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

3.3. Discusión teórica e interpretación de resultados

La discusión teórica constituye el punto de convergencia entre la evidencia empírica y la construcción conceptual que ha orientado toda la investigación. En este apartado se busca **interpretar los resultados obtenidos a la luz de las teorías, enfoques y antecedentes revisados**, con el propósito de otorgarles un sentido más profundo dentro del contexto educativo, lingüístico y social en el que se inscribe el estudio.

Más allá de la presentación numérica o estadística, la discusión implica un ejercicio de **reflexión crítica**, donde los datos dejan de ser cifras aisladas para transformarse en indicadores de procesos humanos, pedagógicos y comunicativos. Cada valor, cada correlación y cada tendencia hallada en la investigación adquiere aquí un significado que trasciende lo cuantitativo, revelando cómo las actitudes docentes y el uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP) se articulan en la práctica educativa inclusiva.

El propósito de esta sección es, por tanto, **vincular los hallazgos con las teorías del lenguaje, la comunicación visual-gestual y la educación inclusiva**, permitiendo una

lectura interpretativa que dé cuenta de las relaciones observadas entre las variables. A través del análisis comparativo con estudios previos, se examinará la coherencia o divergencia de los resultados obtenidos con respecto a las investigaciones nacionales e internacionales, aportando nuevas perspectivas al campo del conocimiento sobre la enseñanza de personas sordas.

Esta interpretación no se limita a la verificación de las hipótesis planteadas, sino que busca **comprender el sentido pedagógico de los resultados**: cómo el dominio de la LSP contribuye al desarrollo de actitudes positivas en los docentes, cómo estas actitudes influyen en la dinámica del aula inclusiva, y de qué manera ambos factores inciden en la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Finalmente, la discusión teórica se orienta a **integrar los resultados con los fundamentos del pensamiento educativo contemporáneo**, donde la diversidad comunicativa y la equidad lingüística se reconocen como principios esenciales del quehacer docente. En consecuencia, este apartado se presenta como un espacio de síntesis y reflexión, en el que la evidencia empírica dialoga con la teoría para consolidar una comprensión integral del fenómeno estudiado, reafirmando la validez científica y la relevancia social de la investigación.

En el presente estudio se llevó a cabo un **análisis estadístico de tipo descriptivo-correlacional**, orientado a examinar la relación existente entre el uso de la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes de los docentes pertenecientes a los equipos SAANEE e inclusivos** que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva en los Centros de Educación Básica Especial N.º 08 “*Perú Holanda*” y N.º 14 “*La Sagrada Familia*”, adscritos a la UGEL 03 durante el año 2013.

En una primera instancia, dicho análisis tuvo como propósito **identificar el nivel predominante de apreciaciones y valoraciones** que los docentes manifiestan respecto a cada una de las variables en estudio. Posteriormente, se buscó **determinar la relación entre las dimensiones de la variable “actitudes” (cognitiva, afectiva y conductual)** y la variable “uso de la Lengua de Señas Peruana”, con el fin de comprender de qué manera la práctica comunicativa visual-gestual se asocia con las disposiciones pedagógicas de los profesionales hacia la educación inclusiva.

En relación con la **hipótesis general**, los resultados obtenidos mediante la **prueba de correlación de Spearman** evidenciaron una **asociación positiva y de magnitud moderada** entre ambas variables. Específicamente, se halló un coeficiente de correlación de **Rho = 0.506** con un nivel de significancia **bilateral de 0.004** ($p < 0.05$), lo que confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el dominio de la lengua de señas y las actitudes docentes frente a la inclusión educativa de los estudiantes sordos.

Estos hallazgos guardan consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones previas. Por ejemplo, **García (2002)** demostró que los niños sordos hijos de padres sordos presentan un manejo más eficaz del lenguaje de señas, debido a su **exposición natural y constante** al sistema signado desde edades tempranas, lo que les proporciona una base lingüística sólida para su desarrollo comunicativo.

De manera complementaria, **Arias (2008)** sostiene que la implementación efectiva de la educación inclusiva en contextos escolares requiere **un Proyecto Educativo Institucional** que asuma la **aceptación de la discapacidad** como principio central, promoviendo el aprendizaje integral y la participación activa de todos los agentes del proceso educativo —estudiantes, docentes y directivos— bajo una filosofía de respeto y cooperación.

Asimismo, el estudio de **Apolaya, Luna, Olivares y Ponce (2012)** evidenció que los **niños con deficiencia auditiva** de nivel primario que utilizaron **estrategias gestuales apoyadas en el cuaderno de trabajo de la clave Fitzgerald** mostraron una mejora significativa en la **estructuración de su lenguaje**. Los resultados post-intervención revelaron incrementos notables en el uso de estructuras oracionales —del 25% en el pre-test al 90% en el post-test—, lo que demuestra la eficacia de los recursos didácticos basados en el lenguaje visual y kinestésico.

Por su parte, **Arriola, Huarcaya y Marroquín (2008)** destacaron la relevancia de la **dactilología** como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que su utilización como mecanismo de **retroalimentación visual y manual** genera **avances significativos en las competencias de lectoescritura** de los estudiantes sordos del primer grado de educación básica especial.

En el ámbito internacional, **Valenciaga (2003)** subrayó la importancia de la **sistematización teórico-metodológica** de la enseñanza de la **Lengua de Señas Cubana (LSC)**, especialmente en el proceso de transición hacia un **modelo educativo bilingüe**. Su investigación concluye que la preparación docente, el rol de los intérpretes y la participación de las familias son elementos esenciales para garantizar la formación integral de los escolares sordos, recomendando la elaboración de un **manual básico de referencia** que sirva de apoyo didáctico y formativo para docentes y padres.

En conjunto, los resultados de este estudio corroboran que el **uso competente de la Lengua de Señas Peruana** está estrechamente vinculado con **actitudes docentes positivas** hacia la inclusión y la equidad comunicativa. Dichas actitudes se expresan no solo en la disposición afectiva, sino también en el compromiso cognitivo y conductual de los profesionales que, desde su práctica pedagógica, contribuyen al desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva, donde el lenguaje visual-gestual se consolida como herramienta de acceso, participación y reconocimiento.

Un estudio particularmente relevante es el desarrollado por **Herrera (2007)**, quien junto a su equipo de investigación examinó el **comportamiento lector de personas sordas de habla hispana**, centrándose en la forma en que procesan el lenguaje escrito a partir de estrategias visuales y kinestésicas. Los resultados de este estudio demostraron que los **niños sordos con un dominio sólido de la lengua de señas** presentan un **rendimiento significativamente superior en lectura** en comparación con aquellos que fueron instruidos únicamente mediante el **método oral puro**. Este hallazgo refuerza la premisa de que el lenguaje signado no constituye una limitación para el desarrollo lingüístico, sino una **vía alternativa y plenamente válida** de acceso a la comprensión lectora.

Herrera y sus colaboradores sostienen que el **entrenamiento en el uso de los códigos dactílicos** —es decir, la representación manual de las letras del alfabeto— ha demostrado ser un **recurso pedagógico altamente eficaz** para favorecer la segmentación de las palabras en letras y sílabas, aspecto esencial para el desarrollo de la conciencia fonológica y ortográfica en personas sordas. Dicho enfoque no busca reemplazar el componente auditivo, sino ampliar el repertorio de estrategias mediante las cuales los

estudiantes con discapacidad auditiva pueden **construir representaciones fonológicas visuales y motoras** del lenguaje escrito.

El modelo propuesto por Herrera (2007) es descrito como **un marco en constante construcción**, diseñado para integrar progresivamente nuevas dimensiones del proceso lector en personas sordas. Pese a reconocer ciertas limitaciones, la propuesta ofrece una **explicación teórica sólida y empíricamente fundamentada**, que expande el campo de las estrategias de alfabetización más allá del enfoque fonológico tradicional, incorporando la lectura visual y gestual como canales legítimos de comprensión lingüística.

El autor también señala los avances tecnológicos, particularmente los **implantes cocleares (IC)**, como una de las herramientas emergentes para mejorar el acceso fonológico de los estudiantes sordos. Sin embargo, Herrera advierte que la eficacia de estos dispositivos **no es homogénea ni inmediata**. Aunque muchos niños logran percibir los sonidos ambientales poco tiempo después de la implantación, el desarrollo de la **percepción del habla** resulta mucho más lento y requiere acompañamiento pedagógico. Además, la mayoría de los implantes se realiza después de los tres años de edad, momento en el cual los niños oyentes ya han adquirido estructuras lingüísticas fundamentales, lo que **dificulta la equiparación del desarrollo lingüístico**. Por ello, el autor enfatiza la importancia de **mantener estrategias educativas complementarias**, tales como la dactilología, la palabra complementada y la lectura labial, para favorecer la adquisición integral del lenguaje.

En coherencia con este marco teórico, los resultados obtenidos en el presente estudio permiten confirmar **relaciones significativas entre el dominio de la Lengua de Señas Peruana (LSP) y las actitudes docentes** hacia la educación inclusiva. En primer lugar, los análisis estadísticos realizados mediante la **prueba de correlación de Spearman** evidenciaron, en relación con la **primera hipótesis específica**, una **correlación positiva moderada** entre el uso de la lengua de señas y la **actitud cognitiva** de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos que trabajan con estudiantes sordos en los CEBE N.º 08 “*Perú Holanda*” y N.º 14 “*La Sagrada Familia*” (UGEL 03). El valor obtenido fue **Rho = 0.556** con un nivel de significancia **p = 0.001 (< 0.05)**, lo que indica que, a mayor competencia en el uso de la lengua de señas, mayor es el grado de

conocimiento, comprensión y valoración racional que los docentes manifiestan respecto a la enseñanza inclusiva y a las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

En cuanto a la **segunda hipótesis específica**, los resultados mostraron una **relación positiva, pero de baja intensidad** entre la lengua de señas y la **actitud afectiva** de los docentes ($Rho = 0.394$; $p = 0.031 < 0.05$). Este hallazgo sugiere que, si bien existe una conexión emocional favorable hacia la inclusión y el trabajo con estudiantes sordos, todavía persisten desafíos en el plano empático y valorativo, posiblemente asociados a la **insuficiente formación especializada o a la limitada exposición práctica** al uso cotidiano de la LSP en contextos educativos.

Finalmente, en relación con la **tercera hipótesis específica**, los resultados reflejaron una **correlación positiva moderada** entre la lengua de señas y la **actitud conductual** de los docentes ($Rho = 0.506$; $p = 0.004 < 0.05$). Esto indica que el nivel de competencia en el uso de la lengua de señas influye directamente en las **acciones pedagógicas concretas**: la planificación de actividades inclusivas, la interacción efectiva con los estudiantes sordos y la disposición a implementar estrategias comunicativas accesibles dentro del aula.

En conjunto, estos resultados confirman que el **dominio de la Lengua de Señas Peruana potencia no solo el conocimiento y la comprensión de la diversidad comunicativa**, sino también las **actitudes emocionales y conductuales** que favorecen una práctica docente más inclusiva, empática y comprometida. Tal como sostiene Herrera (2007), el aprendizaje del lenguaje signado amplía los canales de comunicación, estimula la conciencia lingüística y **refuerza la conexión entre pensamiento, lenguaje y cultura visual**, consolidando una educación que reconoce y celebra la diferencia como elemento constitutivo de la convivencia educativa y social.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación corroboran la relevancia del **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** como un elemento clave en la construcción de **actitudes docentes positivas** hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. La evidencia empírica ha permitido demostrar que el dominio de esta lengua visual-gestual no solo amplía las posibilidades comunicativas dentro del aula, sino que también fortalece la **conciencia cognitiva**, la **sensibilidad afectiva** y la

predisposición conductual del profesorado para responder de manera adecuada a la diversidad educativa.

El análisis correlacional permitió constatar que las dimensiones **cognitiva, afectiva y conductual** de la actitud docente mantienen una relación significativa con la competencia en lengua de señas, lo cual confirma que la formación lingüística en este campo repercute directamente en la calidad de la enseñanza inclusiva. Los resultados son consistentes con las teorías de **Rokeach (1968)** y **Rodríguez (1967)**, que sostienen que la actitud es una estructura compleja donde el conocimiento, la emoción y la acción se articulan para orientar la conducta del individuo frente a determinados objetos sociales. En este caso, el objeto es la **inclusión educativa de personas sordas**, y la actitud positiva del docente se consolida como el eje que media entre la comprensión teórica de la discapacidad y la práctica pedagógica efectiva.

Asimismo, al contrastar los hallazgos con estudios previos —como los de **Herrera (2007)**, **García (2002)**, **Arias (2008)**, **Apolaya et al. (2012)** y **Valenciaga (2003)**— se observa una coincidencia sustancial: el uso sistemático de la lengua de señas genera **mejoras significativas en la comunicación, en el aprendizaje lingüístico y en la integración social** de las personas sordas. Estos resultados no solo validan la pertinencia del enfoque bilingüe-bicultural en la educación especial, sino que también evidencian la necesidad de una **formación docente continua** que incorpore las competencias comunicativas propias de la comunidad sorda.

Del mismo modo, la investigación revela que las **actitudes favorables hacia la lengua de señas** se asocian con un mayor compromiso ético y emocional hacia la inclusión, un aspecto que trasciende la dimensión instrumental del lenguaje para situarse en el ámbito de la **convivencia humana, la empatía y el respeto por la diversidad cultural y lingüística**. Esto confirma que la lengua de señas no debe concebirse únicamente como una herramienta de comunicación, sino como un **vehículo de identidad, reconocimiento y equidad social**.

En consecuencia, la correlación positiva entre la Lengua de Señas Peruana y las actitudes docentes constituye un argumento sólido para **redefinir las prácticas pedagógicas inclusivas** en los contextos educativos peruanos. Promover la enseñanza de

la LSP en la formación profesional de los educadores no solo fortalecería la capacidad de interacción con los estudiantes sordos, sino que también permitiría desarrollar una cultura escolar más abierta, participativa y solidaria.

Finalmente, este estudio reafirma que la **educación inclusiva no se limita a la presencia física de los estudiantes con discapacidad**, sino que implica el **reconocimiento pleno de sus lenguas, modos de pensamiento y formas de expresión**. La Lengua de Señas Peruana, en este sentido, se erige como un **símbolo de inclusión activa**, un puente entre mundos comunicativos diversos que, cuando es comprendido y valorado por los docentes, transforma la enseñanza en un acto de reciprocidad, humanidad y justicia educativa.

3.4. Reflexiones y aportes científicos del estudio

El presente estudio constituye una contribución significativa al campo de la **educación inclusiva y la lingüística aplicada a la discapacidad auditiva**, al abordar de manera sistemática la relación entre el **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos** que trabajan con estudiantes sordos. La investigación no solo aporta evidencia empírica sobre la correlación entre ambas variables, sino que también ofrece una base teórica sólida que amplía la comprensión de cómo el dominio de una lengua viso-gestual incide directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y en la construcción de una cultura educativa más equitativa.

Estas reflexiones parten de la premisa de que la lengua de señas no es simplemente un medio alternativo de comunicación, sino un **sistema lingüístico completo y complejo**, con estructura, gramática y valor cultural propio. Su integración en el ámbito educativo representa un avance epistemológico que permite redefinir la noción de **inclusión**, entendida no como adaptación o tolerancia, sino como **participación plena y activa** en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos fortalecen el argumento de que el uso competente de la LSP por parte de los docentes **potencia los procesos cognitivos, afectivos y comunicativos** de los estudiantes sordos, promoviendo experiencias educativas más significativas y coherentes con el principio de igualdad de oportunidades.

A nivel científico, el estudio contribuye a consolidar una línea de investigación centrada en el **lenguaje visual-gestual como mediador del conocimiento**, evidenciando su potencial para enriquecer las teorías sobre la adquisición del lenguaje, la alfabetización y la cognición multimodal. Asimismo, refuerza la importancia de la **formación docente especializada en educación bilingüe-bicultural**, un aspecto que se convierte en piedra angular para el desarrollo de modelos pedagógicos contemporáneos que respeten la diversidad lingüística del aula.

Desde un enfoque metodológico, los resultados obtenidos mediante análisis estadístico correlacional aportan datos verificables sobre la relación positiva entre las variables, fortaleciendo la validez del uso de herramientas cuantitativas en la investigación educativa inclusiva. Al mismo tiempo, la interpretación de estos hallazgos desde un enfoque interdisciplinario —que integra aportes de la psicología, la pedagogía, la lingüística y la sociología de la educación— permite avanzar hacia una comprensión más holística del fenómeno educativo que involucra a las personas sordas.

Finalmente, el estudio abre un espacio para la **reflexión crítica sobre la práctica docente y la política educativa en el Perú**, evidenciando la necesidad de un compromiso institucional y social con la enseñanza de la Lengua de Señas Peruana. En este sentido, los aportes científicos de la investigación trascienden el plano descriptivo para situarse en una dimensión **transformadora**, donde la evidencia empírica se convierte en fundamento para diseñar nuevas estrategias pedagógicas, políticas públicas inclusivas y programas de capacitación docente orientados al reconocimiento efectivo de la diversidad comunicativa.

La investigación desarrollada en torno a la relación entre el **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** y las **actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos** representa una contribución sustantiva al conocimiento científico dentro del campo de la educación inclusiva. Este estudio permite comprender de manera más amplia la manera en que los procesos comunicativos visual-gestuales influyen no solo en el aprendizaje del estudiante con discapacidad auditiva, sino también en la **configuración de las creencias, valores y disposiciones actitudinales del docente**, actor fundamental en la mediación pedagógica.

Desde una perspectiva teórica, la presente investigación reafirma la necesidad de **reconocer la lengua de señas como una lengua natural, completa y legítima**, desprovista de jerarquías frente al lenguaje oral. Este reconocimiento no solo es lingüístico, sino también cultural y pedagógico, ya que implica una **redefinición de los paradigmas de enseñanza y de las estructuras cognitivas implicadas en el proceso educativo**. La evidencia empírica hallada corrobora que el docente que maneja la lengua de señas desarrolla una **mayor empatía comunicativa**, una **actitud más reflexiva** frente a la diversidad y una **disposición favorable hacia la inclusión**.

En el plano teórico, el estudio amplía los fundamentos conceptuales sobre el **rol mediador del lenguaje en la educación inclusiva**. Siguiendo la línea de pensamiento de **Vygotsky**, quien considera el lenguaje como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento, la Lengua de Señas Peruana se erige como un **instrumento cognitivo y social que permite la construcción del conocimiento desde la visualidad y la gestualidad**. Este hallazgo valida las posturas de **Herrera (2007)** y **Brentari (2002)**, quienes sostienen que la lengua de señas posee una estructura fonológica y morfosintáctica propia que articula de manera simultánea significados complejos.

A nivel actitudinal, el estudio reafirma los postulados de **Rokeach (1968)** y **Rodríguez (1967)** sobre la multidimensionalidad de las actitudes, al demostrar que las competencias comunicativas inciden en los **componentes cognitivos, afectivos y conductuales** de los docentes. El dominio de la LSP no solo amplía el conocimiento y la comprensión de las necesidades del estudiante sordo (dimensión cognitiva), sino que fortalece el vínculo emocional y la empatía hacia su realidad (dimensión afectiva) y motiva la adopción de prácticas inclusivas concretas (dimensión conductual).

De esta manera, el estudio ofrece una **síntesis conceptual renovada**, donde la lengua de señas se consolida como una **variable transformadora** que atraviesa los dominios cognitivos y emocionales del proceso educativo. Esto contribuye a una visión más integral de la educación inclusiva, en la que el lenguaje no se concibe únicamente como medio de comunicación, sino como **motor de equidad, identidad y participación**.

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo reafirma la pertinencia del **enfoque cuantitativo correlacional** en la investigación educativa. La aplicación de la

prueba estadística de Spearman permitió identificar relaciones significativas entre variables actitudinales y lingüísticas, mostrando que los estudios de carácter empírico pueden ofrecer información objetiva y verificable sobre fenómenos sociales complejos.

El diseño **no experimental, descriptivo y transversal** adoptado fue idóneo para capturar una imagen precisa de las percepciones y comportamientos docentes en un momento determinado, sin alterar las condiciones naturales del contexto escolar. Este tipo de enfoque resulta esencial para las investigaciones inclusivas, donde la intervención directa podría modificar la conducta observada o interferir en las dinámicas pedagógicas existentes.

Asimismo, la **validación de los instrumentos** por expertos en educación y la alta **confiabilidad obtenida a través del alfa de Cronbach (> 0.7)** demuestran la solidez del procedimiento de medición. Esto fortalece la confianza en los resultados y en la interpretación estadística, permitiendo que futuras investigaciones puedan **replicar o ampliar el modelo** en otros contextos educativos y poblaciones diversas.

El empleo de cuestionarios estructurados basados en **escalas Likert** también aportó una visión sistemática de las percepciones docentes, favoreciendo la identificación de **patrones actitudinales comunes** y de áreas específicas de mejora. De esta manera, el estudio constituye una **referencia metodológica** para nuevas investigaciones que busquen analizar las relaciones entre variables educativas, lingüísticas o actitudinales.

En el plano práctico, los hallazgos de esta investigación subrayan la urgencia de **incorporar la Lengua de Señas Peruana en la formación profesional docente**, no como un contenido accesorio, sino como una **competencia fundamental para la práctica educativa inclusiva**. La evidencia demuestra que el dominio de la LSP no solo mejora la comunicación con los estudiantes sordos, sino que también contribuye a crear **ambientes de aprendizaje más participativos, equitativos y humanizados**.

La investigación propone una reflexión profunda sobre el papel del docente como **agente de cambio social**, capaz de derribar las barreras de comunicación y prejuicio que históricamente han marginado a las personas sordas. Así, el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua de señas se convierte en un **indicador de sensibilidad**

pedagógica y ética profesional, elementos indispensables en el marco de una educación que busca la justicia y la inclusión.

De manera más amplia, los resultados del estudio ofrecen **insumos valiosos para la formulación de políticas públicas** orientadas a fortalecer la educación inclusiva en el Perú. El reconocimiento oficial de la LSP como lengua del Estado (Ley N.º 29535, 2010) y su incorporación en los programas de capacitación docente deben ir acompañados de investigaciones como esta, que aporten **evidencia científica** para sustentar decisiones institucionales.

Finalmente, desde una perspectiva social, el estudio reafirma que la **inclusión comunicativa** es un derecho humano y no una concesión. La lengua de señas se convierte en un símbolo de equidad, y su enseñanza y uso sistemático reflejan el compromiso de una sociedad que reconoce la diversidad como fuente de riqueza cultural y no como obstáculo.

En conclusión, las reflexiones y aportes científicos de este estudio trascienden el ámbito académico para convertirse en una **propuesta de transformación educativa y social**. El análisis de la relación entre la lengua de señas y las actitudes docentes ha permitido evidenciar que el verdadero cambio hacia la inclusión no depende únicamente de normativas o estructuras institucionales, sino del **compromiso humano, ético y pedagógico** de quienes enseñan. El lenguaje, en su forma visual y gestual, se revela, así como un puente entre mundos que históricamente han coexistido en paralelo, y su reconocimiento en el aula es un acto de justicia, respeto y dignificación de la diversidad humana.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido establecer una mirada integral sobre la **Lengua de Señas Peruana (LSP)** como herramienta lingüística, cultural y pedagógica en el contexto de la **educación inclusiva**. A través de un análisis teórico, metodológico y empírico, se ha evidenciado la relación significativa entre el **uso de la LSP** y las **actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos** que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) N.º 08 “*Perú Holanda*” y N.º 14 “*La Sagrada Familia*”, pertenecientes a la UGEL 03.

Estas conclusiones surgen del proceso investigativo desarrollado bajo un enfoque **descriptivo-correlacional**, sustentado en teorías lingüísticas, psicológicas y pedagógicas que abordan el papel del lenguaje visual-gestual en la formación de la identidad y en la construcción del conocimiento. La aplicación de instrumentos validados estadísticamente y el análisis de correlaciones mediante la **prueba de Spearman** permitieron identificar asociaciones claras entre las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes docentes y su dominio de la lengua de señas.

A lo largo de la investigación se ha constatado que el **manejo adecuado de la Lengua de Señas Peruana** no solo mejora la comunicación y la comprensión entre docentes y estudiantes sordos, sino que también **promueve una transformación profunda en las percepciones, valores y prácticas pedagógicas**. Esta transformación trasciende el ámbito académico para situarse en el terreno ético y social, reafirmando que la inclusión auténtica comienza cuando el lenguaje —en cualquiera de sus formas— se convierte en un puente de entendimiento, respeto y equidad.

Las conclusiones que se presentan a continuación constituyen una síntesis de los principales hallazgos y reflexiones de la investigación. Cada una de ellas busca no solo cerrar el proceso analítico desarrollado, sino también **abrir nuevos horizontes de acción y estudio**, orientados a fortalecer las políticas, estrategias y metodologías que garanticen una educación verdaderamente accesible, bilingüe y humanizadora para las personas sordas en el Perú.

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten afirmar con claridad que existe una **relación significativa entre el uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP) y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos** que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva en los CEBE N.º 08 “Perú Holanda” y N.º 14 “La Sagrada Familia” de la UGEL 03, durante el año 2013. La aplicación de la prueba estadística de Spearman (sig. bilateral = 0.004 < 0.05; Rho = 0.506) evidenció una correlación positiva moderada, lo que significa que, a medida que los docentes desarrollan mayor dominio y competencia comunicativa en lengua de señas, sus actitudes hacia la inclusión educativa se vuelven más favorables, abiertas y comprometidas. Este hallazgo permite concluir que el uso de la LSP no solo cumple una función instrumental en el proceso educativo, sino que también incide en la **transformación actitudinal del profesorado**, promoviendo una práctica más empática, reflexiva y equitativa.

Asimismo, se ha comprobado una **relación positiva y significativa entre la Lengua de Señas Peruana y la actitud cognitiva** de los docentes (sig. bilateral = 0.001 < 0.05; Rho = 0.556). Este resultado indica que el conocimiento y la comprensión racional sobre la discapacidad auditiva, la comunicación visual y la enseñanza inclusiva se fortalecen de manera proporcional al manejo de la lengua de señas. En otras palabras, el aprendizaje de la LSP amplía el horizonte cognitivo del docente, permitiéndole reconocer las particularidades del lenguaje viso-gestual y comprender la diversidad comunicativa desde una perspectiva científica y humanista. Este componente cognitivo contribuye a modificar la manera en que el docente concibe la educación del estudiante sordo, promoviendo una visión que trasciende los enfoques deficitarios y se enfoca en la **potencialidad del lenguaje visual como herramienta de desarrollo intelectual y social**.

De igual forma, los resultados mostraron una **relación positiva, aunque débil entre la Lengua de Señas Peruana y la actitud afectiva** de los docentes (sig. bilateral = 0.031 < 0.05; Rho = 0.394). Este hallazgo sugiere que el uso y la familiaridad con la LSP favorecen la sensibilización emocional y la empatía hacia los estudiantes sordos, aunque todavía se evidencian ciertos límites en la dimensión afectiva. Es posible que la escasa formación inicial, la falta de contacto constante con la comunidad sorda o la ausencia de acompañamiento institucional influyan en la intensidad de esta relación. No obstante, la tendencia positiva es significativa, ya que refleja que el aprendizaje de la

lengua de señas genera un cambio emocional progresivo en el docente, quien empieza a **valorar la diferencia lingüística como parte de la riqueza humana** y a establecer vínculos más cálidos, comprensivos y solidarios con sus estudiantes.

Por otro lado, la **relación entre la Lengua de Señas Peruana y la actitud conductual** de los docentes también resultó positiva y significativa (sig. bilateral = 0.004 < 0.05; Rho = 0.506), lo que confirma que el conocimiento y la práctica activa de la LSP se reflejan en la conducta observable del profesorado. Los docentes que dominan la lengua de señas implementan estrategias pedagógicas más inclusivas, diseñan materiales adaptados, fomentan la participación equitativa de todos los estudiantes y muestran una disposición constante hacia la innovación didáctica. En este sentido, la lengua de señas se convierte en un **vehículo transformador de la acción educativa**, que impulsa al docente a convertir los principios teóricos de la inclusión en prácticas concretas y sostenibles dentro del aula.

En conjunto, estas conclusiones demuestran que la **Lengua de Señas Peruana es un factor clave en la formación de actitudes docentes positivas hacia la inclusión educativa**. Su dominio no solo mejora la comunicación entre el docente y el estudiante sordo, sino que fortalece las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que determinan la calidad de la enseñanza inclusiva. A través del lenguaje visual, los docentes desarrollan una comprensión más amplia del aprendizaje humano, basada en la diversidad de modos de expresión y percepción. La investigación evidencia que la educación inclusiva no se logra únicamente con políticas o normativas, sino con una **actitud docente consciente, reflexiva y empática**, que reconoce en la lengua de señas un puente para la igualdad de oportunidades.

Por tanto, se concluye que el **aprendizaje y uso sistemático de la Lengua de Señas Peruana** deben incorporarse en la formación inicial y continua de los educadores peruanos. La evidencia científica obtenida en este estudio demuestra que esta herramienta lingüística no solo favorece la comunicación con las personas sordas, sino que también transforma la manera en que el docente entiende y vive la educación. En última instancia, el dominio de la lengua de señas fortalece el compromiso ético y social del profesorado, promoviendo una escuela donde el lenguaje, en todas sus formas, se convierte en un símbolo de respeto, inclusión y dignidad humana.

SUGERENCIAS

A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones derivadas del estudio, se hace necesario formular una serie de **sugerencias orientadas al fortalecimiento de la práctica educativa inclusiva**, a la mejora de la formación docente y al desarrollo de políticas que garanticen la plena participación de las personas sordas en el ámbito educativo y social. Estas propuestas se sustentan en la evidencia empírica que demuestra la influencia positiva del **uso de la Lengua de Señas Peruana (LSP)** sobre las **actitudes cognitivas, afectivas y conductuales** del profesorado, y buscan traducir los hallazgos científicos en acciones concretas que promuevan una educación más justa, equitativa y humanizadora.

La inclusión educativa no se reduce únicamente a la integración física de los estudiantes con discapacidad auditiva en las aulas regulares, sino que exige un cambio profundo en la manera en que los docentes **conciben el lenguaje, la comunicación y la diversidad humana**. Por ello, las sugerencias aquí planteadas no solo están dirigidas a los educadores, sino también a los **directivos, especialistas de la UGEL, instituciones formadoras, investigadores y tomadores de decisiones**, quienes desempeñan un papel fundamental en la consolidación de una cultura educativa verdaderamente inclusiva.

Estas recomendaciones pretenden servir como **guía práctica y reflexiva** para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentar el respeto por la lengua y cultura sorda, y promover la capacitación continua de los profesionales de la educación. Asimismo, buscan incentivar nuevas líneas de investigación que profundicen en el vínculo entre la lengua de señas, la actitud docente y la calidad educativa, de modo que los avances logrados en este estudio se conviertan en un punto de partida para futuras intervenciones pedagógicas y políticas de alcance nacional.

En ese sentido, las sugerencias que se presentan a continuación se orientan al **mejoramiento de la formación docente, el fortalecimiento institucional, la innovación metodológica y la sensibilización social**, pilares indispensables para asegurar que la Lengua de Señas Peruana sea reconocida, valorada y utilizada como un

recurso esencial en la construcción de una educación inclusiva, comunicativa y verdaderamente transformadora.

El **Ministerio de Educación**, por medio de la **Dirección General de Educación Básica Especial**, debería implementar de manera urgente **planes y programas permanentes de formación docente en Lengua de Señas Peruana (LSP)**, orientados a los equipos SAANEE y a los docentes de aulas inclusivas en todo el país. Esta capacitación debe tener un carácter sistemático, con materiales pedagógicos unificados a nivel nacional, diseñados para garantizar que todos los profesionales de la educación adquieran competencias comunicativas efectivas para interactuar con estudiantes sordos. De esta manera, se consolidaría una política pública sostenida en la **equidad lingüística y la accesibilidad educativa**, pilares esenciales para la inclusión real de las personas con discapacidad auditiva.

Asimismo, se sugiere **fortalecer los procesos de evaluación pedagógica y psicológica en Lengua de Señas Peruana**, de modo que el desempeño docente y el progreso del estudiante con discapacidad auditiva sean analizados desde una perspectiva lingüística y culturalmente pertinente. Este tipo de evaluación permitiría reconocer las particularidades cognitivas, comunicativas y emocionales de los estudiantes sordos, garantizando una atención educativa más integral y humanizada. Además, la incorporación de la LSP en las evaluaciones constituye un paso decisivo hacia la **mejora de la calidad del servicio educativo**, pues asegura que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en condiciones de igualdad comunicativa.

En el ámbito universitario, es indispensable que las **facultades de educación, Psicología y formación docente** incluyan en su planta académica a una profesional sorda calificada con conocimiento básico de la Lengua de Señas Peruana que pueda colaborar y difundirla. Su participación no solo aportaría experiencia vivencial y legitimidad cultural al proceso formativo, sino que también promovería la sensibilización y el respeto hacia la comunidad sorda dentro de los espacios de educación superior. Esta integración representaría un avance significativo en la construcción de una pedagogía verdaderamente inclusiva, donde el saber académico dialogue con la experiencia cultural de quienes viven la sordera como parte de su identidad.

Del mismo modo, se recomienda la **elaboración y distribución de materiales pedagógicos adaptados a la Lengua de Señas Peruana**, así como la **adquisición de pruebas psicológicas y educativas estandarizadas** que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes sordos. Estos recursos permitirían ofrecer una atención especializada que contemple no solo los aspectos lingüísticos, sino también los cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Un sistema educativo que disponga de materiales accesibles y contextualizados puede garantizar el **desarrollo integral de la persona sorda**, fortaleciendo su autonomía, su autoestima y su capacidad de participación activa dentro y fuera del aula.

Finalmente, es fundamental **difundir los resultados de investigaciones, experiencias y proyectos relacionados con la educación y la lengua de señas** dentro de la comunidad científica y en los medios de comunicación, tanto orales como escritos. La **divulgación académica y social** en torno a la inclusión de las personas sordas permitiría mantener un diálogo constante entre la universidad, el Estado y la sociedad civil, favoreciendo un desarrollo humano sostenible basado en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. La producción de contenidos académicos y comunicativos accesibles como videos subtítulos contribuiría a consolidar una **política inclusiva coherente con los derechos humanos**, promoviendo una educación donde todas las formas de comunicación sean valoradas, respetadas y potenciadas como expresión legítima de la condición humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M. (2010). *Técnicas de medición por medio de escalas*. Universidad de Antioquía, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Centro de Estudios Opinión.
- Alonso, P., Aroca, E., Ferreiro, E., Nogales, I., Pérez, M., Rodríguez, V.,
- Anónimo (2008). *Qué son las actitudes*. Recuperado el 02 de febrero del 2014 desde <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap1.pdf>
- Apolaya, C. Luna, P. Olivares, I. Ponce, R. (2012). *Efectos de la aplicación de un cuaderno de trabajo de la clave Fitzgerald para desarrollar el lenguaje estructurado del niño deficiente auditivo de comunicación gestual de nivel primaria*. Instituto Superior Pedagógico Publico de Educación Especial María Madre.
- Arias, N. (2009). *La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate-Lima-Perú*
- Arriola, Huarcaya, Marroquín, (2008). *Efectividad de la utilización de la dactilología en el aprendizaje de la lectoescritura del niño sordo*: Instituto Superior Pedagógico Publico de Educación Especial María Madre). (Recuperado el 20
- Bolaños, E. (2012). *Muestra y muestreo*. Recuperado el 25 de marzo del 2014 desde http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf
- Cargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. España: Universidad de Valencia.

- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz, M. (2012). *El Aprendizaje*. Recuperado el 23 de febrero del 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/87857464/EL-APRENDIZAJE>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2009). *Comunicación*. Recuperado el 10 de febrero del 2009 desde <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Edu-Física (2010). *Las actitudes*. Recuperado el 03 de febrero del 2014 desde <http://www.edu-fisica.com/>
- García, I. (2002). *Lenguaje de Señas entre Niños Sordos de Padres Sordos y Oyentes*. (Tesis de la Escuela Académico Profesional de Lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Gargallo, L., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Recuperado el 02 de febrero del 2014 desde <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>.
- Gascón, A. (2006). *Historia de la lengua de signos*. Recuperado el 12 de Febrero del 2014 desde http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_historia_LS.pdf
- Gobierno Vasco (2011). *Manual del lenguaje de signos*. España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana, (2010). *Lengua de Señas Peruana*. Lima, Perú.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). 5ta Edición. *Metodología de la Investigación*. México Mc. Graw Hill.

- Herrera, V. (2007). *Adquisición temprana de lenguaje de signos y Dactilología*. Recuperado el 03 de febrero del 2014 desde http://www.cultura-sorda.eu/resources/Herrera_Adquisicion_temprana_LS_y_dactilologia_2005.pdf
- Herrera, V., Puente, A., Ardilla, A. (2007). *Códigos de lectura en sordos: la Dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas*. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 39, No 2, 269-286
- Herrero, A. y Alfaro, J. (2008). *Fonología y escritura de lengua de signos española*. Recuperado el 12 de diciembre del 2013 desde http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6302/1/ELUA_13_04.pdf
- Irigoyen, Y. (2010). *Análisis de las interacciones didácticas. ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico?* Recuperado de <http://www.interactum.com.mx/interacciones.pdf>
- Lledó, A. (2009). *Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12194/1/cap%C3%ADtulo%20libro%20asunci%C3%B3n.pdf>
- Marcos, C. (2008). *Actitudes y roles sociales*. Recuperado el 08 de febrero del 2014 desde <http://www.eduso.files.wordpress.com/2008/06/tema3.doc>
- Martínez, W. (2010). *El comportamiento individual: Fundamentos*. Recuperado el 15 de marzo del 2014 desde <http://www.slideshare.net/warmaracu/comportamiento-individual-y-grupal>
- Migallon, I. (2011). *Actitudes*. Recuperado el 02 de febrero del 2014 desde <http://www.psicocode.com/resumenes/TEMA5SOCIAL.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). *Guía para el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana*. Recuperado el 12 de febrero del 2014 desde www.sor2.net/2013/04/guia-para-el-aprendizaje-de-la-lengua.html

- Ministerio de Educación (2013). *Estudio Sociolingüístico de la lengua de señas Peruana I Etapa*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morín E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Textos Valladolid.
- Oliveira, E., Rodríguez, A. y Touriñan, J. (2007). *Educación Para la ciudadanía y Dimensión afectiva*. Recuperado el 08 de febrero del 2014 desde <http://www.redes-epalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Ortega, G. (2007). *Lenguaje de señas*. Recuperado el 20 de febrero del 2014 desde http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mla/ortega_d_g/capitulo1.pdf
- Parisi, A. y Paredes, M. (2007). *Diseño, construcción y validación de una Escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral*. Recuperado el 06 de febrero del 2014 desde http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1316-09232007000200003&script=sci_arttext
- Quiroga, F. (1991). *La dimensión afectiva de la vida*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Sánchez, S. y Mesa, C. (2002). *Construcción de escalas para la evaluación de Actitudes*. Recuperado el 02 de febrero del 2014 desde <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap1.pdf>
- Silva, C. (2007). *Actitudes de sordos y oyentes con relación social de la persona sorda*. Lima: Perú
- Tamayo, M. (1999). *El Proyecto de Investigación: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*.
- Valenciaga, C. (2003). *Programa de Lengua de Señas Cubana para maestros, intérpretes y padres de niños sordos*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en educación Especial, Instituto Superior Pedagógico Enrique José

Varona, Facultad de Educación Infantil, carrera de Educación Especial. Ciudad de La Habana. Cuba.

Valmaseda, M. (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el sistema educativo*. Confederación Nacional de Sordos Españoles Madrid ESPAÑA. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf

Vílchez, j. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?* Recuperado el 02 de febrero del 2014 desde http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologi



La lengua de señas peruana y las actitudes de los docentes de los equipos SAANEE e inclusivos: La tercera obra de la psicóloga educativa CECILIA SILVA FLORES, peruana, persona con discapacidad auditiva severa en el campo de la educación especial e inclusiva, con más de 35 años al servicio del MINEDU, en un centro educativo básico especial estatal.

La autora combina la rigurosidad científica con sensibilidad social, ofreciendo plasmar la coherencia progresiva para quienes buscan la inclusión educativa de los estudiantes sordos, sin ser “lo menos sordo posible”.

Me llamaba la atención que algunos(as) colegas no aceptaban dejar a la persona sorda que enseñe Lengua de Señas Peruana, cuando es una “norma” nacional e internacional; además de aprender “AL ESTILO SORDO”, se impone la persona sorda por enseñar de manera diferente, donde su cultura es parte de su comunidad.

Las personas sordas enfrentan barreras de accesibilidad y comunicación; no importa que hayan estudiado más que una persona oyente, esforzándose más en pleno mundo sin ruidos. Algunas personas oyentes están lucrando enseñando la Lengua de Señas Peruana, que de alguna manera estarían ocupando un espacio que beneficiaría a un profesional sordo: UN TEMA ÉTICO QUE ES IMPORTANTE TENER EN CUENTA.

Aprender Lengua de Señas Peruana, sin profesores sordos, es como nadar en una piscina sin agua. El equipo SAANEE es un servicio de apoyo y asesoramiento, sin intervenir directamente con ellos; aún así, debería participar y adaptar el trabajo de la enseñanza a un colega en condición de discapacidad auditiva.

QUIEN NO COMPRENDE LA PROYECCIÓN, LA MIRADA DE ESTE TEMA, TAMPOCO COMPRENDERÁ UNA LARGA EXPLICACIÓN.

Proverbio árabe.

CECILIA SILVA FLORES.

Persona sorda que se forma con orden social.