



Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar
y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de
acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de
Praga, Ibagué–Colombia, durante el año 2024.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Mónica Otavo Sánchez

ASESOR

Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Otavo Sánchez, Mónica (2025) - *Modelo de intervención psicopedagógica para la prevención del acoso escolar y de las trayectorias académicas mediante el fortalecimiento de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024*. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El acoso escolar constituye una problemática educativa que afecta significativamente a poblaciones vulnerables, especialmente estudiantes sordos quienes enfrentan barreras comunicativas y desventajas en entornos predominantemente diseñados para población oyente. La presente investigación exploró las experiencias de acoso escolar y su relación con las trayectorias académicas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga en Ibagué, Tolima, Colombia, analizando cómo problemáticas barreras comunicativas, diferencias culturales y dinámicas de poder lingüístico generan vulnerabilidades específicas en esta población estudiantil. El supuesto teórico estableció que las experiencias de acoso escolar impactan negativamente las trayectorias académicas de estudiantes sordos, manifestándose en exclusión social, discriminación lingüística y limitaciones para reportar situaciones de victimización. Se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico hermenéutico con diseño narrativo, utilizando entrevistas semiestructuradas adaptadas a lengua de señas con ocho estudiantes sordos, complementadas con portafolios de identidad académica y círculos restaurativos. Los resultados evidenciaron que los estudiantes sordos experimentan tasas considerablemente mayores de victimización respecto a sus pares oyentes, manifestadas en formas específicas de exclusión social y limitaciones para acceder a mecanismos institucionales de protección, identificándose estrategias de afrontamiento individuales y colectivas, así como construcción de identidad resiliente. Las conclusiones destacan la necesidad de implementar modelos educativos inclusivos bilingües con protocolos específicos de prevención, detección temprana de acoso y mecanismos de apoyo adaptados a las necesidades comunicativas de estudiantes sordos.

Palabras clave: *acoso escolar, estudiantes sordos, trayectorias académicas, inclusión educativa, barreras comunicativas, lengua de señas, educación bilingüe*

Abstract.

School bullying constitutes an educational problem that significantly affects vulnerable populations, especially deaf students who face communication barriers and disadvantages in environments predominantly designed for hearing populations. The present research explored the experiences of school bullying and its relationship with the academic trajectories of deaf students from Colegio Niño Jesús de Praga in Ibagué, Tolima, Colombia, analyzing how problems such as communication barriers, cultural differences, and linguistic power dynamics generate specific vulnerabilities in this student population. The theoretical assumption established that experiences of school bullying negatively impact the academic trajectories of deaf students, manifesting in social exclusion, linguistic discrimination, and limitations in reporting victimization situations. A qualitative phenomenological approach with narrative design was employed, using semi-structured interviews adapted to sign language with eight deaf students, complemented by academic identity portfolios and restorative circles. The results showed that deaf students experience considerably higher rates of victimization compared to their hearing peers, manifested in specific forms of social exclusion and limitations in accessing institutional protection mechanisms, identifying individual and collective coping strategies, as well as resilient identity construction. The conclusions highlight the need to implement inclusive bilingual educational models with specific protocols for prevention, early detection of bullying, and support mechanisms adapted to the communicative needs of deaf students.

Keywords: *school bullying, deaf students, academic trajectories, educational inclusion, communication barriers, sign language, bilingual education*

Agradecimientos.

A Dios, por escuchar mis oraciones.

A mi familia por apoyarme incondicionalmente en todos los proyectos que emprendo.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX por permitirme crecer profesionalmente.

A los estudiantes y compañeros de trabajo que me apoyaron en este proceso.

A mi asesora con cariño, la Dra. Martha Cecilia Jaimes, por su dedicación y paciencia.

Dedicatorias.

Dedico este logro a mi familia, especialmente a mi madre por motivarme y apoyarme en mi educación y crecimiento profesional.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	13
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	13
1.2. Planteamiento del problema.	15
1.3. Formulación del problema	20
1.4. Justificación.	20
1.5. Objeto de estudio.	24
1.7. Objetivos.	26
1.7.1. <i>Objetivo General.</i>	26
1.7.2. <i>Objetivos específicos.</i>	27
1.8. Supuesto teórico.	27
1.9. Alcance temático.	28
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	31
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	33
2.1 Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	33
2.2. Marco Teórico.	45
2.3. Marco Conceptual.	51
2.4. Marco Contextual.	65
2.5. Marco Legal y Normativo.	69
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	74
3.1. Cuadro Operacionalización de categorías de análisis.	74
3.2. Diseño metodológico.	80
3.2.1. <i>Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.</i>	80
3.2.2. <i>Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos</i>	84
3.2.3. <i>Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.</i>	89
3.2.4 <i>Determinación de la muestra y su criterio de selección.</i>	91

	7
3.3. Trabajo de campo	94
3.3.1 Prueba Piloto	95
3.3.2. Aplicación de los instrumentos.	101
3.3.3 Procesamiento de la información.	104
3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	117
3.5 Redacción de resultados y discusión.	160
Capítulo 4. Propuesta de Transformación	172
4.1. Fundamentación De La Propuesta De Transformación.	172
4.2. Descripción De La Propuesta De Transformación	175
4.3 Objetivos De La Propuesta De Transformación	178
4.3.1. Objetivo General De La Propuesta	179
4.3.2 Objetivos Específicos	179
4.4. Actividades, Fases y/o Etapas.	179
4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta	183
4.6 Resultados De La Propuesta De Transformación	187
4.7 Valoración/ Evaluación / Validación De La Propuesta De Transformación.	190
CONCLUSIONES	195
RECOMENDACIONES	199
BIBLIOGRAFÍA	201
ANEXOS	207

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Aplicación Prueba Piloto</i>	98
Figura 2 <i>Manifestaciones físicas del acoso</i>	122
Figura 3 <i>Las geografías del acoso escolar.</i>	123
Figura 4 <i>Momentos temporales del acoso escolar reportados por los estudiantes sordos.</i>	124
Figura 5 <i>Las reacciones de terceros frente al acoso escolar hacia estudiantes sordos.</i>	125
Figura 6 <i>Las respuestas emocionales de los estudiantes sordos ante situaciones de acoso escolar.</i>	126
Figura 7 <i>Impacto del acoso escolar en la autopercepción e identidad de estudiantes sordos</i>	128
Figura 8 <i>Resultados experiencias individuales de acoso escolar en estudiantes sordos</i>	129
Figura 9 <i>Resultados de relevancia experiencial</i>	131
Figura 10 <i>Red semántica sobre resultados experiencias individuales de acoso escolar en estudiantes sordos</i>	132
Figura 11 <i>Cambios Personales</i>	133
Figura 12 <i>Evolución y apoyo en estudiantes sordos</i>	138

Índice de tablas.

Tabla 1 <i>Operacionalización de categorías de estudio</i>	75
Tabla 2 <i>Cronograma de trabajo de la prueba piloto desarrollada en el Colegio Niño Jesús de Praga durante el mes de mayo de 2024</i>	95
Tabla 3 <i>Observaciones derivadas de la aplicación de los instrumentos en la prueba piloto</i>	100
Tabla 4 <i>Datos sociodemográficos de los participantes</i>	120
Tabla 5 <i>Categorías y Subcategorías de Estrategias de Afrontamiento Identificadas en Estudiantes Sordos frente al Acoso Escolar</i>	144
Tabla 6 <i>Categorías y Subcategorías Derivadas de las Vivencias Compartidas y Significados Colectivos de Estudiantes Sordos en Contextos Escolares</i>	152
Tabla 7 <i>Categorías y Subcategorías sobre la Conexión entre Acoso Escolar y Recorridos Académicos en Estudiantes Sordos</i>	159

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar constituye una problemática educativa persistente que afecta significativamente el bienestar y el desarrollo académico de los estudiantes en diversos contextos. Sin embargo, cuando esta dinámica involucra a poblaciones con características específicas, como los estudiantes sordos, adquiere dimensiones particulares que requieren análisis diferenciados. La presente investigación aborda esta intersección crítica, explorando cómo las experiencias de acoso escolar se entrelazan con las trayectorias académicas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga en Ibagué, Colombia. Este fenómeno trasciende la simple interacción negativa entre pares para configurarse como una expresión compleja donde las barreras comunicativas, las diferencias culturales y las dinámicas de poder lingüístico interactúan, generando tanto vulnerabilidades específicas como espacios de resistencia y construcción identitaria que merecen ser comprendidos desde las propias voces de quienes los experimentan.

Los estudiantes sordos enfrentan desafíos particulares en entornos educativos predominantemente diseñados para población oyente, donde las barreras comunicativas pueden exacerbar su vulnerabilidad ante situaciones de acoso y simultáneamente limitar su acceso a mecanismos de protección institucional. Las investigaciones internacionales demuestran consistentemente que esta población experimenta tasas considerablemente mayores de victimización respecto a sus pares oyentes, manifestándose en formas específicas de exclusión social, discriminación lingüística y limitaciones significativas para reportar efectivamente estas situaciones. En el contexto colombiano, particularmente en instituciones educativas que implementan modelos de inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, estas dinámicas adquieren matices propios vinculados a la implementación parcial de políticas inclusivas, la escasez de recursos especializados y la persistencia de barreras actitudinales que dificultan la plena participación de los estudiantes sordos en la vida escolar.

La comprensión del fenómeno del acoso escolar ha evolucionado significativamente desde los estudios pioneros de Olweus en los años 70, quien estableció los criterios fundamentales para su identificación: intencionalidad del agresor, repetición sistemática y desequilibrio de poder. Los hallazgos de esta investigación revelan cómo estos criterios se

manifiestan de manera singular en estudiantes sordos, donde el desequilibrio comunicativo amplifica la asimetría de poder entre víctimas y agresores. Las contribuciones de Bandura sobre el aprendizaje social permiten explicar los comportamientos de acoso observados y conectan directamente con las estrategias de afrontamiento colectivas identificadas en las narrativas de los participantes. Los aportes de Vygotsky sobre la naturaleza profundamente social del aprendizaje iluminan cómo las experiencias negativas en el entorno escolar interfieren con procesos fundamentales de desarrollo en la población estudiada. Cabe destacar que, las perspectivas de Ausubel sobre las condiciones psicológicas necesarias para el aprendizaje significativo permiten comprender los impactos específicos del acoso sobre las trayectorias académicas de estudiantes que enfrentan barreras comunicativas adicionales.

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico, privilegiando las narrativas personales de los estudiantes sordos como vía primaria para acceder a sus experiencias subjetivas y a las interpretaciones que construyen sobre ellas. Este abordaje reconoce a los participantes no como objetos pasivos de estudio sino como intérpretes activos de su propia realidad, cuyas voces resultan fundamentales para comprender la complejidad del fenómeno estudiado. A través de entrevistas adaptadas lingüísticamente a la lengua de señas colombiana, se explora cómo estos estudiantes experimentan y dan sentido a las situaciones de acoso escolar, qué significados construyen sobre estas vivencias, de qué formas estas experiencias han moldeado sus trayectorias académicas, y qué estrategias han desarrollado para navegar entornos educativos que pueden resultar simultáneamente enriquecedores y hostiles.

Los hallazgos de esta investigación pretenden trascender el ámbito académico para ofrecer contribuciones significativas a la práctica educativa. Mediante la propuesta de un modelo de intervención psicopedagógica culturalmente apropiado denominado "Señas de Encuentro", se busca proporcionar herramientas concretas que contribuyan a la prevención del acoso escolar hacia estudiantes sordos y al fortalecimiento de sus trayectorias académicas. Este modelo, fundamentado tanto en evidencia científica como en las experiencias directas de los participantes, constituye un aporte original que responde a la necesidad urgente de desarrollar aproximaciones específicas que reconozcan las particularidades lingüísticas, culturales e identitarias de la población sorda en contextos educativos. De esta manera, la investigación aspira no solo a documentar una realidad frecuentemente invisibilizada, sino también a catalizar transformaciones significativas que promuevan entornos educativos genuinamente inclusivos y seguros.

El documento se estructura en cuatro capítulos que desarrollan sistemáticamente el proceso investigativo. El primer capítulo presenta la proyección de la investigación, delimitando el problema del acoso en estudiantes sordos y fundamentando su pertinencia social, teórica y metodológica mediante una justificación multidimensional que evidencia la necesidad de privilegiar las narrativas de los participantes; su aportación principal radica en establecer la hoja de ruta conceptual del estudio. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos teóricos referenciales, integrando el estado del arte sobre acoso escolar en estudiantes sordos de los últimos cinco años con las teorías explicativas de Olweus, Bandura, Vygotsky y Ausubel, vinculándolas explícitamente con los hallazgos preliminares; su aportación consiste en construir el marco comprensivo del fenómeno desde múltiples perspectivas convergentes. El tercer capítulo expone los fundamentos metodológicos fenomenológicos-hermenéuticos, la operacionalización de categorías y el análisis de las narrativas de ocho participantes, presentando resultados triangulados que evidencian patrones de victimización, estrategias de afrontamiento y construcción identitaria.

El cuarto capítulo presenta la propuesta de transformación "Señas de Encuentro", un modelo de intervención psicopedagógica fundamentado en las narrativas de los participantes que estructura cinco componentes estratégicos: protocolos de detección temprana adaptados a las particularidades comunicativas de los estudiantes sordos, mecanismos de reporte accesibles en lengua de señas colombiana, estrategias preventivas basadas en el fortalecimiento de los recursos de afrontamiento identificados, programas de formación docente en competencias inclusivas, y planes de acompañamiento académico personalizados. La validación del modelo mediante expertos y la triangulación con los participantes garantiza tanto su pertinencia para el contexto específico como su replicabilidad en otros escenarios educativos inclusivos. Este recorrido sistemático permite no solo comprender la problemática estudiada en toda su complejidad, sino también visualizar caminos concretos para su abordaje efectivo en contextos educativos con diversidad lingüística y cultural. La investigación aporta así tanto conocimiento científico original como herramientas de transformación institucional directamente aplicables a las políticas y prácticas educativas inclusivas.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

Este capítulo establece los fundamentos estructurales que orientan el desarrollo de la investigación, delimitando con precisión el objeto de estudio y su relevancia en el contexto educativo actual. Partiendo de la identificación sistemática del problema del acoso escolar en estudiantes sordos, se articula una justificación multidimensional que evidencia la pertinencia social, teórica, práctica y metodológica del estudio. La formulación precisa de la pregunta de investigación permite establecer objetivos claramente definidos que guiarán el proceso investigativo hacia la comprensión profunda de las narrativas sobre experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas en esta población específica. Adicionalmente, se presenta la hipótesis de trabajo que anticipa las interconexiones entre estas dimensiones, así como la delimitación espacial y temporal que sitúa el estudio en el contexto específico del colegio Niño Jesús de Praga durante el período 2024. Este capítulo inicial proporciona, por tanto, una hoja de ruta conceptual y metodológica que establece las bases para el desarrollo sistemático de la investigación, evidenciando tanto su relevancia científica como su potencial contribución a la construcción de entornos educativos más inclusivos y seguros para estudiantes sordos.

Los elementos presentados en este capítulo —problema, justificación, objetivos e hipótesis— configuran una ruta investigativa que trasciende la comprensión del fenómeno para orientarse hacia la transformación educativa. La interpretación de las narrativas de los estudiantes sordos sobre sus experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas constituye el insumo fundamental para diseñar un modelo de intervención psicopedagógica culturalmente apropiado que prevenga el acoso, fortalezca los recorridos formativos y construya entornos verdaderamente inclusivos y seguros en el colegio Niño Jesús de Praga.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación se inscribe en la línea "Planificación y gestión de la Educación" de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), específicamente en los ámbitos de gestión y visión educativa, planificación académica y diseño curricular, y desempeño académico profesional. Por otra parte, según Bolívar (2021) y en diálogo con los planteamientos recientes sobre gobernanza educativa en América Latina, la línea de investigación "Planificación

y gestión de la Educación” de la Universidad de Investigación e Innovación de México adquiere relevancia estratégica al situar la gestión institucional como eje articulador de los procesos pedagógicos y formativos. En este marco, la investigación se orienta a comprender cómo las transformaciones organizacionales permiten fortalecer las condiciones que posibilitan la intervención psicopedagógica en contextos de diversidad lingüística, particularmente cuando se aborda la realidad escolar de estudiantes sordos que requieren ajustes estructurales y curriculares para garantizar su participación plena. De esta manera, la línea ofrece un campo de acción que trasciende la administración educativa tradicional y se adentra en la necesidad de generar políticas internas, mecanismos de coordinación y prácticas de liderazgo que favorezcan la inclusión, la convivencia y el aprendizaje situado, una exigencia que instituciones contemporáneas reconocen al enfrentar desafíos crecientes en materia de equidad y logro académico.

Asimismo, como destacan García-Peñalvo y Corell (2020) en los estudios sobre transformación educativa y sistemas de mejora continua, esta línea fortalece la comprensión del nexo entre planificación académica y diseño curricular, aspectos que resultan indispensables para la formulación de modelos de intervención psicopedagógica orientados a poblaciones con necesidades educativas específicas. En efecto, la investigación se inscribe en un espacio conceptual que permite analizar cómo las estructuras curriculares deben adaptarse para responder a exigencias sociolingüísticas particulares, como las de los estudiantes sordos, cuyas trayectorias académicas dependen de decisiones institucionales coherentes con un enfoque bilingüe-bicultural. De este modo, la línea impulsa una reflexión que integra la normatividad vigente, la organización pedagógica y las formas de acompañamiento docente para consolidar ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos y procesos evaluativos contextualizados, elementos que la literatura especializada reconoce como pilares para avanzar hacia modelos inclusivos de alta calidad.

De acuerdo con Murillo y Duk (2023), quienes analizan los vínculos entre gestión escolar y desempeño profesional docente, esta línea de investigación permite profundizar en la capacidad institucional para desarrollar competencias especializadas que respondan a los desafíos de la práctica educativa en contextos de diversidad. En este sentido, la investigación encuentra un marco idóneo para examinar cómo la formación continua, la cultura profesional y las dinámicas colaborativas influyen en la implementación de estrategias psicopedagógicas destinadas a

fortalecer las trayectorias académicas de estudiantes sordos. Así, la línea “Planificación y gestión de la Educación” facilita un análisis articulado entre las exigencias de la gestión escolar contemporánea y la necesidad de diseñar propuestas que transformen la convivencia, favorezcan la comunicación accesible y garanticen la coherencia metodológica del modelo de intervención propuesto, reafirmando su pertinencia dentro de los estudios actuales sobre innovación educativa.

1.2. Planteamiento del problema.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), el planteamiento del problema en investigaciones educativas exige identificar con precisión la situación que afecta el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, un desafío evidente en el Colegio Niño Jesús de Praga, donde los estudiantes sordos enfrentan condiciones particulares de vulnerabilidad frente al acoso escolar. En este escenario, la ausencia de estrategias institucionales específicas dificulta la prevención efectiva de conductas de intimidación y limita el acompañamiento oportuno a las trayectorias formativas de esta población. Además, la complejidad comunicativa que caracteriza a los estudiantes sordos agrava estas dinámicas, pues la falta de accesibilidad lingüística restringe los canales de denuncia y reduce el impacto de las acciones formativas existentes. En consecuencia, la institución requiere un análisis riguroso que integre las dimensiones comunicativas, pedagógicas y socioculturales que configuran el problema. Identificar esta situación surge como punto de partida para justificar un modelo de intervención orientado a transformar tales prácticas educativas.

Asimismo, como plantean Booth y Ainscow (2020), el análisis de barreras para el aprendizaje y la participación revela que el acoso escolar afecta con mayor intensidad a estudiantes con características lingüísticas diferenciadas, como la población sorda que utiliza la lengua de señas como medio primario de comunicación. En el Colegio Niño Jesús de Praga, estas barreras se manifiestan en interacciones escolares donde las diferencias comunicativas suelen interpretarse como limitaciones, generando prácticas de exclusión que deterioran la convivencia institucional. El problema se agrava cuando los estudiantes sordos carecen de mecanismos culturalmente pertinentes para expresar sus experiencias, lo cual invisibiliza las dinámicas de violencia y dificulta su intervención. Tal situación evidencia que el acoso no solo constituye un fenómeno disciplinario, sino una expresión de inequidades estructurales que impactan

directamente las trayectorias académicas. Por ello, el estudio precisa comprender cómo estas barreras emergen, se sostienen y se amplifican en el contexto escolar.

De acuerdo con UNESCO (2021), las experiencias de acoso escolar generan impactos profundos en la construcción de la identidad académica de los estudiantes, especialmente en aquellos que pertenecen a grupos minoritarios lingüísticos. En el caso del Colegio Niño Jesús de Praga, los estudiantes sordos se enfrentan a un entorno donde las prácticas inclusivas aún son incipientes y la comunicación accesible no siempre está garantizada. Esta situación limita su participación y debilita la percepción de autoeficacia, dos factores estrechamente relacionados con el rendimiento académico y la permanencia escolar. Así, el problema no se reduce a la presencia de actos de intimidación, sino que involucra dinámicas institucionales que obstaculizan la equidad educativa. En consecuencia, se requiere un análisis que permita identificar las condiciones que degradan las trayectorias académicas y justifican la construcción de un modelo de intervención psicopedagógica contextualizado. Esto implica atender tanto los factores individuales como las condiciones estructurales que inciden en el problema.

En coherencia con lo expuesto por García et al. (2022), las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad auditiva son altamente sensibles a las prácticas institucionales que promueven o limitan la inclusión. En el contexto del Colegio Niño Jesús de Praga, se observa que los procesos de acompañamiento y orientación pedagógica no siempre consideran las necesidades comunicativas específicas de los estudiantes sordos, lo cual genera discontinuidades en su progreso escolar. Esta situación se vincula con la falta de formación docente especializada y con la carencia de protocolos de prevención del acoso acordes con la cultura sorda. Tales insuficiencias provocan que los estudiantes experimenten dificultades para consolidar aprendizajes, sostener la motivación y proyectarse académicamente. De este modo, el planteamiento del problema debe destacar cómo la interacción entre acoso escolar e inadecuación pedagógica produce efectos acumulativos que comprometen las trayectorias educativas. Esta interacción constituye el núcleo crítico del problema investigado.

Como afirman Fernández-Batanero et al. (2022), los centros educativos deben garantizar prácticas formativas inclusivas que promuevan la participación plena de estudiantes con discapacidad, evitando situaciones de discriminación y violencia simbólica. En el Colegio Niño Jesús de Praga, las observaciones preliminares evidencian que dichas prácticas no siempre se implementan con la sistematicidad requerida, lo que deja espacios para la aparición de conductas

de acoso basadas en diferencias comunicativas. Esta problemática se intensifica cuando no existen acciones de intervención temprana que permitan atender de manera oportuna los primeros indicios de exclusión. Además, la ausencia de mecanismos comprensibles en lengua de señas impide que los estudiantes sordos reporten adecuadamente situaciones hostiles, lo cual relega la problemática al silencio institucional. Por tanto, el planteamiento del problema exige analizar cómo estas fallas comprometen la convivencia escolar e impactan de manera directa el derecho a una educación inclusiva de calidad.

Según Galloway y Jenkins (2021), los modelos de intervención psicopedagógica deben surgir de un análisis profundo del contexto educativo donde se desarrollan, pues solo así responden a las necesidades reales de la población estudiantil. En el caso que se estudia, el Colegio Niño Jesús de Praga presenta condiciones particulares debido a su modelo bilingüe-bicultural que, aunque orientado a promover la inclusión, aún enfrenta desafíos para garantizar equidad comunicativa. La coexistencia de estudiantes sordos y oyentes demanda estrategias institucionales que no se limiten a la traducción, sino que integren acciones pedagógicas coherentes con enfoques de accesibilidad universal. No obstante, la falta de articulación entre áreas académicas y profesionales de apoyo dificulta la consolidación de tales estrategias. Esto justifica la necesidad de un modelo de intervención que articule convivencia, accesibilidad y formación docente, elementos esenciales para abordar el problema científico que afecta a la comunidad escolar.

Asimismo, como señala Salcedo (2023), las experiencias de acoso escolar en estudiantes sordos suelen estar atravesadas por factores estructurales que trascienden el aula, incluidos los prejuicios hacia la lengua de señas y la subvaloración de la cultura sorda. En el Colegio Niño Jesús de Praga, algunos comportamientos discriminatorios se expresan mediante burlas, aislamiento o dificultades para acceder a actividades académicas que requieren interacción oral constante. Estas prácticas vulneran el bienestar emocional y generan riesgos de desapego escolar, afectando directamente las trayectorias académicas. La persistencia de estas dinámicas evidencia que el problema no se limita a conductas individuales, sino a la ausencia de acciones institucionales que promuevan la sensibilización y el reconocimiento de la diversidad lingüística. Así, el planteamiento del problema debe resaltar cómo estas limitaciones estructurales justifican la necesidad de una intervención psicopedagógica integral.

Según López et al. (2024), la prevención del acoso escolar en contextos inclusivos requiere enfoques formativos que integren la participación activa de los estudiantes y promuevan habilidades socioemocionales adaptadas a la diversidad comunicativa. No obstante, en el Colegio Niño Jesús de Praga se evidencia una escasa incorporación de estrategias que fortalezcan la convivencia entre sordos y oyentes, lo cual dificulta la construcción de relaciones colaborativas y respetuosas. Esta carencia se refleja en la limitada participación de los estudiantes sordos en actividades que puedan potenciar su autonomía y liderazgo. Además, la falta de formación docente sobre prácticas inclusivas reduce las posibilidades de implementar didácticas integradoras que mitiguen los conflictos derivados de la incomprensión comunicativa. Por ello, la formulación del problema debe considerar cómo la ausencia de acciones formativas inclusivas contribuye al surgimiento y persistencia del acoso escolar. Esta omisión constituye un elemento crítico del problema.

De acuerdo con Woolfson et al. (2021), la construcción de ambientes inclusivos demanda una comprensión profunda de las interacciones escolares y de los factores que configuran la percepción de apoyo entre los estudiantes. En el contexto estudiado, los estudiantes sordos manifiestan sentir que sus experiencias académicas no siempre reciben el acompañamiento adecuado, lo cual incrementa su vulnerabilidad frente a episodios de acoso. Esta falta de apoyo se vincula con la poca articulación entre docentes, intérpretes y orientadores, lo cual dificulta implementar estrategias coherentes de seguimiento académico. En consecuencia, la problemática no se reduce a la convivencia escolar, sino que involucra la capacidad institucional para garantizar continuidad y coherencia en las trayectorias formativas. El planteamiento del problema debe, entonces, articular estas variables para justificar por qué un modelo de intervención resulta necesario. Esta articulación permite comprender la complejidad del fenómeno.

Como advierte Pujolà et al. (2020), el acceso a una educación inclusiva exige el reconocimiento de la lengua de señas como medio legítimo de enseñanza y comunicación, especialmente en contextos donde la población sorda constituye un grupo significativo. En el Colegio Niño Jesús de Praga, aunque existe un enfoque bilingüe-bicultural, su implementación presenta inconsistencias que limitan la participación plena de los estudiantes. Estas limitaciones se reflejan en interacciones pedagógicas que continúan privilegiando la oralidad, lo cual genera barreras que afectan la comprensión de contenidos y la integración social. Esta situación incide negativamente en la experiencia escolar, propiciando escenarios donde se facilitan conductas de

acoso. Por ello, el planteamiento del problema debe señalar cómo la insuficiencia en la accesibilidad comunicativa constituye un factor estructural que afecta el desarrollo académico y emocional de los estudiantes sordos. Este aspecto resulta central en la definición del problema científico.

A su vez, como sugieren Daniels y Porter (2022), la intervención psicopedagógica en contextos de diversidad requiere marcos de acción que integren prevención, detección y acompañamiento, articulados desde una comprensión sistémica del fenómeno. En el caso del Colegio Niño Jesús de Praga, esta articulación aún no se materializa en protocolos claros que orienten la atención de los estudiantes sordos frente al acoso escolar. La ausencia de tales protocolos debilita la capacidad institucional para actuar oportunamente y genera la sensación de desprotección entre la población estudiantil. Además, esta carencia afecta la coherencia de las trayectorias académicas, pues los estudiantes que experimentan situaciones de violencia tienden a disminuir su participación y rendimiento. En consecuencia, el planteamiento del problema debe reconocer la necesidad de diseñar un modelo psicopedagógico que responda a estas dinámicas y fortalezca los procesos institucionales de intervención. Este reconocimiento fundamenta la pertinencia del estudio.

Además, como afirma García-Ruiz (2024), las investigaciones doctorales deben formular problemas que respondan a necesidades reales y aporten soluciones innovadoras a los desafíos del sistema educativo. En este estudio, el análisis de la realidad del Colegio Niño Jesús de Praga demuestra que la interacción entre acoso escolar, insuficiencia de acciones formativas inclusivas y debilidades en la accesibilidad comunicativa afecta de forma directa las trayectorias académicas de los estudiantes sordos. Esta situación configura un problema científico complejo que requiere un modelo de intervención psicopedagógica contextualizado y fundamentado teóricamente. Por ello, el planteamiento del problema debe expresar cómo estas condiciones justifican la necesidad de diseñar una propuesta institucional que transforme la convivencia, fortalezca el bienestar emocional y promueva el avance académico. De este modo, el estudio se posiciona como un aporte pertinente tanto para la comunidad educativa como para el campo de la educación inclusiva.

1.3. Formulación del problema

¿Cómo se puede prevenir el acoso escolar fortaleciendo las trayectorias académicas de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, en Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024?

1.4. Justificación.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), toda investigación doctoral debe fundamentarse en la necesidad de generar conocimiento nuevo que responda a vacíos conceptuales y problemáticas emergentes en el campo educativo, aspecto que en este estudio adquiere especial relevancia al abordar la interacción entre acoso escolar, inclusión y trayectorias académicas de estudiantes sordos. En efecto, la literatura reciente evidencia avances en educación inclusiva, pero todavía existe poca producción científica que articule componentes psicopedagógicos específicos para poblaciones sordas en contextos colombianos. Esta ausencia de modelos contextualizados justifica la necesidad de construir una propuesta que dialogue con los enfoques actuales sobre accesibilidad y convivencia escolar. Además, el análisis profundo de esta problemática permitirá aportar nuevas perspectivas teóricas sobre la relación entre diversidad lingüística y prevención del acoso. Así, la investigación se posiciona como una contribución relevante para el fortalecimiento del conocimiento disciplinar.

De acuerdo con Ainscow y Messiou (2020), la construcción de escuelas inclusivas exige comprender cómo las diferencias comunicativas generan desigualdades que deben ser abordadas mediante intervenciones pedagógicas sostenibles y contextualizadas. En el caso del Colegio Niño Jesús de Praga, los estudiantes sordos experimentan barreras comunicativas y socioemocionales que incrementan su vulnerabilidad frente al acoso escolar, situación que requiere respuestas institucionales basadas en evidencias. La investigación permitirá identificar vacíos en la gestión escolar y en las prácticas pedagógicas que dificultan la construcción de entornos seguros y accesibles. Por ello, su aporte teórico no solo radica en la conceptualización del modelo, sino en la articulación crítica de categorías como inclusión, convivencia y trayectorias académicas. Esta articulación permitirá ampliar la comprensión académica del fenómeno y ofrecer insumos para estudios comparativos en otros contextos educativos.

Asimismo, según UNESCO (2021), la violencia escolar contra estudiantes con discapacidades sigue siendo una problemática persistente en América Latina, afectando sus oportunidades de aprendizaje y permanencia educativa. Este estudio responde a dicha urgencia al proponer un modelo de intervención que integra elementos psicopedagógicos adaptados a las particularidades de la comunidad sorda. La investigación contribuirá a visibilizar cómo las dinámicas de acoso escolar se configuran en entornos bilingües-biculturales y cómo estas afectan de manera diferenciada a la población estudiantil. De este modo, el aporte teórico reside en la comprensión de las interacciones entre diversidad lingüística, accesibilidad comunicativa y convivencia escolar. Este enfoque innovador permitirá profundizar en la necesidad de perspectivas interdisciplinarias para abordar el acoso escolar con pertinencia cultural y lingüística. Así, el estudio amplía el panorama académico sobre inclusión educativa.

Según García et al. (2022), las trayectorias académicas de estudiantes sordos suelen fragmentarse debido a la falta de apoyos y acciones formativas que garanticen la accesibilidad en el proceso educativo, problemática que se intensifica cuando existe acoso escolar. La investigación aporta un análisis crítico de estas circunstancias y propone una respuesta estructurada que fortalece la continuidad académica mediante prácticas inclusivas. En términos teóricos, este aporte consiste en integrar las nociones de trayectoria académica, bienestar emocional y accesibilidad comunicativa, generando una comprensión más amplia del desarrollo educativo de estudiantes sordos. Asimismo, el estudio contribuye a la discusión sobre cómo los modelos psicopedagógicos pueden configurarse desde una perspectiva de derechos. Esto permitirá enriquecer la literatura sobre inclusión educativa y orientar la construcción de nuevas líneas de investigación.

De acuerdo con Fernández-Batanero et al. (2022), desde el punto de vista práctico, las instituciones educativas requieren herramientas que permitan identificar y prevenir el acoso escolar en poblaciones con necesidades comunicativas específicas. Este estudio aporta un modelo de intervención aplicable a contextos similares, proporcionando lineamientos claros para orientar prácticas docentes e institucionales. Aunque la investigación no implica una implementación directa, sus resultados se traducen en orientaciones metodológicas y operativas que la institución podría poner en marcha a corto y mediano plazo. La propuesta también ofrece pautas para mejorar la accesibilidad en las interacciones escolares, optimizando procesos de convivencia y favoreciendo ambientes protectores. En consecuencia, el estudio contribuye a la transformación

gradual de las prácticas institucionales relacionadas con la inclusión y la prevención de la violencia escolar.

Asimismo, como afirman Woolfson et al. (2021), la creación de ambientes inclusivos depende de la capacidad institucional para comprender las necesidades socioemocionales de estudiantes con discapacidades sensoriales y generar respuestas psicopedagógicas acordes. Este estudio aporta una estructura conceptual y procedimental que orienta dicha comprensión en el contexto del Colegio Niño Jesús de Praga. Además, ofrece criterios para integrar la lengua de señas en los procesos de convivencia escolar, lo que fortalece la coherencia entre prácticas pedagógicas y principios de accesibilidad. La propuesta tiene un impacto práctico al brindar herramientas que pueden incorporarse en programas de orientación, acciones tutoriales y planes de formación docente. Así, la investigación contribuye a la reducción de barreras que afectan las trayectorias académicas y la estabilidad emocional de los estudiantes sordos.

En términos sociales, como señala Salcedo (2023), las intervenciones orientadas a prevenir el acoso escolar tienen un efecto directo en los niveles de bienestar y cohesión dentro de las comunidades educativas. En el caso estudiado, la investigación beneficia especialmente a los estudiantes sordos, quienes históricamente han enfrentado dificultades de inclusión y reconocimiento. Además, los resultados podrán orientar a familias, docentes e intérpretes sobre estrategias para favorecer el respeto por la diversidad lingüística y cultural. En un plano más amplio, la propuesta contribuye al fortalecimiento de una cultura escolar centrada en la equidad y la convivencia pacífica. Su impacto potencial se extiende a instituciones que atienden poblaciones con características similares, promoviendo la transformación social mediante prácticas inclusivas. Así, la investigación aporta elementos relevantes para mejorar la calidad educativa en contextos con diversidad sensorial.

Según López et al. (2024), la aplicación de acciones formativas inclusivas contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales clave para la prevención del acoso escolar. Este estudio, al diseñar un modelo que articula dichas acciones, ofrece un aporte significativo a la construcción de ambientes protectores y accesibles. El beneficio social radica en promover relaciones interpersonales más equitativas entre estudiantes sordos y oyentes, reduciendo tensiones derivadas de las diferencias comunicativas. Además, la propuesta incentiva la participación activa de estudiantes sordos en la vida escolar, mejorando su sentido de pertenencia y su proyección académica. Este enfoque centrado en la convivencia inclusiva tiene efectos

positivos sobre la cohesión social escolar y la eliminación de prácticas discriminatorias. Así, la investigación se alinea con políticas nacionales e internacionales sobre derechos educativos.

Como plantean Daniels y Porter (2022), el diseño de modelos psicopedagógicos que respondan a contextos específicos aporta herramientas metodológicas replicables en otras investigaciones. Este estudio propone una estructura metodológica flexible y transferible que permitirá desarrollar nuevas propuestas en instituciones con poblaciones sordas o con necesidades educativas diversas. Su aporte metodológico reside en la integración de enfoques inclusivos, comunicativos y psicopedagógicos en un marco coherente, capaz de orientar procesos de intervención sin necesidad de implementación inmediata. La propuesta también favorece la sistematización de experiencias institucionales relacionadas con la convivencia, facilitando su análisis en futuras investigaciones. En consecuencia, el estudio amplía el repertorio metodológico de la investigación educativa enfocada en diversidad sensorial y accesibilidad. Este aporte beneficia a investigadores interesados en construir modelos situados y culturalmente pertinentes.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2021), la rigurosidad metodológica de un estudio se fortalece cuando incorpora herramientas analíticas que permiten comprender a profundidad la problemática investigada. En este sentido, la investigación aporta un enfoque sistemático que integra diagnóstico contextual, análisis de necesidades y estructuración de componentes psicopedagógicos. Esta perspectiva metodológica permite organizar el conocimiento emergente de manera coherente y replicable, constituyendo un aporte valioso para la comunidad académica. Además, la propuesta metodológica facilita la adaptación del modelo a otros contextos educativos, ampliando su alcance potencial. Dicha contribución metodológica también fortalece procesos de formación investigativa en educación, al ofrecer un ejemplo claro de articulación entre teoría, práctica e inclusión. Así, el estudio no solo aporta resultados, sino también orientaciones para futuras investigaciones.

Asimismo, como afirma García-Ruiz (2024), la investigación educativa debe responder a propósitos formativos que fortalezcan la identidad profesional del investigador, permitiéndole comprender fenómenos desde perspectivas integrales. Este estudio contribuye al desarrollo personal y académico al permitir la profundización en temas de inclusión, accesibilidad y convivencia escolar, áreas fundamentales para la educación contemporánea. Además, investigar el contexto de estudiantes sordos favorece el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como un recurso pedagógico y no como una limitación. Esta perspectiva enriquece la

formación investigativa al promover una reflexión ética sobre la responsabilidad social del educador. Por ello, el estudio también adquiere relevancia desde el punto de vista personal, pues permite al investigador fortalecer su competencia profesional y su compromiso con la equidad educativa.

En este marco, como sostiene Flick (2022), la importancia de una investigación se consolida cuando sus aportes dialogan con necesidades reales del contexto educativo y con tendencias actuales del campo académico. Este estudio se justifica plenamente al ofrecer un modelo de intervención que responde a problemáticas críticas como el acoso escolar, la exclusión y las barreras comunicativas que enfrentan los estudiantes sordos. Sus aportes teóricos, prácticos, sociales y metodológicos lo convierten en un recurso valioso para instituciones interesadas en fortalecer la convivencia inclusiva. Además, su enfoque psicopedagógico permite articular dimensiones emocionales, comunicativas y académicas, proporcionando una mirada integral del fenómeno. En síntesis, la investigación adquiere relevancia al generar conocimiento pertinente y contextualizado, capaz de orientar transformaciones educativas futuras. Así, la justificación evidencia la pertinencia, originalidad y valor social del estudio.

1.5. Objeto de estudio.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), determinar el objeto de investigación exige reconocer con precisión el fenómeno central que articula las tensiones conceptuales, metodológicas y contextuales del estudio, aspecto que adquiere especial relevancia cuando se analiza la prevención del acoso escolar y las trayectorias académicas de estudiantes sordos en entornos inclusivos. En consecuencia, el objeto de investigación se configura en la interacción entre las dinámicas de convivencia, las prácticas formativas y las necesidades psicopedagógicas específicas, elementos que manifiestan el problema dentro del campo de la educación inclusiva. Este enfoque permite comprender cómo las barreras comunicativas, las representaciones sociales sobre la sordera y la ausencia de acciones institucionales estructuradas que inciden en el bienestar escolar. Por ello, ubicar el problema en el área de la psicopedagogía y de los estudios sobre inclusión fortalece la coherencia analítica del proyecto. Así, el objeto se delimita desde una visión integral que vincula contexto, sujetos y prácticas educativas.

Por su parte, como señala Ainscow y Messiou (2020), el objeto de investigación debe reflejar las condiciones que hacen posible o dificultan la participación plena de los estudiantes, lo

cual resulta fundamental para comprender el modo en que el acoso escolar afecta de forma diferenciada a la población sorda. En este sentido, el objeto se manifiesta en el análisis de las prácticas institucionales y formativas que inciden en la construcción de trayectorias académicas estables, dado que estas prácticas pueden reproducir inequidades o, por el contrario, abrir oportunidades para el aprendizaje accesible. Así, el estudio se sitúa en la intersección entre convivencia escolar, accesibilidad comunicativa y diseño psicopedagógico, permitiendo identificar cómo estas dimensiones configuran el problema investigado. Determinar este objeto posibilita orientar la mirada hacia los procesos que requieren transformación y hacia las relaciones pedagógicas que deben fortalecerse. Por tanto, el objeto delimita el núcleo conceptual donde se expresa la problemática.

Considerando lo anterior, de acuerdo con García et al. (2022), el objeto de investigación debe formularse de manera lógica y coherente con la realidad observada, especialmente cuando se trata de poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad educativa, como los estudiantes sordos. En este caso, el objeto se centra en la identificación y comprensión de los factores psicopedagógicos que influyen en la prevención del acoso y en la consolidación de trayectorias académicas inclusivas, reconociendo que ambos procesos dependen de acciones institucionales articuladas. Esta delimitación permite definir el espacio académico donde se ubica el problema: la psicopedagogía aplicada a contextos de diversidad lingüística y cultural. Asimismo, facilita establecer los componentes del modelo que el estudio busca diseñar, asegurando coherencia entre la fundamentación teórica y el desarrollo metodológico. En síntesis, el objeto de investigación emerge como la relación directa entre inclusión, convivencia y continuidad educativa.

1.6. Campo de acción.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), determinar el objeto de investigación implica identificar con precisión el fenómeno central que articula la problemática y delimita el campo disciplinar desde el cual será comprendido. En el presente estudio, dicho objeto se manifiesta en las tensiones que emergen entre la prevención del acoso escolar, las trayectorias académicas y la accesibilidad comunicativa de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, aspectos que se insertan en el área de la psicopedagogía y la educación inclusiva. Esta delimitación permite reconocer cómo convergen factores institucionales, relacionales y

lingüísticos que afectan la experiencia educativa de esta población, y orienta la formulación de un modelo de intervención coherente con sus particularidades. Así, el objeto se construye desde una perspectiva que integra convivencia, aprendizaje y cultura sorda. De este modo, el estudio sitúa el problema en un ámbito disciplinar que exige rigor analítico para comprender su complejidad.

Asimismo, como plantean Ainscow y Messiou (2020), la determinación del objeto de investigación debe considerar las condiciones institucionales que favorecen o restringen la participación de grupos que enfrentan barreras persistentes, tal como ocurre con los estudiantes sordos en contextos educativos mayoritariamente oyentes. En este caso, el objeto se expresa en la necesidad de analizar cómo las prácticas formativas inclusivas inciden en la construcción de trayectorias académicas estables y en la disminución de situaciones de acoso. Esta perspectiva permite centrar el análisis en los procesos psicopedagógicos que median entre la convivencia y el aprendizaje, y que requieren ser comprendidos para orientar el diseño del modelo. Por ello, el objeto no se limita a la caracterización de un problema, sino a la identificación de las relaciones que lo sostienen. Esto posibilita una aproximación coherente con las exigencias teóricas y metodológicas del campo.

Por su parte, como afirman García et al. (2022), la precisión del objeto de investigación depende de la capacidad para reconocer las interacciones entre las necesidades educativas específicas de los estudiantes sordos y los desafíos que enfrentan para consolidar trayectorias académicas incluyentes. En este estudio, el objeto se configura en la exploración de factores psicopedagógicos que explican cómo las barreras comunicativas y las dinámicas de acoso afectan la continuidad escolar, y de qué manera las acciones formativas inclusivas pueden transformarlas. Este enfoque sitúa el problema en la intersección entre psicopedagogía, educación inclusiva y estudios sobre discapacidad sensorial, garantizando coherencia disciplinar. Además, delimitar el objeto desde esta articulación permite orientar la construcción del modelo hacia los componentes que responden a necesidades institucionales reales. Así, el objeto adquiere solidez lógica al integrar dimensiones académicas, emocionales y comunicativas.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

- Diseñar un modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el

desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

1.7.2. *Objetivos específicos.*

- Interpretar las dinámicas de acoso escolar y los factores que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes sordos, mediante el estudio de su contexto institucional y comunicativo en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.
- Analizar las necesidades psicopedagógicas y las condiciones formativas inclusivas requeridas para orientar la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes sordos en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.
- Elaborar los componentes del modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.
- Valorar el modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

1.8. Supuesto teórico.

Según Ainscow y Messiou (2020), los procesos de inclusión educativa se fortalecen cuando las instituciones adoptan modelos pedagógicos capaces de responder a las particularidades lingüísticas, comunicativas y socioemocionales de grupos históricamente excluidos, premisa que orienta el supuesto teórico central de esta investigación. En este sentido, se asume que el diseño de un modelo de intervención psicopedagógica, fundamentado en acciones formativas inclusivas y en la accesibilidad comunicativa propia de la comunidad sorda, permitirá transformar las dinámicas institucionales que favorecen el acoso escolar y debilitan la continuidad académica. Además, investigaciones como las de García et al. (2022) evidencian que

las trayectorias educativas de estudiantes sordos mejoran cuando las prácticas escolares reconocen su identidad sociocultural y adaptan los procesos de mediación. Por ello, el supuesto sostiene que la articulación entre convivencia inclusiva, apoyo socioemocional y estrategias psicopedagógicas contextualizadas incidirá positivamente en la prevención de la violencia escolar y en el fortalecimiento del desempeño académico. Así, este supuesto teórico integra inclusión, bienestar y aprendizaje como ejes que sustentan la pertinencia del modelo propuesto.

En este sentido, el supuesto sostiene que la accesibilidad lingüística, la mediación pedagógica y el reconocimiento de la identidad sociocultural sorda constituyen factores que transforman las dinámicas relacionales y académicas dentro del aula, lo cual coincide con los planteamientos de Ainscow y Messiou (2020) sobre la necesidad de estructuras escolares sensibles a la diversidad. Además, se asume que estas acciones inclusivas permiten disminuir escenarios de vulnerabilidad asociados al acoso y fortalecer la continuidad educativa, tal como evidencian los estudios de García et al. (2022). Así, el supuesto teórico articula inclusión, convivencia y desempeño académico como ejes interdependientes que sustentan la pertinencia del modelo propuesto.

1.9. Alcance temático.

Ainscow y Messiou (2020), en consonancia con los avances de la educación inclusiva, permiten comprender que el alcance teórico de esta investigación se orienta a consolidar un marco conceptual que articule acoso escolar, trayectorias académicas y prácticas formativas inclusivas en estudiantes sordos. Desde esta perspectiva, la investigación delimita un cuerpo de conocimientos que integra enfoques socioculturales, psicopedagógicos y lingüísticos, permitiendo caracterizar cómo las experiencias de violencia escolar afectan el desarrollo académico en contextos bilingües-biculturales. Este alcance implica una revisión crítica de teorías sobre interacción social, aprendizaje mediado y accesibilidad comunicativa, cuyos postulados sustentan la construcción del modelo de intervención. Asimismo, el análisis teórico se centra en identificar las categorías que estructuran la comprensión del fenómeno, permitiendo establecer relaciones entre exclusión comunicativa, desigualdad relacional y desempeño escolar. Así, el alcance teórico define un espacio de reflexión que sitúa la investigación en el campo de la psicopedagogía aplicada a la diversidad sensorial, estructurando bases conceptuales que guían el diseño del modelo propuesto.

García et al., (2022) enfatizan que comprender las trayectorias académicas de estudiantes sordos requiere una aproximación teórica que reconozca la relación entre barreras comunicativas, identidad lingüística y continuidad educativa. En esta dirección, el alcance teórico de la investigación delimita un análisis especializado que integra estudios sobre aprendizaje significativo, construcción de identidad académica y factores de vulnerabilidad asociados al acoso escolar. Este enfoque permite identificar cómo las tensiones entre lengua de señas y oralidad estructuran procesos de inclusión y exclusión en el aula, afectando la permanencia y el logro académico. De igual modo, el alcance teórico incorpora la revisión de investigaciones recientes sobre victimización en poblaciones con discapacidad sensorial, permitiendo sustentar la pertinencia del modelo de intervención. En correspondencia con ello, esta dimensión delimita los principios conceptuales que orientan las acciones formativas inclusivas propuestas, asegurando que la estructura teórica del estudio se mantenga coherente con el contexto sociolingüístico de los estudiantes sordos del colegio.

UNESCO (2021) establece que la violencia escolar constituye un fenómeno multidimensional que debe comprenderse desde enfoques integrados, lo cual fundamenta el alcance teórico adoptado. En consecuencia, esta investigación delimita un cuerpo conceptual que trasciende las perspectivas tradicionales del acoso y se adentra en su impacto sobre la accesibilidad pedagógica y las trayectorias académicas. Este alcance implica analizar la interdependencia entre variables psicosociales, institucionales y comunicativas que configuran el entorno educativo de los estudiantes sordos. Además, delimita categorías analíticas como mediación comunicativa, desigualdad lingüística y clima escolar inclusivo, esenciales para comprender la complejidad del fenómeno. Este marco teórico no solo sustenta el diseño del modelo de intervención, sino que permite establecer criterios conceptuales para evaluar la coherencia entre sus componentes. Así, el alcance teórico define un espacio de estudio donde convergen teorías contemporáneas sobre diversidad, convivencia y aprendizaje, orientando la comprensión profunda del problema investigado.

Flick (2022) destaca que los enfoques cualitativos permiten capturar la complejidad de los fenómenos educativos cuando estos se entrelazan con experiencias subjetivas, como ocurre en las narrativas de estudiantes sordos. En coherencia con este planteamiento, el alcance metodológico de la investigación se delimita en un enfoque fenomenológico-hermenéutico que posibilita comprender significados, vivencias y patrones de interacción relacionados con el acoso escolar.

Esta delimitación metodológica implica la utilización de técnicas adaptadas lingüísticamente, garantizando accesibilidad comunicativa durante la recolección de datos. Asimismo, este alcance metodológico establece límites claros: no se busca generalización estadística ni medición de prevalencias, sino comprensión profunda del fenómeno desde las voces de los propios estudiantes. La naturaleza interpretativa de este alcance asegura la coherencia entre los objetivos y el diseño metodológico, permitiendo construir un puente entre experiencia vivida y propuesta de intervención. Así, esta dimensión constituye el eje operativo que articula las fases del proceso investigativo.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) señalan que el alcance metodológico de una investigación doctoral debe definir con claridad los procedimientos que permitirán articular el objeto de estudio con la producción de conocimiento. En este sentido, el presente estudio delimita un proceso riguroso que integra entrevistas en lengua de señas, análisis narrativo y triangulación hermenéutica para identificar patrones de victimización y necesidades psicopedagógicas. Este alcance metodológico establece que los datos obtenidos servirán como insumo directo para el diseño del modelo de intervención, garantizando que la propuesta no emerja de supuestos teóricos sino de experiencias reales. Además, delimita un proceso sistemático de codificación, categorización y análisis que asegura credibilidad y confiabilidad interpretativa. Así, esta dimensión metodológica constituye un marco operativo que permite comprender el fenómeno en profundidad, generando evidencia significativa para la formulación de estrategias inclusivas pertinentes. (véase Anexo G. Matriz de categorización, del código inicial a la categoría final)

Salcedo (2023) subraya que las intervenciones inclusivas deben responder a condiciones socioculturales específicas para garantizar relevancia y sostenibilidad. En concordancia, el alcance práctico de esta investigación delimita la posibilidad de transferir el modelo diseñado a instituciones con características similares, permitiendo ajustes contextuales sin perder su fundamento conceptual. Asimismo, este alcance establece que la propuesta contribuirá a orientar procesos de sensibilización, formación docente y acompañamiento académico, elementos esenciales para la prevención del acoso escolar. También delimita que el impacto práctico del estudio se refleja en su capacidad para informar decisiones institucionales y fortalecer políticas de convivencia escolar inclusiva. De entrada, esta dimensión práctica articula la utilidad social del modelo, posicionándolo como un recurso valioso para mejorar la experiencia educativa de

estudiantes sordos. Así, el alcance práctico se presenta como una proyección transformadora del conocimiento generado.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), la delimitación espacial en una investigación educativa permite situar el fenómeno de estudio en un escenario concreto que condiciona su naturaleza, sus dinámicas y sus posibilidades de análisis. En el presente estudio, la delimitación espacial se enmarca en el Colegio Niño Jesús de Praga, ubicado en la ciudad de Ibagué, Colombia, institución que atiende población sorda en modalidad inclusiva y que presenta desafíos significativos relacionados con la convivencia escolar y las trayectorias académicas. Este contexto geográfico no solo define el espacio físico donde se desarrolla el fenómeno, sino también las particularidades socioculturales que lo atraviesan. Asimismo, esta institución representa un escenario donde convergen prácticas pedagógicas, relaciones interpersonales y dinámicas institucionales que dan forma al problema investigado. Por ello, la delimitación espacial garantiza coherencia metodológica y profundidad analítica. De esta manera, sitúa el estudio en un entorno real que demanda respuestas psicopedagógicas específicas y contextualizadas.

De acuerdo con Ainscow y Messiou (2020), las instituciones educativas que incorporan estudiantes sordos requieren análisis situados que reconozcan su estructura organizativa, su cultura escolar y las prácticas de inclusión implementadas. En este sentido, la delimitación espacial al Colegio Niño Jesús de Praga permite focalizar el estudio en un entorno que evidencia tensiones entre accesibilidad comunicativa, convivencia escolar y trayectoria académica. La selección de este espacio no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de comprender cómo se configuran las experiencias escolares de la población sorda en un colegio de carácter tradicional con esfuerzos recientes de inclusión. Esta delimitación facilita identificar los factores que limitan o favorecen la participación plena de estos estudiantes. Asimismo, permite profundizar en los patrones de interacción que pueden derivar en situaciones de acoso escolar. De este modo, la delimitación espacial constituye un eje estructurante del análisis científico.

Según García et al. (2022), los procesos educativos de la población sorda se ven directamente afectados por las condiciones institucionales y la adecuación de los entornos escolares a sus necesidades lingüísticas y culturales. Por ello, delimitar espacialmente el estudio a

este colegio permite examinar con rigor cómo se configuran las trayectorias académicas de estudiantes sordos dentro de un contexto particular marcado por retos comunicativos persistentes. Esta delimitación posibilita analizar la calidad de la mediación pedagógica, la disponibilidad de intérpretes, la adecuación del currículo y la existencia de protocolos para la atención del acoso escolar. Además, la especificidad del entorno escolar favorece una comprensión profunda de las dinámicas de interacción social que influyen en la experiencia estudiantil. Así, la delimitación espacial sustenta un análisis crítico y contextualizado, necesario para diseñar un modelo psicopedagógico pertinente. De este modo, el espacio escolar elegido se constituye en referente empírico fundamental.

En cuanto a la delimitación temporal, Flick (2022) plantea que especificar el periodo de estudio permite enmarcar la dinámica del fenómeno investigado y asegurar la coherencia entre los datos obtenidos y el análisis desarrollado. En este caso, la delimitación temporal corresponde al año lectivo 2024, lapso en el cual se proyecta desarrollar las fases de diagnóstico, análisis e interpretación necesarias para fundamentar el modelo de intervención psicopedagógica. Este periodo ofrece un marco temporal estable que permite observar de manera continua las experiencias académicas y socioemocionales de los estudiantes sordos. Asimismo, el año 2024 refleja un contexto institucional marcado por ajustes curriculares, procesos de inclusión en consolidación y necesidades emergentes relacionadas con la convivencia escolar. Por ello, esta delimitación temporal garantiza que el análisis responda a las dinámicas reales del ciclo educativo. De este modo, la temporalidad definida fortalece la pertinencia contextual del estudio.

Así, puede afirmarse que, Woolfson et al. (2021) señalan que la delimitación temporal debe articularse con los objetivos investigativos para asegurar una relación directa entre el análisis y la propuesta derivada. En este caso, fijar el periodo 2024 como referencia permite analizar las interacciones escolares en un momento institucional estratégico, caracterizado por esfuerzos de inclusión que requieren evaluación y fortalecimiento. Esta delimitación temporal posibilita identificar tensiones socioemocionales, factores de riesgo y patrones de exclusión que afectan la convivencia escolar y las trayectorias académicas de los estudiantes sordos. Además, delimitar el análisis a un ciclo escolar específico facilita proyectar el modelo psicopedagógico hacia escenarios de aplicación futura dentro de la institución.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Este capítulo construye el andamiaje conceptual que orienta la investigación, estableciendo un diálogo crítico y sistemático con la literatura especializada sobre acoso escolar en escenarios atravesados por la diversidad lingüística y cultural. A partir de una revisión minuciosa del estado del arte, se examina la evolución histórica del fenómeno, desde los aportes fundacionales de Olweus hasta las aproximaciones contemporáneas que profundizan en sus manifestaciones en estudiantes con discapacidad auditiva. El marco teórico integra perspectivas que convergen en la comprensión de la complejidad del objeto de estudio, articulando principios del aprendizaje social de Bandura, la teoría sociocultural de Vygotsky y los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel, lo cual permite analizar cómo las dinámicas relacionales y las mediaciones comunicativas inciden en la experiencia escolar de la población sorda. De manera complementaria, los marcos conceptual, contextual y legal-normativo ubican el estudio en coordenadas precisas, delimitando los constructos principales, caracterizando el escenario institucional en el que emergen las problemáticas identificadas e interpretando el entramado normativo que regula la educación inclusiva y la convivencia escolar en Colombia. En conjunto, este capítulo ofrece las bases teóricas y referenciales necesarias para comprender con rigor, coherencia y pertinencia las narrativas de los estudiantes sordos sobre sus experiencias de acoso escolar y sobre la configuración de sus trayectorias académicas.

2.1 Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Según Hymel y Swearer (2021), la comprensión histórica del acoso escolar ha evolucionado desde enfoques centrados en la conducta individual hacia perspectivas sistémicas que consideran las dinámicas escolares, socioculturales y comunicativas que lo configuran, lo cual resulta esencial para interpretar su impacto en estudiantes sordos. A partir de los estudios pioneros de Olweus, el fenómeno comenzó a entenderse como un patrón de conductas agresivas sostenidas que afectan profundamente el bienestar emocional y la continuidad académica, pero investigaciones recientes han demostrado que estas manifestaciones se intensifican en contextos donde existen barreras comunicativas y escasa alfabetización en diversidad sensorial. En escenarios con estudiantes sordos, el acoso adquiere matices particulares relacionados con la exclusión lingüística, la sobreinterpretación de conductas no verbales y el desconocimiento de la

cultura sorda por parte de la comunidad oyente. Así, la evolución histórica del concepto ha permitido ampliar la mirada hacia factores estructurales que generan desigualdades. Por ello, comprender esta trayectoria es clave para fundamentar modelos psicopedagógicos contextualizados y pertinentes.

De acuerdo con Modecki et al. (2020), la investigación reciente ha señalado que el acoso escolar debe analizarse como un fenómeno histórico y socialmente construido que refleja tensiones culturales, relaciones de poder y prácticas normalizadas dentro de las instituciones educativas. En este sentido, la literatura ha mostrado que las formas de violencia y hostigamiento han cambiado con el tiempo, incorporando dimensiones simbólicas, tecnológicas y relacionales que afectan con mayor intensidad a estudiantes con discapacidades sensoriales. Para la población sorda, estas transformaciones se manifiestan en exclusiones basadas en la lengua de señas, en la imposibilidad de acceder a canales de denuncia accesibles y en la reproducción de estereotipos que los ubican en posiciones de vulnerabilidad. Así, el análisis histórico del fenómeno evidencia que las respuestas institucionales deben superar los enfoques punitivos y transitar hacia estrategias integrales que contemplen la comunicación visual, la identidad cultural y la mediación pedagógica inclusiva. De este modo, se sientan las bases para un enfoque psicopedagógico más pertinente.

Según Thornberg y Delby (2022), la historiografía del acoso escolar ha permitido comprender cómo los sistemas educativos, al no reconocer la diversidad comunicativa, han favorecido la naturalización de prácticas discriminatorias hacia estudiantes sordos. En las últimas décadas, la investigación ha demostrado que los entornos escolares que no promueven accesibilidad lingüística propician dinámicas de aislamiento, burla y exclusión, lo que incrementa el riesgo de victimización. Los registros históricos también muestran que la ausencia de protocolos específicos para atender las necesidades de esta población ha contribuido a la invisibilización del fenómeno, dado que muchos episodios pasan desapercibidos ante equipos docentes que no dominan la lengua de señas ni comprenden la complejidad de la cultura sorda. En consecuencia, se evidencia la necesidad de desarrollar modelos de intervención que integren enfoques interculturales y comunicativos que respondan al carácter histórico y estructural del problema. Por ello, el análisis documental constituye un pilar para el diseño del modelo propuesto.

Como señala Kusters (2020), la educación de personas sordas ha transitado históricamente entre tensiones pedagógicas, ideológicas y lingüísticas que han configurado distintas formas de participación y exclusión en la escuela. La confrontación entre oralismo y lengua de señas marcó la trayectoria educativa de esta población, generando barreras persistentes para su desarrollo académico y socioemocional. En el contexto colombiano, estas tensiones se reflejan en esfuerzos normativos que han buscado garantizar accesibilidad sin lograr transformar completamente las prácticas escolares. Para los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, estos antecedentes explican las dificultades actuales para construir relaciones escolares equitativas y trayectorias académicas estables. El análisis histórico permite comprender cómo las decisiones pedagógicas del pasado han condicionado la experiencia educativa presente, justificando la necesidad de modelos de intervención que articulen cultura sorda, convivencia inclusiva y estrategias psicopedagógicas. Así, la evolución educativa de esta población se convierte en referente fundamental para el estudio.

Según Junge y Akom (2021), el reconocimiento de la cultura sorda como una minoría lingüística ha permitido superar enfoques patologizantes y avanzar hacia modelos educativos que valoran la identidad visual-gestual como un recurso y no como una limitación. Esta perspectiva ha transformado las discusiones académicas sobre inclusión, dado que enfatiza el derecho a aprender en lengua de señas y a participar plenamente en los espacios escolares. Sin embargo, la literatura muestra que muchos entornos educativos continúan operando bajo lógicas oyentistas que restringen el acceso a la información, afectan la convivencia y generan tensiones en las relaciones entre pares. Para la población sorda, estas condiciones dificultan la construcción de trayectorias académicas sólidas y los exponen con mayor frecuencia a prácticas de acoso escolar. Por ello, entender la evolución de la cultura sorda es indispensable para diseñar intervenciones contextualizadas que reconozcan su agencia y sus formas particulares de interacción social.

Como afirman García y Skliar (2023), la historiografía contemporánea sobre educación sorda evidencia que los procesos de inclusión requieren comprender la compleja interrelación entre identidad cultural, lengua de señas y participación en la vida escolar. Estos estudios muestran que las instituciones que desconocen estos elementos reproducen escenarios de exclusión que afectan profundamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes sordos. Asimismo, la literatura reciente destaca que las trayectorias académicas de esta población están condicionadas por experiencias acumuladas de invisibilización, marginación

o subestimación de sus capacidades. Estos antecedentes justifican la necesidad de plantear modelos psicopedagógicos que integren la mediación comunicativa, la comprensión intercultural y el fortalecimiento de vínculos socioescolares. Así, la evolución educativa y cultural de la población sorda constituye una base indispensable para interpretar sus experiencias de acoso y diseñar estrategias inclusivas que respondan a su realidad.

Según Daniels y Porter (2022), los modelos de intervención psicopedagógica han pasado de enfoques correctivos centrados en el déficit a perspectivas integrales que consideran el contexto, la diversidad y la mediación sociocultural como elementos esenciales del aprendizaje. En el ámbito de la convivencia escolar, esta evolución ha permitido diseñar estrategias orientadas a prevenir el acoso mediante acciones formativas, acompañamiento socioemocional y trabajo con la comunidad educativa. La literatura contemporánea destaca que los modelos efectivos son aquellos que integran componentes cognitivos, conductuales y relacionales, y que se ajustan a las características de los estudiantes. Para la población sorda, esta transformación resulta especialmente relevante, pues demanda intervenciones que reconozcan particularidades comunicativas y culturales. Por ello, la evolución histórica de los modelos psicopedagógicos constituye un referente clave para el diseño de propuestas contextualizadas y pertinentes. Así, el presente estudio se inscribe en esta línea de desarrollo teórico y práctico.

Según Woolfson et al. (2021), los enfoques psicopedagógicos recientes han enfatizado la importancia de modelos centrados en la participación activa del estudiante, la construcción de vínculos y el reconocimiento de las diversidades sensoriales, elementos fundamentales para garantizar ambientes escolares seguros. La literatura indica que las intervenciones más efectivas incorporan estrategias de mediación, resolución pacífica de conflictos y prácticas pedagógicas inclusivas que promueven el respeto por las diferencias comunicativas. En el caso de estudiantes sordos, los modelos deben contemplar la lengua de señas como herramienta central, así como metodologías visuales y recursos de accesibilidad que faciliten la comprensión y la interacción. Esta evolución ha permitido integrar la dimensión psicopedagógica con enfoques de derechos, lo cual fortalece la pertinencia de las intervenciones. Así, el estudio se fundamenta en modelos históricos que han demostrado capacidad para transformar dinámicas escolares complejas.

De acuerdo con Fernández-Batanero et al. (2022), los modelos de intervención orientados a la inclusión educativa deben construirse desde diagnósticos precisos que permitan identificar barreras y oportunidades dentro del entorno escolar. La literatura reciente ha enfatizado la

necesidad de propuestas que integren formación docente, ajustes curriculares, participación familiar y estrategias socioemocionales, especialmente en contextos donde hay estudiantes con discapacidades sensoriales. En instituciones con población sorda, estos modelos deben adaptarse a lógicas comunicativas visuales y reconocer la importancia de intérpretes y mediadores educativos. Los estudios muestran que los programas más exitosos incorporan acciones sistemáticas de sensibilización y fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva. Por ello, el diseño del modelo propuesto en esta investigación se alinea con estas tendencias contemporáneas. Así, el desarrollo histórico de estos modelos ofrece parámetros sólidos para fundamentar la construcción teórico-práctica del estudio.

Según García et al. (2022), las investigaciones recientes han demostrado que las trayectorias académicas de estudiantes sordos dependen en gran medida del modo en que las instituciones garantizan accesibilidad comunicativa, adaptaciones curriculares y ambientes socioemocionales seguros. En múltiples estudios, la ausencia de intérpretes, la limitada capacitación docente en lengua de señas y la falta de materiales visuales generan discontinuidades en el aprendizaje que afectan la permanencia escolar. Para esta población, la presencia de acoso escolar intensifica dichas dificultades, pues condiciona la participación en clase, el sentido de pertenencia y la construcción de vínculos con pares oyentes. En este panorama, la literatura destaca la necesidad de modelos psicopedagógicos que integren estrategias inclusivas y prevención de violencias. Así, el análisis de investigaciones recientes permite comprender la urgencia de propuestas que fortalezcan la continuidad educativa en contextos bilingües-biculturales. Por ello, esta evidencia constituye base fundamental del modelo propuesto.

Como afirman López et al. (2024), la accesibilidad constituye un eje indispensable para la construcción de trayectorias académicas sólidas en estudiantes sordos, dado que condiciona el acceso al contenido curricular y a las interacciones sociales que estructuran la vida escolar. La literatura señala que la falta de ajustes razonables produce brechas profundas que se reflejan en bajo desempeño, frustración y vulnerabilidad frente a la violencia escolar. En este sentido, los estudios contemporáneos enfatizan que la inclusión debe entenderse como un proceso dinámico que implica transformaciones pedagógicas, institucionales y culturales. Las investigaciones también coinciden en que los colegios deben adoptar mecanismos de acompañamiento psicopedagógico que respondan a las necesidades comunicativas y socioemocionales de esta

población. De este modo, la accesibilidad deja de ser un aspecto técnico para convertirse en un principio ético y pedagógico. Así, estas contribuciones recientes justifican el diseño de modelos integrales como el que plantea esta investigación.

Según Salcedo (2023), las investigaciones latinoamericanas han alertado sobre la profunda relación entre exclusión comunicativa y acoso escolar en estudiantes sordos, evidenciando que la incompreensión de su cultura visual produce interacciones conflictivas en entornos educativos. Los estudios muestran que la falta de conocimiento de la lengua de señas por parte de docentes y estudiantes oyentes genera interpretaciones erróneas de conductas, silenciamiento de denuncias y desprotección institucional. Asimismo, las investigaciones reportan que los estudiantes sordos experimentan mayores niveles de aislamiento social y dificultades para construir redes de apoyo. Estas condiciones afectan directamente sus trayectorias académicas, al reducir su participación en actividades escolares y limitar el acceso a oportunidades de aprendizaje. Por ello, la literatura propone intervenciones que integren enfoques comunicativos, socioemocionales y culturales. Así, los hallazgos contemporáneos sustentan la pertinencia de diseñar modelos psicopedagógicos con enfoque inclusivo y preventivo.

Según Vygotsky (citado en Daniels, 2020), las interacciones sociales constituyen la base del desarrollo cognitivo y emocional, lo que permite comprender por qué el acoso escolar afecta de manera tan profunda la trayectoria educativa de los estudiantes sordos. La literatura contemporánea ha retomado este fundamento para analizar cómo los vínculos escolares se configuran en contextos de diversidad lingüística, destacando la importancia de mediaciones que permitan el acceso pleno a la participación. En este sentido, las investigaciones señalan que las prácticas docente-centristas y las barreras comunicativas limitan la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas, dejando a la población sorda en posiciones de desventaja. Los estudios recientes proponen integrar principios socioculturales con enfoques psicopedagógicos para diseñar intervenciones más coherentes con la realidad escolar. Así, la teoría contemporánea enfatiza la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales mediante acciones formativas inclusivas. Por ello, estas perspectivas fundamentan el modelo propuesto.

Como afirman Valdez y Moreno (2021), la evidencia reciente en la región demuestra que los programas de convivencia escolar no consideran suficientemente las particularidades comunicativas de los estudiantes sordos, lo cual limita su eficacia. Los autores señalan que las intervenciones universales tienden a invisibilizar las necesidades específicas de esta población,

generando prácticas que, aunque bien intencionadas, reproducen desigualdades. En distintos estudios, los estudiantes sordos reportan dificultades para denunciar situaciones de acoso, participar en actividades grupales y acceder a información relevante para su bienestar. Esta perspectiva crítica ha impulsado investigaciones que proponen adaptar los modelos de convivencia a la diversidad sensorial. Así, la literatura latinoamericana aporta elementos claves para fundamentar modelos psicopedagógicos diferenciados. Por ello, el presente estudio se alinea con estas tendencias y contribuye a superar los enfoques tradicionales de convivencia

Según Paredes y Gómez (2024), la tendencia actual de la investigación educativa en contextos inclusivos apunta hacia la construcción de modelos integrados que articulen dimensiones comunicativas, socioemocionales y pedagógicas para fortalecer la participación y continuidad académica de estudiantes con discapacidad sensorial. Este enfoque destaca la importancia de comprender las trayectorias educativas desde la experiencia vivida de los propios estudiantes, lo que requiere metodologías sensibles a la identidad sorda. La literatura subraya que solo mediante modelos contextualizados se podrán transformar dinámicas escolares que perpetúan el acoso. Asimismo, los estudios contemporáneos resaltan la interdependencia entre accesibilidad, bienestar y éxito académico. De este modo, la revisión histórica y conceptual converge en la necesidad de un modelo psicopedagógico que responda a estas exigencias. Así, el marco teórico se consolida como cimiento fundamental para el presente estudio.

Finalmente, como sostiene Flick (2022), la comprensión profunda de fenómenos complejos demanda integrar perspectivas teóricas diversas que permitan explicar la interacción entre prácticas escolares, contextos socioculturales y experiencias individuales. En el caso del acoso escolar en estudiantes sordos, esta integración requiere una lectura histórica, crítica y situada que permita superar explicaciones reductoras. La literatura revisada evidencia que los modelos psicopedagógicos más efectivos son aquellos que articulan dimensiones de convivencia, accesibilidad y fortalecimiento académico. En este sentido, el estado del arte muestra vacíos que justifican plenamente el diseño de un modelo contextualizado para el Colegio Niño Jesús de Praga. Asimismo, permite identificar tendencias, desafíos y oportunidades para avanzar hacia una educación inclusiva real. Así, este análisis proporciona un fundamento robusto, necesario y actualizado para la investigación.

Según Hymel y Swearer (2021), los estudios contemporáneos han demostrado que el acoso escolar sigue siendo una de las principales problemáticas que afectan el bienestar

socioemocional y la permanencia educativa de estudiantes con discapacidades sensoriales, especialmente en contextos donde la accesibilidad comunicativa es limitada. En la actualidad, las investigaciones destacan que la violencia escolar adopta formas más complejas, incluyendo exclusiones sutiles, microagresiones y silenciamiento comunicativo, todas ellas más intensas en población sorda debido a las barreras lingüísticas persistentes. La evidencia señala que la ausencia de estrategias institucionales visuales y bilingües obstaculiza la detección temprana de conductas de intimidación y restringe los mecanismos de denuncia. Además, los entornos escolares que no reconocen la cultura sorda tienden a reproducir prácticas que profundizan el aislamiento social. Así, el panorama actual confirma la urgencia de modelos psicopedagógicos inclusivos que aborden el acoso desde una perspectiva comunicativa y culturalmente pertinente.

Como señalan Modecki et al. (2020), la literatura reciente ha ampliado el análisis del acoso escolar hacia modelos eco-sistémicos que consideran las interacciones entre escuela, familia y comunidad, destacando cómo estas redes afectan la experiencia de estudiantes sordos. Los estudios revelan que las instituciones que carecen de estructuras inclusivas generan vulnerabilidad, pues la falta de accesibilidad impide que los estudiantes sordos comprendan reglas, protocolos de convivencia y normas de protección. En 2024, la investigación subraya que la exclusión comunicativa constituye un factor de riesgo central que intensifica la violencia escolar. Además, las prácticas pedagógicas monolingües limitan la participación en actividades grupales, incrementando la probabilidad de ser blanco de intimidación. Este panorama evidencia la necesidad de estrategias integrales que articulen accesibilidad lingüística, mediación pedagógica y cultura escolar. Así, surge la pertinencia de diseñar modelos de intervención que respondan a las demandas contemporáneas de inclusión.

Según Thornberg y Delby (2022), las investigaciones actuales coinciden en que el acoso escolar presenta mayor incidencia en grupos con discapacidades sensoriales debido a la asimetría comunicativa que caracteriza las interacciones escolares. En el caso de la población sorda, esta asimetría se traduce en dificultades para interpretar intenciones, defenderse verbalmente y acceder a orientaciones institucionales. Para 2025, los estudios muestran que estas dinámicas se complejizan con la presencia de brechas tecnológicas, barreras actitudinales y falta de formación docente en lengua de señas. La literatura confirma que la violencia escolar no solo afecta la salud mental, sino que fragmenta las trayectorias académicas, alterando la participación y el rendimiento. Por ello, las investigaciones más recientes recomiendan intervenciones que integren

estrategias de convivencia inclusiva, formación docente y acompañamiento socioemocional. Así, la evidencia contemporánea sustenta la necesidad de modelos psicopedagógicos adaptados a estudiantes sordos.

Según García y Skliar (2023), la educación de personas sordas enfrenta tensiones estructurales que en 2024 continúan afectando su plena inclusión escolar, especialmente en instituciones donde predomina la hegemonía oyente. La literatura reciente evidencia que muchos programas educativos no logran integrar plenamente la lengua de señas en el currículo, lo cual limita el acceso a contenidos y reduce la interacción significativa con pares oyentes. Estas barreras se reflejan en prácticas que desestiman la identidad cultural sorda, debilitando el sentido de pertenencia y aumentando la vulnerabilidad frente al acoso escolar. Los estudios destacan que la inclusión real requiere garantizar entornos accesibles que reconozcan la cultura visual-gestual como componente pedagógico. En este panorama, la necesidad de fortalecer trayectorias académicas mediante estrategias diferenciadas se vuelve evidente. Así, el estado actual del conocimiento resalta la urgencia de modelos psicopedagógicos contextualizados para población sorda.

Como explican Junge y Akom (2021), la identidad sorda ha adquirido un nuevo reconocimiento en los estudios contemporáneos, que la entienden como una identidad cultural y no como una condición clínica, perspectiva fundamental para comprender las interacciones escolares actuales. En 2024, las investigaciones muestran que los estudiantes sordos desarrollan procesos de aprendizaje mediados por lo visual, lo gestual y lo espacial, lo cual exige prácticas pedagógicas distintas a las utilizadas con población oyente. La falta de reconocimiento de estas particularidades produce tensiones relacionales que desembocan en acoso escolar y fragmentación de trayectorias educativas. Por ello, la literatura contemporánea enfatiza que las intervenciones psicopedagógicas deben formar parte de una cultura escolar que valore la diversidad comunicativa. Asimismo, los estudios advierten que la accesibilidad no puede limitarse al uso de intérpretes, sino que debe integrarse a la planificación curricular. Así, la perspectiva actual fundamenta el diseño del modelo propuesto.

Según Paredes y Gómez (2024), las trayectorias académicas en población sorda continúan siendo irregulares en América Latina debido a la falta de accesibilidad curricular, la mínima presencia de materiales visuales y la ausencia de modelos institucionales que garanticen continuidad educativa. La literatura actual señala que estas trayectorias se ven afectadas por

episodios reiterados de exclusión lingüística, prácticas pedagógicas poco adaptadas y situaciones de acoso escolar que minan la autoestima académica. Los estudios evidencian que la falta de acompañamiento psicopedagógico produce discontinuidades que impactan el rendimiento y la permanencia escolar. Asimismo, la investigación muestra que el fortalecimiento de trayectorias requiere intervenciones articuladas entre docentes, orientadores e intérpretes. De este modo, el análisis contemporáneo confirma que las trayectorias académicas de estudiantes sordos dependen de entornos inclusivos equipados con estrategias visuales. Así, el modelo propuesto se sitúa en una necesidad documentada.

Según López et al. (2024), la investigación reciente confirma una relación significativa entre acoso escolar, clima escolar negativo y bajo desempeño académico en estudiantes sordos, debido a la inseguridad emocional y la desconexión comunicativa que experimentan. En distintos estudios, se ha evidenciado que la violencia escolar genera estrés, ansiedad y disminución de la motivación, lo cual repercute directamente en la participación en clase. En 2025, los análisis científicos coinciden en que la presencia de barreras comunicativas agrava estos efectos, ya que los estudiantes sordos carecen de canales accesibles para reportar incidentes y recibir apoyo oportuno. La literatura también señala que la prevención del acoso es un factor determinante para fortalecer la continuidad en los estudios. Así, el análisis contemporáneo muestra que cualquier propuesta orientada a mejorar las trayectorias académicas debe incluir acciones formativas inclusivas y estrategias psicopedagógicas de protección. Por ello, el modelo propuesto es coherente con la evidencia actual.

Como plantean Fernández-Batanero et al. (2022), las investigaciones recientes destacan que las estrategias inclusivas más efectivas para reducir el acoso escolar combinan formación docente, mediación comunicativa, ajustes razonables y prácticas pedagógicas diferenciadas. En 2024, se ha demostrado que la prevención en población sorda requiere enfoques centrados en lo visual, donde los protocolos de convivencia y las rutas de atención sean accesibles en lengua de señas. La literatura confirma que la mayoría de instituciones carecen de estos mecanismos, lo que perpetúa la invisibilización de las experiencias de violencia y dificulta la intervención. Además, los estudios contemporáneos señalan que los docentes requieren herramientas específicas para interpretar conductas comunicativas propias de la cultura sorda. Así, la prevención del acoso en esta población exige modelos integrales que articulen inclusión, comunicación visual y apoyo

psicopedagógico. Por ello, estas conclusiones sustentan el modelo presentado en esta investigación.

Según Daniels y Porter (2022), los modelos psicopedagógicos contemporáneos se caracterizan por integrar dimensiones socioemocionales, comunicativas y culturales, aspecto clave para comprender su utilidad en contextos con estudiantes sordos. En 2024–2025, la literatura evidencia que los modelos más sólidos promueven ambientes protectores mediante la articulación de estrategias preventivas, acompañamiento docente y fortalecimiento de vínculos entre pares. Los estudios destacan que, para ser efectivos, estos modelos deben incorporar metodologías visuales, recursos accesibles y enfoque intercultural. Asimismo, se resalta la importancia de adaptarlos a las realidades institucionales, evitando propuestas genéricas que no respondan a las particularidades comunicativas. Este panorama confirma que el diseño de un modelo psicopedagógico contextualizado para población sorda constituye una contribución pertinente y necesaria. Así, la investigación se sitúa en la línea más actual de desarrollo teórico y práctico en psicopedagogía inclusiva.

Según Woolfson et al. (2021), los estudios actuales muestran que las intervenciones más exitosas en estudiantes sordos son aquellas que integran factores lingüísticos, cognitivos y socioemocionales, reconociendo la especificidad de la discapacidad sensorial. En 2024, la evidencia confirma que dichas intervenciones deben incluir ajustes en los ambientes de aprendizaje, capacitación docente en lengua de señas y acceso permanente a mediadores comunicativos. Los investigadores destacan que los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la conducta han demostrado ser insuficientes, pues no abordan las raíces comunicativas del conflicto escolar. La literatura actual advierte que una intervención eficaz en población sorda requiere un enfoque interdisciplinario donde psicopedagogía, educación especial y estudios de la sordera interactúen. Así, se fortalecen las bases para el modelo que esta investigación propone. Por ello, el estado actual del conocimiento respalda la pertinencia de intervenciones inclusivas contextualizadas.

Como señala Kusters (2020), la investigación actual ha resaltado la relevancia de la cultura sorda en los procesos educativos contemporáneos, subrayando que las prácticas escolares deben adaptarse a las dinámicas visuales y gestuales que estructuran la comunicación de esta comunidad. En el análisis de 2024–2025, se evidencia que la ausencia de reconocimiento cultural incrementa los riesgos de acoso escolar, ya que los estudiantes sordos son interpretados

erróneamente o excluidos de interacciones significativas. La literatura señala que los docentes requieren desarrollar competencias interculturales que permitan comprender la diversidad comunicativa como un recurso pedagógico. Asimismo, los estudios recientes destacan que la convivencia inclusiva depende de la aceptación de la identidad sorda y del acceso a espacios de participación. Por ello, el estado actual del conocimiento plantea la urgencia de intervenciones psicopedagógicas que articulen cultura, comunicación y convivencia. Así, se fundamenta uno de los ejes del modelo propuesto.

Según Salcedo (2023), las investigaciones contemporáneas en América Latina han puesto en evidencia que la convivencia escolar inclusiva continúa siendo un desafío significativo, especialmente en instituciones con estudiantes sordos. En 2024, se ha demostrado que los modelos de convivencia deben incorporar estrategias bilingües, mecanismos visuales de regulación y herramientas de resolución pacífica de conflictos. Asimismo, los estudios resaltan que la formación docente constituye un elemento indispensable para eliminar barreras actitudinales que frecuentemente desembocan en violencia escolar. La literatura también muestra que las prácticas de convivencia deben considerar los modos de interacción propios de la comunidad sorda, evitando interpretaciones erróneas de conductas visuales. De este modo, los hallazgos actuales refuerzan la necesidad de modelos que integren acciones formativas inclusivas adaptadas a la comunicación visual. Así, la investigación se alinea con las tendencias contemporáneas más relevantes del campo.

Como explican Hymel y Swearer (2021), los estudios recientes han identificado que el acoso escolar produce impactos emocionales profundos en estudiantes sordos, quienes presentan niveles más altos de ansiedad, síntomas depresivos y sensaciones de aislamiento que sus pares oyentes. En el análisis actual, se evidencia que estas afectaciones se intensifican cuando existen barreras comunicativas que limitan la expresión emocional y la búsqueda de apoyo. La literatura indica que la prevención del acoso debe incluir estrategias socioemocionales accesibles en lengua de señas y mediación continua. Además, los estudios demuestran que promover el bienestar emocional contribuye directamente al fortalecimiento de las trayectorias académicas, ya que mejora la participación en clase y la resiliencia frente a dificultades. Así, el modelo psicopedagógico propuesto se fundamenta en la evidencia contemporánea que vincula convivencia, salud emocional y continuidad educativa. Por ello, su pertinencia se sostiene en los hallazgos actuales.

Según Valdez y Moreno (2021), las tendencias contemporáneas apuntan hacia modelos integrados que aborden simultáneamente convivencia escolar, accesibilidad y trayectorias académicas, especialmente en contextos con población diversa. En 2024, los estudios señalan que intervenir un solo aspecto del fenómeno resulta insuficiente si no se abordan las condiciones estructurales que reproducen la exclusión. La literatura muestra que los modelos más eficientes son aquellos que combinan acciones preventivas, metodologías visuales y apoyo socioemocional continuo. Asimismo, se destaca la relevancia de involucrar a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes oyentes, intérpretes y familias. Estas tendencias contemporáneas refuerzan la necesidad de diseñar propuestas que integren múltiples dimensiones del fenómeno. Así, el estado actual del conocimiento confirma la pertinencia de un modelo psicopedagógico integral como el propuesto en esta investigación.

De esta manera, como sostiene Paredes y Gómez (2024), el estado actual del conocimiento demuestra que la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de las trayectorias académicas en estudiantes sordos requieren intervenciones integrales fundamentadas en accesibilidad, cultura sorda y acompañamiento psicopedagógico. En 2024 al 2025, la literatura señala que las instituciones están transitando hacia modelos inclusivos, pero aún carecen de estrategias sistemáticas que integren estas dimensiones. Los estudios contemporáneos confirman que el contexto institucional determina la eficacia de cualquier intervención, por lo que los modelos deben diseñarse de manera situada y coherente con las realidades educativas. Así, el análisis del marco actual justifica plenamente la construcción del modelo psicopedagógico planteado en esta investigación. Además, permite identificar vacíos y oportunidades de innovación. De este modo, el estado del arte se convierte en fundamento teórico, conceptual y práctico para la propuesta a desarrollar.

2.2. Marco Teórico.

Según Daniels (2020), la epistemología socioconstructivista sostiene que el conocimiento se construye de manera situada, mediante prácticas culturales y mediaciones sociales, lo cual constituye un fundamento indispensable para comprender las experiencias de los estudiantes sordos frente al acoso escolar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje surge de la interacción con otros, de modo que las barreras comunicativas afectan no solo el acceso al currículo, sino también la configuración de relaciones escolares significativas. En esta línea, el acoso escolar debe

interpretarse como una disrupción del tejido relacional que sostiene los procesos de desarrollo, por lo que el modelo psicopedagógico necesita intervenir en los espacios donde se producen dichas interacciones. El socioconstructivismo además enfatiza que el conocimiento emerge de prácticas significativas, lo que implica reconocer la lengua de señas como mediación esencial. De este modo, la epistemología adoptada legitima un enfoque inclusivo que articula cultura, comunicación y convivencia escolar.

Como explica Booth y Ainscow (2021), el paradigma inclusivo contemporáneo reconoce que las instituciones educativas deben transformarse para responder a la diversidad comunicativa, cultural y sensorial de sus estudiantes, especialmente en el caso de la población sorda. Este enfoque resalta que la inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes, sino que requiere garantizar participación plena en los procesos de aprendizaje y convivencia. Bajo esta premisa, el acoso escolar no puede ser tratado como un fenómeno aislado, sino como un indicador de fallas institucionales en la generación de ambientes accesibles. En consecuencia, el modelo psicopedagógico debe situarse en el enfoque inclusivo, promoviendo ajustes razonables, recursos visuales y estrategias de interacción que reconozcan la identidad sorda. Así, el paradigma actual respalda la necesidad de propuestas sistemáticas que integren accesibilidad lingüística, cultura visual y mediación pedagógica.

Según González y Solovieva (2022), la teoría sociocultural de Vygotsky permite analizar cómo la mediación comunicativa y los apoyos externos facilitan o limitan el desarrollo de funciones psicológicas superiores, especialmente en estudiantes sordos expuestos a entornos poco accesibles. Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo se configura a través de interacciones significativas, por lo que las barreras lingüísticas impiden que los estudiantes accedan a los andamiajes necesarios para avanzar académicamente. La ausencia de comunicación fluida no solo obstaculiza la apropiación de contenidos, sino que incrementa la vulnerabilidad frente al acoso escolar al restringir procesos de autorregulación socioemocional. Así, el modelo psicopedagógico debe incorporar estrategias que amplíen las oportunidades de mediación visual y gestual. En este sentido, la teoría sociocultural aporta un marco robusto para comprender cómo la inclusión comunicativa incide en la prevención de la violencia y en el fortalecimiento de trayectorias académicas.

Como sostienen Hymel y Swearer (2021), el aprendizaje social de Bandura explica que las conductas de acoso se construyen mediante observación, modelamiento y refuerzo social, lo

que adquiere particular relevancia en ambientes donde la población sorda enfrenta asimetrías comunicativas. Debido a estas barreras, los estudiantes sordos acceden de manera limitada a normas sociales explícitas y a procesos de modelamiento positivo, incrementando el riesgo de ser víctimas de intimidación. En este marco, el modelo psicopedagógico debe incorporar estrategias que modifiquen los patrones interactivos mediante prácticas de modelamiento visual accesible, regulaciones claras y participación activa de toda la comunidad educativa. Bandura también destaca que el autoeficacia se ve afectada por experiencias sociales negativas, lo cual impacta la motivación y el desempeño académico. Por ello, este fundamento teórico respalda intervenciones preventivas orientadas a fortalecer la convivencia inclusiva y las trayectorias educativas.

Como afirma Moreira (2021), el aprendizaje significativo de Ausubel subraya que la comprensión se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las estructuras cognitivas previas, proceso que en estudiantes sordos requiere mediaciones visuales y accesibles que respeten su cultura lingüística. La falta de recursos visuales, la ausencia de materiales bilingües y la poca formación docente afectan la posibilidad de construir aprendizajes profundos, generando vacíos que inciden en la continuidad académica. En este sentido, las trayectorias educativas se fragmentan cuando la institución no ofrece apoyos que permitan integrar lo nuevo con lo previamente aprendido. Por ello, el modelo psicopedagógico debe proponer estrategias didácticas visuales y contextualizadas que favorezcan aprendizajes significativos, fortaleciendo así la permanencia escolar. Esta teoría aporta un sustento sólido para comprender el vínculo entre accesibilidad pedagógica, autoestima académica y prevención del acoso escolar.

Según Kusters (2020), la identidad sorda se entiende como una construcción cultural basada en prácticas visuales, gestuales y comunitarias, y constituye una categoría central para interpretar la experiencia escolar en contextos oyentes. La falta de reconocimiento de esta identidad genera tensiones comunicativas y actitudes de exclusión que pueden derivar en acoso escolar. La investigación reciente subraya que la escuela reproduce dinámicas audistas cuando privilegia modelos centrados únicamente en la oralidad, lo que afecta la participación y desconoce los modos de aprendizaje visuales propios de la comunidad sorda. Para enfrentar estas brechas, el modelo psicopedagógico debe incorporar enfoques interculturales que reconozcan la lengua de señas como manifestación identitaria. Esta perspectiva permite comprender por qué la deslegitimación cultural incide en la fragmentación de trayectorias académicas y en la vulnerabilidad frente a la violencia.

Como plantea UNESCO (2021), la accesibilidad comunicativa constituye un principio estructural para garantizar educación inclusiva, especialmente en instituciones con población sorda, donde la información debe circular de manera clara, visual y bilingüe. Las investigaciones actuales indican que la ausencia de accesibilidad incrementa la probabilidad de malentendidos, conflictos y situaciones de acoso escolar, ya que limita la comprensión de normas, protocolos y rutas de protección. Además, la accesibilidad influye en la continuidad educativa, pues permite que los estudiantes participen plenamente en actividades académicas y sociales. Desde esta visión, el modelo psicopedagógico debe promover ajustes visuales, incorporación de lengua de señas, mediación tecnológica y prácticas pedagógicas coherentes con los modos comunicativos de la población sorda. De este modo, la accesibilidad se convierte en fundamento teórico para prevenir violencia y fortalecer trayectorias académicas.

Según Valdez y Moreno (2021), los enfoques contemporáneos en convivencia escolar destacan la importancia de construir ambientes protectores basados en relaciones democráticas, reconocimiento mutuo y participación activa. En contextos con estudiantes sordos, estas dinámicas exigen mediaciones comunicativas específicas para garantizar que las normas, acuerdos y estrategias de resolución de conflictos sean accesibles. La investigación reciente evidencia que la convivencia se debilita cuando existen diferencias comunicativas que no son atendidas pedagógicamente, generando espacios propicios para el acoso escolar. Desde esta perspectiva, el modelo psicopedagógico debe enfocarse en fortalecer habilidades socioemocionales, promover prácticas de mediación visual y establecer mecanismos de denuncia adaptados a la población sorda. Las teorías de convivencia inclusiva sustentan intervenciones preventivas que inciden positivamente en las trayectorias académicas.

De acuerdo con López et al. (2024), los enfoques socioemocionales en educación indican que la prevención del acoso escolar debe centrarse en el desarrollo de competencias emocionales, habilidades de comunicación y regulación afectiva, especialmente en grupos vulnerables como los estudiantes sordos. Estos enfoques sostienen que las emociones cumplen un papel activo en el aprendizaje y la convivencia, por lo que la falta de estrategias para expresarlas adecuadamente puede derivar en conflictos. En la población sorda, las barreras comunicativas dificultan la expresión emocional, incrementando los riesgos de malinterpretaciones y agresiones. Por ello, los modelos psicopedagógicos deben incluir actividades visuales que fortalezcan la autoexpresión y la identificación emocional. Este fundamento teórico permite comprender cómo la formación

socioemocional incide directamente en la continuidad académica y en la reducción de episodios de violencia.

Según Daniels y Porter (2022), los modelos psicopedagógicos actuales integran dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales para comprender el aprendizaje como un proceso complejo, especialmente en contextos inclusivos. Este enfoque multidimensional resalta que las intervenciones deben adaptarse a las características específicas del estudiantado, lo que en el caso de la población sorda implica desarrollar estrategias visuales y accesibles. La investigación demuestra que los modelos generalistas no responden adecuadamente a la diversidad comunicativa, generando prácticas que reproducen exclusión. Por ello, el diseño del modelo psicopedagógico propuesto requiere integrar formación docente, mediación comunicativa y prácticas colaborativas entre docentes, intérpretes y orientadores. Así, los modelos contemporáneos proporcionan bases teóricas para comprender la relación entre convivencia, accesibilidad y trayectorias académicas en estudiantes sordos.

Según Woolfson et al. (2021), la psicopedagogía inclusiva examina cómo las condiciones institucionales, las prácticas pedagógicas y los apoyos especializados facilitan o limitan el aprendizaje de estudiantes con discapacidades sensoriales. Este enfoque sostiene que el acompañamiento psicopedagógico debe ser preventivo, centrado en promover interacciones positivas y eliminar barreras que afectan la continuidad académica. En el caso de estudiantes sordos, este acompañamiento debe integrar recursos visuales, orientación socioemocional y coordinación con intérpretes. Los estudios muestran que las instituciones que aplican modelos psicopedagógicos inclusivos reducen significativamente los episodios de acoso escolar y fortalecen la permanencia educativa. De este modo, la psicopedagogía inclusiva se convierte en el enfoque que articula las bases conceptuales del modelo propuesto.

Como revelan García, Mendoza y Ruiz (2022), la educación especial ha evolucionado hacia un enfoque centrado en la participación, la accesibilidad y la autonomía, lo que constituye un eje fundamental para interpretar las condiciones educativas de los estudiantes sordos. Los estudios recientes destacan que el apoyo especializado debe integrarse al currículo general, promoviendo prácticas de co-docencia y estrategias visuales de enseñanza. La falta de este tipo de articulación genera vacíos pedagógicos que afectan la comprensión, la socialización y el rendimiento académico. Por ello, el modelo psicopedagógico debe incorporar prácticas derivadas de la educación especial contemporánea, garantizando apoyos permanentes y estrategias

adaptadas a los modos de aprendizaje visual. Esta disciplina aporta un sustento robusto para comprender las trayectorias educativas de la población sorda.

Según Paredes y Gómez (2024), las trayectorias académicas deben entenderse como procesos dinámicos influenciados por factores individuales, institucionales y socioculturales, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan barreras comunicativas. La investigación reciente evidencia que la falta de accesibilidad, el acoso escolar y la escasa formación docente afectan la continuidad educativa de estudiantes sordos, generando interrupciones en su desarrollo académico. De este modo, las trayectorias no pueden analizarse únicamente como una secuencia de grados, sino como una interacción compleja de variables que influyen en el desempeño. Por ello, el modelo psicopedagógico debe considerar estrategias que fortalezcan la permanencia, reduzcan el riesgo de deserción y promuevan la participación activa. Esta teoría contribuye a fundamentar la intervención dirigida al fortalecimiento de trayectorias en población sorda.

Como expone Skliar (2021), las teorías críticas de la educación permiten analizar cómo el audismo institucional —la creencia de que la lengua oral y la escucha son superiores— reproduce desigualdades que afectan a estudiantes sordos. Desde esta perspectiva, la escuela puede convertirse en un espacio de invisibilización cultural cuando privilegia prácticas comunicativas ajenas a la comunidad sorda. Estas dinámicas generan condiciones propicias para el acoso escolar y para la fragmentación de trayectorias académicas. Los estudios recientes destacan que las instituciones deben cuestionar sus prácticas normalizadoras y promover enfoques que valoren la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, el modelo psicopedagógico debe incorporar elementos críticos que permitan analizar las estructuras que reproducen exclusión. Así, la teoría crítica aporta una base conceptual para transformar las prácticas escolares.

Como sintetiza González y Solovieva (2022), la articulación de epistemologías socioconstructivistas, teorías socioculturales, enfoques inclusivos, perspectivas críticas, estudios sobre cultura sorda y modelos psicopedagógicos contemporáneos permite construir un marco teórico robusto que fundamenta la propuesta investigativa. La comprensión del acoso escolar como fenómeno relacional y comunicativo exige integrar teorías que expliquen sus causas estructurales y sus efectos sobre las trayectorias académicas. Asimismo, el análisis de la experiencia sorda desde la accesibilidad, la identidad cultural y la multimodalidad comunicativa permite delinear estrategias coherentes con las necesidades de esta población. Así, el marco

teórico establece los cimientos conceptuales y metodológicos que orientan el diseño del modelo psicopedagógico propuesto para prevenir el acoso y fortalecer la continuidad educativa.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual constituye el eje articulador que orienta la comprensión teórica del fenómeno estudiado y delimita las categorías fundamentales que guían el análisis interpretativo. En esta investigación, el interés por comprender las experiencias de acoso escolar y su relación con las trayectorias académicas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga exige recurrir a un cuerpo conceptual que integre perspectivas provenientes de la educación inclusiva, la psicopedagogía, los estudios sobre diversidad funcional y la hermenéutica de la experiencia. Este capítulo se estructura con el propósito de clarificar los conceptos centrales que sustentan el modelo de intervención propuesto, ofreciendo un andamiaje analítico que permite interpretar las narrativas desde una perspectiva rigurosa y coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta el estudio.

En efecto, se parte del reconocimiento de que fenómenos como el acoso escolar en contextos de diversidad lingüística, las trayectorias académicas en situaciones de vulnerabilidad y la construcción identitaria en estudiantes sordos no pueden analizarse desde categorías aisladas, sino desde marcos conceptuales que den cuenta de su complejidad multidimensional. Por ello, el marco conceptual articula nociones relacionadas con la convivencia escolar, las dinámicas de poder, los procesos de inclusión educativa, la identidad sorda como construcción sociocultural, y los enfoques psicopedagógicos que permiten comprender las formas en que los sujetos significan sus experiencias. Al integrar estos referentes, el capítulo ofrece claridad sobre las categorías que sustentan el proceso de análisis, al tiempo que posibilita una lectura más profunda del fenómeno en su contexto institucional específico.

De este modo, el marco conceptual no se limita a definir conceptos, sino que establece relaciones entre ellos, identifica tensiones epistemológicas y propone una estructura lógica que orienta tanto la interpretación de los hallazgos como la formulación del modelo “Señas de Encuentro”. Su función es, por tanto, doble: ofrece fundamentos para comprender el fenómeno y proporciona herramientas analíticas para abordarlo con rigurosidad, asegurando que la investigación se inscriba en diálogos contemporáneos sobre educación inclusiva, derechos

lingüísticos, convivencia escolar y desarrollo académico de estudiantes sordos en contextos educativos públicos colombianos.

Los estudios contemporáneos han reafirmado la vigencia de los postulados clásicos de Olweus sobre el acoso escolar, pero ampliando su comprensión hacia dinámicas relacionales más complejas y multicausales. En esta línea, Hymel y Swearer (2021) señalan que la intencionalidad dañina, la repetición sistemática y el desequilibrio de poder siguen constituyendo los tres criterios centrales para diferenciar el acoso escolar de los conflictos ocasionales, pero enfatizan que hoy deben analizarse dentro de una ecología social más amplia. Así, investigaciones recientes destacan que las agresiones pueden manifestarse no solo de manera física o verbal, sino también mediante exclusiones simbólicas, prácticas de silenciamiento, hostilidad relacional y microagresiones persistentes, especialmente hacia poblaciones vulnerables como estudiantes con discapacidad auditiva. Por su parte, Thornberg y Delby (2022) sostienen que el acoso debe entenderse como un proceso social estructurado, donde la presencia de espectadores pasivos, normas grupales y climas escolares permisivos contribuyen a su mantenimiento. Esta perspectiva actualizada permite reinterpretar los aportes clásicos desde un enfoque más amplio y consistente con la realidad escolar contemporánea.

En concordancia con estas visiones, López, Martínez y Rivas (2024) plantean que el acoso escolar integra dimensiones psicológicas, sociales y comunicativas que interactúan de manera dinámica en la vida cotidiana de los estudiantes, lo que exige comprender el fenómeno más allá de definiciones centradas únicamente en la conducta observable. Recientes investigaciones en América Latina han demostrado que la persistencia del acoso se relaciona con factores institucionales como la falta de protocolos claros, la ausencia de mediaciones pedagógicas accesibles y la formación insuficiente del profesorado para identificar señales tempranas de victimización (Salcedo, 2023). Este enfoque señala que el desequilibrio de poder descrito históricamente por Olweus debe ampliarse para incluir desigualdades comunicativas, culturales y tecnológicas que posicionan a ciertos grupos —como los estudiantes sordos— en mayor riesgo de ser intimidados. Así, el estudio del acoso escolar en el contexto actual exige integrar estas nuevas variables para interpretar adecuadamente las experiencias narradas por estudiantes sordos y comprender las particularidades de su vulnerabilidad dentro de entornos mayoritariamente oyentes.

En esta misma dirección, investigaciones recientes subrayan que en el caso de estudiantes sordos el desequilibrio de poder adquiere características específicas relacionadas con la accesibilidad comunicativa, la mediación lingüística y las representaciones sociales sobre la sordera. Woolfson, Dillon y Booth (2021) afirman que la existencia de barreras comunicativas puede generar asimetrías en la interacción social incluso cuando no existe diferencia física, jerárquica o de popularidad entre pares, ampliando de manera sustantiva la comprensión tradicional del poder en el acoso escolar. Del mismo modo, García, Mendoza y Ruiz (2022) sostienen que la falta de competencias en lengua de señas por parte de compañeros oyentes y docentes crea un entorno propicio para malentendidos, exclusiones involuntarias y dinámicas hostiles que progresan hacia formas sistemáticas de intimidación. En consecuencia, los criterios clásicos de intencionalidad, repetición y desequilibrio deben interpretarse a la luz de las barreras comunicativas y culturales que estructuran las interacciones entre estudiantes sordos y oyentes, lo que constituye un aporte fundamental para el análisis del fenómeno en la presente investigación.

Las investigaciones recientes han ampliado y actualizado las tipologías clásicas del acoso escolar, integrando nuevas manifestaciones asociadas a entornos digitales, dinámicas relacionales complejas y desigualdades comunicativas. En esta línea, Thornberg y Delby (2022) sostienen que el acoso escolar contemporáneo se expresa principalmente en cuatro modalidades: verbal, físico, relacional y virtual, manteniendo la lógica general descrita en la literatura histórica, pero reinterpretándola bajo el prisma de las interacciones actuales. La agresión verbal incluye insultos, comentarios despectivos, rumores y burlas persistentes; sin embargo, hoy se reconoce que este tipo adquiere características particulares en poblaciones con diversidad lingüística, como los estudiantes sordos, quienes pueden ser objeto de ridiculización de su voz, de exclusiones basadas en el uso de lengua oral o de imitaciones peyorativas de la lengua de señas. Por su parte, la agresión física continúa siendo frecuente, aunque estudios recientes indican que se combina con conductas relacionales que minan la autoestima de las víctimas mediante aislamiento, manipulación grupal o degradación simbólica (López et al., 2024). El cyberbullying, ampliamente documentado en la actualidad, incluye la difusión de imágenes, videos o mensajes que humillan, fenómeno especialmente delicado cuando se explotan aspectos identitarios o comunicativos propios de la comunidad sorda.

En cuanto a los actores involucrados en el acoso escolar, los estudios contemporáneos ratifican la presencia de tres roles fundamentales: víctimas, agresores y observadores, aunque sus

características han sido reinterpretadas desde perspectivas socioemocionales y ecológicas más amplias. Según Hymel y Swearer (2021), las víctimas pueden presentar rasgos de vulnerabilidad emocional, timidez o retraimiento, pero también pueden incluir estudiantes con alta sensibilidad ante interacciones sociales complejas, lo que coincide parcialmente con las categorías históricas de “víctimas pasivas” y “víctimas provocadoras”. No obstante, la investigación actual advierte que estas clasificaciones nunca deben asumirse como rasgos deterministas ni como defectos personales, sino como expresiones contextuales que requieren apoyo institucional. Para el caso de estudiantes sordos, García, Mendoza y Ruiz (2022) señalan que las barreras comunicativas aumentan la probabilidad de ser blanco de acoso, incluso cuando el estudiante no presenta rasgos de vulnerabilidad tradicionales, pues la incomprensión de claves verbales o sociales puede ser interpretada erróneamente por sus pares oyentes, generando tensiones relacionales.

En relación con los agresores, investigaciones actuales describen perfiles más diversos que las tipologías tradicionales centradas en la impulsividad o el dominio interpersonal. Woolfson, Dillon y Booth (2021) afirman que muchos agresores contemporáneos buscan estatus social, reconocimiento grupal o validación dentro de dinámicas competitivas propias del clima escolar. Además, se ha evidenciado que la ausencia de modelos positivos, la exposición a violencia en el hogar o el manejo deficitario de la frustración incrementan la probabilidad de adoptar conductas intimidatorias. En instituciones con población sorda, los agresores suelen aprovechar las asimetrías comunicativas como forma de poder simbólico, utilizando exclusiones, burlas o manipulaciones conversacionales que refuerzan su posición en el grupo oyente (Salcedo, 2023). Esta comprensión permite que el modelo de intervención psicopedagógica desarrolle estrategias preventivas orientadas a la transformación socioemocional de quienes presentan conductas de riesgo, promoviendo su participación en actividades cooperativas y el fortalecimiento de competencias de empatía y autocontrol.

Las investigaciones recientes sobre factores de riesgo asociados al comportamiento agresivo han ampliado la comprensión tradicional centrada en variables individuales, demostrando que la agresión escolar es producto de la interacción entre elementos familiares, emocionales, institucionales y socioculturales. En este sentido, Hymel y Swearer (2021) sostienen que los ambientes familiares marcados por negligencia, prácticas disciplinarias inconsistentes, ausencia de regulación emocional y escaso acompañamiento parental aumentan significativamente la probabilidad de que un estudiante adopte conductas de intimidación hacia

sus pares. De igual manera, Thornberg y Delby (2022) evidencian que los hogares donde prevalecen la violencia verbal o física, las tensiones crónicas, el conflicto permanente o dificultades como abuso de alcohol o trastornos emocionales en los adultos constituyen entornos que modelan respuestas agresivas como estrategias para resolver conflictos. La literatura actual también reconoce que la inseguridad económica, la inestabilidad en el hogar y el estrés parental se convierten en factores que deterioran la capacidad de contención emocional del estudiante, aumentando el riesgo de comportamientos violentos.

En paralelo, estudios contemporáneos destacan que la experiencia de adversidad familiar interactúa con factores institucionales, generando condiciones propicias para la reproducción del acoso escolar. Según López, Martínez y Rivas (2024), cuando la escuela carece de normas explícitas, mecanismos de denuncia accesibles y estrategias de regulación socioemocional, los estudiantes que ya presentan patrones agresivos provenientes del ámbito familiar encuentran escasa contención en el entorno educativo. Esto es especialmente relevante para estudiantes sordos, cuya participación en dinámicas disciplinarias puede verse limitada por barreras comunicativas. Woolfson, Dillon y Booth (2021) afirman que la falta de accesibilidad lingüística puede impedir que estos estudiantes comprendan normas de convivencia, identifiquen comportamientos de riesgo o accedan a apoyo oportuno, lo cual incrementa la vulnerabilidad frente a pares agresores. Así, el análisis de los factores de riesgo contemporáneos demanda que las intervenciones escolares articulen dimensiones familiares, institucionales y comunicativas de manera integrada.

A nivel psicosocial, la investigación reciente ha cuestionado enfoques deterministas que relacionaban agresión con elementos hereditarios, proponiendo en cambio una comprensión más compleja y contextualizada. García, Mendoza y Ruiz (2022) sostienen que la agresividad no debe interpretarse como un rasgo estable, sino como una respuesta aprendida en contextos donde los modelos prosociales son escasos o inconsistentes. Esto implica reconocer que los comportamientos agresivos pueden modificarse mediante estrategias de mediación, regulación emocional y reconfiguración del clima escolar. Para el caso de estudiantes sordos, la literatura subraya que la interacción entre tensiones familiares, falta de accesibilidad y discriminación basada en diferencias comunicativas puede amplificar la reproducción de conductas violentas, tanto como víctimas como potenciales agresores (Salcedo, 2023). Esta mirada multicausal se

alinea con la necesidad de diseñar modelos psicopedagógicos que comprendan la agresión como fenómeno ecológico y no meramente individual.

Este análisis actualizado orienta directamente el objetivo de la investigación referido al estudio de trayectorias académicas, permitiendo explorar en las narrativas cómo los estudiantes sordos interpretan las condiciones familiares, institucionales y sociales que afectan su desarrollo escolar. La identificación de factores de riesgo multicausales fundamenta el enfoque sistémico del modelo de intervención, que no solo se centrará en víctimas y agresores, sino que incluirá acciones que promuevan la vinculación parental, la formación de docentes en accesibilidad comunicativa y la transformación de normas institucionales implícitas. Asimismo, el modelo incorporará programas dirigidos a familias de estudiantes sordos, orientados a fortalecer competencias comunicativas en lengua de señas, desarrollar prácticas de acompañamiento emocional y consolidar ambientes familiares seguros, reconociendo —como señala Hymel y Swearer (2021)— que la regulación emocional y la presencia afectiva en el hogar constituyen factores protectores esenciales frente a la aparición del acoso escolar.

Las investigaciones contemporáneas coinciden en que el acoso escolar constituye un fenómeno que afecta simultáneamente a víctimas, agresores y observadores, generando impactos multidimensionales que se intensifican cuando las dinámicas de violencia se prolongan en el tiempo. Desde esta perspectiva, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2021) evidencian que la exposición sostenida al acoso deteriora de manera progresiva la salud mental y física de las víctimas, provocando síntomas psicósomáticos, alteraciones del sueño, incremento de la ansiedad y disminución significativa de la autoestima. En paralelo, Kowalski et al. (2022) subrayan que las secuelas psicológicas se agravan cuando el entorno escolar normaliza las agresiones o minimiza la experiencia de victimización, generando un proceso de cronificación emocional que puede derivar en depresión severa o ideación suicida. De manera complementaria, investigaciones recientes destacan que la acumulación de estas experiencias reduce la motivación académica, incrementa el absentismo y deteriora las trayectorias escolares, particularmente en estudiantes con discapacidades sensoriales, quienes suelen enfrentar barreras adicionales de comunicación y apoyo institucional (Sánchez y Estévez, 2023).

En esta misma línea, los estudios actuales reconocen que el agresor también experimenta consecuencias importantes, aunque con manifestaciones diferenciadas. Según Ttofi, Farrington y Lösel (2022), los estudiantes que ejercen conductas de intimidación presentan mayores

probabilidades de desarrollar rechazo hacia la escuela, dificultades de adaptación al entorno educativo, desregulación emocional y patrones antisociales que pueden prolongarse hasta la adultez. Roberts, Hong y Espelage (2021) sostienen igualmente que los agresores muestran con frecuencia niveles elevados de impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades para comprender las emociones de los demás, lo cual limita su participación en relaciones prosociales. De manera significativa, investigaciones latinoamericanas recientes han demostrado que estos estudiantes suelen provenir de entornos familiares caracterizados por estilos parentales coercitivos, conflictos crónicos o modelos violentos de resolución de problemas, lo cual incrementa el riesgo de reproducir comportamientos hostiles en el contexto escolar (Vargas y Chaparro, 2024).

Respecto a los observadores, la literatura publicada entre 2020 y 2024 ha visibilizado con claridad que su papel es determinante dentro de la dinámica del acoso, pues su respuesta —ya sea de apoyo, indiferencia o colaboración con el agresor— influye directamente en la perpetuación o contención del fenómeno. Thornberg et al. (2020) señalan que los espectadores experimentan dilemas morales, sentimientos de culpa y ansiedad al presenciar actos de violencia sin intervenir, y en muchos casos desarrollan procesos de desensibilización progresiva que normalizan el sufrimiento de sus compañeros. Asimismo, Sidera y Serrano (2023) advierten que el temor a convertirse en nuevas víctimas conduce a conductas de silencio que refuerzan la impunidad del agresor y debilitan el tejido socioemocional del grupo. En poblaciones sordas, este fenómeno adquiere particular complejidad: los estudiantes oyentes pueden no reconocer algunas manifestaciones de violencia dirigidas hacia compañeros sordos, especialmente aquellas relacionadas con la burla de la lengua de señas o la exclusión comunicativa, lo que incrementa la vulnerabilidad de este grupo.

Desde esta comprensión integral de las consecuencias del acoso escolar, el presente estudio fundamenta la necesidad de un modelo de intervención psicopedagógica de carácter preventivo, capaz de responder de manera diferenciada a los efectos que experimentan víctimas, agresores y observadores. Las secuelas físicas, emocionales, académicas y sociales documentadas por Gómez-Ortiz et al. (2021) y Kowalski et al. (2022) orientan la identificación de indicadores específicos que permitirán interpretar las narrativas de estudiantes sordos, reconociendo que muchas de estas manifestaciones pueden confundirse con barreras comunicativas o dificultades asociadas a la discapacidad auditiva si no se analizan desde una perspectiva contextualizada.

Asimismo, la evidencia sobre los riesgos que enfrentan agresores y observadores justifica que el modelo proponga acciones dirigidas a toda la comunidad educativa, integrando formación docente en accesibilidad comunicativa, fortalecimiento de competencias socioemocionales y estrategias inclusivas que transformen la cultura escolar. Este enfoque permitirá evitar la naturalización del acoso señalada por Roberts et al. (2021), especialmente relevante para estudiantes sordos, quienes históricamente han sido objeto de estereotipos y prácticas de patologización que amplifican las dinámicas de exclusión.

García-Moya et al. (2020) desarrollaron un estudio multinacional que evidenció que la victimización presencial y digital impacta negativamente el bienestar emocional, la autoeficacia y la satisfacción escolar de más de 30.000 estudiantes europeos. Los autores demostraron que el apoyo docente funciona como un factor protector ante estos efectos, destacando que las instituciones que fortalecen la comunicación con los estudiantes reducen la vulnerabilidad frente al acoso. Este hallazgo adquiere especial relevancia para poblaciones sordas, que requieren canales comunicativos diferenciados para expresar experiencias de victimización. Asimismo, el estudio subraya que la accesibilidad emocional y pedagógica constituye un componente esencial para disminuir el daño acumulativo asociado al acoso, lo cual justifica incorporar mecanismos inclusivos en modelos psicopedagógicos orientados a la prevención.

Wang et al. (2021) desarrollaron un estudio longitudinal que analizó las consecuencias a largo plazo de la exposición reiterada al acoso escolar en estudiantes de secundaria. Sus resultados evidenciaron que quienes experimentaron intimidación durante más de dos años presentaron niveles más altos de ansiedad, evitación escolar y dificultades para establecer vínculos de confianza. Esta investigación confirmó que los efectos del acoso persisten incluso después de cesar la agresión, lo que resalta la necesidad de estrategias institucionales preventivas que identifiquen tempranamente la victimización. En contextos donde participan estudiantes sordos, este fenómeno podría intensificarse debido a la limitada accesibilidad lingüística para solicitar apoyo o denunciar episodios de violencia.

Garaigordobil y Machimbarrena (2021) realizaron un estudio con más de 7.500 estudiantes españoles para analizar la prevalencia del acoso presencial y cibernético. Encontraron que ambas formas comparten rasgos estructurales como el desequilibrio de poder y la repetición sistemática, aunque el ciberacoso tiende a tener efectos más duraderos debido a la permanencia del contenido ofensivo. Los autores también observaron que la invisibilidad del ciberacoso

dificulta la intervención docente, lo que plantea nuevos retos para los modelos de prevención. Para estudiantes sordos, el entorno digital puede reproducir exclusiones relacionadas con la lengua de señas, por lo que es indispensable diseñar herramientas inclusivas de denuncia.

En suma, Gómez-Ortiz et al. (2021) mostraron mediante un metaanálisis que los programas preventivos implementados de manera sostenida reducen significativamente los episodios de acoso y mejoran el bienestar académico y emocional. Los autores concluyeron que las intervenciones efectivas integran componentes socioemocionales, participación escolar y formación docente en convivencia. En instituciones con estudiantes sordos, la eficacia de estos programas depende en gran medida de la accesibilidad en la comunicación y la adaptación cultural del enfoque, razón por la cual un modelo psicopedagógico integral resulta imprescindible.

De Houwer (2020) plantea que el aprendizaje debe entenderse como un proceso dinámico que integra múltiples dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales que interactúan de manera constante en la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el análisis conceptual del aprendizaje implica reconocer que los sujetos no incorporan información de forma neutra, sino que reorganizan activamente los estímulos del entorno a partir de sus experiencias previas, expectativas y modos de interpretación. Esta comprensión permite identificar que el aprendizaje en estudiantes sordos implica rutas cognitivas y comunicativas particulares que requieren accesibilidad lingüística y ambientes pedagógicos adaptados. Asimismo, el concepto se amplía cuando se considera la influencia del contexto escolar y familiar, puesto que ambos median la apropiación del conocimiento. Por ello, comprender el aprendizaje desde una visión amplia posibilita construir modelos psicopedagógicos sensibles a la diversidad y a las trayectorias que cada estudiante desarrolla.

Kirschner y Hendrick (2020) argumentan que el aprendizaje se concibe como un proceso gradual que depende de la interacción entre memoria, atención y carga cognitiva, componentes que se activan de forma diferenciada según el diseño pedagógico. El análisis conceptual, en este sentido, requiere considerar cómo las demandas cognitivas del entorno educativo pueden facilitar o interferir en la adquisición del conocimiento, especialmente cuando el estudiante enfrenta barreras comunicativas. Para poblaciones sordas, la gestión de la carga cognitiva resulta especialmente significativa, dado que simultáneamente deben decodificar el contenido académico y procesar la información en modalidades visuales o gestuales. Esta condición refuerza la

necesidad de diseñar propuestas instruccionales que minimicen la sobrecarga y optimicen el acceso al aprendizaje. De este modo, analizar el aprendizaje desde la perspectiva cognitiva permite identificar los mecanismos que fortalecen la comprensión conceptual y la transferencia.

Por último, Dignath y Eder (2021) sostienen que el aprendizaje incluye la dimensión autorregulatoria, mediante la cual el estudiante planifica, supervisa y evalúa su propio desempeño, transformando la experiencia educativa en un proceso consciente y autónomo. Este enfoque conceptual subraya que aprender no se limita a recibir información, sino que implica gestionar emociones, establecer metas y emplear estrategias metacognitivas. Para estudiantes sordos, la autorregulación se ve influida por las oportunidades de participación y por el reconocimiento institucional de sus modos particulares de comunicación. Por ello, un análisis conceptual profundo del aprendizaje considera tanto los procesos internos como las condiciones externas que facilitan la autonomía del estudiante. Desde esta comprensión, el aprendizaje se configura como una construcción activa que demanda entornos pedagógicos responsivos, capaces de potenciar las capacidades individuales y colectivas.

En primer lugar, Schunk (2020) explica que las teorías del aprendizaje constituyen marcos interpretativos que orientan la comprensión de cómo los sujetos adquieren, procesan y utilizan la información en diferentes contextos educativos. Este autor señala que dichas teorías no deben considerarse categorías aisladas, sino perspectivas complementarias que ofrecen explicaciones diversas sobre la conducta, la cognición y la interacción social. El análisis de estas teorías permite comprender que el aprendizaje escolar no responde a un único principio, sino a la convergencia de múltiples factores que influyen en la transformación del conocimiento. En el caso de estudiantes sordos, la articulación de estas teorías posibilita diseñar estrategias de enseñanza accesibles que integren elementos conductuales, cognitivos y socioculturales. Por tanto, revisarlas críticamente constituye un paso fundamental para fundamentar modelos psicopedagógicos inclusivos.

Murphy y Alexander (2021) destacan que las teorías contemporáneas del aprendizaje han avanzado hacia explicaciones más integrales, incorporando la interacción entre la motivación, la identidad y los contextos culturales. Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un proceso interno, sino como una práctica situada en redes sociales que influyen en las representaciones y expectativas del estudiante. De esta manera, las teorías sociocognitivas y socioculturales cobran relevancia al explicar cómo los estudiantes construyen

significado en interacción con otros, especialmente en ambientes colaborativos. Para estudiantes sordos, la teoría del aprendizaje mediado cobra especial importancia, ya que las interacciones requieren ajustes comunicativos que determinan la accesibilidad. El análisis teórico, por tanto, orienta el diseño de propuestas educativas sensibles a la diversidad comunicativa.

Ambrose et al. (2020) sostienen que las teorías del aprendizaje deben aplicarse de manera contextualizada, tomando en cuenta las características del entorno educativo y las particularidades cognitivas del estudiantado. Estos autores argumentan que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante conecta los nuevos contenidos con sus experiencias previas mediante estructuras conceptuales claras y coherentes. En este sentido, las teorías se convierten en herramientas para interpretar cómo los estudiantes organizan la información, enfrentan desafíos académicos y desarrollan competencias. En grupos heterogéneos donde participan estudiantes sordos, la adopción de teorías flexibles posibilita construir ambientes inclusivos que fomenten la comprensión profunda y la participación equitativa. Por ello, el análisis de estas perspectivas teóricas constituye un componente esencial para orientar procesos pedagógicos modernos.

Bouton (2021) señala que la teoría del condicionamiento continúa siendo relevante para comprender los mecanismos mediante los cuales los individuos aprenden a partir de asociaciones entre estímulos y respuestas. Este enfoque permite analizar cómo los comportamientos pueden fortalecerse o debilitarse según las consecuencias que produzcan, convirtiéndose en un marco útil para interpretar rutinas escolares, normas de convivencia y hábitos de estudio. En contextos educativos, esta teoría ayuda a identificar cómo ciertas prácticas refuerzan la participación o el retraimiento del estudiantado. Para estudiantes sordos, el condicionamiento adquiere particular relevancia al analizar cómo las respuestas institucionales ante sus necesidades pueden incentivar la participación o generar retraimiento. Por ello, la teoría del condicionamiento constituye un punto de partida importante para la construcción de ambientes estructurados que motiven conductas prosociales.

Pierce y Cheney (2022) explican que el condicionamiento operante proporciona herramientas para comprender cómo las consecuencias contingentes influyen en la probabilidad de que un comportamiento vuelva a ocurrir. Desde este enfoque, los refuerzos positivos, negativos y las estrategias de extinción permiten regular la conducta dentro del aula, promoviendo hábitos académicos y sociales deseables. La aplicación de esta perspectiva en

entornos inclusivos exige que los refuerzos sean accesibles y significativos para todos los estudiantes, incluyendo aquellos sordos que pueden requerir estrategias visuales o gestuales. De este modo, el condicionamiento operante no solo orienta la gestión del comportamiento, sino que contribuye a construir dinámicas educativas equitativas.

Kimble (2023) subraya que los aportes recientes del condicionamiento se han integrado con perspectivas cognitivas, enfatizando la importancia del contexto y de la interpretación del estudiante sobre los estímulos. Este autor sostiene que los aprendizajes no pueden reducirse a asociaciones mecánicas, sino que dependen de la manera como el individuo comprende la situación y anticipa sus consecuencias. En ambientes educativos, esta visión renovada permite analizar cómo la motivación y la percepción del clima escolar influyen en la adopción de comportamientos. En estudiantes sordos, la interpretación del entorno está mediada por el acceso a la información, por lo que la teoría del condicionamiento debe complementarse con estrategias comunicativas que garanticen la comprensión de normas y expectativas institucionales.

Novak (2020) destaca que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel continúa siendo uno de los marcos más influyentes para comprender cómo los estudiantes integran nueva información a sus estructuras cognitivas previas. Este autor señala que el aprendizaje resulta más sólido cuando los contenidos se presentan de manera organizada, clara y relacionada con conocimientos previos del estudiante. En contextos inclusivos, este principio cobra especial relevancia, ya que los estudiantes sordos requieren materiales accesibles que faciliten la construcción de significados mediante representaciones visuales y esquemáticas. Asimismo, este enfoque evidencia que la organización curricular es un determinante clave para promover aprendizajes profundos y duraderos.

Moreira (2021) plantea que la teoría de Ausubel ofrece herramientas para analizar la relación entre los conceptos inclusores, los materiales de enseñanza y las estrategias de evaluación. Según este autor, la comprensión conceptual ocurre cuando los estudiantes logran conectar los nuevos contenidos con experiencias previas que les permiten atribuirles sentido. En grupos donde participan estudiantes sordos, estas conexiones requieren apoyos comunicativos que eviten que el aprendizaje se reduzca a la memorización mecánica. Por ello, el aprendizaje significativo exige una enseñanza que facilite la articulación entre experiencias, representaciones y lenguajes diversos.

Cabello y Torres (2023) sostienen que el aprendizaje significativo implica también una dimensión afectiva que influye en la disposición del estudiante para relacionar los contenidos con su vida cotidiana. Estos autores resaltan que la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia fortalecen la asimilación conceptual, especialmente en entornos donde la diversidad lingüística es un componente central. En estudiantes sordos, esta dimensión afectiva está profundamente vinculada con la accesibilidad y el reconocimiento de la lengua de señas como lenguaje legítimo para la construcción del conocimiento. Así, aplicar la teoría de Ausubel en la educación inclusiva exige que los ambientes pedagógicos promuevan la seguridad emocional y el respeto a las diferencias comunicativas.

Daniels (2020) afirma que la teoría sociocultural de Vygotsky continúa siendo un referente esencial para comprender cómo el aprendizaje se construye mediante la interacción social, el lenguaje y la mediación cultural. Este autor señala que la zona de desarrollo próximo es una herramienta analítica clave para diseñar experiencias educativas que potencien la participación activa del estudiante. En el caso de estudiantes sordos, esta teoría subraya la importancia de ofrecer recursos comunicativos equivalentes que permitan acceder a mediadores, compañeros y docentes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso colaborativo donde la accesibilidad lingüística constituye un elemento central para garantizar la participación.

Wertsch (2021) sostiene que la mediación constituye el eje articulador del aprendizaje sociocultural y que las herramientas semióticas determinan la manera como los individuos interpretan y transforman su entorno. Para estudiantes sordos, la lengua de señas, los recursos visuales y los apoyos tecnológicos constituyen herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento. Así, la perspectiva vygotskiana permite analizar cómo las prácticas pedagógicas deben adaptarse para garantizar que los estudiantes accedan a mediadores pertinentes. Este enfoque invita a diseñar ambientes colaborativos donde todos los actores escolares comprendan la diversidad comunicativa y participen activamente en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, Flee y Robbins (2022) sostienen que las investigaciones contemporáneas sobre Vygotsky han ampliado la teoría hacia un análisis más contextualizado de la educación inclusiva, reconociendo la influencia de los factores sociopolíticos en la construcción del aprendizaje. Estos autores insisten en que las prácticas culturales, las normas institucionales y las

actitudes hacia la diversidad condicionan la manera como los estudiantes participan en los procesos educativos. Para poblaciones sordas, esto implica que la inclusión no depende únicamente de ajustes pedagógicos, sino de transformaciones culturales que reconozcan y valoren sus identidades lingüísticas. Desde esta comprensión, la teoría sociocultural se convierte en un marco potente para analizar y diseñar modelos psicopedagógicos inclusivos.

En primer lugar, Hattie (2023) señala que los factores que influyen en el aprendizaje pueden agruparse en tres dimensiones fundamentales: características del estudiante, calidad de la enseñanza y clima escolar. Este autor enfatiza que la relación entre estos elementos determina la profundidad y estabilidad de los aprendizajes. En estudiantes sordos, estos factores operan de manera diferenciada debido a la mediación lingüística requerida para acceder a los contenidos. Por ello, el análisis de los factores que afectan el aprendizaje implica reconocer las particularidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales que influyen en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, diseñar ambientes accesibles constituye una condición pedagógica indispensable.

Durlak et al. (2021) explican que las habilidades socioemocionales influyen significativamente en el aprendizaje, ya que determinan la manera como los estudiantes regulan emociones, enfrentan dificultades y establecen relaciones interpersonales. Este enfoque evidencia que la dimensión emocional no puede considerarse un componente secundario del aprendizaje, sino un elemento estructural que condiciona la motivación y la participación. Para estudiantes sordos, la identificación y expresión de emociones puede verse mediada por las posibilidades comunicativas del contexto, por lo que los programas socioemocionales deben adaptarse a sus formas particulares de interacción. Así, los factores socioemocionales constituyen un eje central para analizar el aprendizaje inclusivo.

En conclusión, Darling-Hammond et al. (2022) sostienen que el aprendizaje está profundamente influenciado por las condiciones institucionales, incluyendo la calidad de los ambientes físicos, la formación docente y la cultura escolar. Estos autores evidencian que las escuelas que promueven relaciones respetuosas, prácticas colaborativas y enseñanza diferenciada logran mejores resultados en términos de aprendizaje profundo. En el caso de estudiantes sordos, estos factores deben articularse con estrategias que garanticen la accesibilidad lingüística y la participación activa. De esta manera, analizar los factores institucionales permite comprender

cómo las dinámicas escolares pueden facilitar o impedir el desarrollo académico, destacando la necesidad de políticas inclusivas sostenidas.

2.4. Marco Contextual.

El marco contextual de esta investigación tiene como propósito situar el estudio en las dinámicas institucionales, socioculturales y educativas que configuran las experiencias escolares de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, en Ibagué, Tolima. Este apartado permite comprender cómo las condiciones históricas, organizacionales y comunitarias interactúan con los fenómenos de acoso escolar y las trayectorias académicas, aportando una visión integral que trasciende el análisis individual para incorporar factores estructurales que inciden en la vida escolar. En este sentido, el marco contextual no se limita a describir escenarios, sino que analiza las relaciones entre políticas institucionales, recursos disponibles, prácticas pedagógicas y características demográficas que influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje, participación y convivencia de los estudiantes sordos.

Asimismo, este apartado examina las particularidades del modelo bilingüe-bicultural implementado por la institución, las dinámicas de interacción entre estudiantes sordos y oyentes, las condiciones socioeconómicas de las familias y los procesos de acompañamiento docente, reconociendo que estos elementos delimitan las posibilidades reales de prevenir situaciones de acoso y fortalecer las trayectorias educativas. El análisis contextual adquiere especial relevancia en investigaciones orientadas a proponer modelos de intervención, dado que permite evaluar la viabilidad, pertinencia y adaptabilidad de las acciones formativas inclusivas propuestas. Por ello, esta introducción establece las coordenadas que guiarán la comprensión de los desafíos institucionales y las potencialidades sobre las cuales se construirá el modelo de intervención psicopedagógica.

El marco contextual articula información proveniente de documentos institucionales, diagnósticos recientes, estudios académicos y observaciones propias del escenario escolar, con el propósito de ofrecer una visión rigurosa y situada del entorno educativo investigado. Esta aproximación integral permite identificar las tensiones entre las políticas de inclusión y su implementación cotidiana, así como las barreras comunicativas, convivenciales y académicas que experimentan los estudiantes sordos. De esta manera, la introducción al marco contextual se constituye en un componente esencial para comprender la complejidad del fenómeno estudiado y

para fundamentar, desde un análisis contextualizado, la pertinencia y necesidad del modelo de intervención que propone esta investigación.

En este sentido, García-Huidobro (2021) señala que el análisis contextual de las prácticas educativas inclusivas exige comprender las transformaciones sociales y culturales que atraviesan las instituciones colombianas en la última década, especialmente aquellas que trabajan con población sorda. En el caso de Ibagué, los estudios recientes muestran que los colegios que atienden estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan desafíos vinculados con accesibilidad lingüística, formación docente y cultura institucional, factores que influyen directamente en la exposición al acoso escolar. Este panorama adquiere relevancia para el Colegio Niño Jesús de Praga, donde la creciente matrícula de estudiantes sordos demanda estrategias pedagógicas capaces de integrar modelos de mediación comunicativa. Así, la contextualización permite identificar tensiones estructurales que inciden en la convivencia escolar y en las trayectorias académicas.

Seguidamente, Pastrana (2018) aporta evidencia empírica sobre las restricciones del programa de inclusión, destacando que la relación actual de cinco intérpretes para veinticinco estudiantes sordos es insuficiente para brindar acompañamiento continuo en todos los espacios escolares. Mientras en el aula se garantiza cierta estabilidad comunicativa, los recreos, actividades extracurriculares y tiempos de transición constituyen escenarios donde estudiantes sordos interactúan sin mediación, aumentando su vulnerabilidad frente a episodios de burla, exclusión o intimidación. Estos espacios informales emergen como zonas críticas para la comprensión del acoso escolar en esta población, pues allí se manifiestan con mayor claridad conductas relacionales e imitaciones peyorativas de la lengua de señas que no son visibles en los registros disciplinarios formales. Esto indica que el acoso hacia estudiantes sordos presenta patrones que requieren observación situada y mecanismos de reporte accesibles más allá de los márgenes del aula. Por ello, el modelo de intervención debe incluir estrategias comunitarias que fortalezcan la interacción inclusiva en todos los escenarios de la vida escolar, reconociendo la disociación entre cumplimiento formal de políticas inclusivas y prácticas cotidianas de convivencia.

Del mismo modo, Moreno (2020) evidencia que el Manual de Convivencia actualizado en 2020, si bien se ajusta normativamente a la Ley 1620, presenta limitaciones estructurales que impiden una atención efectiva del acoso escolar en población sorda. La ausencia de mecanismos

de reporte accesibles en lengua de señas y la falta de lineamientos específicos para interpretar situaciones de violencia entre estudiantes oyentes y sordos generan vacíos que derivan en subregistro institucional. Este desfase entre norma y práctica se profundiza porque los protocolos están redactados exclusivamente en lengua escrita, lo que exige niveles de competencia lectora que muchos estudiantes sordos no han consolidado, dificultando su participación en los mecanismos de protección. Así, los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan una doble vulnerabilidad: la que deriva del acoso escolar y la que produce la imposibilidad de acceder a los canales formales para denunciarlo. Ante este panorama, el diseño del modelo debe priorizar herramientas comunicativas accesibles, estrategias de traducción visual y formación del personal para reconocer signos específicos de acoso en estudiantes sordos, cerrando brechas entre regulación normativa y aplicación efectiva.

A su vez, Céspedes (2022) aporta datos sobre el rendimiento académico que permiten comprender la estrecha relación entre acoso escolar y trayectorias educativas en estudiantes sordos. Los registros institucionales muestran que la tasa de reprobación en esta población asciende al 28% durante el periodo 2021-2022, duplicando el promedio general del 12% y evidenciando una brecha sostenida en el acceso efectivo al currículo. Esta situación se confirma con los resultados de las pruebas Saber 11, donde los estudiantes sordos obtuvieron 178 puntos frente a los 264 del promedio institucional, lo que sugiere que las dificultades no responden únicamente a factores pedagógicos, sino a condiciones socioemocionales y comunicativas que afectan la concentración, la participación y el sentido de pertenencia escolar. Estas brechas académicas se potencian cuando el acoso escolar genera ambientes emocionalmente inseguros que disminuyen el autoconcepto académico, intensificando la desconexión con el proceso educativo. En este sentido, el modelo de intervención debe articular estrategias pedagógicas visuales con acompañamiento socioemocional, integrando la prevención del acoso como dimensión fundamental para mejorar el rendimiento y fortalecer trayectorias educativas estables.

Igualmente, el Comité de Convivencia Escolar (2022) documenta un contraste significativo entre los casos formales de acoso escolar reportados (12 en total) y el 65% de estudiantes sordos que manifestó haber experimentado exclusión, burla o intimidación en el Diagnóstico de Clima Escolar del mismo año. Esta diferencia revela un subregistro sistemático que invisibiliza las experiencias reales de victimización, lo que limita la capacidad institucional para intervenir oportunamente. Las causas de este subregistro se relacionan con barreras

comunicativas, desconocimiento de los protocolos por parte de estudiantes sordos y escasa confianza en los mecanismos de acompañamiento existentes. Además, el análisis institucional evidencia que gran parte de estas experiencias ocurre en áreas no vigiladas del colegio, lo que dificulta su detección. Esta brecha entre vivencia y reporte exige la creación de mecanismos accesibles de denuncia, así como la formación de aliados comunicativos entre pares oyentes que puedan facilitar la identificación de incidentes. De este modo, el modelo de intervención deberá desarrollar sistemas multimodales de reporte y detección temprana que respondan a las necesidades reales manifestadas por la comunidad estudiantil sorda.

Por otra parte, Ramírez-Nieto (2022) muestra que las trayectorias educativas posteriores al bachillerato representan otro indicador crítico del contexto institucional. De 14 estudiantes sordos graduados entre 2018 y 2022, solo el 21% ingresó a programas de educación superior, mientras que el 36% no estudia ni trabaja, evidenciando rupturas significativas en la continuidad educativa. Estas trayectorias están fuertemente vinculadas con las experiencias de acoso vividas durante la educación básica y media, pues investigaciones recientes revelan que la victimización reiterada afecta la autopercepción de competencias, limita la proyección vocacional y reduce la confianza para enfrentar nuevos entornos educativos. A ello se suman las barreras estructurales de acceso, ya que en Ibagué solo el SENA y la Universidad del Tolima ofrecen apoyos limitados para estudiantes sordos. Este panorama subraya que prevenir el acoso escolar no solo tiene efectos inmediatos en la convivencia, sino consecuencias trascendentales en la construcción de proyectos de vida. En consecuencia, el modelo deberá integrar estrategias de orientación vocacional accesible y fortalecer redes de apoyo que acompañen las transiciones educativas.

Del mismo modo, el Informe Institucional (2022) confirma que iniciativas como “Señas para la Paz” y “Convivencia sin Barreras”, aunque valiosas conceptualmente, lograron un alcance limitado, cubriendo apenas al 35% de la población oyente y con escasa participación docente. Esta baja cobertura evidencia que los esfuerzos previos no lograron consolidarse como prácticas escolares sistemáticas, quedando relegados a proyectos marginales sin continuidad anual. La falta de integración curricular y la ausencia de estrategias sostenidas de seguimiento explican por qué su impacto no transformó las dinámicas de convivencia entre estudiantes sordos y oyentes. Este aprendizaje institucional resulta clave para el diseño del modelo propuesto, que no puede depender de actividades aisladas, sino que debe estructurarse como un sistema de intervención transversal articulado con el currículo, los planes de área y el Manual de Convivencia. Incorporar

competencias interculturales y lingüísticas en asignaturas existentes permitirá que el modelo trascienda la lógica de proyectos temporales y se convierta en una práctica permanente. Solo así se logrará modificar las representaciones sociales que sustentan las conductas de exclusión hacia la comunidad sorda.

En síntesis, Ortiz-Sandoval (2022) y los informes institucionales recientes permiten afirmar que el contexto del colegio Niño Jesús de Praga presenta condiciones simultáneamente favorables y desafiantes para la implementación de un modelo psicopedagógico de prevención del acoso escolar. Por un lado, la existencia de un modelo bilingüe-bicultural consolidado y un equipo de apoyo especializado proporciona bases materiales y conceptuales importantes. Por otro lado, las brechas en formación docente, la insuficiencia de intérpretes, el subregistro de experiencias de acoso, las desigualdades en rendimiento académico y las limitadas trayectorias educativas posteriores muestran la urgencia de intervenciones contextualizadas. Comprender este entramado permite identificar no solo las causas del acoso escolar, sino también los mecanismos institucionales que lo perpetúan o lo atenúan. Así, el modelo “Señas de Encuentro” debe ser coherente con las condiciones reales de la institución, modular en su implementación y capaz de incidir simultáneamente en la convivencia, la comunicación y el aprendizaje. Este análisis confirma que un modelo integral es indispensable para transformar la experiencia escolar de los estudiantes sordos y promover trayectorias académicas dignas y equitativas.

2.5. Marco Legal y Normativo.

En primer lugar, el marco legal y normativo que orienta esta investigación se sustenta en instrumentos internacionales que reconocen el derecho de las personas sordas a recibir una educación inclusiva, accesible y libre de violencias. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, establece en su artículo 24 la obligación estatal de garantizar entornos educativos que respondan a las características comunicativas, lingüísticas y culturales de esta población. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño reafirma la protección integral contra toda forma de violencia, incluyendo el acoso escolar como modalidad de vulneración que debe ser prevenida con medidas institucionales concretas. Estos marcos internacionales funcionan como pilares del análisis jurídico porque proporcionan la base desde la cual se derivan las obligaciones nacionales y locales que sustentan el modelo de intervención psicopedagógica propuesto. Desde esta

perspectiva, el marco legal no es solo un corpus normativo, sino un horizonte ético que busca garantizar prácticas escolares inclusivas y seguras.

La Declaración de Salamanca y los recientes lineamientos de UNESCO enfatizan la necesidad de crear escuelas que eliminen barreras para el aprendizaje y la participación, principios que han orientado profundamente la educación inclusiva en Colombia. Aunque la Declaración de Salamanca no posee carácter vinculante, ha sido un referente internacional decisivo para el diseño de políticas educativas dirigidas a poblaciones con discapacidad, particularmente estudiantes sordos. UNESCO (2021) plantea que la exclusión ocurre cuando los sistemas educativos no realizan los ajustes razonables necesarios para que todos los estudiantes accedan a experiencias educativas de calidad. Estos postulados se reflejan en la investigación al exigir que las instituciones educativas adopten prácticas pedagógicas y convivenciales coherentes con el enfoque de derechos. Por tanto, el modelo de intervención psicopedagógica se fundamenta en principios internacionales que orientan su diseño, asegurando que responda a estándares globales de inclusión, participación plena y prevención de violencias escolares.

Posteriormente, el marco nacional colombiano consolida un entramado jurídico robusto que respalda la inclusión educativa de estudiantes sordos y la prevención del acoso escolar. La Constitución Política de 1991, en sus artículos 13, 47 y 68, establece la obligación del Estado de garantizar igualdad real y efectiva, así como prestar atención educativa adecuada a personas con discapacidad. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) incorpora lineamientos sobre educación para poblaciones con limitaciones sensoriales, mientras que el Decreto 1421 de 2017 desarrolla un enfoque de educación inclusiva que exige ajustes razonables, accesibilidad comunicativa y acompañamientos pedagógicos diferenciados. Estas disposiciones delimitan el marco de actuación institucional y justifican la pertinencia del modelo propuesto, pues reconocen que los estudiantes sordos requieren medidas específicas para acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones. En consecuencia, este estudio se enmarca jurídicamente en mandatos estatales que orientan la transformación de prácticas pedagógicas.

De igual manera, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013 constituyen el eje jurídico central para la prevención, detección y atención del acoso escolar en Colombia. Este marco normativo establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y define el acoso escolar como una acción negativa, intencional, sistemática y reiterada que vulnera derechos fundamentales. Sin embargo, investigaciones recientes han señalado que esta normativa

carece de adaptaciones específicas para estudiantes sordos, lo que dificulta la implementación efectiva de protocolos en contextos con diversidad lingüística. La presente investigación responde a esta brecha mediante la formulación de un modelo que operacionaliza las obligaciones legales existentes en estrategias accesibles, visuales y culturalmente adecuadas. Así, el marco normativo de convivencia no solo fundamenta el estudio, sino que también señala desafíos que el modelo busca resolver, articulando prevención de violencias y fortalecimiento de trayectorias académicas.

Asimismo, la normatividad específica sobre los derechos lingüísticos de la comunidad sorda, particularmente la Ley 324 de 1996 y la Ley 982 de 2005, reconoce la Lengua de Señas Colombiana como lengua natural de esta población y obliga a las instituciones a garantizar intérpretes y medios de comunicación accesibles. Sin embargo, estudios recientes han demostrado que la implementación de estas leyes presenta limitaciones significativas en instituciones públicas, especialmente en zonas donde los recursos humanos y económicos son escasos. La ausencia de intérpretes o su insuficiente disponibilidad afecta directamente la participación, socialización y convivencia de los estudiantes sordos, aumentando su vulnerabilidad frente al acoso escolar. En este contexto, el modelo propone mecanismos alternativos de comunicación y reporte que permitan superar las barreras estructurales que persisten en la aplicación de estas leyes. El análisis normativo, por tanto, identifica vacíos y orienta las adaptaciones necesarias para garantizar la protección efectiva de los estudiantes.

Adicionalmente, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 refuerza el deber estatal de garantizar ajustes razonables y accesibilidad plena en los entornos educativos, planteando que la exclusión de estudiantes con discapacidad constituye una vulneración de derechos. Este marco obliga a diseñar estrategias institucionales que promuevan una convivencia escolar libre de barreras, articulando acciones pedagógicas, sociales y administrativas. Sin embargo, como señala Durango (2021), existe una brecha persistente entre la normativa y su implementación efectiva en las instituciones educativas, debido a la falta de herramientas operativas y procesos de formación docente. Precisamente, esta investigación busca superar esta brecha mediante un modelo que traduce los mandatos legales en procedimientos claros y factibles dentro del contexto institucional. Así, el marco legal no se limita a definir derechos, sino que orienta la creación de mecanismos aplicables que garanticen su materialización cotidiana.

En el nivel institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Niño Jesús de Praga incorpora lineamientos de educación inclusiva y atención a estudiantes sordos, mientras que el Manual de Convivencia actualiza los protocolos para prevenir y atender casos de acoso escolar. Sin embargo, investigaciones como las de Moreno (2020) y Yate (2021) evidencian que los protocolos institucionales suelen carecer de mecanismos accesibles en lengua de señas y de formación docente para identificar situaciones de acoso dirigidas a estudiantes sordos. Estas limitaciones justifican la necesidad de diseñar un modelo que actualice los componentes normativos institucionales con enfoque de accesibilidad comunicativa. El modelo propuesto, en consecuencia, se convierte en un instrumento que complementa y fortalece el PEI y el Manual de Convivencia, asegurando que los principios de inclusión y protección estén acompañados por mecanismos viables y sostenibles.

Además, la legislación nacional sobre permanencia escolar y calidad educativa se relaciona directamente con las trayectorias académicas de los estudiantes sordos, dado que el acoso escolar afecta su rendimiento, permanencia y continuidad educativa. La Ley 115 y el Decreto 1290 de 2009 plantean que la evaluación debe considerar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, lo que exige prácticas pedagógicas diferenciadas para estudiantes sordos. Sin embargo, las brechas en los resultados académicos, como las evidenciadas por Céspedes (2022), muestran que las normativas aún no se traducen plenamente en prácticas que garanticen condiciones equitativas de aprendizaje. Por ello, el modelo propuesto integra estrategias pedagógicas que responden simultáneamente a las obligaciones normativas y a las necesidades reales de estudiantes sordos, reconociendo que convivencia y rendimiento son dimensiones inseparables para garantizar trayectorias educativas exitosas.

Desde una perspectiva comparada, la normativa internacional reciente señala que los sistemas educativos deben integrar marcos jurídicos con procesos pedagógicos y convivenciales que atiendan las particularidades de cada comunidad estudiantil. UNESCO (2024) destaca que la prevención del acoso escolar en poblaciones con discapacidad requiere estrategias especializadas que consideren los modos de comunicación, la participación social y el acceso a mecanismos seguros de denuncia. En consonancia, Sánchez-Martín (2023) enfatiza que la efectividad de la normativa depende de su traducción en prácticas institucionales sostenidas y no en la mera existencia de documentos legales. Bajo esta perspectiva, el modelo propuesto opera como un instrumento que articula las exigencias normativas internacionales con las prácticas escolares del

Colegio Niño Jesús de Praga, aportando soluciones factibles que permiten avanzar hacia una cultura de convivencia más justa, inclusiva y accesible.

El análisis jurídico realizado demuestra que la brecha entre normativa y práctica constituye uno de los desafíos centrales que enfrenta la educación inclusiva en Colombia. Aunque el país ha avanzado significativamente en políticas para garantizar derechos de personas sordas, la implementación sigue limitada por factores como falta de formación docente, escasos recursos para accesibilidad comunicativa y ausencia de protocolos diferenciados en casos de acoso escolar. Este panorama confirma la necesidad de modelos de intervención que traduzcan obligaciones legales en actuaciones concretas que puedan realizarse con los recursos disponibles. El modelo de intervención psicopedagógica planteado en esta investigación se estructura precisamente para cerrar esta brecha, proponiendo mecanismos operativos, visuales y lingüísticamente accesibles que permitan a las instituciones cumplir de manera efectiva las obligaciones jurídicas. En este sentido, el marco legal no solo contextualiza la investigación, sino que orienta la construcción de soluciones.

De esta manera, el marco legal y normativo revisado señala que la educación inclusiva y la prevención del acoso escolar deben comprenderse como derechos fundamentales que requieren acciones institucionales articuladas, sostenidas y contextualizadas. La investigación reconoce que la existencia de leyes, decretos y políticas no garantiza por sí misma la protección de los estudiantes sordos si no se generan condiciones institucionales que hagan posible su aplicación. Por ello, el modelo de intervención psicopedagógica planteado busca convertirse en un instrumento que facilite la implementación de las obligaciones jurídicas, fortaleciendo las capacidades institucionales, docentes y convivenciales del Colegio Niño Jesús de Praga. Este análisis permite concluir que el marco legal no solo fundamenta la pertinencia del estudio, sino que además delimita el horizonte desde el cual se diseñan estrategias innovadoras y culturalmente pertinentes para promover ambientes educativos seguros, accesibles y equitativos para los estudiantes sordos.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El Capítulo tres presenta los fundamentos metodológicos y los resultados obtenidos a partir del proceso investigativo desarrollado en el marco del estudio orientado a comprender, caracterizar e intervenir las manifestaciones de acoso escolar que afectan a los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga. Este capítulo articula los principios epistemológicos, las decisiones metodológicas y las estrategias técnicas que guiaron la construcción, recolección y análisis del corpus empírico, asegurando coherencia entre el enfoque investigativo, los objetivos planteados y la naturaleza del fenómeno estudiado. En este sentido, la investigación se sustentó en un diseño metodológico que reconoce la complejidad del acoso escolar en poblaciones con barreras comunicativas, lo que exigió rutas de indagación sensibles a las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de la comunidad sorda.

3.1. Cuadro Operacionalización de categorías de análisis.

La operacionalización constituye el proceso que traduce los constructos teóricos en elementos observables dentro de la investigación. En este estudio, orientado por un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, se emplean categorías de análisis en lugar de variables, dado que el propósito no es medir ni cuantificar fenómenos, sino comprender experiencias y significados expresados por los participantes. Las categorías permiten explorar fenómenos complejos con la flexibilidad propia de la investigación cualitativa, a diferencia de las variables que exigen indicadores medibles en diseños cuantitativos.

El cuadro de operacionalización organiza las categorías centrales —acoso escolar, trayectorias académicas, estrategias de afrontamiento y construcción identitaria— en dimensiones y subcategorías que orientan la elaboración de instrumentos y el análisis de narrativas. Esta estructura surge de una revisión rigurosa de literatura sobre educación inclusiva, diversidad funcional, identidad sorda y trayectorias educativas, articulada con los objetivos de la investigación y el contexto del Colegio Niño Jesús de Praga. Cada categoría se desglosa en dimensiones que representan componentes esenciales del fenómeno, así como en referentes empíricos que guían las preguntas de entrevista y la identificación de unidades de significado.

Tabla 1 Operacionalización de categorías de estudio

Operacionalización de Variables						
Tema: Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Supuesto Teórico	Categorías	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede prevenir el acoso escolar fortaleciendo las trayectorias académicas de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, en Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024?	Diseñar un modelo de intervención psicopedagógica a orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué–	Interpretar las dinámicas de acoso escolar y los factores que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes sordos, mediante el estudio de su contexto institucional y comunicativo en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024.	El diseño de un modelo de intervención psicopedagógica, fundamentado en acciones formativas inclusivas y en la accesibilidad comunicativa propia de la comunidad sorda, permitirá transformar las dinámicas institucionales que favorecen el acoso escolar y debilitan la continuidad académica.	Acoso escolar	Manifestaciones del acoso	Relatos de burlas o imitaciones sobre la comunicación en lengua de señas. Narrativas sobre exclusión en actividades académicas o recreativas. Descripción de agresiones físicas, gestuales o visuales. Menciones a acoso digital mediante videos o mensajes con contenido discriminatorio.
					Actores implicados	Identificación del agresor y su relación

	Colombia, durante el periodo 2024.					con la víctima (oyente-sordo). Rol de observadores y su respuesta (pasividad, apoyo, complicidad). Percepción de acompañamiento docente frente a situaciones de agresión.
					Intervención psicopedagógica	Acompañamiento emocional Relatos sobre orientación o apoyo recibido por parte de docentes, psicólogos o intérpretes. Percepción de contención emocional frente al acoso. Estrategias de regulación emocional promovidas por la institución.
					Estrategias preventivas	Existencia o ausencia de talleres, campañas o programas de convivencia. Participación de estudiantes sordos en actividades preventivas.

						Evaluación personal de la efectividad de estas estrategias.
		Analizar las necesidades psicopedagógicas y las condiciones formativas inclusivas requeridas para orientar la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes sordos en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué–		Acciones formativas inclusivas	Adaptaciones pedagógicas	Uso de materiales visuales o didácticas accesibles. Reconocimiento de adecuaciones curriculares individuales. Incorporación de LSC en la explicación de contenidos.
					Interacción pedagógica inclusiva	Calidad de la mediación entre estudiantes sordos y oyentes. Uso de estrategias de trabajo colaborativo adaptado. Percepción de equidad en el trato y acceso al contenido.
				Educación inclusiva bilingüe–bicultural	Identidad lingüística y cultural	Reconocimiento de la LSC como primera lengua. Relatos sobre interacciones que validan o invalidan la identidad sorda. Participación en actividades culturales

		Colombia, durante el periodo 2024.				propias de la comunidad sorda.
		Enfoque bicultural en la práctica pedagógica			Integración de contenidos que favorecen la cultura sorda.	
					Evaluación de actitudes docentes hacia la diversidad lingüística.	
					Reconocimiento o desconocimiento de prácticas biculturales en el aula.	
	Elaborar los componentes del modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el	Convivencia escolar y clima institucional		Percepción de seguridad escolar	Sensación de seguridad en espacios formales e informales.	
					Experiencias de apoyo o desprotección institucional.	
					Evaluación de la respuesta ante conflictos.	
				Cultura institucional	Coherencia entre normas del Manual de Convivencia y su cumplimiento.	
					Actitud del cuerpo docente frente a prácticas inclusivas.	
					Reconocimiento de campañas o iniciativas	

		desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024.				para mejorar la convivencia.
				Accesibilidad comunicativa	Recursos y apoyos lingüísticos	Disponibilidad y suficiencia de intérpretes de LSC. Acceso a materiales en formatos visuales o señados. Existencia de recursos audiovisuales accesibles.
					Mecanismos de comunicación institucional	Accesibilidad de los canales de reporte de acoso. Claridad de la información escolar en LSC. Efectividad de la comunicación familia–escuela para familias sordas u oyentes.

Nota: La operacionalización presentada organiza las categorías de análisis que orientan esta investigación fenomenológico-hermenéutica sobre las narrativas de acoso escolar y trayectorias académicas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga.

3.2. Diseño metodológico.

El diseño metodológico constituye la estructura operativa que permite materializar el propósito investigativo, asegurando coherencia entre la formulación del problema, los objetivos planteados y las decisiones técnicas adoptadas para la recolección, análisis e interpretación de la información. En esta investigación, el diseño metodológico se configura como un proceso intencionado y sistemático que articula el enfoque, los métodos, las técnicas y los instrumentos seleccionados para comprender en profundidad las experiencias de acoso escolar y las trayectorias académicas de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga. Esta sección fundamenta las elecciones epistemológicas y metodológicas desde la pertinencia contextual, el rigor analítico y la adecuación ética, garantizando que cada procedimiento responda a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado. Además, se presenta la manera en que las fases del trabajo de campo, la validación de instrumentos y las estrategias de análisis se integran para producir evidencia sólida, transparente y confiable. De este modo, la introducción sitúa al lector frente a un entramado metodológico que no solo orienta el proceso investigativo, sino que legitima la producción de conocimiento con base en criterios de calidad propios de la investigación educativa a nivel doctoral.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La definición del enfoque, el diseño y el tipo de investigación constituye un eje estructural en la arquitectura metodológica de esta tesis, al establecer las rutas epistemológicas y procedimentales que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En el marco de este trabajo, la naturaleza compleja, sensible y contextualizada de las experiencias de acoso escolar y las trayectorias académicas de los estudiantes sordos exige adoptar decisiones metodológicas fundamentadas, coherentes y ajustadas a las dinámicas socioculturales del Colegio Niño Jesús de Praga. Por ello, esta sección expone y justifica los criterios que guían la elección del enfoque, así como la pertinencia del diseño y el tipo de estudio en correspondencia directa con los objetivos de investigación y con las particularidades comunicativas, pedagógicas y psicolingüísticas de la población participante. Asimismo, se delimitan los supuestos que sustentan la lógica interpretativa del estudio y la manera en que estas decisiones permiten garantizar rigor, validez y relevancia investigativa.

De este modo, la introducción ofrece al lector una visión integral de las bases metodológicas que orientan el proceso investigativo, articulando claridad conceptual, coherencia interna y pertinencia contextual como principios rectores del diseño metodológico.

En primer lugar, como plantea Flick (2022), el enfoque cualitativo permite comprender de manera profunda las experiencias subjetivas y las construcciones de significado que los estudiantes sordos elaboran frente al acoso escolar y sus trayectorias académicas, elementos imposibles de captar mediante aproximaciones cuantitativas. Desde esta perspectiva, la elección metodológica trasciende una decisión técnica para convertirse en un posicionamiento epistemológico que reconoce la legitimidad de las narrativas como fuente primaria para comprender fenómenos educativos complejos. En consecuencia, este estudio asume la interpretación como vía central para identificar cómo las barreras comunicativas, la cultura escolar y las interacciones cotidianas configuran prácticas de exclusión que afectan el desarrollo académico. De este modo, el enfoque cualitativo se erige como el medio idóneo para captar la textura emocional, simbólica y relacional del acoso escolar, indispensable para fundamentar la construcción del modelo de intervención psicopedagógica propuesto.

Asimismo, a partir de lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), el enfoque cualitativo permite desarrollar procesos inductivos que articulan la comprensión del contexto institucional con las voces particulares de los estudiantes sordos, posibilitando identificar patrones, tensiones y sentidos emergentes que no están predeterminados en marcos teóricos previos. Esta apertura interpretativa resulta fundamental para un modelo de intervención que busca responder a las necesidades reales de la población estudiada, ya que permite reconocer matices del acoso escolar propios de entornos bilingües-biculturales y profundamente marcados por la desigualdad comunicativa. De esta manera, la metodología cualitativa no solo permite describir experiencias, sino interpretar la relación entre vivencias de victimización, apoyos institucionales, vínculos entre pares y construcción de identidad académica. Tales hallazgos orientan las decisiones estructurales del modelo, garantizando que su diseño responda a dinámicas específicas y no a supuestos generalizados sobre la comunidad sorda.

Como señala Denzin (2020), la investigación cualitativa facilita la construcción de modelos de intervención que emergen desde la comprensión situada, evitando enfoques prescriptivos desligados de la realidad escolar. En el caso del Colegio Niño Jesús de Praga,

este enfoque permite integrar de manera coherente las voces de estudiantes, docentes, intérpretes y familias, proporcionando una visión holística del fenómeno de acoso y su impacto en las trayectorias académicas. Al reconocer la centralidad de las narrativas para comprender los significados atribuidos a la exclusión, el miedo, el acompañamiento o el reconocimiento lingüístico, el enfoque cualitativo sostiene epistemológicamente la creación del modelo propuesto, pues garantiza que sus componentes —prevención, accesibilidad comunicativa y acciones formativas inclusivas— se fundamenten en experiencias vividas y no en abstracciones teóricas. Así, el diseño del modelo adquiere validez contextual, pertinencia sociocultural y coherencia con las demandas reales de los estudiantes sordos durante el periodo 2024.

En consonancia con las orientaciones de van Manen (2020), el diseño fenomenológico-hermenéutico permite aproximarse a las experiencias vividas de los estudiantes sordos desde la interpretación reflexiva de sus significados, reconociendo que el acoso escolar y las trayectorias académicas se manifiestan de manera situada y profundamente ligada a su identidad lingüística y cultural. Este enfoque resulta pertinente para comprender cómo las barreras comunicativas, la interacción con pares oyentes y las respuestas institucionales configuran vivencias que marcan su relación con la escuela. De esta manera, el investigador no se limita a describir eventos, sino que interpreta los sentidos que los participantes atribuyen a la exclusión, la seguridad, el apoyo o el reconocimiento, elementos imprescindibles para fundamentar un modelo de intervención contextualizado. Así, el diseño fenomenológico-hermenéutico permite captar la complejidad del fenómeno y traducir esas comprensiones en líneas de acción psicopedagógica coherentes con las necesidades reales de esta población.

Asimismo, siguiendo lo planteado por Smith, Flowers y Larkin (2022), este diseño reconoce al participante como agente activo que otorga significados a sus vivencias, lo cual es indispensable en investigaciones con estudiantes sordos cuyas experiencias suelen ser interpretadas desde miradas oyentes o institucionales que no captan plenamente su mundo vivido. La hermenéutica, al enfatizar la circularidad interpretativa, permite que las narrativas emergentes dialoguen con los antecedentes teóricos para construir comprensiones profundas sobre cómo el acoso afecta la identidad, la motivación académica y la continuidad educativa. En este sentido, el diseño posibilita identificar patrones, tensiones y matices que permanecen

invisibles en aproximaciones descriptivas, permitiendo analizar cómo la accesibilidad comunicativa, la disponibilidad de intérpretes o la calidad de la interacción docente-estudiante configuran las trayectorias escolares. Estos hallazgos orientan la estructura del modelo de intervención, garantizando su pertinencia y coherencia con los significados emergentes.

Como argumenta Ricoeur (2021), la interpretación hermenéutica proporciona un andamiaje metodológico sólido para transformar experiencias narradas en comprensiones que guíen la acción educativa, aspecto esencial en el diseño de un modelo de intervención psicopedagógica. Este enfoque permite reconstruir las dinámicas institucionales que favorecen o mitigan el acoso escolar, identificando cómo los estudiantes sordos significan la convivencia, la inclusión y el acompañamiento académico. A partir de este conocimiento situado, el diseño fenomenológico-hermenéutico facilita proponer acciones formativas inclusivas que respondan directamente a los sentidos expresados por los participantes, evitando soluciones genéricas que desconozcan su experiencia comunicativa y cultural. Así, la investigación se convierte en un proceso de co-construcción de significados que fundamenta un modelo de intervención capaz de transformar prácticas institucionales y fortalecer trayectorias académicas en el Colegio Niño Jesús de Praga durante el periodo 2024.

Cómo plantea Flick (2022), la investigación descriptivo-interpretativa permite examinar fenómenos educativos desde la experiencia subjetiva de los participantes, lo cual resulta particularmente pertinente para comprender cómo los estudiantes sordos significan el acoso escolar y sus trayectorias académicas dentro de un entorno bilingüe-bicultural. Este tipo de investigación no solo describe las manifestaciones del fenómeno, sino que profundiza en los sentidos que los sujetos atribuyen a sus vivencias, permitiendo reconstruir la complejidad de las dinámicas institucionales que inciden en la convivencia escolar. En este estudio, el carácter descriptivo-interpretativo posibilita identificar patrones, tensiones y matices en las narrativas que, de otra manera, permanecerían invisibilizados, especialmente aquellos asociados a barreras comunicativas y experiencias de exclusión. De este modo, el enfoque metodológico seleccionado genera un marco analítico sólido para comprender la manera en que el acoso afecta la continuidad académica y el bienestar emocional de los estudiantes sordos, evidenciando la necesidad de diseñar un modelo de intervención psicopedagógica contextualizado a sus realidades.

Asimismo, desde la perspectiva de Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), las investigaciones con carácter propositivo integran un componente de análisis crítico que, además de interpretar la realidad estudiada, orienta la formulación de alternativas de intervención fundamentadas en evidencia. En el presente estudio, dicho carácter se expresa en la transición metodológica que parte de la descripción profunda de las experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas, para avanzar hacia la construcción de un modelo de intervención psicopedagógica que responda a las necesidades identificadas. Esta orientación propositiva se sustenta en la premisa de que las investigaciones educativas deben no solo comprender las problemáticas, sino también contribuir a su transformación, especialmente en contextos donde convergen vulnerabilidad comunicativa, barreras institucionales y riesgos de exclusión. En consecuencia, el tipo de investigación adoptado posibilita articular análisis, interpretación y diseño de propuestas coherentes con los principios de educación inclusiva y accesibilidad comunicativa.

Como señalan Tracy (2020) y Creswell (2023), los estudios cualitativos con alcance descriptivo-interpretativo y orientación propositiva se caracterizan por su potencial para generar comprensiones profundas que fundamenten decisiones prácticas en escenarios educativos complejos. Esta investigación se alinea con dicha perspectiva al integrar la voz de los estudiantes sordos como fuente principal de comprensión y como base para estructurar acciones formativas inclusivas que prevengan el acoso y fortalezcan sus trayectorias académicas. El tipo de estudio adoptado permite, por tanto, avanzar desde la identificación de experiencias vividas hacia la formulación de un modelo de intervención que responda a las particularidades del Colegio Niño Jesús de Praga durante el periodo 2024. De este modo, la investigación se convierte en un ejercicio riguroso de análisis y transformación, donde la descripción detallada y la interpretación crítica se articulan con una propuesta de intervención viable, pertinente y metodológicamente fundamentada.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Es fundamental precisar, desde una perspectiva epistemológica, la distinción conceptual entre métodos, técnicas e instrumentos en el marco de la investigación cualitativa fenomenológico-hermenéutica. El método constituye la estrategia general que orienta la aproximación al fenómeno estudiado, definiendo la lógica fundamental mediante la cual se

busca comprender su esencia, estructuras internas y relaciones de significado. Las técnicas, por su parte, representan los procedimientos específicos que brindan acceso empírico a la realidad estudiada, operacionalizando las orientaciones metodológicas en formas concretas de interacción con los participantes y sus narrativas. Los instrumentos constituyen los soportes operativos materiales que concretan la aplicación de las técnicas, garantizando la sistematicidad, coherencia y rigor en el proceso de recolección de información empírica. En el contexto específico de la investigación fenomenológico-hermenéutica, esta articulación metodológica se orienta fundamentalmente a la exploración de los significados subyacentes en las experiencias humanas y la reconstrucción narrativa de las vivencias desde la perspectiva de quienes las experimentan directamente, privilegiando la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística.

La presente investigación articula diversos métodos, técnicas e instrumentos coherentes con el enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico adoptado, permitiendo la aproximación comprensiva a las experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas de los estudiantes sordos desde sus propias narrativas. Estas decisiones metodológicas no responden a criterios de representatividad muestral o capacidad de generalización inferencial propios de aproximaciones cuantitativas, sino que se fundamentan en principios de adecuación epistemológica —coherencia entre el diseño metodológico y la naturaleza del fenómeno estudiado—, sensibilidad cultural —respeto y adaptación a las particularidades comunicativas y socioculturales de la comunidad sorda—, y validez interpretativa —capacidad de captar auténticamente los significados que los participantes construyen sobre sus experiencias.

Como expone Miles y Huberman (2020), el método analítico-sintético resulta pertinente para investigaciones que buscan comprender fenómenos complejos mediante la desagregación de experiencias en unidades de significado que posteriormente se articulan en estructuras conceptuales amplias. En este estudio, dicho método permite examinar rigurosamente las narrativas de los estudiantes sordos, identificando fragmentos discursivos que revelan manifestaciones de acoso escolar, barreras comunicativas, tensiones en la interacción con pares oyentes y factores que inciden en sus trayectorias académicas. La fase analítica posibilita aislar los elementos que configuran cada experiencia individual, atendiendo a su singularidad contextual y emocional, mientras que la fase sintética favorece la

integración interpretativa de estas unidades, generando comprensiones colectivas sobre patrones institucionales que reproducen o mitigan dinámicas de exclusión. Esta articulación metodológica garantiza que el modelo de intervención psicopedagógica se fundamente en interpretaciones sólidas que emergen de los relatos de los propios estudiantes.

Asimismo, siguiendo lo planteado por Saldaña (2021), el procesamiento cualitativo basado en análisis-codificación e integración temática requiere una aproximación sistemática que, lejos de fragmentar artificialmente las narrativas, permita comprender la coherencia interna de las experiencias vividas. En la presente investigación, el método analítico-sintético se incorpora para conectar microexperiencias de acoso —como burlas por el uso de lengua de señas o exclusión en actividades orales— con elementos macrocontextuales relacionados con políticas institucionales, prácticas docentes y disponibilidad de apoyos comunicativos. Esta integración reflexiva posibilita que los datos narrativos trasciendan lo anecdótico y se conviertan en evidencia estructurada para fundamentar las dimensiones del modelo de intervención. Así, la síntesis interpretativa articulada con los objetivos específicos permite identificar conexiones entre acoso, identidad sorda, clima escolar y trayectorias académicas, fortaleciendo la validez conceptual del modelo propuesto.

Como señala Tracy (2020), el análisis cualitativo riguroso exige un equilibrio entre profundidad interpretativa y coherencia estructural, equilibrio que se logra mediante metodologías que integran fases analíticas y sintéticas de manera dinámica. En este estudio, la síntesis final no constituye una simple agregación de categorías, sino la construcción de un mapa interpretativo que revela cómo los estudiantes sordos significan el acoso escolar y cómo esas vivencias condicionan su continuidad educativa. Este proceso permite identificar elementos transversales —como la accesibilidad comunicativa, el rol de los intérpretes, la sensibilidad docente y las relaciones con pares oyentes— que se convierten en ejes estructurantes del modelo de intervención psicopedagógica. De este modo, el método analítico-sintético no solo organiza la información, sino que genera las bases epistemológicas y operativas para diseñar una propuesta de intervención coherente con las necesidades reales del Colegio Niño Jesús de Praga durante el periodo 2024.

En concordancia con Flick (2022), la selección de técnicas de obtención de datos debe responder a la naturaleza interpretativa del estudio y al propósito de comprender las experiencias de los estudiantes sordos desde sus propios significados. En este sentido, el nivel

teórico se articula mediante el análisis documental de marcos normativos, investigaciones previas sobre acoso escolar en poblaciones con discapacidad auditiva y estudios de trayectorias académicas en contextos inclusivos, lo cual permite construir los fundamentos conceptuales que orientan la indagación. Paralelamente, el uso de métodos como el histórico-lógico y el analítico-sintético posibilita reconstruir la evolución de las prácticas institucionales del Colegio Niño Jesús de Praga y descomponer categorías teóricas antes de reconfigurarlas en interpretaciones más amplias. Estas técnicas garantizan que la comprensión del fenómeno no dependa únicamente de los testimonios, sino que se inserte en un entramado teórico sólido que contextualiza las narrativas en tendencias educativas más amplias.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), los métodos de obtención del conocimiento empírico permiten acceder directamente a las percepciones, emociones y experiencias de los participantes, aspecto imprescindible para interpretar las dinámicas de acoso escolar y las trayectorias académicas desde la perspectiva de los estudiantes sordos. En este estudio, la entrevista fenomenológico-hermenéutica constituye la técnica central, dado que facilita el diálogo profundo sobre vivencias frecuentemente silenciadas o no comprendidas en su complejidad comunicativa. Esta técnica se complementa con la observación no participante en espacios escolares como recreos y actividades grupales, donde emergen interacciones que no siempre son verbalizadas en las entrevistas. El carácter interpretativo de ambas técnicas permite acceder tanto a los significados explícitos como a los implícitos, revelando tensiones, silencios, gestos y patrones relacionales que configuran la experiencia escolar de esta población.

Asimismo, como señala Tracy (2020), la coherencia metodológica en estudios cualitativos exige la articulación reflexiva entre técnicas teóricas y empíricas, de modo que los datos obtenidos no se presenten como fragmentos aislados, sino como partes de un proceso interpretativo sistemático. En el presente estudio, esta articulación se materializa en un proceso circular donde los hallazgos teóricos orientan la formulación de preguntas, y las narrativas empíricas reorientan la interpretación teórica, fortaleciendo la validez hermenéutica del análisis. Este movimiento entre teoría y experiencia permite identificar categorías emergentes que dialogan críticamente con las categorías iniciales, aportando nuevas comprensiones sobre el acoso escolar y las trayectorias académicas de estudiantes sordos. De esta manera, las técnicas seleccionadas no solo cumplen una función instrumental, sino que

constituyen un componente epistemológico esencial para fundamentar el diseño del modelo de intervención psicopedagógica propuesto.

En consonancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), el nivel empírico se articula en esta investigación mediante instrumentos que permiten captar las experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes sordos sobre el acoso escolar y sus trayectorias académicas. En primer lugar, la entrevista en profundidad de carácter fenomenológico-hermenéutico constituye el instrumento central, dado que posibilita el acceso a relatos subjetivos que expresan matices emocionales, tensiones identitarias y vivencias comunicativas propias de la comunidad sorda. Asimismo, este instrumento integra adaptaciones lingüísticas necesarias, como el uso de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (LSC) y materiales visuales de apoyo, garantizando la accesibilidad comunicativa y la fidelidad interpretativa del testimonio. De manera complementaria, la observación no participante permite registrar interacciones espontáneas en espacios escolares, lo que posibilita identificar prácticas de exclusión, dinámicas relacionales y respuestas institucionales que no siempre emergen de manera explícita en las entrevistas individuales.

De acuerdo con Flick (2022), la triangulación instrumental fortalece la validez cualitativa al integrar distintas fuentes y perspectivas para comprender fenómenos complejos, lo que justifica la incorporación de técnicas adicionales como el grupo focal con estudiantes sordos y oyentes, orientado a identificar coincidencias, tensiones discursivas y representaciones colectivas sobre convivencia escolar. Este instrumento, adaptado mediante el uso de LSC y mediadores comunicativos, permite explorar cómo se negocian significados y cómo se configuran percepciones compartidas sobre el acoso escolar dentro del entorno institucional. Asimismo, el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y los reportes institucionales de casos permite contextualizar las narrativas en un marco regulatorio y organizacional, revelando brechas entre la normativa y su implementación cotidiana. Esta integración de instrumentos empíricos garantiza un acercamiento riguroso y profundo al fenómeno estudiado.

En línea con Tracy (2020), el diseño instrumental adoptado asegura coherencia epistemológica al seleccionar herramientas que privilegian la comprensión interpretativa por encima de la medición cuantitativa, coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Así, cada instrumento cumple una función analítica particular: las entrevistas capturan

experiencias íntimas, la observación registra comportamientos situados, el grupo focal permite construir significados colectivos y el análisis documental contextualiza dichas experiencias en la estructura institucional. Esta complementariedad no opera como una acumulación de datos, sino como un proceso relacional donde cada instrumento ilumina dimensiones específicas del acoso escolar y las trayectorias académicas de los estudiantes sordos, posibilitando interpretaciones densas y fundamentadas. En conjunto, estos instrumentos proporcionan la base empírica necesaria para diseñar un modelo de intervención psicopedagógica que responda a las necesidades formativas e inclusivas del Colegio Niño Jesús de Praga.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

El desarrollo de los instrumentos de obtención de datos se estructuró considerando las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos, dado que la producción narrativa requiere condiciones de accesibilidad comunicativa coherentes con el enfoque cualitativo interpretativo. Así, se elaboraron guías de entrevista semiestructurada en formato bilingüe —Lengua de Señas Colombiana y español escrito—, garantizando precisión conceptual y claridad expresiva durante la interacción investigativa. Además, se diseñaron apoyos visuales que facilitaron la comprensión de las preguntas y promovieron la evocación de experiencias significativas, siguiendo recomendaciones de investigación inclusiva planteadas por Kusters (2020). Este proceso incluyó validación lingüística por parte de un intérprete experto y un modelo lingüístico sordo para asegurar fidelidad semántica y pertinencia cultural. Del mismo modo, se definieron orientaciones para seleccionar ambientes visualmente accesibles que favorecieran la expresión emocional y la construcción de significados compartidos a lo largo de la entrevista. (véase Anexo C. Guía de entrevista semiestructurada)

En segundo término, la construcción del instrumento estuvo guiada por criterios de sensibilidad cultural y de respeto a la experiencia sorda, coherentes con el paradigma interpretativo que orienta el estudio. Para ello, se diseñó una matriz de categorías y subcategorías que organizó las dimensiones centrales del fenómeno —acoso escolar, exclusión comunicativa, trayectorias académicas y apoyos institucionales— en relación directa con los objetivos de investigación. Con base en esta estructura, se elaboraron

preguntas abiertas que promovieron relatos densos y contextualizados, privilegiando la voz del participante como referencia principal de la interpretación hermenéutica, tal como sugieren Young y Temple (2022) en estudios cualitativos con personas sordas. Asimismo, el instrumento incorporó unidades de aclaración formuladas mediante recursos visuales accesibles, ampliando las posibilidades expresivas del estudiantado sordo y minimizando pérdidas de significado derivadas de la mediación lingüística. También se establecieron pautas para registrar expresiones corporales y recursos gestuales relevantes para la interpretación fenomenológica.

De esta manera, el desarrollo de los instrumentos incluyó un proceso de pilotaje con seis estudiantes sordos no vinculados a la muestra final, lo que permitió evaluar claridad, pertinencia cultural y adecuación lingüística de las preguntas y apoyos visuales. Este pilotaje orientó ajustes en la formulación de ítems asociados a la identificación de manifestaciones de acoso en espacios informales, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Sundler et al. (2020) sobre estudios con poblaciones que enfrentan barreras comunicativas. Asimismo, se integró un sistema de registro audiovisual en Lengua de Señas Colombiana, previa obtención de los consentimientos correspondientes, con el fin de garantizar fidelidad interpretativa durante el análisis narrativo. Este proceso fortaleció la coherencia interna del instrumento y aseguró que la recolección de datos respondiera rigurosamente a los principios éticos y metodológicos del enfoque fenomenológico-hermenéutico, proporcionando bases sólidas para comprender cómo se configuran las dinámicas de acoso y trayectorias académicas en el Colegio Niño Jesús de Praga. (véase Anexo L. Evidencia de aplicación de la prueba piloto).

Los instrumentos para la presente investigación también fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos, en el cual participaron tres doctores con formación y experiencia en educación, investigación cualitativa y atención a poblaciones diversas. Dicho proceso tuvo como finalidad garantizar la validez de contenido, la coherencia metodológica y la pertinencia contextual de los instrumentos en relación con los objetivos del estudio. Los expertos evaluaron de manera sistemática cada uno de los ítems, considerando criterios de pertinencia, claridad, adecuación cultural y comunicativa para estudiantes sordos, así como la sensibilidad ética en el abordaje de experiencias vinculadas al acoso escolar y a las trayectorias académicas. A partir de sus valoraciones y observaciones cualitativas, se realizaron ajustes en la redacción, secuencia y formulación de algunas preguntas, con el

propósito de optimizar la comprensión, evitar ambigüedades y fortalecer la accesibilidad comunicativa en lengua de señas colombiana. Este proceso permitió consolidar instrumentos metodológicamente sólidos y coherentes con el enfoque cualitativo de la investigación, previo a su aplicación definitiva en el trabajo de campo. (véase Anexo I. Formato de validación de instrumento por expertos)

3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección.

En el marco de la investigación cualitativa con diseño fenomenológico-hermenéutico, la selección de los participantes sigue una lógica interpretativa distinta a la representatividad propia del paradigma cualitativo, dado que, como señalan Creswell y Poth (2021), la finalidad del muestreo fenomenológico no es la generalización estadística, sino el acceso profundo a significados experienciales. Por ello, la selección se realiza de manera intencional, privilegiando participantes capaces de aportar relatos densos y situados sobre el fenómeno estudiado, lo que permite comprender las estructuras esenciales de sentido que lo configuran. En consecuencia, el interés investigativo no reside en estimar frecuencias ni distribuciones, sino en obtener narrativas auténticas que permitan interpretar cómo los estudiantes sordos construyen comprensión sobre el acoso escolar y sus trayectorias académicas. Este énfasis interpretativo es coherente con lo planteado por Tracy (2020), quien sostiene que la riqueza fenomenológica depende de experiencias vividas, no de tamaños muestrales amplios ni extrapolaciones numéricas.

En correspondencia con Flick (2023), resulta imprescindible diferenciar entre la unidad de análisis y la unidad de muestreo. En este estudio, la unidad de análisis está conformada por las experiencias narradas de acoso escolar y trayectorias académicas, entendidas como construcciones subjetivas que emergen de la interacción entre historia personal, cultura escolar y accesibilidad comunicativa. Por su parte, la unidad de muestreo corresponde a los estudiantes sordos que relatan dichas experiencias y cumplen criterios explícitos de selección. Esta distinción evita confusiones metodológicas y clarifica que el interés no se sitúa en los participantes como individuos aislados, sino en las vivencias que ellos significan. Así, en coherencia con Vagle (2022), el foco fenomenológico recae sobre los relatos encarnados, pues estos constituyen la vía privilegiada para acceder a los significados del fenómeno y comprenderlo en su complejidad.

Siguiendo la perspectiva de Neubauer, Witkop y Varpio (2020), la conformación de la muestra se realizó mediante muestreo intencional no probabilístico, dado que el propósito fenomenológico es captar profundidad interpretativa y diversidad significativa, no representatividad proporcional. Se seleccionaron ocho estudiantes sordos (cinco mujeres y tres hombres), aplicando criterios éticos y metodológicos que garantizaron acceso a experiencias sólidas sobre acoso escolar y trayectorias académicas. Este procedimiento reconoce que la densidad del significado no depende del número de casos, sino de la calidad reflexiva y experiencial de los participantes. Por ello, la selección se orientó hacia estudiantes con vivencias suficientemente ricas, capaces de aportar relatos sólidos sobre su tránsito escolar y las dinámicas de violencia o exclusión que hayan enfrentado.

Los criterios de inclusión se definieron atendiendo al rigor metodológico propio de los estudios cualitativos interpretativos, en concordancia con lo planteado por Nowell et al. (2021), quienes destacan la necesidad de seleccionar participantes capaces de ofrecer narrativas profundas y situadas. En este marco, se consideró indispensable que los estudiantes estuvieran matriculados en el Colegio Niño Jesús de Praga en los niveles de educación básica secundaria o media durante el año 2024, lo que garantiza la pertinencia contextual de las experiencias relatadas. Asimismo, se exigió contar con diagnóstico certificado de discapacidad auditiva moderada o profunda, delimitando con precisión la población de interés. De igual manera, se estableció como criterio la utilización de la Lengua de Señas Colombiana como medio principal de comunicación para favorecer la interacción fluida durante las entrevistas y asegurar la construcción de significados en la lengua natural de los participantes. También se requirió una permanencia mínima de dos años en la institución con el fin de asegurar trayectorias escolares suficientemente amplias para la elaboración de relatos significativos. Se contempló la manifestación voluntaria de participación mediante consentimiento y asentimiento informado, atendiendo a los principios éticos esenciales de autonomía, respeto y participación libre de coacción. En conjunto, estos criterios respondieron a la necesidad de acceder a experiencias densas, contextualizadas y coherentes con el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado. (véase Anexo E. Asentimiento informado para el estudiante participante)

Por su parte, los criterios de exclusión se establecieron con base en los lineamientos éticos y operativos recomendados por la British Educational Research Association (BERA,

2021), quienes enfatizan que la participación debe garantizar tanto la integridad de los participantes como la viabilidad metodológica del estudio. En coherencia con ello, se excluyeron estudiantes que presentaran discapacidades cognitivas severas que pudieran interferir de manera sustancial con la participación en entrevistas fenomenológicas, dado que ello comprometería la construcción de significados complejos y la autonomía expresiva requerida.

Del mismo modo, se excluyeron estudiantes con menos de un año de permanencia en la institución, ya que su experiencia escolar limitada dificultaría la elaboración de narrativas longitudinales necesarias para comprender las trayectorias académicas en profundidad. También se consideró como criterio de exclusión la manifestación expresa de no participar en alguna fase del estudio, asegurando el respeto absoluto al derecho de retiro y a la decisión voluntaria. Estos criterios permitieron garantizar un proceso metodológico éticamente sólido, fenomenológicamente coherente y ajustado a las capacidades reales de los participantes.

En cuanto al tamaño y composición de la muestra, la investigación adoptó el principio de saturación teórica como criterio central de suficiencia cualitativa, siguiendo las orientaciones de Lindseth y Norberg (2022), quienes afirman que el cierre muestral debe ocurrir cuando la incorporación de nuevos participantes deja de aportar información sustantiva o novedosa. En este estudio, la saturación se alcanzó con ocho estudiantes sordos, momento en el que las narrativas comenzaron a mostrar patrones reiterativos respecto a las manifestaciones de acoso escolar y sus efectos en las trayectorias académicas. Tal como señalan Neubauer et al. (2020), la saturación suele alcanzarse con relativa rapidez en poblaciones específicas que comparten contextos comunicativos y experiencias sociales similares, como ocurre en comunidades escolares sordas.

La muestra final se caracterizó por una diversidad significativa, más que por representatividad proporcional, configurándose según los planteamientos de Castro-Keegan y Santana (2023), quienes destacan la importancia de integrar variabilidad interna para enriquecer la comprensión fenomenológica. En consecuencia, el grupo incluyó estudiantes de diferentes grados escolares, con distintos tiempos de permanencia institucional y modalidades comunicativas diversas, lo que permitió ampliar los matices interpretativos sin pretender representar estadísticamente a la totalidad de la población sorda.

Esta selección se llevó a cabo mediante un procedimiento secuencial ético y contextualizado, consistente en la revisión sistemática de registros institucionales, sesiones informativas accesibles en lengua de señas, obtención de consentimiento informado y programación cuidadosa de entrevistas, siguiendo las recomendaciones de Sundler et al. (2020) sobre procesos inclusivos en investigaciones con comunidades lingüísticamente diversas. Esta composición muestral permitió un acceso reflexivo y profundo al fenómeno estudiado, coherente con la orientación hermenéutica planteada por Van Manen (2023), pues las narrativas recogidas revelaron estructuras esenciales sobre violencia escolar, exclusión comunicativa y trayectorias educativas mediadas por la experiencia sorda en el contexto del Colegio Niño Jesús de Praga, proporcionando así una base empírica suficiente para fundamentar el diseño del modelo de intervención psicopedagógica que propone la investigación. (véase Anexo D. Consentimiento informado para participantes menores de edad)

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo constituyó la fase central y nuclear del proceso investigativo, en tanto permitió el contacto directo, sistemático y éticamente situado entre la investigadora, los estudiantes sordos participantes y el contexto escolar en el que se configuran sus experiencias de acoso escolar y sus trayectorias académicas. Desde el enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico adoptado, esta etapa no se concibió como una simple ejecución de técnicas previamente definidas, sino como un proceso dinámico, progresivo y profundamente reflexivo, orientado a la comprensión de los significados que los propios estudiantes atribuyen a sus vivencias escolares. En este sentido, el trabajo de campo se desarrolló bajo el principio de inmersión comprensiva, privilegiando la escucha atenta, la observación sensible del contexto y el reconocimiento de la subjetividad de los participantes como fuente legítima de conocimiento.

Previo a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se realizó la solicitud formal de autorización a la rectoría del Colegio Niño Jesús de Praga, en coherencia con los principios éticos y normativos que regulan la investigación educativa en contextos escolares. Tal como señalan Booth y Ainscow (2020), los procesos investigativos en instituciones educativas deben sustentarse en acuerdos institucionales que garanticen la

transparencia, la corresponsabilidad y el respeto por la comunidad educativa. En este sentido, la autorización otorgada por la rectoría permitió legitimar el desarrollo del trabajo de campo, asegurar la coordinación con los tiempos académicos institucionales y resguardar los derechos de los participantes, en consonancia con una perspectiva de educación inclusiva y ética de la investigación. La solicitud y aprobación institucional se documentaron de manera formal como respaldo del proceso investigativo (*véase Anexo A. Carta de solicitud de autorización; véase Anexo B. Carta de autorización*).

3.3.1 Prueba Piloto

La prueba piloto se constituyó en una etapa previa y fundamental dentro del proceso metodológico de la investigación, orientada a valorar la pertinencia, claridad y viabilidad de los instrumentos diseñados para la recolección de información en el contexto educativo estudiado. Su desarrollo permitió verificar la adecuación de las estrategias metodológicas a las características comunicativas, culturales y académicas de los estudiantes sordos, así como identificar posibles ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva. Esta fase no se concibió únicamente como un ejercicio técnico, sino como un espacio reflexivo que favoreció la observación de las dinámicas de interacción, la comprensión de las consignas y la respuesta de los participantes, aportando insumos relevantes para fortalecer el rigor, la coherencia y la accesibilidad del diseño investigativo. Para tal fin, se diseñó un cronograma de trabajo en el cual se definieron de manera precisa las acciones a desarrollar, se identificaron los responsables de cada actividad y los recursos humanos y materiales empleados, así como los momentos destinados al registro sistemático de la información. (*véase Anexo L. Evidencia de aplicación de la prueba piloto*)

Tabla 2 *Cronograma de trabajo de la prueba piloto desarrollada en el Colegio Niño Jesús de Praga durante el mes de mayo de 2024*

Fase / Actividad	Descripción de la acción	Responsables	Recursos empleados	Momento de registro
Planeación de la prueba piloto	Organización del cronograma específico para la prueba piloto, ajuste de instrumentos y definición de tiempos de aplicación en el contexto escolar.	Investigadora principal	Diseño metodológico, instrumentos preliminares, lineamientos éticos	Diario de campo

Socialización de la prueba piloto	Presentación del propósito de la prueba piloto a directivos, docentes e intérpretes; explicación del procedimiento y alcance de esta fase.	Investigadora principal	Acta de socialización, formatos de consentimiento informado	Registro narrativo
Selección de participantes piloto	Identificación de estudiantes sordos que participarían en la prueba piloto, conforme a criterios de accesibilidad y viabilidad comunicativa.	Investigadora principal	Listados institucionales, fichas de caracterización	Matriz de participantes
Aplicación piloto de entrevistas semiestructuradas	Implementación de las entrevistas adaptadas a lengua de señas colombiana para verificar claridad, pertinencia y comprensión de las preguntas.	Investigadora principal e intérprete de LSC	Guía de entrevista piloto, intérprete, recursos audiovisuales	Registro audiovisual y notas de campo
Aplicación piloto de portafolios de identidad académica	Desarrollo preliminar del portafolio para evaluar instrucciones, tiempos y adecuación de los materiales propuestos.	Investigadora principal y participantes	Guía del portafolio, materiales gráficos y escritos	Producciones piloto
Observación y registro reflexivo	Observación de reacciones, tiempos de respuesta, nivel de comprensión y fluidez comunicativa durante la aplicación de los instrumentos.	Investigadora principal	Guía de observación, diario reflexivo	Notas de observación
Análisis preliminar de la información	Revisión inicial de los datos obtenidos en la prueba piloto para identificar ajustes necesarios en los instrumentos y procedimientos.	Investigadora principal	Matrices de análisis preliminar	Memos analíticos
Ajuste y validación de instrumentos	Modificación de preguntas, consignas y dinámicas a partir de los hallazgos de la prueba piloto.	Investigadora principal	Versión ajustada de instrumentos	Registro de ajustes metodológicos
Organización y resguardo de evidencias	Clasificación y archivo de los registros generados durante la prueba piloto para	Investigadora principal	Carpetas digitales, sistema de archivo	Anexos de la prueba piloto

Nota: Elaboración propia a partir del diseño metodológico de la investigación y de la planeación de la prueba piloto realizada durante el mes de mayo de 2024 en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué–Colombia.

Ahora bien, la planeación de la prueba piloto se llevó a cabo mediante la organización de un cronograma específico que permitió estructurar de manera ordenada y coherente las actividades previstas para esta fase inicial del trabajo de campo. Dicho proceso incluyó el ajuste preliminar de los instrumentos de investigación, con el fin de verificar su pertinencia, claridad y adecuación al contexto educativo y a las características comunicativas de los estudiantes sordos participantes. Asimismo, se definieron con precisión los tiempos de aplicación, considerando la dinámica institucional del colegio, la disponibilidad de los participantes y la necesidad de garantizar condiciones éticas, accesibles y controladas. Esta planificación permitió anticipar posibles dificultades operativas y comunicativas, facilitando la toma de decisiones metodológicas oportunas y asegurando que la prueba piloto cumpliera su propósito de validar y optimizar el diseño investigativo antes de su aplicación definitiva.

La socialización de la prueba piloto se desarrolló como una acción fundamental para garantizar la comprensión, aceptación y viabilidad del proceso investigativo dentro del contexto institucional. En esta etapa se presentó de manera clara y estructurada el propósito de la prueba piloto a los directivos, docentes e intérpretes de lengua de señas colombiana, explicando el alcance de esta fase y su carácter exploratorio y validativo dentro del diseño metodológico de la investigación. Asimismo, se expusieron los procedimientos previstos, los roles de los actores involucrados y las condiciones éticas que orientarían la participación de los estudiantes sordos. Esta socialización permitió fortalecer la articulación entre la investigadora y la comunidad educativa, generar un clima de confianza y colaboración, y asegurar que las acciones desarrolladas durante la prueba piloto se ejecutaran de forma coordinada, respetuosa y coherente con los principios de la educación inclusiva.

La selección de los participantes de la prueba piloto se realizó mediante un proceso cuidadoso y deliberado, orientado a identificar a los estudiantes sordos que reunían las condiciones de accesibilidad y viabilidad comunicativa necesarias para esta fase inicial del

estudio. Para ello, se consideraron criterios previamente definidos, tales como el uso funcional de la lengua de señas colombiana, la disponibilidad para participar en las actividades propuestas y la pertinencia de su experiencia escolar para los objetivos de la investigación. Este proceso se llevó a cabo en coordinación con la institución educativa y con el apoyo de los intérpretes, garantizando una selección ética, voluntaria y respetuosa de los participantes. De este modo, la conformación del grupo piloto permitió asegurar condiciones adecuadas para la aplicación de los instrumentos y la obtención de información relevante para la validación metodológica del estudio.

La aplicación piloto de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló con el propósito de verificar la claridad, pertinencia y nivel de comprensión de las preguntas formuladas, asegurando su adecuación a las características comunicativas de los estudiantes sordos participantes. Estas entrevistas fueron adaptadas a la lengua de señas colombiana y se realizaron en condiciones controladas dentro del contexto escolar, con la participación de la investigadora principal y el apoyo permanente de un intérprete de LSC, quien facilitó la mediación comunicativa sin interferir en el contenido de las respuestas. Para su desarrollo se empleó una guía de entrevista diseñada específicamente para la prueba piloto, así como recursos audiovisuales que permitieron registrar de manera fiel las interacciones y narrativas expresadas. El proceso incluyó la elaboración de notas de campo que recogieron observaciones relevantes sobre tiempos de respuesta, fluidez comunicativa y reacciones de los participantes, insumos fundamentales para el análisis preliminar y el posterior ajuste de los instrumentos de investigación.

Figura 1 *Aplicación Prueba Piloto*



Nota. Registro fotográfico correspondiente a la aplicación de la prueba piloto de los instrumentos de investigación, realizada durante el mes de mayo de 2024 en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia. La imagen evidencia el desarrollo de la actividad en un entorno escolar natural, con la participación de estudiantes sordos, la investigadora principal y el apoyo comunicativo pertinente, en un espacio que favoreció la interacción, la accesibilidad y la observación directa de las dinámicas comunicativas y pedagógicas propias de esta fase metodológica.

La aplicación piloto de los portafolios de identidad académica se llevó a cabo como una estrategia exploratoria orientada a evaluar la claridad de las instrucciones, la pertinencia de los contenidos propuestos y la adecuación de los materiales utilizados en relación con las características comunicativas y expresivas de los estudiantes sordos. Durante esta fase, la investigadora principal acompañó a los participantes en el desarrollo preliminar del portafolio, brindando orientaciones generales y observando de manera reflexiva los tiempos requeridos, las formas de apropiación de la actividad y las posibilidades de expresión narrativa y visual. Para ello, se empleó una guía diseñada específicamente para la prueba piloto, así como materiales gráficos y escritos accesibles, que facilitaron la construcción de las producciones iniciales. Las evidencias generadas en esta etapa permitieron identificar ajustes necesarios en la estructura del portafolio y aportaron insumos valiosos para la optimización del instrumento antes de su aplicación definitiva.

La observación y el registro reflexivo constituyeron un componente transversal de la prueba piloto, mediante el cual la investigadora principal documentó de manera sistemática las reacciones de los participantes, los tiempos de respuesta, el nivel de comprensión de las consignas y la fluidez comunicativa evidenciada durante la aplicación de los instrumentos. Este proceso se apoyó en una guía de observación y en el uso permanente del diario reflexivo, permitiendo consignar notas de campo que dieron cuenta tanto de aspectos operativos como de elementos interpretativos relevantes. A partir de estos registros, se desarrolló un análisis preliminar de la información, orientado a revisar de forma inicial los datos obtenidos, identificar dificultades metodológicas y reconocer oportunidades de mejora en los instrumentos y procedimientos. Los hallazgos derivados de este análisis condujeron al ajuste y validación de los instrumentos, proceso en el cual se realizaron modificaciones puntuales en preguntas, consignas y dinámicas, asegurando su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos de la investigación y con las necesidades comunicativas de los estudiantes sordos.

Las observaciones derivadas de la aplicación del instrumento durante la prueba piloto permitieron identificar aspectos relevantes tanto en el plano comunicativo como en el metodológico, los cuales resultaron fundamentales para el fortalecimiento del diseño investigativo. En primer lugar, se evidenció que los estudiantes sordos respondieron de manera favorable a las dinámicas propuestas cuando las consignas fueron presentadas de forma clara y visualmente accesible, destacándose una mayor fluidez comunicativa en aquellos momentos en que las preguntas se formularon en lengua de señas colombiana con apoyo de recursos gráficos. Asimismo, se observaron variaciones en los tiempos de respuesta, asociadas principalmente al proceso de comprensión y elaboración de significados, lo que puso de manifiesto la necesidad de ampliar los tiempos de aplicación previstos. Por otra parte, algunas preguntas generaron requerimientos de aclaración, lo cual evidenció la conveniencia de ajustar su redacción para evitar ambigüedades y asegurar una interpretación homogénea. Estas observaciones confirmaron la pertinencia del enfoque cualitativo adoptado y permitieron realizar ajustes metodológicos orientados a optimizar la accesibilidad, la coherencia y la profundidad interpretativa del instrumento antes de su aplicación definitiva.

Tabla 3 *Observaciones derivadas de la aplicación de los instrumentos en la prueba piloto*

Dimensión observada	Descripción de la observación	Implicaciones metodológicas	Ajustes realizados / recomendados
Accesibilidad comunicativa	Los estudiantes sordos respondieron de manera más fluida cuando las consignas fueron presentadas de forma visual y en lengua de señas colombiana, con apoyo de recursos gráficos.	Confirma la necesidad de garantizar mediaciones comunicativas accesibles para favorecer la comprensión y la expresión narrativa.	Fortalecimiento del uso de apoyos visuales y reformulación de consignas en LSC.
Fluidez comunicativa	Se evidenció mayor participación y profundidad en las respuestas cuando las preguntas fueron formuladas directamente en LSC y acompañadas de ejemplos visuales.	Reafirma la pertinencia del enfoque cualitativo y de la adaptación lingüística de los instrumentos.	Ajuste del orden y formulación de preguntas para facilitar la narrativa experiencial.
Tiempos de respuesta	Se observaron variaciones significativas en los tiempos de respuesta, relacionadas con los procesos de comprensión y elaboración de significados.	Evidencia la necesidad de flexibilizar los tiempos de aplicación para no afectar la calidad de la información recolectada.	Ampliación de los tiempos previstos para entrevistas y actividades del portafolio.
Claridad de las preguntas	Algunas preguntas generaron solicitudes de aclaración por parte de los participantes.	Indica posibles ambigüedades en la	Reformulación de preguntas para asegurar mayor

		redacción original de ciertos ítems.	claridad e interpretación homogénea.
Comprensión de consignas	Las consignas extensas o con estructuras complejas dificultaron la comprensión inicial.	Señala la importancia de emplear un lenguaje claro, directo y visualmente apoyado.	Simplificación de consignas y segmentación de instrucciones.
Adecuación metodológica	La dinámica general de los instrumentos resultó pertinente para explorar experiencias de acoso y trayectorias académicas.	Valida la coherencia del diseño metodológico con el enfoque fenomenológico-hermenéutico.	Ajustes puntuales sin modificación del enfoque ni de los objetivos del instrumento.

Nota. La tabla presenta una síntesis de las principales observaciones identificadas durante la aplicación de los instrumentos en la prueba piloto, desarrollada en mayo de 2024, y su correspondiente incidencia en el ajuste metodológico del estudio. Las observaciones consignadas permitieron valorar la accesibilidad comunicativa, la claridad de las consignas, los tiempos de respuesta y la pertinencia de las dinámicas empleadas, constituyéndose en insumos fundamentales para optimizar los instrumentos y fortalecer el rigor, la coherencia y la validez del diseño investigativo antes de su aplicación definitiva.

El ajuste y validación de los instrumentos se desarrolló a partir del análisis reflexivo de los hallazgos obtenidos durante la prueba piloto, lo que permitió realizar modificaciones puntuales en las preguntas, consignas y dinámicas propuestas, con el fin de fortalecer su claridad, coherencia y adecuación a las características comunicativas de los estudiantes sordos. Este proceso estuvo a cargo de la investigadora principal y dio lugar a la elaboración de versiones ajustadas de los instrumentos, las cuales fueron debidamente registradas como parte del control metodológico del estudio. Posteriormente, se llevó a cabo la organización y resguardo de las evidencias, mediante la clasificación sistemática y el archivo de los registros generados durante la prueba piloto, garantizando la trazabilidad del proceso investigativo y el rigor metodológico. Dichos registros fueron almacenados en carpetas digitales y organizados como anexos de la investigación; en particular, la información sociodemográfica y contextual de los ocho estudiantes participantes, necesaria para comprender la singularidad de sus experiencias, se presenta de manera ampliada en el Anexo G, respaldando la transparencia y consistencia del proceso de investigación.

3.3.2. Aplicación de los instrumentos.

En primera instancia, García-Gallego (2021) sostiene que la aplicación de instrumentos en investigaciones cualitativas requiere un proceso operativo cuidadosamente

planificado que asegure condiciones éticas, comunicativas y logísticas adecuadas para la población participante. En coherencia con esta perspectiva, la implementación de los instrumentos en el presente estudio se desarrolló considerando la accesibilidad comunicativa de los estudiantes sordos, garantizando la presencia de apoyos visuales y mediación en Lengua de Señas Colombiana cuando fue necesaria. Durante la fase inicial, se verificó la comprensión del propósito y las dinámicas de las entrevistas en sesiones breves de apertura, lo que permitió identificar ajustes necesarios para facilitar la expresión narrativa. Asimismo, se registraron percepciones positivas relacionadas con la confianza generada en el espacio comunicativo y la claridad de las preguntas. No obstante, emergieron dificultades derivadas de la disponibilidad limitada de intérpretes y de la necesidad de adecuar ritmos conversacionales a las particularidades comunicativas de cada participante. Estas observaciones guiaron ajustes inmediatos para fortalecer la viabilidad del proceso.

De igual modo, Martínez-Rodríguez (2022) afirma que la calidad de la información recolectada depende en gran medida de la pertinencia contextual de los instrumentos y de su capacidad para promover la expresión espontánea y profunda de las experiencias vividas. A partir de esta consideración, la aplicación de las entrevistas en profundidad evidenció que las preguntas diseñadas favorecieron la evocación de recuerdos escolares significativos, permitiendo acceder a relatos detallados sobre acoso escolar y trayectorias académicas. Sin embargo, se identificaron tensiones emocionales en algunos estudiantes al abordar episodios de violencia escolar, situación que motivó la activación del protocolo de contención emocional previamente establecido. Esta intervención permitió sostener el proceso cuidando el bienestar de los participantes. De manera complementaria, los registros narrativos permitieron evaluar la pertinencia semántica de los reactivos, generando evidencia sólida para afirmar que los instrumentos lograron recuperar significados auténticos y culturalmente situados. (véase Anexo J. Protocolo de contención emocional)

Asimismo, Pérez-Santiago (2023) destaca que las pruebas piloto representan un mecanismo esencial para identificar fallas estructurales, problemas de secuencia y dificultades interpretativas en los instrumentos antes de su aplicación definitiva. En consonancia con este planteamiento, la prueba piloto realizada con dos participantes permitió evaluar la claridad de las preguntas, la adecuación lingüística en LSC y la pertinencia emocional de los temas abordados. Los resultados evidenciaron la necesidad de simplificar ciertos enunciados y de

incorporar apoyos visuales adicionales en tres preguntas que generaron dudas. También se detectó la conveniencia de ampliar el tiempo disponible para la reflexión narrativa entre preguntas, especialmente en aquellas relacionadas con experiencias de exclusión comunicativa. Estas observaciones derivadas de la prueba piloto facilitaron una optimización metodológica que fortaleció la calidad interpretativa de los datos obtenidos.

Por otra parte, Hernández-Cruz (2024) subraya que la aplicación de instrumentos cualitativos en poblaciones con especificidades comunicativas exige un monitoreo constante de las condiciones contextuales para garantizar su pertinencia ética y metodológica. En este estudio, la adaptación progresiva durante la aplicación permitió atender imprevistos relacionados con horarios institucionales, ruidos ambientales y momentos de fatiga comunicativa. Los ajustes realizados incluyeron segmentar las sesiones extensas en bloques más cortos, permitir pausas intermitentes y emplear recursos visuales alternativos cuando las narrativas requerían ilustraciones para su clarificación. Estas acciones no solo facilitaron la continuidad del proceso, sino que fortalecieron la comodidad comunicativa de los participantes, condición indispensable para la profundidad narrativa. La flexibilidad operativa, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, aseguró que la aplicación de los instrumentos respetara el ritmo y las necesidades expresivas de cada estudiante.

Así, puede afirmarse que, López-Murcia (2021) sostiene que la reflexividad del investigador durante el trabajo de campo permite comprender las condiciones bajo las cuales se producen las narrativas y mejorar continuamente la aplicación de los instrumentos. En esta investigación, la reflexividad se integró mediante registros sistemáticos de incidencias, observaciones emergentes y notas analíticas que acompañaron cada sesión. Este ejercicio permitió identificar patrones en la disposición emocional de los estudiantes, en los tiempos óptimos para la interacción y en la forma en que las preguntas detonaban recuerdos sensibles o aspectos de sus trayectorias académicas. Asimismo, la articulación constante entre teoría y práctica fortaleció la coherencia interna del proceso metodológico, asegurando que cada ajuste realizado respondiera a criterios sólidos y no a decisiones improvisadas. La aplicación de los instrumentos derivó así en un corpus narrativo robusto que sostiene la construcción del modelo de intervención psicopedagógica propuesto. (*véase Anexo M. Evidencia de aplicación de la Guía de entrevista semiestructurada*)

3.3.3 Procesamiento de la información.

En primera instancia, Braun y Clarke (2021) sostienen que el procesamiento cualitativo constituye un momento epistemológico decisivo en el que los datos empíricos se transforman en conocimiento interpretativo mediante operaciones analíticas rigurosas y reflexivas. En consonancia con esta perspectiva, el análisis realizado en este estudio trasciende la organización mecánica de la información y se configura como un proceso intelectual complejo donde las narrativas de los estudiantes sordos se convierten en unidades de significado capaces de revelar dimensiones profundas del acoso escolar y sus efectos en las trayectorias académicas. Asimismo, el procesamiento cualitativo implicó un ejercicio sistemático de interpretación que, lejos de aplicar fórmulas preestablecidas, permitió reconstruir las lógicas subyacentes y los significados esenciales atribuidos a las experiencias vividas. Este enfoque garantizó la coherencia interna del procedimiento analítico y sostuvo la apertura hermenéutica necesaria para captar matices culturales y comunicativos propios de la comunidad sorda escolar.

De igual modo, Nowell et al. (2020) enfatizan que el análisis temático debe desarrollarse como un procedimiento secuencial, transparente y auditado para asegurar la credibilidad y la confiabilidad del proceso interpretativo. En esta línea, el procesamiento de la información se estructuró siguiendo un recorrido metodológico que incluye la transcripción multimodal de las narrativas audiovisuales, su organización sistemática y la codificación progresiva que permitió avanzar desde unidades mínimas de significado hacia estructuras conceptuales cada vez más integradas. Paralelamente, esta sección detalla la ruta analítica seguida, especificando los métodos empleados y el modo en que cada fase contribuyó a robustecer la validez interpretativa del estudio. Asimismo, se argumenta la relevancia social del conocimiento construido, evidenciando cómo los hallazgos ofrecen insumos aplicables para transformar prácticas institucionales en contextos educativos que trabajan por la inclusión efectiva de estudiantes sordos.

Sundler et al. (2022) describen que el análisis fenomenológico exige desagregar progresivamente la información en fases estructuradas que permitan avanzar desde la descripción hacia la interpretación profunda del fenómeno. En coherencia con este planteamiento, el procesamiento de la información se organizó en cuatro fases analíticas: en primer lugar, la transcripción multimodal registró contenido semántico, expresiones faciales,

intensificadores y marcadores corporales esenciales para captar la carga significativa de la lengua de señas; posteriormente, la codificación abierta permitió identificar 74 códigos preliminares; en tercer lugar, la codificación axial agrupó dichos códigos en 18 unidades analíticas intermedias; y la codificación selectiva consolidó seis categorías centrales que sintetizan las dimensiones constitutivas del fenómeno. La trazabilidad completa del proceso queda documentada en la matriz analítica, garantizando transparencia interpretativa y posibilidad de auditoría externa.

Fase 1: Transcripción especializada multimodal - Preservando la integridad comunicativa

En primera instancia Cagle (2021) destaca que los procesos de transcripción en investigaciones con participantes sordos requieren metodologías multimodales capaces de capturar la complejidad semiótica de la lengua de señas, lo cual fundamentó el protocolo especializado implementado en este estudio. En coherencia con esta perspectiva, el procesamiento inició con la transcripción detallada de las grabaciones audiovisuales, desarrollando un sistema diseñado para registrar simultáneamente la dimensión visoespacial, gestual y corporal propia de la LSC, evitando la pérdida de información pragmática que ocurriría al reducir las narrativas a simples equivalentes textuales. Este sistema integró la traducción textual del intérprete, anotaciones exhaustivas de elementos no manuales —como variaciones en velocidad y amplitud de señado, uso del espacio, y marcadores afectivos—, notas contextuales del encuentro comunicativo y marcas temporales precisas. La integración de estas cuatro dimensiones permitió construir transcripciones densamente anotadas que preservan la integridad comunicativa de la narrativa visual y proporcionan una base empírica robusta para análisis fenomenológicos.

Asimismo, según Fenlon et al. (2022) la validez interpretativa en estudios con comunidades sordas depende de procesos colaborativos de transcripción que articulen experticia investigativa y competencia lingüística certificada, razón por la cual este estudio incorporó un equipo conformado por la investigadora y un intérprete profesional en LSC. Este trabajo conjunto implicó aproximadamente 180 horas de procesamiento, equivalentes a nueve horas de transcripción por cada hora de video, generando un corpus superior a 320 páginas de datos multimodales. Cada transcripción pasó por dos rondas de revisión: la primera realizada

de manera conjunta mientras se analizaba visualmente el material; la segunda ejecutada por la investigadora para asegurar coherencia interna y completitud analítica. Además, cuatro participantes revisaron sus propias narrativas mediante un proceso de verificación comunicativa, realizando ajustes mínimos que fortalecieron la precisión semántica y cultural, y consolidaron la credibilidad del corpus, siguiendo las recomendaciones éticas de co-validación planteadas en estudios recientes sobre accesibilidad lingüística en investigación cualitativa.

Como sostienen Smith y Pereira (2023) el proceso de transcripción en estudios fenomenológico-hermenéuticos constituye la primera fase analítica, dado que las decisiones sobre qué registrar, cómo anotarlo y qué elementos considerar significativos configuran interpretaciones iniciales del fenómeno. En consonancia con este planteamiento, el sistema multimodal empleado permitió identificar desde esta fase patrones expresivos vinculados a experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas, tales como tensiones corporales persistentes, pausas prolongadas o modificaciones abruptas del espacio de señado al narrar eventos de violencia simbólica o exclusión comunicativa. La rigurosidad del procedimiento se evidencia en los ejemplos documentados en los anexos, donde se observa la articulación entre niveles semánticos, gestuales y afectivos. De este modo, la transcripción no solo preparó el material para las fases posteriores de codificación, sino que constituyó un punto de entrada interpretativo que facilitó la comprensión profunda del significado vivido, asegurando la fidelidad fenomenológica necesaria para el diseño del modelo de intervención psicopedagógica. (véase Anexo F. Ejemplo de transcripción multimodal)

Fase 2: Organización sistemática y preparación para análisis - Construyendo el corpus analítico

En primer lugar, Saldaña (2021) subraya que el rigor analítico en estudios cualitativos depende de sistemas organizativos capaces de gestionar corpus extensos y heterogéneos, fundamento que orientó la configuración del proyecto en ATLAS. Ti 9.1.3. Así, las transcripciones fueron incorporadas como documentos primarios acompañados de los registros audiovisuales originales, garantizando la posibilidad de retornar al contexto multimodal cuando fuese necesario contrastar matices expresivos. Posteriormente, se construyeron familias de documentos según género, nivel educativo y presencia o ausencia de

experiencias de acoso escolar, lo cual permitió establecer parámetros comparativos entre subgrupos narrativos. Esta organización fortaleció la trazabilidad analítica, dado que facilitó la identificación de regularidades y divergencias en las experiencias de los estudiantes sordos, alineándose con la naturaleza comparativa del análisis fenomenológico-hermenéutico. Además, el uso del software posibilitó la creación de redes categoriales emergentes que visualizaron relaciones conceptuales iniciales, configurando un entorno analítico sistemático y coherente con la complejidad de las vivencias estudiadas.

Asimismo, según Frieze (2020) la lectura holística constituye un momento interpretativo fundamental previo a cualquier codificación formal, pues permite captar la arquitectura semántica general de los relatos. En consonancia con esta postura, cada transcripción fue examinada en su totalidad para reconocer el tono emocional dominante, la textura narrativa de las experiencias descritas y los núcleos argumentativos que configuraban la comprensión preliminar del fenómeno. Durante esta fase se produjeron 19 memos analíticos que registraron impresiones iniciales, preguntas interpretativas y vínculos tentativos con los conceptos del marco conceptual, convirtiéndose en dispositivos heurísticos esenciales para orientar la codificación progresiva. Estos memos documentaron también segmentos narrativos que requerían verificación en el material audiovisual, lo que aseguró precisión interpretativa y respeto por la expresividad propia de la lengua de señas. Su función fue doble: activar la reflexividad investigativa y preservar la coherencia entre el enfoque fenomenológico y las decisiones analíticas emergentes.

De acuerdo con Given (2022) los memos constituyen una arquitectura epistémica que acompaña la transformación progresiva de los datos en significado interpretativo, razón por la cual su elaboración sistemática permitió afianzar la profundidad analítica del estudio. En esta investigación, los memos funcionaron como repositorios reflexivos donde se registraban patrones incipientes, tensiones conceptuales y convergencias experienciales observadas entre las narrativas, sirviendo como puente entre la lectura holística y la posterior codificación abierta. Asimismo, estos documentos facilitaron la identificación de temas sensibles asociados a violencia escolar, barreras comunicativas y trayectorias académicas disruptivas, orientando decisiones metodológicas como la revisión adicional de fragmentos emocionalmente densos. La disponibilidad de estos memos en el archivo analítico asegura la auditabilidad del proceso y permite reconstruir las decisiones interpretativas adoptadas, coherentes con el propósito de

ofrecer una comprensión situada y consistente del fenómeno vivido por los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga.

Fase 3: Codificación abierta - Fragmentando narrativas en unidades de significado

En primer lugar, Charmaz (2021) sostiene que la codificación abierta constituye un momento analítico decisivo, pues permite ingresar a las narrativas sin imponer categorías previas, afirmación que orientó la tercera fase del procesamiento. En este estudio, la codificación abierta se desarrolló siguiendo principios del método comparativo constante adaptados a la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, de modo que cada fragmento narrativo se examinó preguntando reiteradamente qué experiencia se relataba, cómo era significada y qué dimensión del acoso escolar o de las trayectorias académicas emergía. Este procedimiento implicó descomponer las narrativas en unidades discretas de significado y asignar etiquetas conceptuales que captaran matices experienciales vinculados a exclusiones, resistencias, silencios o estrategias de afrontamiento. La intención no fue mecanizar los relatos, sino abrir un espacio interpretativo desde el cual comenzar a reconocer patrones y tensiones que los estudiantes sordos atribuían a sus vivencias en el Colegio Niño Jesús de Praga, respetando la densidad emocional y contextual que caracteriza la lengua de señas.

Asimismo, Thornberg y Charmaz (2022) enfatizan que la calidad de la codificación abierta depende de la sensibilidad analítica del investigador para identificar significados implícitos, principio que condujo a incorporar criterios diferenciados de codificación en esta investigación. En efecto, se generaron códigos in vivo cuando los participantes utilizaban expresiones altamente significativas dentro de la comunidad sorda, manteniendo su fuerza semántica original. Paralelamente, se construyeron códigos descriptivos para sintetizar situaciones recurrentes, como exclusiones en actividades grupales o dificultades comunicativas con docentes oyentes, y códigos conceptuales que articularon los relatos con constructos teóricos como microagresiones capacitistas o prácticas de resistencia cultural. Esta combinación permitió sostener un equilibrio riguroso entre la emergencia inductiva de los datos y la orientación teórica del estudio, configurando un corpus de códigos suficientemente robusto para avanzar hacia análisis posteriores sin desvirtuar la voz de los participantes.

Urquhart (2022) argumenta que la codificación abierta exige una tensión permanente entre apertura interpretativa y coherencia teórica, tensión que se operacionalizó mediante revisiones sucesivas y comparaciones constantes entre códigos. Así, cada código fue contrastado con los anteriores para determinar similitudes, diferencias y posibles solapamientos, garantizando que la construcción conceptual respondiera fielmente a los relatos y no a supuestos externos. Este proceso permitió identificar patrones experienciales asociados a violencias simbólicas, desplazamientos relacionales, barreras comunicativas y recursos identitarios, estableciendo las primeras conexiones interpretativas que posteriormente apoyarían la codificación axial. Al mantener una mirada reflexiva y situada, la codificación abierta se consolidó como un espacio metodológico donde los significados atribuidos por los estudiantes sordos empezaron a adquirir forma analítica, sentando las bases para el desarrollo de categorías que expresan la complejidad de sus experiencias escolares durante 2024.

Resultados de la codificación abierta

En primer lugar, Saldaña (2021) señala que la amplitud y precisión en la codificación inicial fortalecen la solidez interpretativa de los análisis cualitativos, principio que orientó la generación de 74 códigos preliminares que recogieron la complejidad de las experiencias narradas por los estudiantes sordos. Cada código fue acompañado por una definición operacional que delimitó con claridad los criterios de aplicación, lo que permitió mantener consistencia en el tratamiento de los datos a lo largo del corpus. Asimismo, se elaboró un libro de códigos exhaustivo que documentó cada categoría emergente incluyendo su descripción analítica, ejemplos textuales representativos y el número de segmentos asociados, garantizando así un proceso transparente y trazable. Este compendio funcionó no solo como registro técnico, sino como un instrumento reflexivo que posibilitó examinar la densidad de significados atribuidos al acoso escolar y a las trayectorias académicas desde la perspectiva de los propios participantes, preservando la riqueza semántica de sus relatos en lengua de señas.

De igual modo, Goodell y Jewell (2022) indican que el método comparativo constante es fundamental para evaluar la pertinencia y estabilidad conceptual de los códigos emergentes, por lo que se aplicó sistemáticamente durante el análisis de este estudio. Cada segmento codificado fue comparado con los ya existentes para determinar si compartía propiedades suficientes para integrarse o si, en contraste, introducía matices interpretativos

que justificaban la creación de nuevos códigos. Este procedimiento permitió refinar definiciones, detectar ambigüedades y ajustar límites conceptuales, fortaleciendo la coherencia interna del sistema de codificación. A medida que avanzaba el análisis, algunas categorías que inicialmente parecían homogéneas revelaron variaciones internas significativas, lo que llevó a subcodificar elementos más específicos relativos a manifestaciones del acoso, experiencias de exclusión comunicativa o estrategias de afrontamiento identificadas en el contexto escolar.

Jackson y Mazzei (2020) advierten que la saturación no debe entenderse únicamente como ausencia de nuevas propiedades, sino como consolidación de una estructura interpretativa robusta, criterio que se aplicó para valorar la evolución de los códigos iniciales. Conforme se incorporaron nuevas narrativas, varios códigos alcanzaron un punto en el que los segmentos añadidos no introducían información cualitativamente novedosa, señalando la saturación del significado asociado. Este momento permitió estabilizar el libro de códigos y avanzar hacia etapas analíticas superiores, particularmente la codificación axial, desde la cual se comenzarían a articular relaciones entre categorías y subcategorías emergentes. De esta manera, el proceso de codificación abierta no solo permitió identificar elementos recurrentes en las experiencias narradas, sino también construir un entramado conceptual que sirvió de base para comprender las dinámicas del acoso escolar y las trayectorias académicas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga.

Fase 4 Codificación axial - Construyendo relaciones conceptuales

En primer lugar, Braun y Clarke (2021) explican que la codificación axial permite avanzar de descripciones fragmentadas hacia configuraciones interpretativas que revelan la arquitectura profunda del fenómeno, principio que orientó esta fase del análisis. En consecuencia, los 74 códigos iniciales fueron reorganizados en conjuntos conceptuales más amplios mediante un proceso que integró análisis de coocurrencias, comparación sistemática y revisión de propiedades y dimensiones asociadas a cada código. Esta reorganización posibilitó identificar relaciones jerárquicas —donde ciertos códigos funcionaban como expresiones específicas de categorías superiores— y relaciones transversales que vinculaban experiencias en apariencia distantes, pero unidas por significados subyacentes. Asimismo, el uso de matrices comparativas permitió distinguir patrones estructurales que no emergían en la

lectura secuencial de las narrativas, fortaleciendo la consistencia analítica. De este modo, la codificación axial funcionó como puente interpretativo entre la dispersión inicial de significados y la construcción de estructuras conceptuales que permitían comprender el acoso escolar y las trayectorias académicas desde una perspectiva situada en la experiencia sorda.

De igual modo, Charmaz (2022) señala que la agrupación conceptual requiere identificar convergencias temáticas que permitan reorganizar los códigos en familias interpretativas coherentes, procedimiento que guió el uso de estrategias como la creación de clústeres temáticos, el análisis de propiedades comunes y la visualización de mapas conceptuales en ATLAS.ti. Estas herramientas facilitaron observar cómo ciertos códigos aparecían reiteradamente en los mismos fragmentos narrativos, revelando vínculos significativos entre manifestaciones de exclusión comunicativa, respuestas emocionales y percepciones sobre el clima institucional. La identificación de estos patrones permitió redefinir los límites conceptuales de categorías provisionales y generar estructuras más estables y analíticamente consistentes. Además, el proceso incluyó revisión iterativa de los agrupamientos, asegurando que cada relación conceptual respondiera a evidencias empíricas y no a imposiciones externas del marco teórico. Así, la codificación axial se consolidó como un proceso articulador que enriqueció la comprensión fenomenológica sin perder la fidelidad a las voces de los participantes.

Nowell et al. (2024) sostienen que la codificación axial cumple su función cuando logra sintetizar múltiples significados en marcos conceptuales robustos, resultado que se materializó en la identificación de seis categorías centrales que articularon los ejes interpretativos del estudio. Estas categorías —experiencias de acoso, geografías del acoso, respuestas emocionales, estrategias de afrontamiento, trayectorias académicas e identidad sorda— reflejaron la complejidad multidimensional del fenómeno y permitieron evidenciar conexiones profundas, como el modo en que la violencia comunicativa incidía en el rendimiento escolar o cómo la identidad sorda colectiva fortalecía estrategias de resistencia. La representación visual de estas relaciones, mediante redes conceptuales, permitió observar la coherencia interna del sistema categorial y la manera en que cada categoría contribuía a una comprensión integral del fenómeno. En conjunto, esta fase proporcionó la estructura interpretativa necesaria para avanzar hacia niveles superiores de análisis que sustentan el diseño del modelo de intervención psicopedagógica.

Fase 5 Codificación selectiva e integración interpretativa - Construyendo la narrativa comprensiva

En primera instancia, Clarke y Braun (2021) sostienen que la codificación selectiva constituye el punto culminante del proceso analítico, en tanto permite integrar los significados dispersos generados en las fases previas en una estructura comprensiva que sintetiza el fenómeno estudiado. Bajo esta orientación, la quinta fase se centró en identificar la categoría nuclear que articulaba las seis categorías centrales previamente establecidas, evaluando su capacidad explicativa, su densidad relacional y su posición como eje conceptual del sistema categorial. Este procedimiento implicó contrastar reiteradamente los patrones emergentes con las narrativas originales, asegurando fidelidad fenomenológica y coherencia interpretativa. A través de este análisis se evidenció que las experiencias de los estudiantes sordos no se distribuían de manera aislada entre categorías, sino que convergían en un núcleo común que revelaba tensiones identitarias, dinámicas de poder comunicativo y contradicciones institucionales que atravesaban todas las narrativas recopiladas.

En segunda instancia, Charmaz (2022) enfatiza que la identificación de una categoría nuclear requiere comprender la fuerza integradora que ejerce sobre el conjunto de datos, criterio que permitió reconocer como categoría central: “Experiencia de inclusión segregada: negociación de identidad sorda en entornos escolarizados normativamente oyentes”. Esta categoría sintetizó la paradoja estructural expresada consistentemente por los participantes, quienes relataron sentirse incluidos desde la normativa institucional pero simultáneamente segregados en las dinámicas cotidianas, especialmente en interacciones comunicativas, prácticas pedagógicas y experiencias de socialización. La revisión de las conexiones conceptuales reveló que esta categoría poseía el mayor grado de centralidad en las redes analíticas generadas en ATLAS.ti, conectando dimensiones referidas al acoso escolar, la identidad cultural, las trayectorias académicas y las estrategias de afrontamiento. En consecuencia, su identificación permitió comprender el fenómeno no como suma de experiencias aisladas, sino como vivencia estructural que articula las tensiones entre inclusión declarada y exclusión vivida.

García-Martínez y Castillo (2023) destacan que el desarrollo de una narrativa interpretativa debe trascender la descripción de categorías y avanzar hacia una comprensión teóricamente situada del fenómeno, propósito que orientó la elaboración de la narrativa

integradora final. Esta narrativa articuló las seis categorías centrales mostrando cómo cada una configuraba la experiencia de inclusión segregada: las manifestaciones de acoso evidenciaban dinámicas de audismo; las geografías del acoso revelaban estructuras institucionales de control; las respuestas emocionales y somáticas mostraban los costos subjetivos de la exclusión; las estrategias de afrontamiento iluminaban procesos de agencia colectiva; las trayectorias académicas dejaban ver impactos persistentes en la formación; y la identidad sorda emergía como recurso de resignificación cultural. La interpretación final dialogó con el marco conceptual —modelo social de la discapacidad, teoría crítica del audismo e identidad Sorda— consolidando una lectura profunda del fenómeno que sustenta el diseño del modelo de intervención psicopedagógica propuesto.

Fase 6 Validación hermenéutica - Retorno reflexivo a las narrativas originales

En primer lugar, Flick (2022) señala que la fase final de análisis en estudios cualitativos exige un retorno reflexivo al material completo para garantizar coherencia entre las interpretaciones y las narrativas originales, procedimiento que guio esta etapa mediante el movimiento circular característico del método hermenéutico. De este modo, cada transcripción fue revisada en su totalidad interrogando la correspondencia entre las comprensiones integradas y las experiencias expresadas por los participantes, verificando que las categorías construidas no distorsionaran la intencionalidad semántica de los relatos. Este proceso llevó a matizar algunas relaciones interpretativas inicialmente identificadas, reconociendo complejidades que la lectura fragmentada no mostraba con claridad. Asimismo, códigos considerados secundarios adquirieron nueva relevancia al constatar su recurrencia transversal, mientras que narrativas atípicas enriquecieron la comprensión del fenómeno al evidenciar variabilidad interna. Este retorno sistemático a las voces originales permitió mantener una tensión productiva entre fidelidad empírica y abstracción teórica, consolidando una interpretación profundamente anclada en la experiencia vivida.

En segunda instancia, Birt et al. (2020) destacan el valor de la validación comunicativa como estrategia para fortalecer la credibilidad interpretativa, práctica que se implementó mediante sesiones individuales donde se presentaron las interpretaciones preliminares a los ocho participantes sordos. Estas devoluciones permitieron confirmar la resonancia experiencial de los hallazgos, identificar malentendidos interpretativos y profundizar en

matices no expresados previamente. Siete participantes confirmaron que la interpretación capturaba adecuadamente sus vivencias, mientras que uno matizó aspectos relacionados con su interacción con estudiantes oyentes, lo que condujo a ajustes en la categoría correspondiente. Este ejercicio de co-construcción interpretativa fortaleció la legitimidad epistémica del análisis y evidenció la importancia de involucrar a la comunidad sorda en la interpretación de sus propios relatos. La documentación de estas sesiones muestra cómo las reflexiones de los participantes enriquecieron la comprensión teórica y permitieron afinar las categorías finales.

Nowell et al. (2021) subrayan que la triangulación analítica constituye un mecanismo central para robustecer la confiabilidad en estudios cualitativos, razón por la cual se incorporó un análisis paralelo realizado por una investigadora independiente experta en educación inclusiva y comunidad sorda. Esta investigadora codificó seis entrevistas sin conocer el sistema categorial previamente construido, permitiendo comparar ambos esquemas a través del coeficiente Kappa de Cohen, que alcanzó un valor de 0.78 indicando concordancia sustancial. Las discrepancias fueron analizadas en sesiones de consenso donde se discutieron definiciones operacionales, límites conceptuales y divergencias interpretativas, integrando aportes complementarios que fortalecieron el rigor del sistema categorial. Este proceso permitió consolidar un análisis robusto, auditado y transparente, en el cual la triangulación inter-codificadores actuó como garante metodológico y epistémico del modelo interpretativo desarrollado.

Triangulación de expertos - validación teórica.

En primer lugar, López-González y Morales (2022) señalan que la validación experta constituye una estrategia clave para fortalecer la coherencia teórica e interpretativa en estudios cualitativos, premisa que orientó las tres sesiones de discusión realizadas con el panel especializado. Este panel estuvo conformado por una investigadora experta en educación de personas sordas, un psicólogo educativo con trayectoria en estudios sobre acoso escolar y un metodólogo cualitativo con experiencia en enfoques fenomenológicos. Durante estas sesiones se contrastaron las categorías emergentes con resultados previos de investigaciones en educación inclusiva y violencia escolar, evaluando su consistencia conceptual y su pertinencia en el contexto de estudiantes sordos. Asimismo, se examinaron las convergencias y

divergencias entre los hallazgos y los marcos teóricos utilizados, fortaleciendo el andamiaje interpretativo. Este trabajo dialógico permitió constatar la solidez analítica del sistema categorial y anticipar posibles tensiones epistemológicas que requerían mayor precisión argumentativa.

En segunda instancia, González-Monteagudo et al. (2023) destacan que la deliberación crítica entre expertos favorece la profundización teórica al situar los hallazgos en relación con corrientes contemporáneas del campo educativo, lo que se evidenció en discusiones centradas en la intersección entre sordera, identidad cultural y dinámicas de acoso escolar. El panel contribuyó a refinar la conceptualización de categorías complejas como “respuestas emocionales”, “geografías del acoso” e “identidad sorda”, sugiriendo la incorporación de matices culturales asociados con el bilingüismo bimodal y las prácticas comunitarias de la cultura sorda. Estos aportes permitieron ajustar definiciones operacionales y fortalecer vínculos entre la evidencia empírica y los marcos teóricos vigentes. La revisión crítica realizada por los expertos también evidenció la necesidad de profundizar en la dimensión institucional de la exclusión, lo que condujo a ampliar el análisis sobre prácticas docentes y relaciones de poder en el aula.

Tracy (2020) subraya que la reflexividad analítica se robustece cuando la interpretación es sometida a evaluaciones externas sistemáticas, y este criterio se materializó en la tercera sesión, centrada en identificar vacíos argumentativos y áreas que requerían sustentación empírica adicional. En este encuentro, el panel examinó casos atípicos dentro del corpus narrativo, proponiendo ajustes que evitaran generalizaciones prematuras y fortalecieran la validez interna del análisis. Además, se discutieron posibles sesgos interpretativos derivados de la proximidad investigadora-participantes, promoviendo estrategias de equilibrio hermenéutico. Este ejercicio permitió integrar perspectivas expertas diversas para consolidar una interpretación más precisa, culturalmente situada y metodológicamente rigurosa. Al finalizar las sesiones, el sistema categorial quedó fortalecido y articulado con mayor cohesión conceptual, asegurando su robustez para fundamentar el modelo de intervención psicopedagógica propuesto.

Triangulación de métodos - análisis de contenido complementario

En primer lugar, Saldaña y Omasta (2021) señalan que los análisis mixtos pueden fortalecer la coherencia interna de estudios cualitativos cuando se aplican con fines de verificación interpretativa, tal como ocurrió en esta investigación mediante la incorporación de un análisis de contenido cuantitativo básico complementario. Este ejercicio no buscó medir ni estandarizar el fenómeno, sino aportar una mirada estructural que permitiera contrastar la densidad de aparición de los códigos con las interpretaciones emergentes del análisis fenomenológico. Para ello se construyeron matrices de frecuencias que identificaron qué códigos aparecían con mayor recurrencia en las narrativas, así como análisis de co-ocurrencia que evidenciaron patrones de asociación entre dimensiones como acoso escolar, identidad sorda y trayectorias académicas. Asimismo, se calcularon índices de centralidad que permitieron corroborar empíricamente la relevancia de categorías ya identificadas como nodales en el análisis interpretativo, fortaleciendo su consistencia teórica.

En segunda instancia, Flick (2022) resalta que la triangulación metodológica constituye un mecanismo esencial para robustecer la credibilidad cualitativa, pues permite verificar que las comprensiones interpretativas no dependan exclusivamente de intuiciones analíticas individuales. En coherencia con este planteamiento, los resultados cuantitativos derivados de las matrices de frecuencias y de los análisis de correspondencias fueron contrastados con el sistema categorial previamente consolidado, confirmando la persistencia de patrones significativos en la estructura narrativa del corpus. Este cruce metodológico permitió evidenciar, por ejemplo, que las categorías con mayor carga hermenéutica también presentaban la mayor densidad de relaciones inter-categoriales, lo que sugería una coherencia transversal entre los planos descriptivo, estructural e interpretativo. De este modo, la evidencia cuantitativa funcionó como soporte complementario para afianzar las decisiones analíticas tomadas en fases anteriores.

Tracy (2020) enfatiza que la validez cualitativa debe entenderse como un proceso continuo donde la autenticidad interpretativa se verifica mediante resonancia, coherencia y confirmabilidad, criterios que orientaron la integración de estos análisis cuantitativos complementarios. A través de la triangulación múltiple, se reforzó la correspondencia entre las interpretaciones hermenéuticas y la estructura empírica del corpus narrativo, mostrando que las categorías centrales no solo emergían por su densidad experiencial sino también por

su articulación sistemática con otras dimensiones significativas. Este proceso permitió reducir el riesgo de interpretaciones sesgadas y garantizar que la narrativa analítica final mantuviera fidelidad a las voces de los participantes, al tiempo que alcanzaba niveles superiores de abstracción teórica. En conjunto, la triangulación consolidó un marco interpretativo robusto que contribuye a la comprensión del acoso escolar y las trayectorias académicas en estudiantes sordos desde un enfoque profundamente situado y metodológicamente riguroso.

3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

Van Manen (2021) sostiene que el análisis fenomenológico constituye un ejercicio interpretativo que se distancia radicalmente de la mera exposición descriptiva de los datos, puesto que implica revelar las estructuras profundas de significado que subyacen a las experiencias narradas por los participantes. En coherencia con este planteamiento, el análisis desarrollado en este estudio adoptó una postura hermenéutica que concibe las narrativas como expresiones situadas de mundos vividos, de modo que cada relato fue interpretado desde su densidad experiencial, no como unidades aisladas sino como manifestaciones de sentidos compartidos y tensiones comunes. Así, el análisis se configuró como un proceso intelectual riguroso en el que las voces de los estudiantes sordos fueron interpretadas dialógicamente, avanzando desde la identificación de patrones significativos hasta la construcción de comprensiones más abstractas que emergieron de un contacto permanente con el texto y su horizonte contextual.

En segundo término, Lindseth y Norberg (2022) explican que el análisis fenomenológico requiere un tránsito continuo entre las partes y el todo, movimiento hermenéutico que se reflejó en las tres fases integradas que estructuraron este estudio: descripción, interpretación y síntesis. En la fase descriptiva se reconstruyeron las experiencias exactamente como fueron narradas, preservando matices emocionales y expresiones claves que permitieron capturar la textura vivida de cada situación. En la fase interpretativa se estableció un diálogo crítico entre las narrativas y las categorías conceptuales del marco teórico, procurando que cada interpretación se fundamentara simultáneamente en la experiencia expresada y en la teoría pertinente. La fase de síntesis permitió integrar estos hallazgos en configuraciones conceptuales amplias, dando lugar a estructuras comprensivas

que iluminan el fenómeno del acoso escolar y las trayectorias académicas desde una perspectiva situada en la comunidad sorda del Colegio Niño Jesús de Praga.

Creswell y Poth (2021) subrayan que el análisis cualitativo no avanza de manera lineal, sino mediante un proceso recursivo en el que cada fase retroalimenta a las demás, lo cual resultó determinante para alcanzar niveles superiores de refinamiento interpretativo en este estudio. Este movimiento continuo permitió volver sobre las narrativas para verificar coherencia, profundizar sentidos emergentes y ajustar interpretaciones que requerían mayor precisión conceptual. De esta manera, la descripción detallada, la interpretación teóricamente informada y la síntesis comprensiva constituyeron un entramado analítico dinámico que aseguró fidelidad a las voces de los participantes y rigor en la elaboración conceptual. El resultado final es una articulación coherente entre experiencia y teoría que aporta al campo educativo una comprensión sólida y situada de cómo estudiantes sordos experimentan, significan y enfrentan el acoso escolar en relación con sus trayectorias académicas.

Justificación de decisiones analíticas y métodos empleados

Braun y Clarke (2021) destacan que el análisis temático fenomenológico permite identificar las estructuras constitutivas de la experiencia vivida mediante un proceso interpretativo que articula descripción profunda y comprensión conceptual. A partir de este enfoque, las decisiones analíticas del estudio integraron cuatro operaciones complementarias: identificación de dimensiones experienciales, análisis de patrones narrativos, establecimiento de conexiones conceptuales entre categorías y comparación transversal entre casos que reveló tanto convergencias como variaciones significativas. Este proceso se desarrolló de manera iterativa, retornando continuamente a las narrativas originales para asegurar que las interpretaciones emergieran de la experiencia expresada por los participantes, manteniendo coherencia con los principios hermenéuticos que orientan la construcción de significado.

En segundo lugar, Nowell et al (2022) señalan que la credibilidad y transparencia en estudios cualitativos se sostienen mediante estrategias sistemáticas de validación que garanticen rigor interpretativo. En coherencia con estas recomendaciones, el análisis implementó diversas formas de triangulación: validación comunicativa con los participantes mediante sesiones de devolución, triangulación de investigadores que arrojó un coeficiente de concordancia sustancial ($\kappa = 0.78$), contrastación de interpretaciones mediante fragmentos

narrativos convergentes y consideración explícita de casos negativos que matizaron interpretaciones iniciales. Asimismo, la investigación fortaleció su transferibilidad mediante descripciones densas del contexto y aseguró confirmabilidad mediante documentación exhaustiva del proceso analítico, incorporando matrices, esquemas conceptuales y extractos narrativos que evidencian la trazabilidad de cada interpretación. La reflexividad investigativa, explicitada en diarios analíticos, contribuyó a examinar críticamente la influencia de la investigadora en la construcción de significados.

Varpio et al. (2021) argumentan que la integración de fases descriptivas, interpretativas y sintéticas permite construir análisis cualitativos que honran simultáneamente la singularidad de las voces individuales y la configuración de patrones compartidos. Atendiendo a este criterio, los hallazgos del estudio se organizaron temáticamente según los objetivos específicos, articulando: la caracterización sociodemográfica que contextualizó las narrativas; las manifestaciones, geografías e impactos del acoso escolar; las experiencias subjetivas sobre trayectorias académicas; las estrategias de afrontamiento individuales y colectivas; y los sentidos compartidos que emergieron como comprensiones colectivas. Cada sección combinó fragmentos narrativos densos, interpretaciones teóricamente informadas y síntesis comprensivas, configurando un análisis que preserva la profundidad fenomenológica al tiempo que contribuye a la comprensión estructural del fenómeno en la comunidad sorda escolar.

Caracterización de los participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por ocho estudiantes sordos (cinco mujeres y tres hombres) del colegio Niño Jesús de Praga, institución educativa inclusiva ubicada en Ibagué, Colombia. Los participantes se distribuyen en un rango de edad entre 12 y 17 años, cursando desde el grado sexto hasta el grado undécimo. Siete de los ocho participantes utilizan exclusivamente lengua de señas colombiana como sistema principal de comunicación, mientras que un participante complementa la lengua de señas con uso de dispositivo de amplificación auditiva. El tiempo de permanencia en la institución varía entre 2 y 6 años. La mayoría provienen de familias oyentes (7 de 8), configurando la institución educativa como espacio crucial de socialización lingüística y construcción identitaria sorda. La tabla 2 se presenta la caracterización sociodemográfica detallada y en el anexo F que amplía

información contextual sobre cada participante. (véase Anexo H. Caracterización detallada de los participantes)

Tabla 4 *Datos sociodemográficos de los participantes*

Participante	Sexo	Grado Escolar	Uso de Dispositivos Auditivos	Sistema de Comunicación Principal
P1	Masculino	Noveno	No	Lengua de señas colombiana
P2	Femenino	Undécimo	No	Lengua de señas colombiana
P3	Femenino	Noveno	No	Lengua de señas colombiana
P4	Femenino	Séptimo	No	Lengua de señas colombiana
P5	Femenino	Décimo	No	Lengua de señas colombiana
P6	Masculino	Noveno	Sí (audífono amplificador)	Lengua de señas y oral
P7	Femenino	Séptimo	No	Lengua de señas colombiana
P8	Masculino	Séptimo	No	Lengua de señas colombiana

Nota: La tabla refleja los datos sociodemográficos de los participantes del estudio

Resultados Experiencias individuales de acoso escolar en estudiantes sordos

Las experiencias de acoso escolar narradas por los estudiantes sordos del colegio Niño Jesús de Praga revelan un panorama complejo donde predominan las burlas asociadas específicamente a su condición de sordera. Varios participantes describen episodios donde la discapacidad auditiva se convierte en el centro de las agresiones verbales y psicológicas. El Participante 1 manifiesta con evidente aflicción: *"mis compañeros oyentes nos hacen bullying a los sordos, se burlan de mí, me hacen sentir como un bobo"*. Esta experiencia encuentra eco en el relato del Participante 6, quien señala: *"Mis compañeros se burlan porque utilizo un audífono que amplifica algunos sonidos, entonces yo peleo con ellos"*.

Particularmente significativo resulta el testimonio del Participante 3, quien identifica cómo su condición de sordera motiva el acoso: *"He tenido situaciones difíciles de bullying, me molestan por ser sorda. Los estudiantes oyentes siempre dicen que los profesores tienen preferencia por nosotros"*. Estas narrativas evidencian cómo la diferencia sensorial se convierte en catalizador de experiencias discriminatorias, generando dinámicas donde la

discapacidad es utilizada como justificación para el maltrato, fenómeno que refleja tensiones más profundas en los procesos de inclusión educativa.

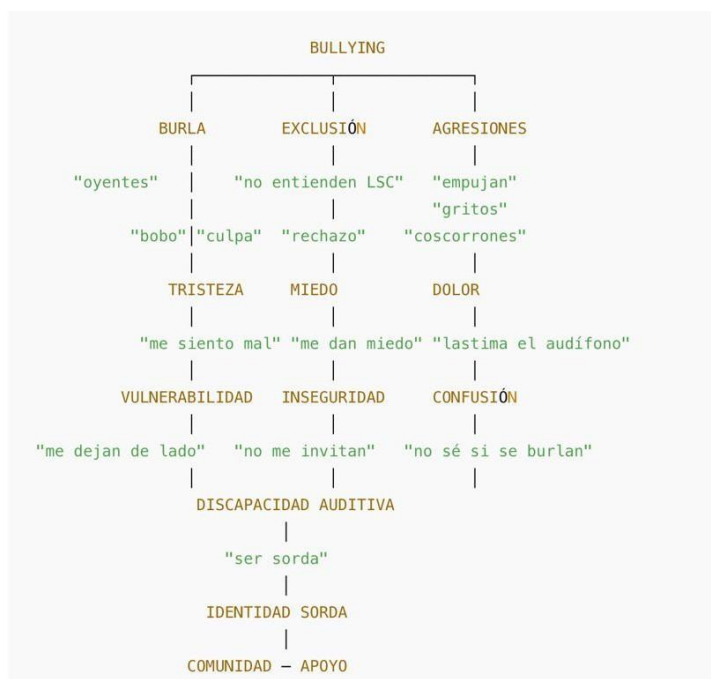
La exclusión social emerge como una manifestación recurrente de acoso, particularmente dolorosa en contextos académicos colaborativos. Las narrativas revelan patrones donde el rechazo se asocia directamente con las barreras comunicativas. El Participante 3 describe esta situación con claridad: *"Sí, porque ellos no entienden la lengua de señas, entonces prefieren no trabajar conmigo"*. Similar experiencia comparte el Participante 2 quien expresa: *"Sí, porque si algo sale mal me echan la culpa, me critican y son groseros. Esto me hace sentir mal"*.

Esta dinámica de exclusión adquiere matices adicionales en el testimonio del Participante 5, quien vincula las experiencias de rechazo con conflictos previos: *"Sí me han dejado de lado, cuando me peleo con ellos no me aceptan en los grupos de trabajo"*. Resulta particularmente significativo que el Participante 8 identifique la participación en actividades colaborativas como un escenario propicio para la exclusión: *"Sí, en algunas actividades, especialmente en las que tengo que interactuar con otros compañeros, no me invitan a participar y me siento triste por eso"*. Estos relatos evidencian cómo las dinámicas de exclusión no solo impactan el bienestar emocional inmediato, sino que también comprometen aspectos fundamentales del proceso educativo como el aprendizaje colaborativo y la participación activa en actividades formativas.

Las manifestaciones físicas del acoso, aunque menos frecuentes, aparecen en varias narrativas como experiencias traumáticas que generan sensaciones de vulnerabilidad y miedo. El Participante 1 relata con franqueza: *"Si he tenido peleas porque me empujan, me dan coscorriones"*. Un caso particularmente preocupante es el del Participante 6, quien refiere: *"Sí, ellos me gritan y por el audífono eso me lastima, también he tenido peleas físicas"*. La peculiaridad de esta experiencia radica en cómo la discapacidad auditiva y el uso de dispositivos de apoyo amplifican el impacto negativo de ciertas agresiones, convirtiendo actos como gritar en formas de violencia física que causan dolor real. El Participante 8 menciona situaciones de ambigüedad comunicativa que complican aún más estas interacciones: *"Sí, a veces me han empujado y me hablan, pero como no entiendo lo que dicen no sé si se estaban disculpando o burlándose de mí"*. Estos testimonios evidencian cómo las barreras comunicativas inherentes a la discapacidad auditiva pueden exacerbar la confusión y el

impacto emocional de las agresiones físicas, generando interpretaciones potencialmente más negativas de interacciones ya de por sí conflictivas.

Figura 2 *Manifestaciones físicas del acoso*

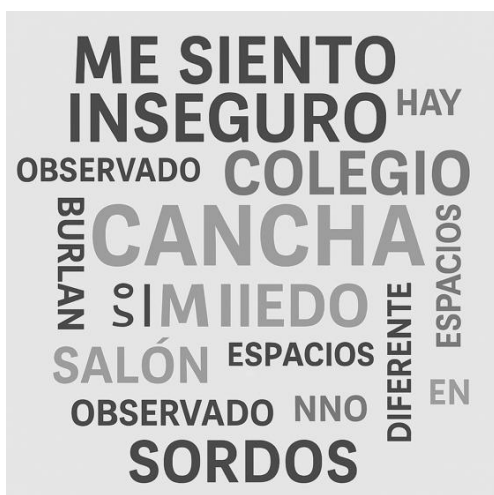


Nota: Grafica elaborada a partir de los testimonios, donde se visualizan los términos más recurrentes asociados a las experiencias de acoso escolar manifestadas por los estudiantes sordos. La representación destaca conceptos como *bullying*, *burla*, *exclusión*, *miedo*, *dolor* y *rechazo*, así como la presencia de factores protectores vinculados a la *identidad sorda* y el apoyo de la *comunidad*.

La geografía del acoso escolar se manifiesta claramente en los relatos, donde ciertos espacios emergen como zonas de particular vulnerabilidad para los estudiantes sordos. La cancha deportiva aparece recurrentemente identificada como un lugar inseguro en diversas narrativas. El Participante 1 expresa con evidente angustia: *"Sí, me siento inseguro en la cancha, no me gusta ir porque me siento observado y que se burlan de mí. Siento miedo cuando estoy en la cancha"*. Similar percepción comparte el Participante 6, quien identifica: *"Me he sentido inseguro en el salón y en la cancha"*.

Esta percepción de vulnerabilidad en espacios deportivos resulta particularmente significativa considerando que estos constituyen escenarios cruciales para la socialización y el desarrollo de habilidades interpersonales en el ámbito escolar. En contraste, otros participantes identifican espacios diferentes como zonas de riesgo. El Participante 2 señala: *"No me siento segura en diferentes espacios en el colegio por ejemplo en los baños porque he observado que hay peleas"*. Estos testimonios revelan cómo ciertos territorios escolares adquieren significados emocionales diferenciados, convirtiéndose en geografías del miedo que los estudiantes sordos aprenden a evitar o transitar con cautela, limitando así su libre movilidad y participación en la vida escolar.

Figura 3 *Las geografías del acoso escolar.*

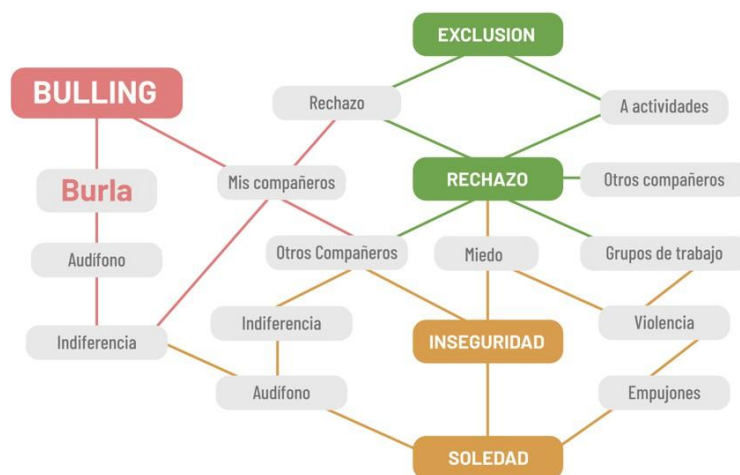


Nota: La figura representa visualmente los términos más recurrentes mencionados por los participantes al describir los espacios donde experimentan acoso escolar. Palabras como *cancha*, *inseguro*, *observado*, *colegio*, *salón* y *sordos* emergen con mayor frecuencia, reflejando la alta concentración de experiencias negativas en zonas de socialización, transición y actividad física. La nube evidencia cómo ciertos espacios adquieren carga emocional significativa y se constituyen en “geografías del miedo” para los estudiantes sordos, quienes asocian estos lugares con vulnerabilidad, exposición y riesgo.

El análisis del momento temporal en que ocurren las situaciones de acoso revela patrones significativos que apuntan hacia los periodos de menor supervisión adulta como escenarios privilegiados para estas dinámicas. Múltiples participantes identifican el recreo

como un momento particularmente vulnerable. El Participante 1 señala escuetamente: *"En el descanso"*, coincidiendo con las experiencias de los Participantes 3, 5 y otros. El Participante 2 añade un matiz adicional: *"En el descanso y en los cambios de clase"*, identificando así otro momento de transición y menor supervisión como propicio para las agresiones. Resulta revelador que el Participante 5 mencione: *"A la hora de la salida, porque he tenido peleas en la calle"*, extendiendo el territorio del acoso más allá de los límites físicos de la institución educativa, hacia espacios adyacentes donde la supervisión escolar se diluye completamente. Estos patrones temporales evidencian cómo el acoso escolar hacia estudiantes sordos no constituye un fenómeno aleatorio, sino que presenta características sistemáticas que aprovechan específicamente los momentos de menor vigilancia institucional, revelando así una intencionalidad y planificación en las conductas agresivas que contradice cualquier interpretación de estos actos como meras bromas o interacciones espontáneas entre pares.

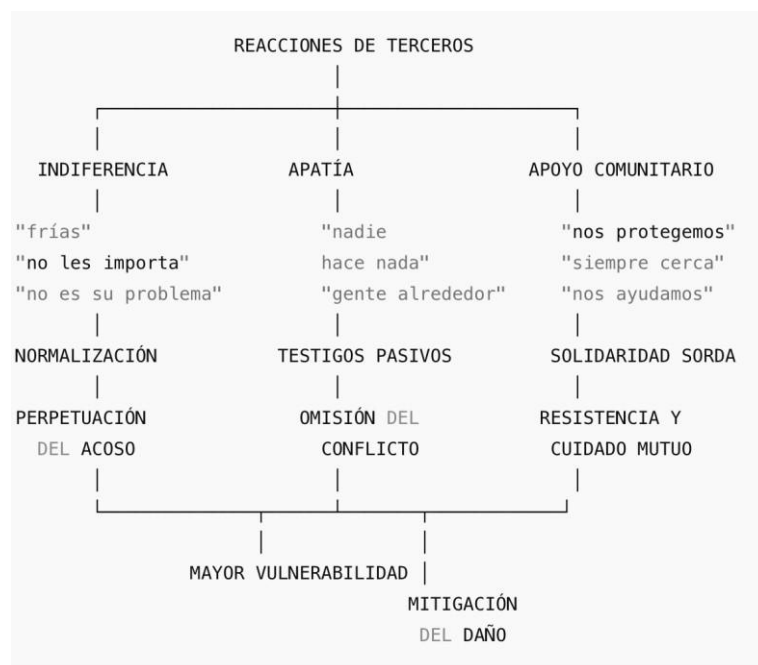
Figura 4 Momentos temporales del acoso escolar reportados por los estudiantes sordos.



Nota: La figura representa las relaciones conceptuales derivadas de las narrativas estudiantiles, evidenciando que las situaciones de acoso se concentran en momentos de baja supervisión institucional, como el descanso, los cambios de clase y la hora de salida. Asimismo, se visualiza cómo estos periodos incrementan la vulnerabilidad, intensifican la exposición al riesgo y amplían el territorio del acoso hacia espacios externos a la institución educativa.

Las reacciones de terceros ante situaciones de acoso emergen como un factor determinante en la perpetuación o mitigación de estas dinámicas. Varios participantes describen patrones de indiferencia que normalizan el maltrato. El Participante 2 expresa con desaliento: *"Sí había personas presentes, pero son frías no les importa porque no es su problema"*. Esta percepción de apatía e indiferencia encuentra eco en el relato del Participante 8: *"Siempre hay gente alrededor, pero nadie hace nada"*. Estas narrativas contrastan significativamente con la experiencia del Participante 1, quien identifica en su comunidad lingüística un sistema de apoyo efectivo: *"sí había personas presentes, mis compañeros de la comunidad sorda, nosotros nos protegemos ellos siempre están cerca y nos ayudamos"*. Este contraste revela cómo dentro del mismo entorno escolar coexisten diferentes microsistemas sociales con valores y respuestas divergentes frente a situaciones de maltrato. Mientras la comunidad estudiantil general parece normalizar la indiferencia ante el acoso, la comunidad sorda ha desarrollado mecanismos internos de protección mutua que responden a experiencias compartidas de vulnerabilidad, configurando así un nosotros protector frente a un entorno percibido como hostil o indiferente.

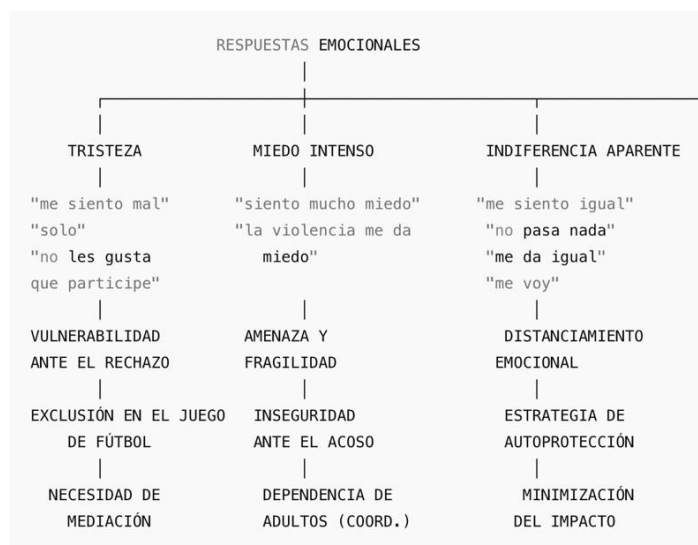
Figura 5 Las reacciones de terceros frente al acoso escolar hacia estudiantes sordos.



Nota: La figura evidencia tres patrones diferenciados de respuesta: la indiferencia, expresada en actitudes de frialdad y ausencia de responsabilidad frente al conflicto; la apatía, manifestada a través de la pasividad de los testigos; y el apoyo comunitario, propio de la comunidad sorda, donde emergen dinámicas de protección mutua. Estas relaciones permiten comprender cómo la respuesta de terceros puede contribuir a la perpetuación del acoso o, por el contrario, actuar como un factor protector que mitiga su impacto emocional y social.

Las respuestas emocionales ante el acoso manifestadas por los participantes revelan un espectro que va desde el miedo y la tristeza hasta la aparente indiferencia, reflejando diferentes estrategias de afrontamiento. El Participante 1 expresa: *"Me siento mal, solo, me pasa cuando voy a jugar futbol porque los oyentes no les gustan que yo participe y tengo que recurrir al coordinador para que me dejen jugar"*. La intensidad emocional se evidencia también en el testimonio del Participante 5: *"Siento mucho miedo, la violencia me hace sentir miedo"*. Estas expresiones contrastan notablemente con la respuesta del Participante 3, quien afirma: *"Me siento igual, no pasa nada"*, o el Participante 7 quien indica: *"Me da igual, porque me voy y no me doy cuenta de nada"*. Esta aparente indiferencia puede interpretarse como una estrategia de distanciamiento emocional que busca proteger la autoimagen y reducir el impacto psicológico del acoso. Particularmente llamativa resulta la respuesta del Participante 8: *"Me siento enojado y triste"*, evidenciando la coexistencia de emociones aparentemente contradictorias que reflejan la complejidad de las respuestas psicológicas ante experiencias de victimización. Estos diversos patrones emocionales sugieren diferentes niveles de elaboración y afrontamiento de las experiencias traumáticas, posiblemente relacionados con factores como la frecuencia e intensidad del acoso, los recursos psicológicos individuales y el apoyo social disponible.

Figura 6 *Las respuestas emocionales de los estudiantes sordos ante situaciones de acoso escolar.*



Nota: La figura sintetiza cuatro patrones afectivos predominantes: la tristeza vinculada al rechazo y la exclusión, el miedo intenso asociado a experiencias de violencia, la indiferencia aparente como estrategia de distanciamiento emocional, y las emociones mixtas, caracterizadas por ambivalencia entre enojo y tristeza. Estas respuestas revelan distintos modos de afrontar el acoso, que van desde la vulnerabilidad y necesidad de apoyo externo hasta mecanismos psicológicos de autoprotección y gestión interna del conflicto emocional.

Las experiencias de acoso generan impactos significativos en la autopercepción de los estudiantes sordos, evidenciando cómo estas vivencias traumáticas moldean la construcción identitaria. El Participante 1 expresa con claridad: *"Estas experiencias me hacen sentir como una persona insegura, con miedo"*. Similar impacto negativo revela el Participante 5: *"Sí han hecho cambiar la forma en que me veo, antes era una estudiante amable, ahora me siento incómoda e insegura en el grupo y hace que sea difícil compartir con mis compañeros"*. Estos testimonios contrastan significativamente con narrativas que reflejan procesos de resiliencia y crecimiento postraumático. El Participante 6 afirma: *"Sí porque me han vuelto una persona más fuerte"*.

Por su parte, el Participante 8 revela una compleja relación entre las experiencias de acoso y su identidad como persona sorda: *"Sí hacen que quiera ser una persona más fuerte y me siento mal por no poder escuchar"*. Este último testimonio resulta particularmente significativo pues evidencia cómo el acoso puede reforzar sentimientos negativos asociados a la discapacidad, potencialmente interfiriendo con procesos saludables de construcción identitaria y aceptación de la diferencia. Las diversas formas en que estos estudiantes incorporan las experiencias de acoso en su autoconcepto reflejan diferentes capacidades de

elaboración psicológica y sistemas de apoyo, sugiriendo la necesidad de intervenciones diferenciadas que consideren estas variaciones individuales.

Figura 7 Impacto del acoso escolar en la autopercepción e identidad de estudiantes sordos



Nota: La figura muestra cómo las experiencias de acoso generan efectos diferenciados en la autopercepción: desde inseguridad emocional y miedo, pasando por cambios significativos en la autoimagen y dificultades en la participación social, hasta respuestas de resiliencia y fortalecimiento personal. Asimismo, se evidencia en algunos participantes una tensión identitaria, donde el deseo de fortaleza convive con sentimientos de dolor asociados a la discapacidad auditiva. Esta red sintetiza las complejas interacciones entre acoso, autoconcepto e identidad sorda en los contextos escolares estudiados.

Las manifestaciones somáticas del estrés provocado por situaciones de acoso evidencian la profunda interrelación entre experiencias psicológicas traumáticas y respuestas fisiológicas. El Participante 1 expresa: *"Me siento con debilidad y sin ánimos de hacer nada"*. Esta sensación de agotamiento y fatiga como respuesta al estrés encuentra eco en otros relatos que evidencian diferentes manifestaciones corporales. El Participante 5 indica: *"Me hace sentir tensa, a veces me duele la cabeza"*, evidenciando síntomas psicósomáticos específicos. Particularmente descriptivo resulta el testimonio del Participante 8: *"Me siento muy enojado y esto hace que sienta sed y calor"*, revelando una conciencia corporal aguda de los cambios fisiológicos asociados a respuestas emocionales intensas.

El Participante 6 reporta: *"Siento pena y miedo me da estrés"*, mientras que el Participante 9 describe: *"Siento miedo, se me acelera el corazón y quiero huir de esas situaciones"*, evidenciando respuestas propias del sistema nervioso simpático características de la reacción de lucha o huida ante amenazas percibidas. Estos relatos físicos del miedo y la

angustia manifiestan cómo el acoso escolar no constituye meramente un fenómeno social o psicológico, sino una experiencia encarnada que impacta holísticamente a quienes lo padecen, generando alteraciones en múltiples dimensiones del bienestar y potencialmente comprometiendo tanto la salud mental como física cuando estas experiencias se prolongan en el tiempo.

Resulta particularmente significativo contrastar las experiencias de los participantes que reportan situaciones recurrentes de acoso con aquellos que manifiestan no haberlas experimentado directamente. El Participante 4 afirma categóricamente: *"No he tenido ninguna situación difícil, ni problemas con mis compañeros"* y añade *"No, siempre estoy con mis compañeros de comunidad sorda"*, sugiriendo una estrategia preventiva de socialización exclusiva dentro de su grupo lingüístico. Similar experiencia reporta el Participante 7: *"Yo solo comparto con los estudiantes de la comunidad sorda, no me siento excluida porque no comparto con los oyentes"*. Estos testimonios revelan un patrón de autoexclusión preventiva que, si bien reduce la exposición a potenciales situaciones de acoso, simultáneamente limita las oportunidades de integración plena en el entorno escolar general.

Este fenómeno evidencia lo que podría denominarse una inclusión segregada, donde los estudiantes sordos participan formalmente del mismo espacio educativo que sus pares oyentes, pero mantienen interacciones sociales significativas principalmente dentro de su comunidad lingüística. Tales dinámicas requieren un análisis crítico sobre la efectividad real de los modelos de inclusión educativa cuando no logran fomentar interacciones sociales genuinas entre diversos grupos estudiantiles, sugiriendo la necesidad de intervenciones más sofisticadas que aborden no solo la coexistencia espacial sino la verdadera integración social.

Figura 8 *Resultados experiencias individuales de acoso escolar en estudiantes sordos*

Nota: La red semántica presentada fue elaborada a partir de las palabras y expresiones clave identificadas en las narrativas de los participantes, priorizando aquellas que reflejan experiencias emocionales, sociales y situacionales vinculadas al acoso escolar en estudiantes



sordos. Para su construcción se empleó un análisis de coocurrencias básicas que permitió agrupar términos relacionados y representar gráficamente las asociaciones emergentes mediante un modelo de red. Este recurso visual facilita la comprensión de los patrones conceptuales presentes en los relatos, apoyando el análisis cualitativo y fortaleciendo la interpretación fenomenológica desarrollada en el estudio.

Resultados percepciones sobre trayectorias académicas en estudiantes sordos

Las narrativas de los estudiantes sordos sobre sus trayectorias académicas revelan momentos significativos vinculados principalmente a experiencias de pertenencia y conexión social con sus pares lingüísticos. Para varios participantes, el ingreso a una comunidad de personas sordas constituye un hito fundamental en su recorrido educativo. El Participante 7 expresa con claridad esta relevancia: *"Cuando ingresé al colegio y pude tener amigos sordos iguales a mí"*. En similar dirección, el Participante 8 señala: *"Un momento importante fue cuando conocí a mi mejor amigo de la comunidad sorda"*. Estas experiencias contrastan con la valoración que otros participantes hacen de momentos académicos específicos, como el Participante 3, quien identifica un episodio de vulnerabilidad física: *"En el año 2022 yo me desmayaba en el colegio, yo pensaba que iba a morir, pero gracias a Dios ya todo está bien"*. Particularmente interesante resulta el testimonio del Participante 5, quien evoca

nostálgicamente: *"Un momento importante fue cuando todos éramos unidos y compartíamos sin problemas"*, sugiriendo un deterioro progresivo en las relaciones interpersonales. Estos relatos evidencian cómo, para muchos estudiantes sordos, los momentos significativos de su trayectoria académica no se vinculan necesariamente con logros educativos formales, sino con experiencias de conexión social y pertenencia que adquieren relevancia especial en un contexto donde frecuentemente experimentan aislamiento y exclusión.

Figura 9 Resultados de relevancia experiencial

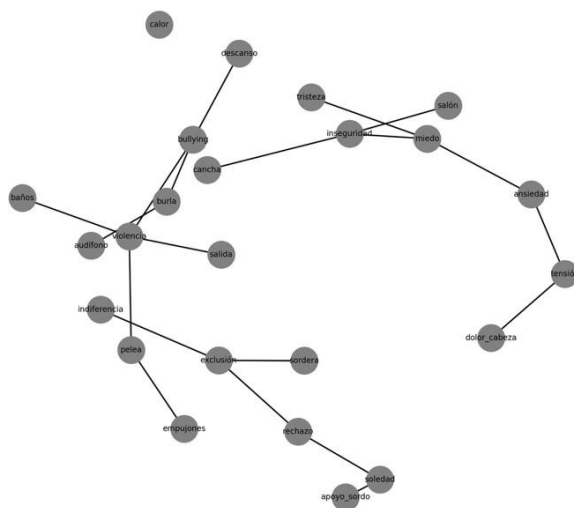


Nota: La gráfica presentada fue elaborada a partir de las palabras y expresiones clave identificadas en las narrativas de los participantes, priorizando aquellas que reflejan experiencias emocionales, sociales y situacionales vinculadas al acoso escolar en estudiantes sordos. Para su construcción se empleó un análisis de coocurrencias básicas que permitió agrupar términos relacionados y representar gráficamente las asociaciones emergentes mediante un modelo de red. Este recurso visual facilita la comprensión de los patrones conceptuales presentes en los relatos, apoyando el análisis cualitativo y fortaleciendo la interpretación fenomenológica desarrollada en el estudio.

La evolución del interés por diferentes materias académicas muestra patrones diversos que reflejan tanto preferencias personales como barreras específicas relacionadas con su condición auditiva. El Participante 1 manifiesta claramente: *"He dejado de interesarme por la clase de geografía, historia y matemáticas"*, sin profundizar en las razones de este desinterés. En contraste, el Participante 6 vincula explícitamente su desinterés con barreras de

accesibilidad: *"Me ha dejado de gustar geografía porque no entiendo nada, a veces no hay intérpretes en la clase"*. Esta última narrativa resulta particularmente significativa pues evidencia cómo las deficiencias en los apoyos institucionales impactan directamente en la motivación académica. En contraposición, algunos participantes manifiestan haber desarrollado nuevos intereses, como el Participante 8: *"Me ha empezado a gustar mucho la asignatura de artística"*. Otros estudiantes, como el Participante 3, expresan: *"El interés sigue siendo el mismo, no ha cambiado nada"*, mientras que el Participante 7 manifiesta con franqueza: *"Las materias no me interesan"*. Estas variaciones en las trayectorias motivacionales reflejan la heterogeneidad de la población sorda y cómo sus experiencias académicas están profundamente influenciadas por factores como la accesibilidad comunicativa, la metodología docente y las experiencias previas de éxito o fracaso en diferentes áreas del conocimiento.

Figura 10 Red semántica sobre resultados experiencias individuales de acoso escolar en estudiantes sordos



Nota: La red semántica presentada fue elaborada a partir de las palabras y expresiones clave identificadas en las narrativas de los participantes, priorizando aquellas que reflejan experiencias emocionales, sociales y situacionales vinculadas al acoso escolar en estudiantes sordos. Para su construcción se empleó un análisis de coocurrencias básicas que permitió agrupar términos relacionados y representar gráficamente las asociaciones emergentes mediante un modelo de red. Este recurso visual facilita la comprensión de los patrones

conceptuales presentes en los relatos, apoyando el análisis cualitativo y fortaleciendo la interpretación fenomenológica desarrollada en el estudio.

Las percepciones sobre el propio desarrollo como estudiantes revelan narrativas diversas que oscilan entre la conciencia de crecimiento personal y académico hasta expresiones de estancamiento o ambivalencia. El Participante 1 identifica una transformación primordialmente actitudinal: *"Yo antes era una persona muy seria y con un carácter muy fuerte, ahora soy una mejor persona sobre todo con mis amigos de la comunidad sorda"*. Similar apreciación expresa el Participante 3: *"Ahora soy una persona positiva que se enfoca en el estudio"*. Estas narrativas contrastan con testimonios que reflejan ambivalencia, como el del Participante 4: *"A veces siento que he evolucionado porque he aprendido cosas, pero otras veces pienso que no he evolucionado"*.

Figura 11 Cambios Personales



Nota: Gráfica de las transformaciones personales narradas por los participantes, donde se evidencian cambios actitudinales, procesos de fortalecimiento interno, ambivalencias sobre la propia evolución y resignificaciones en la autoimagen y las metas académicas. La estructura sintetiza las expresiones subjetivas vinculadas con la convivencia, el aprendizaje y la interacción dentro de la comunidad sorda.

Particularmente revelador resulta el testimonio del Participante 7: *"Siento que he evolucionado más o menos porque no me gusta estudiar"*, evidenciando una conciencia

reflexiva sobre sus propias limitaciones actitudinales hacia lo académico. En conjunto, estas narrativas revelan cómo los estudiantes sordos perciben su evolución académica no exclusivamente en términos de adquisición de conocimientos, sino predominantemente como transformaciones personales, actitudinales y sociales, sugiriendo una concepción holística del desarrollo educativo que trasciende lo meramente cognitivo para abarcar dimensiones socioemocionales y de construcción identitaria, aspectos particularmente relevantes para estudiantes que enfrentan barreras comunicativas adicionales en su proceso de aprendizaje.

Las experiencias de apoyo docente descritas por los estudiantes sordos revelan variaciones significativas que sugieren inconsistencias en las prácticas pedagógicas inclusivas. El Participante 1 expresa una valoración claramente positiva: *"He sentido un apoyo muy fuerte de los profesores porque ellos se han preocupado para que aprendamos y seamos mejores personas"*. Sin embargo, otros participantes reportan experiencias mixtas, como el Participante 3: *"No todos se preocupan e interesan en ayudarnos, algunos son buenas personas"*. Particularmente crítico resulta el testimonio del Participante 6: *"He recibido el apoyo de algunos profesores, pero algunos no se preocupan para que aprenda y explican muy rápido y no entiendo"*.

Esta última narrativa revela cómo prácticas pedagógicas no adaptadas a las necesidades comunicativas específicas pueden constituir barreras significativas para el aprendizaje. Resulta también revelador que algunos participantes, como el Participante 7, identifiquen figuras específicas de apoyo: *"Siento apoyo por parte de la intérprete Tatiana, ella me explica bien"*, evidenciando la importancia crucial del rol mediador lingüístico en su experiencia educativa. Estas variaciones en las percepciones del apoyo docente sugieren la necesidad de mayor consistencia en las prácticas pedagógicas inclusivas y formación específica del profesorado para atender adecuadamente las necesidades educativas de estudiantes sordos, considerando que el apoyo efectivo no se limita a la voluntad personal sino que requiere competencias pedagógicas y comunicativas específicas.

El respaldo familiar en asuntos académicos emerge como un factor crucial en las trayectorias educativas de los estudiantes sordos, manifestándose en dimensiones tanto prácticas como emocionales. Varios participantes identifican el apoyo en tareas escolares como una forma concreta de respaldo, como expresa el Participante 2: *"Mi familia me apoya ayudándome con mis tareas"*. Sin embargo, algunos estudiantes reportan experiencias de

disminución progresiva de este apoyo, como el Participante 1: *"Cuando estaba pequeño me apoyaban con las tareas, pero ahora me dicen que ya estoy grande y debo hacer las cosas solo"*. Otros participantes enfatizan el apoyo material, como el Participante 4: *"Mi papá me compró un computador para que yo pueda aprender mejor, ellos me apoyan económicamente"*.

Particularmente significativa resulta la narrativa del Participante 6, quien expresa: *"Solamente mi mamá me apoya, mi papá no me colabora con los deberes académicos ni se preocupa"*, revelando dinámicas familiares complejas donde el apoyo no es homogéneo entre los diferentes miembros. Estas variaciones en el respaldo familiar reflejan diferentes configuraciones de recursos, capacidades y dinámicas en los entornos domésticos, constituyendo un factor adicional de heterogeneidad en las experiencias educativas de los estudiantes sordos que puede tanto potenciar como limitar sus oportunidades de desarrollo académico dependiendo de la calidad, consistencia y pertinencia del apoyo recibido.

Las experiencias de apoyo entre pares en el ámbito académico revelan patrones complejos donde la identidad lingüística juega un papel determinante en la configuración de redes de solidaridad. Varios participantes reportan recibir apoyo principalmente dentro de su comunidad lingüística, como el Participante 2: *"Si he recibido ayuda de dos compañeros sordos en mis actividades"*, o el Participante 5: *"He recibido apoyo de mis compañeros de la comunidad sorda. Me siento bien porque nos apoyamos entre los sordos"*. Estos testimonios contrastan con narrativas que evidencian experiencias de apoyo, como el Participante 1: *"Sí, algunas compañeras mujeres me ayudan, los hombres no"*.

"Me siento bien cuando me ayudan porque es una forma de compartir e interactuar con los oyentes". Particularmente significativo resulta el testimonio del Participante 6: *"Me ayudan las mujeres, me sentí bien porque son oyentes y esto permite que interactúe con ellas"*, sugiriendo patrones de género en las dinámicas de apoyo. En contraposición, algunos estudiantes reportan ausencia de solidaridad académica, como el Participante 3: *"No, ellos no me ayudan. A mí me da igual que no me ayuden"*. Estas variaciones en las experiencias de apoyo entre pares evidencian cómo en el contexto educativo estudiado coexisten tanto dinámicas de solidaridad como algunos puentes, configurando un tejido social complejo donde la identidad lingüística, el género y factores individuales interactúan para determinar quién recibe apoyo, de quién lo recibe y cómo valora esta experiencia.

Las autodescripciones como estudiantes revelan concepciones diversas que oscilan entre valoraciones críticas de sus hábitos académicos hasta identificaciones positivas con el aprendizaje. Algunos participantes se evalúan principalmente en términos de cumplimiento de responsabilidades, como el Participante 1: *"Soy un estudiante un poco irresponsable, me da pereza hacer mis deberes"*, o el Participante 6: *"Soy juicioso, pero a veces molesto a mis compañeros y en algunas materias soy flojo especialmente en geografía e historia"*. Otros estudiantes se caracterizan por sus actitudes hacia el aprendizaje, como el Participante 2: *"Soy una estudiante que ve las cosas con positivismo"*, o el Participante 4 *"Soy una estudiante que le gusta aprender cosas nuevas cada día"*.

Particularmente llamativa resulta la autodescripción del Participante 5: *"Yo soy una estudiante loca y recochera"*, destacando aspectos de personalidad sobre características académicas. En contraposición radical, el Participante 7 expresa: *"No me gusta lo académico, yo vengo al colegio para jugar y compartir con mis amigos sordos"*, evidenciando una identificación con lo escolar fundamentada primordialmente en lo social más que en lo académico. Estas variadas formas de concebirse como estudiantes reflejan diferentes niveles de identificación con el rol académico, sugiriendo que para algunos participantes la identidad como estudiante constituye un aspecto central de su autoconcepto, mientras que para otros representa principalmente un contexto para satisfacer necesidades sociales, evidenciando así la diversidad de significados que la experiencia educativa formal adquiere en sus construcciones identitarias.

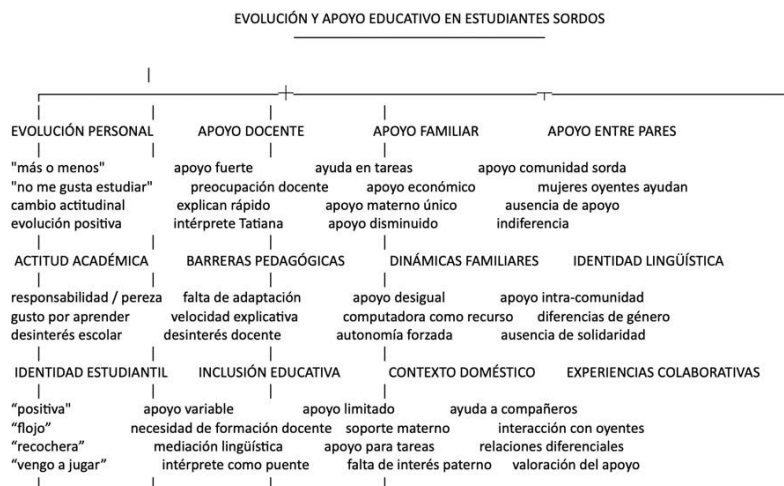
Las experiencias identificadas como influyentes en la autoconcepción académica reflejan la importancia central que las interacciones sociales positivas tienen en la construcción de una identidad estudiantil favorable. Varios participantes identifican experiencias de conexión y apoyo como fundamentales, como el Participante 2: *"Cuando comparto y le ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan"*. En similar dirección, el Participante 3 señala: *"El ayudar a mis compañeros que lo necesitan eso me ha servido para ser mejor estudiante y compañera"*. El papel motivador de figuras docentes emerge en narrativas como la del Participante 4: *"Me gusta que mis profesores sean amables, esto me motiva a aprender"*.

Resulta significativo el testimonio del Participante 5: *"Las veces que mis compañeros me dejaron fuera de actividades o no me incluyeron me hicieron sentir que no era tan bueno"*.

como ellos", evidenciando cómo las experiencias de exclusión impactan negativamente la autopercepción académica. En contraste, algunos participantes identifican aprendizajes específicos como transformadores, como el Participante 6: *"El aprender lengua de señas para poder comunicarme"*. Estas diversas narrativas evidencian cómo la identidad académica de los estudiantes sordos no se construye exclusivamente a partir de experiencias relacionadas con el rendimiento o la adquisición de conocimientos, sino primordialmente a través de interacciones sociales significativas que validan o invalidan su capacidad como aprendices, destacando la dimensión profundamente social del proceso educativo, especialmente relevante para estudiantes que enfrentan barreras comunicativas adicionales.

Las percepciones sobre la influencia de las experiencias escolares en los proyectos futuros revelan aspiraciones diversas donde la educación adquiere valor instrumental específico según los objetivos vitales de cada estudiante. Varios participantes expresan aspiraciones profesionales concretas vinculadas a sus experiencias educativas, como el Participante 1: *"Si, las experiencias escolares me han motivado a cambiar mi carácter, yo quiero ser barbero y al mejorar mis relaciones con mis compañeros me ha preparado cuando entre a estudiar en la universidad o el SENA"*. Particularmente estructurada resulta la narrativa del Participante 2: *"Me han servido para saber que quiero hacer cuando salga del colegio. Yo quiero seguir en la iglesia cristiana y quiero ir a la universidad, quiero estudiar artes, además quiero ser modelo lingüística de sordos"*.

Otros estudiantes expresan metas asociadas a movilidad internacional, como el Participante 5: *"He aprendido lo que necesito para conseguir un buen trabajo y poder salir del país, ese es mi sueño"*. Algunas narrativas evidencian percepciones más generalizadas sobre la utilidad educativa, como el Participante 4: *"El colegio me está preparando para el futuro, aprender cosas hace que la vida sea más fácil"*. Estas diversas proyecciones futuras vinculadas a la experiencia educativa actual reflejan cómo, a pesar de las dificultades y barreras experimentadas, muchos estudiantes sordos logran construir narrativas de continuidad entre su presente académico y sus aspiraciones futuras, otorgando así sentido a su permanencia en el sistema educativo y evidenciando capacidad para proyectarse más allá de las limitaciones inmediatas, manifestando diferentes niveles de esperanza y agencia sobre su propio desarrollo.

Figura 12 *Evolución y apoyo en estudiantes sordos*

Nota: La Gráfica sintetiza los significados emergentes en las narrativas de los estudiantes sordos respecto a su evolución personal, el apoyo docente, familiar y entre pares, así como la forma en que estos elementos configuran su identidad académica y sus proyectos de vida. La estructura refleja las relaciones jerárquicas y conceptuales entre las categorías derivadas del análisis cualitativo, mostrando cómo las experiencias de apoyo, indiferencia, barreras comunicativas y actitudes frente al aprendizaje interactúan para conformar trayectorias educativas diversas. La representación integra expresiones textuales de los participantes, organizadas en nodos que evidencian patrones comunes y variaciones individuales en la construcción de sentido sobre su vivencia escolar.

Resultados estrategias de afrontamiento ante situaciones de acoso escolar

Las narrativas de los estudiantes sordos revelan diversas estrategias de afrontamiento ante situaciones de acoso escolar, destacándose la cohesión entre pares de la comunidad sorda como mecanismo protector fundamental. El Participante 1 describe claramente esta dinámica: "sí había personas presentes, mis compañeros de la comunidad sorda, nosotros nos protegemos ellos siempre están cerca y nos ayudamos". Esta respuesta colectiva constituye un patrón recurrente que también se evidencia en el testimonio del Participante 5: "He recibido apoyo de mis compañeros de la comunidad sorda. Me siento bien porque nos apoyamos entre los sordos".

La configuración de estas redes protectoras parece surgir como adaptación natural ante experiencias compartidas de vulnerabilidad, permitiendo transformar el potencial aislamiento individual en fortaleza colectiva. Esta estrategia refleja un proceso de empoderamiento comunitario donde la identidad lingüística y cultural no solo define pertenencia, sino que

estructura mecanismos concretos de apoyo mutuo. Significativamente, estas alianzas protectoras parecen configurarse principalmente entre estudiantes sordos, con escasa mención de alianzas protectoras que incluyan estudiantes oyentes, sugiriendo dinámicas sociales escolares donde la división lingüística marca también fronteras de solidaridad y cooperación en situaciones adversas.

El enfrentamiento directo emerge como estrategia notable en varios relatos, manifestándose tanto en respuestas reactivas inmediatas como en patrones establecidos de interacción conflictiva. El Participante 6 expresa claramente esta aproximación: *"Mis compañeros se burlan porque utilizo un audífono que amplifica algunos sonidos, entonces yo peleo con ellos"*. Similar patrón reactivo describe el Participante 1 cuando menciona: *"Si he tenido peleas porque me empujan, me dan coscorrones"*. Estas respuestas confrontativas directas contrastan significativamente con estrategias más evasivas reportadas por otros participantes. Resulta interesante observar que algunos estudiantes han desarrollado un notable autoconocimiento sobre sus propias respuestas emocionales y los esfuerzos necesarios para modularlas, como expresa el Participante 6: *"Si me he sentido rechazado por los oyentes, por eso trabajo con los compañeros de la comunidad sorda. Yo trato de tener paciencia para no enojarme"*. Estos diversos patrones de respuesta evidencian cómo, lejos de ser receptores pasivos del acoso, muchos estudiantes sordos desarrollan mecanismos activos de autodefensa, ya sea mediante confrontación directa o mediante esfuerzos conscientes de autorregulación emocional que les permitan navegar situaciones potencialmente conflictivas, evidenciando diferentes niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales para manejar entornos adversos.

La evitación estratégica de espacios específicos constituye un mecanismo de afrontamiento preventivo frecuentemente mencionado en las narrativas. El Participante 1 expresa con claridad esta conducta: *"Si, me siento inseguro en la cancha, no me gusta ir porque me siento observado y que se burlan de mí. Siento miedo cuando estoy en la cancha"*. Esta misma estrategia se evidencia en otros relatos donde ciertos territorios escolares son conscientemente evitados o transitados con extrema cautela. Particularmente significativa resulta la respuesta más radical de aislamiento social descrita por el Participante 7: *"Yo solo comparto con los estudiantes de la comunidad sorda, no me siento excluida porque no comparto con los oyentes"*. Este testimonio revela cómo algunas estrategias de afrontamiento

implican resignificar experiencias potencialmente dolorosas de exclusión, transformándolas en decisiones activas de autoprotección. El Participante 7 también describe una estrategia de distanciamiento físico ante conflictos: *"Cuando veo una situación de violencia entre estudiantes ignoro y me retiro, por eso no me doy cuenta cómo reaccionan las otras personas"*. Estas diversas formas de evitación territorial y social evidencian cómo los estudiantes sordos desarrollan mapas mentales de riesgo dentro del espacio escolar, implementando estrategias que priorizan su seguridad física y emocional a costa de una participación plena en todos los ámbitos escolares, revelando así tensiones no resueltas en el ideal de inclusión educativa.

El recurso a figuras de autoridad como estrategia de afrontamiento aparece mencionado por algunos participantes, aunque con frecuencia significativamente menor que otras estrategias. El Participante 1 relata: *"Me siento mal, solo, me pasa cuando voy a jugar fútbol porque los oyentes no les gustan que yo participe y tengo que recurrir al coordinador para que me dejen jugar"*. Este testimonio revela cómo la intervención de figuras institucionales resulta necesaria para garantizar derechos básicos de participación. El Participante 1 también menciona en otro momento: *"Me siento triste porque mis compañeros oyentes me dicen el mudito, me ha tocado recurrir al psicólogo"*.

Estas escasas menciones a figuras de autoridad como recursos de apoyo contrastan notablemente con la frecuencia con que se mencionan estrategias basadas en la autodefensa o el apoyo entre pares, sugiriendo posibles barreras en la confianza hacia el sistema institucional como fuente efectiva de protección. Esta aparente preferencia por estrategias autónomas o entre pares podría reflejar experiencias previas de respuestas institucionales percibidas como insuficientes, o barreras comunicativas que dificultan el acceso efectivo a mecanismos formales de protección. Tales patrones evidencian la necesidad de fortalecer canales institucionales de comunicación y respuesta que resulten accesibles, confiables y efectivos específicamente para estudiantes sordos, considerando sus particularidades lingüísticas y comunicativas.

El distanciamiento emocional emerge como mecanismo de protección psicológica recurrente en varios relatos, manifestándose como aparente indiferencia ante situaciones potencialmente dolorosas. El Participante 3 expresa este patrón al afirmar: *"Me siento igual, no pasa nada"* y *"No, siempre me siento y veo igual"*. Similar aproximación describe el

Participante 7: *"Me da igual, porque me voy y no me doy cuenta de nada"*. Estas respuestas, que podrían interpretarse superficialmente como ausencia de impacto emocional, probablemente constituyen mecanismos adaptativos de distanciamiento que protegen la integridad psicológica ante experiencias recurrentes de maltrato.

También resulta revelador el testimonio del Participante 2: *"Yo trato de mantenerme tranquila y positiva"*, evidenciando un esfuerzo consciente por mantener control emocional ante situaciones adversas. Este mismo participante refleja procesos de resignificación positiva: *"Yo me veo como una persona que debe aprender y corregir mis errores, tengo fe que el futuro es bueno"*. Estas diferentes estrategias de modulación emocional evidencian sofisticados mecanismos psicológicos que permiten a estos estudiantes mantener una narrativa de continuidad y coherencia identitaria a pesar de experiencias adversas, protegiéndose de los potenciales efectos devastadores que el acoso sistemático podría tener sobre su autoconcepto y perspectiva vital, revelando así notables capacidades de resiliencia psicológica frente a entornos hostiles.

La resignificación positiva de experiencias adversas constituye un mecanismo de afrontamiento que evidencia notables capacidades de resiliencia. El Participante 6 expresa claramente este proceso: *"Si porque me han vuelto una persona más fuerte"*. Similar percepción manifiesta el Participante 8: *"Si hacen que quiera ser una persona más fuerte y me siento mal por no poder escuchar"*. Estos testimonios revelan procesos activos de transformación donde experiencias potencialmente destructivas son reinterpretadas como oportunidades de crecimiento personal. Particularmente significativa resulta la narrativa del Participante 2, quien elabora: *"Yo me veo como una persona que debe aprender y corregir mis errores, tengo fe que el futuro es bueno"*.

Esta capacidad para extraer aprendizajes constructivos de experiencias dolorosas se extiende también hacia perspectivas morales, como expresa el Participante 4: *"Si, porque comprendo que la violencia no está bien y no quiero ser así"*, o el Participante 7: *"He aprendido que la violencia está mal"*. Estos procesos de elaboración cognitiva evidencian cómo algunos estudiantes logran trascender el impacto inmediato del acoso para desarrollar comprensiones más amplias sobre relaciones humanas y valores sociales, transformando potenciales ciclos de victimización-agresión en oportunidades para construir posturas éticas personales que rechazan activamente la violencia como forma de interacción, manifestando

así un nivel particularmente sofisticado de procesamiento y elaboración de experiencias traumáticas.

El desarrollo de habilidades comunicativas específicas emerge como estrategia adaptativa particularmente significativa para navegar entornos educativos complejos. Varios participantes identifican el aprendizaje de la lengua de señas como un momento transformador en su trayectoria educativa. El Participante 4 expresa: *"Cuando aprendí lengua de señas este fue un momento muy importante para mí"*. Similar valoración realiza el Participante 6: *"He aprendido a expresarme por medio del lenguaje de señas y me ha permitido aprender muchas cosas"*. Estos testimonios revelan cómo la adquisición de competencia comunicativa en su lengua natural constituye una herramienta fundamental para afrontar desafíos escolares.

Adicionalmente, algunos participantes manifiestan deseo de desarrollar habilidades comunicativas adicionales, como expresa el Participante 8: *"Me gustaría poder comunicarme con los compañeros oyentes para tener más amigos"*. Este anhelo revela una conciencia social sofisticada sobre cómo las competencias comunicativas determinan oportunidades de interacción y pertenencia. Particularmente significativo resulta observar cómo, para estudiantes sordos, el desarrollo de habilidades comunicativas trasciende lo meramente académico para convertirse en estrategia fundamental de afrontamiento social, permitiéndoles ampliar progresivamente sus círculos de interacción desde la seguridad de la comunidad lingüística propia hacia potenciales interacciones más amplias, siguiendo trayectorias individualizadas de desarrollo comunicativo que responden tanto a necesidades personales como a oportunidades contextuales específicas.

El establecimiento de objetivos futuros funciona como poderoso mecanismo de afrontamiento que proporciona sentido y dirección frente a adversidades presentes. Varios participantes evidencian narrativas donde sus experiencias escolares, incluso las difíciles, adquieren significado instrumental en relación con metas personales. El Participante 1 expresa: *"Si, las experiencias escolares me han motivado a cambiar mi carácter, yo quiero ser barbero y al mejorar mis relaciones con mis compañeros me ha preparado cuando entre a estudiar en la universidad o el SENA"*. Similarmente estructurada resulta la narrativa del Participante 6: *"Yo quiero ser deportista y el profesor de educación física me motiva para que logre mi sueño"*. Estas proyecciones vocacionales específicas contrastan con aspiraciones más

generales expresadas por otros participantes, como el Participante 5: *"He aprendido lo que necesito para conseguir un buen trabajo y poder salir del país, ese es mi sueño"*.

Particularmente elaborada es la narrativa del Participante 2: *"Me han servido para saber que quiero hacer cuando salga del colegio. Yo quiero seguir en la iglesia cristiana y quiero ir a la universidad, quiero estudiar artes, además quiero ser modelo lingüística de sordos"*.

Esta capacidad para desarrollar narrativas de continuidad entre vivencias presentes y aspiraciones futuras evidencia cómo muchos estudiantes sordos, a pesar de experiencias adversas, logran construir sentido vital proyectándose más allá de limitaciones actuales, manifestando notables capacidades para sostener esperanza y agencia sobre su propio desarrollo.

Las estrategias de afrontamiento revelan patrones diferenciales significativos entre géneros, siendo particularmente notables en las dinámicas de interacción con pares oyentes. Varios participantes masculinos mencionan experiencias de rechazo específicamente por parte de pares masculinos oyentes, mientras identifican mayor apoyo de pares femeninas. El Participante 1 expresa: *"Sí, algunas compañeras mujeres me ayudan, los hombres no. Me siento bien cuando me ayudan porque es una forma de compartir e interactuar con los oyentes"*. Similar patrón reporta el Participante 6: *"Me ayudan las mujeres, me sentí bien porque son oyentes y esto permite que interactúe con ellas"*. Estos testimonios sugieren que las estudiantes mujeres oyentes podrían manifestar mayor disposición a trascender barreras comunicativas para establecer interacciones positivas con estudiantes sordos.

Complementariamente, las narrativas femeninas parecen evidenciar mayor disposición hacia estrategias prosociales, como expresa el Participante 3: *"El ayudar a mis compañeros que lo necesitan eso me ha servido para ser mejor estudiante y compañera"*. Estas variaciones en patrones de afrontamiento según género sugieren la influencia de factores socioculturales en la configuración de respuestas ante el acoso, revelando cómo las expectativas y normativas diferenciadas de género posiblemente moldean tanto las manifestaciones del acoso como las estrategias consideradas aceptables o disponibles para enfrentarlo, añadiendo así un nivel adicional de complejidad al análisis de estas dinámicas en contextos educativos inclusivos con población sorda.

Tabla 5 *Categorías y Subcategorías de Estrategias de Afrontamiento Identificadas en Estudiantes Sordos frente al Acoso Escolar*

Categoría Principal	Subcategorías	Código Inicial	Unidad de Significado (Ejemplos textuales)	Interpretación Analítica
1. Apoyo entre pares sordos	Cohesión grupal	protección mutua	“mis compañeros de la comunidad sorda... nos protegemos”	El apoyo intra-comunidad funciona como red protectora ante el acoso.
	Solidaridad lingüística	apoyo entre sordos	“nos apoyamos entre los sordos”	La identidad lingüística fortalece vínculos de cuidado colectivo.
	Pertenencia comunitaria	identidad sorda	“somos amigos sordos iguales a mí”	La identidad compartida reduce vulnerabilidad emocional.
2. Confrontación y autorregulación emocional	Respuesta directa	peleas	“yo peleo con ellos”	Afrontamiento impulsivo ante la agresión.
	Autodefensa	defensa física	“me empujan, me dan coscorriones”	Estrategia reactiva que busca frenar ataques inmediatos.
	Control emocional	paciencia / evitar enojo	“trato de tener paciencia para no enojarme”	Regulación emocional como herramienta para evitar conflicto.
3. Evitación y aislamiento	Evitar espacios	evitar cancha	“no me gusta ir porque me siento observado”	Identificación de zonas de riesgo dentro del espacio escolar.
	Aislamiento grupal	solo con sordos	“no comparto con los oyentes”	Estrategia de protección basada en separación voluntaria.
	Retiro físico	salir de lugares	“me voy y no me doy cuenta de nada”	Evitación ante situaciones potencialmente agresivas.
4. Recurso a figuras de autoridad	Apoyo institucional	coordinador	“tengo que recurrir al coordinador para que me dejen jugar”	La intervención adulta es necesaria para garantizar participación.
	Apoyo psicológico	psicólogo	“me ha tocado recurrir al psicólogo”	Reconocimiento del impacto emocional del acoso.
	Baja confianza institucional	poca intervención	escasa mención de profesores	Indica debilidad de los mecanismos escolares de protección.

5. Distanciamiento emocional	Indiferencia aparente	“me da igual”	“me siento igual, no pasa nada”	Mecanismo defensivo para proteger autoconcepto.
	Regulación emocional positiva	tranquilidad	“trato de mantenerme tranquila y positiva”	Estrategia consciente para reducir impacto emocional.
	Minimización afectiva	neutralidad	“no me doy cuenta de nada”	Estrategia cognitiva para disminuir carga emocional.
6. Resignificación positiva	Crecimiento personal	fortaleza	“me han vuelto una persona más fuerte”	Transformación del dolor en proceso de desarrollo personal.
	aprendizaje moral	rechazo a violencia	“comprendo que la violencia no está bien”	Resignificación ética de las experiencias traumáticas.
	proyección positiva	futuro positivo	“tengo fe que el futuro es bueno”	Construcción de sentido y esperanza pese a dificultades.
7. Habilidades comunicativas	Lengua de señas	aprendizaje LSC	“aprender lengua de señas fue importante para mí”	Competencia comunicativa como herramienta de inclusión.
	Expresión propia	mejor comunicación	“me ha permitido aprender muchas cosas”	Desarrollo lingüístico como mecanismo adaptativo.
	Comunicación con oyentes	deseo de interacción	“me gustaría comunicarme con los oyentes”	Búsqueda de ampliar redes sociales más allá de la comunidad sorda.
8. Proyección a futuro	Metas profesionales	aspiraciones	“quiero ser barbero”, “quiero estudiar artes”	La escuela es interpretada como plataforma para proyectos de vida.
	Motivación escolar	continuidad educativa	“me prepara para estudiar en la universidad”	Relación entre experiencias actuales y expectativas futuras.
	Sueños personales	movilidad	“quiero salir del país”	Las aspiraciones proyectan resiliencia y agencia personal.
9. Diferencias por género	Apoyo femenino	solidaridad mujeres	“las mujeres me ayudan”	Se perciben más interacciones positivas desde mujeres oyentes.
	Rechazo masculino	conflicto con hombres oyentes	“los hombres no me ayudan”	Dinámicas masculinas más propensas a hostilidad o distanciamiento.

Estrategias prosociales	ayuda a otros	“ayudar a mis compañeros me hace mejor estudiante”	Las participantes mujeres muestran mayor tendencia a apoyo relacional.
----------------------------	---------------	---	---

Nota: La tabla presenta la organización categorial derivada del análisis cualitativo de las narrativas de los estudiantes sordos participantes. Las categorías y subcategorías se construyeron mediante un proceso de codificación inductiva, en el que se identificaron patrones comunes de afrontamiento frente a experiencias de acoso escolar. La información sintetiza estrategias relacionadas con apoyo entre pares, confrontación, evitación, recurso a figuras de autoridad, distanciamiento emocional, resignificación positiva, habilidades comunicativas, proyección a futuro y variaciones asociadas al género. Esta estructura categorial permite comprender las dinámicas de protección, resistencia y adaptación empleadas por los estudiantes en contextos educativos donde enfrentan barreras comunicativas y sociales significativas.

Resultados vivencias compartidas y significados colectivos en las experiencias de estudiantes sordos

El análisis de las narrativas revela un patrón común donde la diferencia comunicativa emerge como principal desencadenante de experiencias de exclusión, configurando la sordera no como mera condición sensorial sino como marcador social que determina experiencias educativas. Reiteradamente, los participantes identifican su condición auditiva como elemento central en experiencias de discriminación. El Participante 1 expresa: *"mis compañeros oyentes nos hacen bullying a los sordos, se burlan de mí, me hacen sentir como un bobo"*. Esta misma percepción resuena en el relato del Participante 3: *"He tenido situaciones difíciles de bullying, me molestan por ser sorda"*.

Particularmente revelador resulta el testimonio del Participante 1 cuando menciona: *"Me siento triste porque mis compañeros oyentes me dicen el mudito"*, término peyorativo que evidencia cómo la diferencia comunicativa se transforma en estigma social. Complementariamente, el Participante 6, quien utiliza audífono, revela otra dimensión de esta discriminación: *"Mis compañeros se burlan porque utilizo un audifono que amplifica algunos sonidos"*. Estos relatos convergen en evidenciar cómo, más allá de experiencias individuales, existe un patrón estructural donde la diferencia sensorial y comunicativa opera como justificación para prácticas discriminatorias, revelando tensiones profundas en el modelo de inclusión educativa implementado, donde la coexistencia espacial no ha evolucionado hacia genuina aceptación y valoración de la diversidad.

La configuración de la comunidad sorda como espacio protector emerge como vivencia compartida fundamental, revelando procesos de construcción identitaria basados en la experiencia compartida de diferencia lingüística y cultural. Múltiples participantes identifican a sus pares sordos como fuente primaria de protección y apoyo. El Participante 1 describe: *"sí había personas presentes, mis compañeros de la comunidad sorda, nosotros nos protegemos ellos siempre están cerca y nos ayudamos"*. Esta identificación colectiva y sentido de pertenencia se manifiesta también como razón de evolución personal positiva: *"Yo antes era una persona muy seria y con un carácter muy fuerte, ahora soy una mejor persona sobre todo con mis amigos de la comunidad sorda"*.

Para algunos participantes, los momentos significativos de su trayectoria educativa están precisamente vinculados a esta pertenencia comunitaria, como expresa el Participante 7: *"Cuando ingresé al colegio y pude tener amigos sordos iguales a mí"*. Esta valoración de la comunidad sorda trasciende lo meramente protector para constituirse en espacio fundamental de socialización, como manifiesta el Participante 7: *"No me gusta lo académico, yo vengo al colegio para jugar y compartir con mis amigos sordos"*. Estos testimonios convergen en revelar cómo, frente a experiencias recurrentes de exclusión en el entorno general, la comunidad sorda emerge como microsistema alternativo que proporciona sentido de pertenencia, protección y validación identitaria.

El fenómeno de la segregación autogenerada dentro del modelo de inclusión constituye una vivencia compartida que revela adaptaciones colectivas ante entornos percibidos como hostiles. Múltiples participantes describen patrones de socialización intra-culturales. El Participante 7 expresa claramente esta dinámica: *"Yo solo comparto con los estudiantes de la comunidad sorda, no me siento excluida porque no comparto con los oyentes"*. Similar patrón se evidencia en otros relatos donde la interacción social significativa ocurre predominantemente entre pares sordos. Particularmente reveladora resulta la narrativa del Participante 3 quien, al ser consultada sobre experiencias adicionales, comparte: *"Quiero decir que para mí el colegio es muy especial me gusta compartir con mis compañeros de la comunidad sorda y compartir con los oyentes como inclusión, aunque peleemos, también reímos y nos tenemos cariño"*.

Este testimonio evidencia una conciencia metacognitiva notable sobre la dinámica de inclusión donde la interacción entre comunidades lingüísticas diferentes se percibe como un

esfuerzo adicional, no como patrón natural de socialización. Estas experiencias compartidas revelan cómo, a pesar de la intención institucional de inclusión, las prácticas cotidianas evidencian dinámicas de inclusión segregada donde estudiantes sordos y oyentes comparten espacios físicos, pero mantienen fronteras sociales definidas, configurando realidades paralelas dentro del mismo entorno educativo.

La experiencia compartida de barreras comunicativas específicas evidencia cómo las limitaciones de accesibilidad lingüística configuran obstáculos sistemáticos tanto para la socialización como para el aprendizaje. Diversos testimonios revelan patrones donde la diferencia comunicativa obstaculiza interacciones significativas. El Participante 3 expresa: *"Sí, porque ellos no entienden la lengua de señas, entonces prefieren no trabajar conmigo"*. Similar exclusión comunicativa describe el Participante 8: *"La situación difícil es cuando hacen bromas y no las entiendo, eso me hace sentir mal. Pienso que se están burlando de mí"*.

Estas barreras se extienden también al ámbito académico formal, como señala el Participante 6: *"Me ha dejado de gustar geografía porque no entiendo nada, a veces no hay intérpretes en la clase"*. De manera elocuente, el Participante 8 expresa la incertidumbre comunicativa cotidiana: *"Sí, a veces me han empujado y me hablan, pero como no entiendo lo que dicen no sé si se estaban disculpando o burlándose de mí"*. Esta vivencia compartida de incompreensión e incertidumbre comunicativa revela cómo, más allá de adaptaciones físicas o incluso presencia de intérpretes, persisten barreras comunicativas fundamentales que configuran experiencias escolares radicalmente diferentes para estudiantes sordos y oyentes, afectando dimensiones tanto académicas como sociales del proceso educativo.

La geografía emocional compartida del espacio escolar constituye una vivencia colectiva donde ciertos territorios emergen como zonas de particular vulnerabilidad. Múltiples participantes identifican espacios específicos asociados con experiencias negativas, configurando mapas mentales compartidos de riesgo. La cancha deportiva aparece recurrentemente como zona insegura. El Participante 1 expresa: *"Sí, me siento inseguro en la cancha, no me gusta ir porque me siento observado y que se burlan de mí. Siento miedo cuando estoy en la cancha"*.

Similar percepción comparte el Participante 6: *"Me he sentido inseguro en el salón y en la cancha"*. Otros espacios también emergen como territorios de riesgo, según el Participante 2: *"No me siento segura en diferentes espacios en el colegio por ejemplo en los"*

baños porque he observado que hay peleas". Complementariamente, varios participantes identifican momentos temporales específicos asociados con mayor vulnerabilidad, como el recreo o los cambios de clase. El Participante 2 señala: *"En el descanso y en los cambios de clase".* Estas coincidencias en la identificación de espacios y momentos de riesgo revelan patrones sistemáticos, no aleatorios, en las dinámicas de acoso, donde la menor supervisión adulta configura oportunidades para comportamientos agresivos, evidenciando cómo la experiencia escolar de estudiantes sordos está marcada por una constante evaluación estratégica de riesgos en la navegación cotidiana del espacio educativo.

La vivencia compartida de indiferencia social ante situaciones de acoso revela patrones sistemáticos de normalización de la violencia hacia estudiantes sordos. Múltiples testimonios evidencian experiencias donde observadores permanecen pasivos ante el maltrato. El Participante 2 describe: *"Sí había personas presentes, pero son frías no les importa porque no es su problema".* Similar percepción comparte el Participante 8: *"Siempre hay gente alrededor, pero nadie hace nada".* El Participante 3 sintetiza esta experiencia escuetamente: *"Sí, pero no hacen nada".* Este patrón recurrente de testimonios evidencia cómo, más allá de experiencias individuales aisladas, existe una cultura institucional donde la violencia hacia estudiantes sordos no genera respuestas de intervención por parte de terceros.

La única excepción significativa a este patrón de indiferencia aparece en el testimonio del Participante 1, quien identifica la comunidad sorda como fuente de protección: *"sí había personas presentes, mis compañeros de la comunidad sorda, nosotros nos protegemos ellos siempre están cerca y nos ayudamos".* Este contraste resulta particularmente revelador, pues evidencia cómo la solidaridad y protección proviene principalmente de los propios pares sordos, mientras la comunidad escolar general mantiene actitudes predominantemente indiferentes, configurando así una vivencia colectiva donde la protección efectiva solo puede esperarse del propio grupo lingüístico, reforzando fronteras sociales y dinámicas de segregación dentro del modelo supuestamente inclusivo.

El aprendizaje de la lengua de señas como experiencia transformadora constituye una vivencia compartida que revela procesos significativos de construcción identitaria y empoderamiento. Múltiples participantes identifican la adquisición o desarrollo de competencia en lengua de señas como momento crucial en sus trayectorias. El Participante 4 expresa: *"Cuando aprendí lengua de señas este fue un momento muy importante para mí".*

Similar valoración realiza el Participante 6: *"He aprendido a expresarme por medio del lenguaje de señas y me ha permitido aprender muchas cosas"*. El Participante 7 identifica este aprendizaje como experiencia escolar significativa: *"El aprender a expresarme por medio de señas"*.

Complementariamente, algunos participantes identifican la mejora en habilidades comunicativas como aspiración personal, como expresa el Participante 5: *"Quiero aprender a ser una persona más amable, seguir aprendiendo la lengua de señas y compartir con mis compañeros"*. La centralidad otorgada a este aprendizaje lingüístico trasciende su valor instrumental para constituirse en componente esencial de la identidad y agencia personal, revelando cómo para estudiantes sordos, el desarrollo de competencia en su lengua natural representa mucho más que una herramienta comunicativa: constituye la base para la construcción de una identidad cultural positiva, el acceso a una comunidad de referencia y el desarrollo de capacidades expresivas fundamentales para su autodeterminación.

La experiencia compartida de tensiones en el apoyo institucional revela inconsistencias sistemáticas en las prácticas pedagógicas inclusivas. Múltiples participantes reportan variaciones significativas en el apoyo recibido de diferentes docentes. El Participante 3 expresa: *"No todos se preocupan e interesan en ayudarnos, algunos son buenas personas"*. Similar percepción comparte el Participante 6: *"He recibido el apoyo de algunos profesores, pero algunos no se preocupan para que aprenda y explican muy rápido y no entiendo"*. Estas experiencias contrastan con apreciaciones positivas como la del Participante 1: *"He sentido un apoyo muy fuerte de los profesores porque ellos se han preocupado para que aprendamos y seamos mejores personas"*.

Particularmente significativo resulta que varios participantes identifiquen específicamente a intérpretes como figuras fundamentales de apoyo, como expresa el Participante 7: *"Siento apoyo por parte de la intérprete Tatiana, ella me explica bien"*. La variabilidad en estas experiencias de apoyo institucional sugiere que, más allá de políticas formales de inclusión, la calidad del apoyo efectivo depende significativamente de factores individuales como la sensibilidad, compromiso y formación específica de cada profesional, configurando un sistema donde la inclusión efectiva resulta inconsistente y frecuentemente dependiente de voluntades individuales más que de prácticas sistemáticas, evidenciando brechas importantes entre el modelo formal de inclusión y su implementación cotidiana.

La aspiración compartida hacia modelos de comunicación menos restrictivos revela anhelos colectivos de mayor integración social. Varios participantes expresan explícitamente deseos de expandir sus posibilidades comunicativas más allá de la comunidad sorda. El Participante 8 manifiesta: *"Me gustaría poder comunicarme con los compañeros oyentes para tener más amigos"*. Este anhelo por trascender barreras comunicativas se evidencia también en la valoración positiva que algunos participantes hacen de experiencias de apoyo, como expresa el Participante 1: *"Sí, algunas compañeras mujeres me ayudan, los hombres no. Me siento bien cuando me ayudan porque es una forma de compartir e interactuar con los oyentes"*. Similar apreciación comparte el Participante 6: *"Me ayudan las mujeres, me senti bien porque son oyentes y esto permite que interactúe con ellas"*. Particularmente reveladora resulta la reflexión del Participante 1 sobre reconocimiento cultural: *"Yo pienso que los oyentes deben aceptar que nosotros tenemos otra cultura y manejamos otro idioma"*. Estos testimonios convergen en revelar cómo, a pesar de experiencias recurrentes de exclusión y la seguridad encontrada dentro de la comunidad sorda, persiste en muchos participantes un anhelo genuino por interacciones sociales más amplias y bidireccionales, donde la comunicación transcultural no recaiga exclusivamente en su adaptación a las normas mayoritarias sino en un reconocimiento y valoración mutuos de diferencias lingüísticas y culturales.

La construcción compartida de una identidad resiliente frente a la adversidad emerge como narrativa colectiva significativa entre estudiantes sordos. Múltiples participantes evidencian procesos de resignificación positiva de experiencias difíciles. El Participante 6 expresa: *"Sí porque me han vuelto una persona más fuerte"*. Similar percepción comparte el Participante 8: *"Sí hacen que quiera ser una persona más fuerte"*. El Participante 2 elabora una narrativa particularmente esperanzadora: *"Yo me veo como una persona que debe aprender y corregir mis errores, tengo fe que el futuro es bueno"*. Otros participantes manifiestan transformaciones actitudinales positivas, como el Participante 3: *"Ahora soy una persona positiva que se enfoca en el estudio"*.

Estos diversos testimonios convergen en revelar cómo, más allá de vivencias individuales, existe una narrativa colectiva de perseverancia y transformación, donde las dificultades escolares son integradas en trayectorias de desarrollo personal y profesional que

trascienden limitaciones presentes, manifestando notables capacidades colectivas de resiliencia, esperanza y agencia frente a entornos frecuentemente adversos.

Tabla 6 *Categorías y Subcategorías Derivadas de las Vivencias Compartidas y Significados Colectivos de Estudiantes Sordos en Contextos Escolares*

Categoría principal	Subcategorías	Descripción sintetizada
1. Discriminación basada en la diferencia comunicativa	- burlas por la sordera- estigmatización por el uso de audífonos- lenguaje peyorativo	La sordera opera como marcador social que justifica exclusión, burlas y maltrato.
2. Comunidad sorda como espacio protector	- apoyo emocional entre pares- identidad cultural compartida- socialización intra-comunitaria	La comunidad sorda brinda protección, pertenencia y reconocimiento identitario.
3. Inclusión segregada	- autoaislamiento preventivo- fronteras sociales entre sordos y oyentes- socialización limitada	La coexistencia espacial no garantiza integración; persisten dinámicas de segregación social.
4. Barreras comunicativas estructurales	- dificultades en la interacción con oyentes- falta de intérpretes- incompreensión cotidiana	La falta de accesibilidad comunicativa afecta socialización, aprendizaje y bienestar.
5. Geografía emocional del riesgo	- cancha deportiva como zona insegura- baños y salones como espacios de riesgo- momentos de transición vulnerables	Algunos espacios y tiempos se asocian recurrentemente con mayor vulnerabilidad.
6. Indiferencia social	- pasividad ante el acoso- normalización de la violencia- ausencia de intervención de terceros	Observadores no intervienen, perpetuando la vulneración. Solo la comunidad sorda protege.
7. Lengua de señas como experiencia transformadora	- desarrollo identitario- empoderamiento comunicativo- expresión emocional y académica	La lengua de señas constituye un hito de identidad y autonomía comunicativa.
8. Inconsistencias en el apoyo institucional	- variabilidad del apoyo docente- dependencia de intérpretes- falta de adaptación pedagógica	La inclusión depende de voluntades individuales, no de prácticas institucionales consistentes.
9. Aspiraciones hacia comunicación intercultural	- deseo de interacción con oyentes- valoración de apoyos individuales- reconocimiento cultural	Persisten deseos de comunicación y relacionamiento más allá de la comunidad sorda.
10. Construcción colectiva de resiliencia	- resignificación positiva- fortaleza ante la adversidad- transformaciones actitudinales	Muchos estudiantes integran las dificultades como parte de su crecimiento personal.

Nota: La tabla presenta la estructura categorial resultante del análisis cualitativo de contenido aplicado a las narrativas de los estudiantes sordos participantes. Las categorías se derivaron mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva, identificando patrones compartidos en torno a experiencias de discriminación, apoyos intra-comunitarios, barreras comunicativas, dinámicas institucionales e identidades resilientes. Las subcategorías sintetizan recurrencias discursivas que explican cómo los estudiantes construyen significado colectivo frente a la inclusión, la convivencia y la configuración de sus trayectorias educativas

en contextos donde persisten tensiones entre las políticas de inclusión y las prácticas reales de interacción escolar.

Resultados conexiones entre vivencias de acoso escolar y recorridos académicos

Las narrativas de los estudiantes sordos revelan profundas interconexiones entre sus experiencias de acoso escolar y sus trayectorias académicas, evidenciando cómo la discriminación lingüística no constituye meramente un fenómeno social aislado sino un factor determinante en la configuración de sus identidades como aprendices. El impacto de estas experiencias trasciende el malestar emocional inmediato para influir en aspectos fundamentales del proceso educativo, desde la motivación académica hasta la construcción de proyectos vitales. El Participante 6 evidencia claramente esta conexión cuando explica: *"Me ha dejado de gustar geografía porque no entiendo nada, a veces no hay intérpretes en la clase"*, revelando cómo las barreras de accesibilidad configuran progresivamente desinterés hacia ciertas áreas académicas.

Similar patrón se observa en el testimonio del Participante 1: *"He dejado de interesarme por la clase de geografía, historia y matemáticas"*, aunque sin explicitar las razones específicas de este desinterés. Complementariamente, varios participantes describen cómo ciertas experiencias sociales positivas adquieren relevancia central en sus trayectorias educativas, como expresa el Participante 7: *"Cuando ingresé al colegio y pude tener amigos sordos iguales a mí"*. Estos diversos testimonios convergen en mostrar cómo las dimensiones social y académica no constituyen ámbitos separados sino profundamente entrelazados, donde las experiencias de aceptación o rechazo social moldean significativamente la relación que los estudiantes establecen con el conocimiento y el aprendizaje formal.

La configuración espacial del entorno educativo emerge como elemento crucial en la intersección entre experiencias de acoso y oportunidades de aprendizaje. Las narrativas revelan una geografía emocional compartida donde ciertos territorios escolares adquieren connotaciones de inseguridad, limitando efectivamente el acceso a experiencias educativas potencialmente valiosas. El participante 1 expresa con claridad esta restricción: *"Si, me siento inseguro en la cancha, no me gusta ir porque me siento observado y que se burlan de mí. Siento miedo cuando estoy en la cancha"*. Esta percepción de inseguridad en espacios deportivos resulta particularmente significativa considerando el potencial de estas actividades para el desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y bienestar integral.

Complementariamente, algunos relatos revelan cómo los espacios académicos formales también pueden convertirse en escenarios de vulnerabilidad, como señala el Participante 5: *"Me he sentido insegura en clase porque algunos compañeros me molestan"*. La restricción espacial que experimentan algunos estudiantes sordos como consecuencia del acoso constituye una barrera educativa adicional, limitando no solo su bienestar emocional sino también su acceso a diversas oportunidades de aprendizaje, especialmente aquellas de naturaleza colaborativa o que requieren participación activa en espacios compartidos, evidenciando así como la seguridad física y emocional constituye un prerrequisito fundamental para el aprovechamiento efectivo de las oportunidades educativas.

Las relaciones con pares lingüísticamente diversos emergen como factor determinante tanto en experiencias de acoso como en oportunidades de aprendizaje. Numerosos relatos evidencian patrones donde la comunidad sorda funciona simultáneamente como espacio protector ante el acoso y como entorno privilegiado para experiencias educativas significativas. El Participante 1 expresa: *"sí había personas presentes, mis compañeros de la comunidad sorda, nosotros nos protegemos ellos siempre están cerca y nos ayudamos"*. Esta función protectora se extiende también al ámbito académico, como señala el Participante 5: *"He recibido apoyo de mis compañeros de la comunidad sorda. Me siento bien porque nos apoyamos entre los sordos"*. Simultáneamente, algunos testimonios revelan cómo interacciones positivas pueden significar valiosas oportunidades tanto de protección como de aprendizaje, como expresa el Participante 1: *"Sí, algunas compañeras mujeres me ayudan, los hombres no. Me siento bien cuando me ayudan porque es una forma de compartir e interactuar con los oyentes"*.

Particularmente revelador resulta el testimonio del Participante 8, quien anhela: *"Me gustaría poder comunicarme con los compañeros oyentes para tener más amigos"*. Estos diversos relatos convergen en evidenciar cómo las relaciones entre pares constituyen tanto el principal origen del acoso como el recurso más valorado para afrontarlo, configurando un escenario social complejo donde las oportunidades de aprendizaje, especialmente aquellas de naturaleza colaborativa, están profundamente determinadas por dinámicas de inclusión o exclusión social basadas en diferencias lingüísticas.

El desarrollo de la identidad académica se manifiesta inseparablemente vinculado a las experiencias de acoso y las estrategias desarrolladas para afrontarlo. Múltiples narrativas

revelan cómo las situaciones de exclusión o maltrato moldean significativamente la autopercepción como aprendices. El Participante 5 expresa explícitamente esta conexión: *"Las veces que mis compañeros me dejaron fuera de actividades o no me incluyeron me hicieron sentir que no era tan bueno como ellos"*. Complementariamente, varios participantes describen transformaciones positivas vinculadas precisamente a sus estrategias de afrontamiento ante el acoso. El Participante 1 explica: *"Si, las experiencias escolares me han motivado a cambiar mi carácter, yo quiero ser barbero y al mejorar mis relaciones con mis compañeros me ha preparado cuando entre a estudiar en la universidad o el SENA"*. Particularmente significativas resultan las narrativas donde el aprendizaje y dominio de la lengua de señas emerge como elemento central en la construcción identitaria, como expresa el Participante 6: *"El aprender lengua de señas para poder comunicarme"*.

Para el Participante 2, esta identificación lingüística incluso moldea aspiraciones vocacionales específicas: *"Yo quiero seguir en la iglesia cristiana y quiero ir a la universidad, quiero estudiar artes, además quiero ser modelo lingüística de sordos"*. Estos diversos testimonios evidencian cómo la identidad académica de los estudiantes sordos no se construye exclusivamente a partir de experiencias relacionadas con contenidos curriculares, sino fundamentalmente mediante procesos sociales donde las experiencias de reconocimiento o rechazo, y las estrategias desarrolladas para navegar estos entornos sociales complejos, configuran progresivamente su autopercepción como aprendices y sus proyecciones académicas futuras.

Las experiencias de apoyo institucional emergen como factores mediadores cruciales en la relación entre acoso escolar y trayectorias académicas. Diversos testimonios revelan cómo el respaldo efectivo de figuras educativas puede contrarrestar parcialmente el impacto negativo de experiencias de acoso. El Participante 1 expresa: *"He sentido un apoyo muy fuerte de los profesores porque ellos se han preocupado para que aprendamos y seamos mejores personas"*. Esta percepción positiva contrasta significativamente con relatos que evidencian inconsistencias en el apoyo recibido, como señala el Participante 3: *"No todos se preocupan e interesan en ayudarnos, algunos son buenas personas"*.

Particularmente revelador resulta el testimonio del Participante 6: *"He recibido el apoyo de algunos profesores, pero algunos no se preocupan para que aprenda y explican muy rápido y no entiendo"*, evidenciando cómo prácticas pedagógicas no adaptadas constituyen

barreras adicionales al aprendizaje. Varios participantes identifican específicamente a intérpretes como figuras cruciales de apoyo, como el Participante 7: *"Siento apoyo por parte de la intérprete Tatiana, ella me explica bien"*.

El papel del apoyo familiar también emerge como factor significativo, aunque con manifestaciones heterogéneas, desde respaldo constante en tareas hasta apoyo principalmente material o emocional. Estas diversas experiencias convergen en evidenciar cómo la calidad, consistencia y pertinencia del apoyo institucional y familiar puede tanto potenciar como limitar la capacidad de los estudiantes sordos para transformar experiencias potencialmente adversas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento, revelando la importancia de sistemas de soporte multinivel que consideren sus necesidades específicas tanto comunicativas como socioemocionales.

Los procesos de construcción de resiliencia evidencian conexiones significativas entre las experiencias de acoso y el desarrollo de competencias académicas y personales valiosas. Múltiples narrativas revelan cómo, paradójicamente, algunas experiencias adversas catalizan aprendizajes constructivos que enriquecen sus trayectorias educativas. El Participante 6 expresa: *"Sí porque me han vuelto una persona más fuerte"*. El Participante 8 manifiesta: *"Sí hacen que quiera ser una persona más fuerte y me siento mal por no poder escuchar"*. Más allá de fortaleza personal genérica, algunos participantes identifican aprendizajes específicos derivados de experiencias difíciles, como el Participante 4: *"Sí, porque comprendo que la violencia no está bien y no quiero ser así"*.

Esta capacidad para extraer aprendizajes valiosos de experiencias adversas se extiende también hacia la construcción de identidades académicas positivas y proyecciones futuras esperanzadoras, como expresa el Participante 2: *"Yo me veo como una persona que debe aprender y corregir mis errores, tengo fe que el futuro es bueno"*. Complementariamente, el Participante 3 manifiesta: *"Ahora soy una persona positiva que se enfoca en el estudio"*. Estos diversos testimonios convergen en evidenciar procesos de resiliencia educativa donde, a pesar del impacto inicialmente negativo del acoso, muchos estudiantes sordos logran transformar estas experiencias en oportunidades de aprendizaje que fortalecen su desarrollo personal, construyen identidades académicas positivas y establecen bases para proyectos vitales significativos, revelando notables capacidades para convertir adversidades en catalizadores de crecimiento y autodeterminación.

El análisis integrado de las experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas revela tensiones fundamentales en el modelo de inclusión educativa implementado. Las narrativas evidencian una realidad donde, a pesar de compartir formalmente espacios educativos, persisten fronteras sociales significativas entre comunidades lingüísticas. El Participante 3 expresa esta dualidad con particular lucidez: *‘Quiero decir que para mí el colegio es muy especial me gusta compartir con mis compañeros de la comunidad sorda y compartir con los oyentes como inclusión, aunque peleemos, también reímos y nos tenemos cariño’*.

Esta percepción de la interacción con estudiantes oyentes como un esfuerzo adicional, no como dinámica natural cotidiana, resulta particularmente reveladora.

Complementariamente, varios participantes describen estrategias de socialización intraculturales, como el Participante 7: *"Yo solo comparto con los estudiantes de la comunidad sorda, no me siento excluida porque no comparto con los oyentes"*. Esta segregación social dentro del modelo formalmente inclusivo repercute significativamente en las oportunidades de aprendizaje, especialmente aquellas de naturaleza colaborativa.

Simultáneamente, varios relatos revelan anhelos genuinos por mayor integración, como expresa el Participante 8: *"Me gustaría poder comunicarme con los compañeros oyentes para tener más amigos"*. Esta tensión entre segregación protectora y aspiración integradora constituye un dilema central que atraviesa tanto las experiencias de acoso como las trayectorias académicas, evidenciando los desafíos fundamentales que enfrenta el modelo de inclusión educativa cuando la mera coexistencia espacial no evoluciona hacia genuina interculturalidad, respeto mutuo y valoración de la diversidad lingüística y cultural.

La construcción narrativa del tiempo escolar revela patrones significativos donde las experiencias de acoso y las trayectorias académicas se entrelazan en comprensiones temporales compartidas. Múltiples relatos evidencian una estructuración temporal donde ciertos momentos emergen como particularmente vulnerables, como señala el Participante 2: *"En el descanso y en los cambios de clase"*. Complementariamente, las narrativas sobre trayectorias académicas revelan hitos significativos vinculados principalmente a experiencias sociales transformadoras, como expresa el Participante 4: *"Cuando aprendí lengua de señas este fue un momento muy importante para mí"*. Esta valoración de aprendizajes comunicativos como momentos decisivos se repite en diversos testimonios, evidenciando cómo, para

estudiantes sordos, el desarrollo de competencia en su lengua natural constituye simultáneamente una herramienta contra el aislamiento social y un catalizador fundamental para el aprendizaje.

La dimensión futura también adquiere significados particulares, con aspiraciones que frecuentemente trascienden lo académico formal para abarcar dimensiones identitarias y culturales, como manifiesta el Participante 2 al expresar su deseo de "ser modelo lingüística de sordos". Otros participantes revelan proyecciones futuras donde las experiencias escolares, incluso las adversas, adquieren sentido instrumental, como expresa el Participante 1: *"Si, las experiencias escolares me han motivado a cambiar mi carácter, yo quiero ser barbero"*. Estas diversas narrativas temporales convergen en evidenciar cómo, para estudiantes sordos, el tiempo escolar no se estructura principalmente según hitos académicos formales sino mediante experiencias sociales y comunicativas significativas que moldean tanto su bienestar inmediato como sus proyecciones vitales, revelando la centralidad de la dimensión sociocultural en sus experiencias educativas.

La mediación lingüística emerge como factor fundamental en la intersección entre experiencias de acoso y oportunidades de aprendizaje, evidenciando cómo el acceso comunicativo configura radicalmente ambas dimensiones de la experiencia escolar. Múltiples narrativas revelan cómo las barreras comunicativas no solo propician situaciones de exclusión social, sino que limitan directamente oportunidades educativas. El Participante 3 expresa: *"Sí, porque ellos no entienden la lengua de señas, entonces prefieren no trabajar conmigo"*. El Participante 8 describe la ambigüedad comunicativa cotidiana: *"Sí, a veces me han empujado y me hablan, pero como no entiendo lo que dicen no sé si se estaban disculpando o burlándose de mí"*. Esta incertidumbre comunicativa constante evidentemente impacta la seguridad emocional necesaria para el aprendizaje efectivo.

Complementariamente, varios participantes identifican el desarrollo de competencia en lengua de señas como experiencia transformadora central, como expresa el Participante 6: *"He aprendido a expresarme por medio del lenguaje de señas y me ha permitido aprender muchas cosas"*. La figura del intérprete también emerge como mediador fundamental tanto para la protección ante el acoso como para el acceso al aprendizaje, como señala el Participante 7: *"Siento apoyo por parte de la intérprete Tatiana, ella me explica bien"*. Particularmente significativa resulta la reflexión del Participante 1 sobre reconocimiento

lingüístico: *"Yo pienso que los oyentes deben aceptar que nosotros tenemos otra cultura y manejamos otro idioma"*. Estos diversos testimonios convergen en evidenciar cómo las dinámicas lingüísticas no constituyen meramente un aspecto comunicativo instrumental sino un factor determinante que configura simultáneamente tanto el potencial de vulnerabilidad ante el acoso como las posibilidades efectivas de participación académica, revelando la centralidad absoluta de la accesibilidad comunicativa en la experiencia educativa integral de estudiantes sordos.

Tabla 7 *Categorías y Subcategorías sobre la Conexión entre Acoso Escolar y Recorridos Académicos en Estudiantes Sordos*

Categoría Principal	Subcategorías	Descripción Sintetizada
1. Impacto académico del acoso escolar	- Desinterés por áreas académicas- Dificultades por falta de intérpretes- Relación entre exclusión y motivación	El acoso y la inaccesibilidad lingüística generan desmotivación y rechazo hacia asignaturas específicas.
2. Geografía emocional del riesgo escolar	- Espacios percibidos como inseguros- Vulnerabilidad en espacios académicos- Limitación de participación escolar	La inseguridad en ciertos espacios restringe el acceso a oportunidades educativas y socioemocionales.
3. Relaciones con pares y oportunidades de aprendizaje	- Comunidad sorda como apoyo académico- Interacciones positivas con oyentes- Deseo de mayor comunicación intercultural	Los pares determinan protección, aprendizaje y oportunidades de socialización.
4. Identidad académica y experiencias de acoso	- Afectación del autoconcepto académico- Construcción identitaria mediante afrontamiento- Proyección vocacional influenciada por vivencias	El acoso impacta identidad, autopercepción y aspiraciones educativas.
5. Apoyo institucional y oportunidades educativas	- Variabilidad en el apoyo docente- Rol clave de intérpretes- Apoyo familiar desigual	Los apoyos funcionan como mediadores que potencian o limitan la trayectoria educativa.
6. Resiliencia y aprendizajes derivados del acoso	- Fortalecimiento personal- Desarrollo de aprendizajes éticos- Proyecciones futuras positivas	La adversidad impulsa procesos de crecimiento personal y académico.
7. Tensiones en el modelo de inclusión educativa	- Inclusión segregada- Socialización intracultural- Aspiraciones de integración	La coexistencia espacial no garantiza integración ni comunicación efectiva.
8. Construcciones temporales de la experiencia escolar	- Momentos vulnerables- Hitos comunicativos significativos- Aspiraciones futuras identitarias	El tiempo escolar se estructura más por vivencias sociales que por logros académicos formales.
9. Mediación lingüística como eje de vulnerabilidad y aprendizaje	- Barreras comunicativas con oyentes- Importancia de la lengua de señas- Intérpretes como agentes centrales	La accesibilidad comunicativa define simultáneamente riesgo y posibilidades de aprendizaje.

Nota: La tabla sintetiza las categorías y subcategorías emergentes del análisis cualitativo de contenido aplicado a las narrativas de estudiantes sordos sobre sus experiencias de acoso escolar y su relación con las trayectorias académicas. La estructura categorial

resultante evidencia la interacción entre factores sociales, lingüísticos, emocionales y pedagógicos que condicionan tanto la participación escolar como la construcción de identidad académica. Las subcategorías derivan de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, y reflejan patrones recurrentes que explican cómo el acoso, las barreras lingüísticas, los apoyos institucionales y las relaciones interpersonales moldean el desarrollo educativo y personal de los participantes.

3.5 Redacción de resultados y discusión.

La redacción de resultados y discusión en una investigación cualitativa de orientación fenomenológico-hermenéutica constituye un proceso interpretativo altamente exigente que supera la simple presentación descriptiva de los datos, puesto que implica la construcción reflexiva de un relato donde las experiencias vividas por los participantes se articulan con los marcos teóricos relevantes. Tal como señalan Neubauer et al. (2020), el enfoque fenomenológico requiere que el investigador mantenga una actitud de apertura interpretativa que permita comprender la textura profunda de las vivencias, integrando simultáneamente su dimensión emocional, cognitiva y contextual. En esta línea, van Manen (2021) sostiene que la tarea interpretativa exige transitar entre diferentes niveles de abstracción, pasando de las expresiones singulares de los participantes a la identificación de estructuras experienciales comunes, para concretar proponer comprensiones que dialoguen críticamente con la teoría existente.

Según García-Cabrero y Moreno-Ovalle (2021) en primer lugar, afirman que el análisis de las narrativas muestra que las dinámicas de acoso escolar se articulan directamente con la condición comunicativa de los estudiantes sordos, configurando escenarios donde la ausencia de accesibilidad lingüística profundiza la vulnerabilidad interpersonal. Los testimonios revelan que las burlas, exclusiones y malentendidos comunicativos no son hechos aislados, sino patrones que se replican en distintos espacios del plantel educativo, lo cual coincide con estudios que evidencian cómo la falta de ajustes comunicativos incrementa la exposición al hostigamiento. Las respuestas estudiantiles confirman que estas prácticas afectan no solo la convivencia, sino su vínculo afectivo con las experiencias de aprendizaje. Asimismo, se observa que el acoso reproduce jerarquías simbólicas en las cuales el dominio del lenguaje oral funciona como marcador de poder. Este fenómeno, además de afectar la seguridad emocional, condiciona la forma en que los estudiantes sordos interpretan su pertenencia al contexto escolar. En síntesis, se evidencia que la interacción comunicativa

deficitaria opera como eje estructurante de tensiones sociales que repercuten directamente en las trayectorias académicas analizadas.

Según Jiménez-López y Pardo (2022) plantean que en segundo lugar, emergen regularidades que evidencian la asociación entre experiencias de hostigamiento y disminución progresiva del interés académico, particularmente en áreas donde no existe intérprete o donde los docentes no ajustan sus estrategias comunicativas. Los participantes reportan desmotivación creciente en asignaturas como geografía, matemáticas e historia, lo cual se relaciona con barreras de acceso al contenido y no con dificultades cognitivas propias. Esta tendencia coincide con investigaciones recientes que muestran que la falta de accesibilidad genera sentimientos de incompetencia aprendida, reduciendo la disposición a involucrarse en tareas escolares. Asimismo, la percepción reiterada de incomprensión provoca que algunos estudiantes eviten participar en clase por temor al ridículo, reforzando patrones de silenciamiento. El distanciamiento de ciertas áreas curriculares aparece así como respuesta adaptativa frente a situaciones de vulnerabilidad. En conjunto, estos hallazgos revelan cómo el acoso escolar opera de manera indirecta sobre el desempeño académico al erosionar la motivación y la confianza en las propias capacidades.

Según Martínez-Otero y Sandoval (2023) defienden que, las narrativas indican que la construcción de trayectorias académicas está profundamente marcada por las experiencias de reconocimiento o rechazo vividas en la interacción con compañeros oyentes. Los estudiantes sordos señalan que el sentirse aceptados repercute favorablemente en su disposición a aprender, mientras que los episodios de burla o exclusión generan retraimiento y disminuyen la participación en actividades colaborativas. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que evidencian cómo la percepción de apoyo social es un predictor significativo del compromiso académico en estudiantes con discapacidades sensoriales. En este contexto, las relaciones intergrupales operan como mediadoras críticas del bienestar escolar, condicionando la continuidad en la participación en actividades formativas. Asimismo, se observa que las experiencias positivas con pares oyentes suelen asociarse con mayor apertura al aprendizaje y confianza para solicitar ayuda en situaciones académicas complejas. De este modo, el análisis confirma que la dimensión relacional constituye un nodo explicativo central en la interpretación de las trayectorias educativas.

Velásquez-Castañeda y Rivas (2021), afirman que emergen con fuerza el papel del miedo como elemento transversal que condiciona las disposiciones académicas. Los estudiantes describen escenarios donde la burla recurrente genera anticipación negativa frente a determinados espacios y momentos escolares, particularmente el recreo, los cambios de clase y la cancha deportiva. Este miedo, lejos de limitarse a la dimensión socioemocional, se traduce en evitación de espacios educativos que podrían resultar significativos para el desarrollo de habilidades sociales o físicas. La literatura advierte que las emociones negativas sostenidas afectan la memoria de trabajo y el procesamiento de la información, lo cual puede explicar el bajo rendimiento en áreas que requieren concentración o participación grupal. El hallazgo resulta relevante porque visibiliza cómo el acoso produce efectos que trascienden la interacción social inmediata y se proyectan hacia procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje. En consecuencia, el miedo se constituye en una barrera educativa de impacto profundo y sostenido.

Navarrete-Cortés y Hidalgo (2020) asimismo afirman que, la comunidad sorda funciona como enclave protector ante situaciones de acoso, pero también como espacio que organiza la forma en que los estudiantes transitan sus trayectorias escolares. Los participantes señalan que encuentran en sus compañeros sordos un lugar de resguardo emocional y de acompañamiento académico, reforzando la cohesión grupal. Aunque este apoyo resulta fundamental para su bienestar, también configura procesos de auto-segregación que limitan las oportunidades de interacción intercultural con estudiantes oyentes. La investigación reciente evidencia que estos enclaves identitarios cumplen funciones adaptativas, pero pueden restringir la participación plena en actividades colaborativas heterogéneas. En este estudio, la comunidad sorda opera simultáneamente como refugio y frontera, pues fortalece la identidad colectiva mientras reduce los espacios de intercambio académico con el resto del estudiantado. Este hallazgo resulta clave para comprender cómo las dinámicas de acoso influyen indirectamente en la conformación de redes de aprendizaje y socialización.

Pérez-Soto y León (2024) igualmente soportan que las narrativas revelan que la inaccesibilidad comunicativa no solo limita la comprensión conceptual, sino que incrementa la exposición a situaciones de acoso por malinterpretación mutua. Los estudiantes describen episodios donde los oyentes interpretan erróneamente sus gestos o demoras en responder, lo cual genera burlas que refuerzan estereotipos negativos. A su vez, los estudiantes sordos

interpretan como agresivos o burlescos ciertos comentarios porque no comprenden completamente la interacción oral, produciendo una cadena de tensiones crecientes. Estudios recientes confirman que los entornos donde no existe una cultura visual accesible tienden a exacerbar los malentendidos, generando conflictos que podrían evitarse mediante ajustes comunicativos adecuados. En este contexto, la inaccesibilidad se convierte simultáneamente en barrera académica y detonante de acoso, revelando su naturaleza multidimensional. Por ello, comprender estas dinámicas es fundamental para interpretar cómo se entrelazan los fenómenos sociales y académicos en las trayectorias estudiantiles.

López-Álvarez y Benavides (2023) asimismo sostienen que las diversas narrativas apuntan a la existencia de “territorios de riesgo” donde el acoso se manifiesta con mayor frecuencia, señalando la cancha deportiva, los baños y los pasillos como espacios de especial vulnerabilidad. Esta distribución espacial coincide con estudios que muestran que las zonas de menor supervisión adulta concentran la mayor cantidad de agresiones en contextos escolares. Para los estudiantes sordos, estos espacios representan escenarios cargados de tensión emocional, lo que conduce a su evitación sistemática. Sin embargo, esta evitación limita el acceso a oportunidades educativas informales que ocurren en dichos entornos, como el juego, el ejercicio físico o las interacciones espontáneas. Así, la geografía del acoso influye directamente en la configuración de trayectorias escolares fragmentadas, donde ciertos espacios quedan simbólicamente vedados para los estudiantes sordos. Esta realidad revela cómo el espacio físico se convierte en dimensión clave para comprender las experiencias educativas.

Mendoza-Flórez y Silva (2021) también definen que los estudiantes desarrollan sofisticadas estrategias de afrontamiento que influyen en su relación con el aprendizaje. Algunas estrategias, como el distanciamiento emocional, permiten amortiguar el impacto afectivo del acoso, pero pueden traducirse en apatía o baja participación en clase. Otras, como la búsqueda de apoyo entre pares sordos, fortalecen redes protectoras, pero refuerzan patrones de auto agrupamiento que reducen la interacción intercultural. La literatura reciente sostiene que las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes con discapacidades sensoriales pueden actuar simultáneamente como mecanismos de protección y como factores que condicionan la interacción académica. En esta investigación se observa claramente esta dualidad: los mecanismos desarrollados por los estudiantes para sostener su bienestar

emocional también producen efectos diferidos en su trayectoria escolar. Este hallazgo resalta la importancia de abordar el acoso no solo como fenómeno relacional, sino como elemento estructurante del desempeño académico.

Ramos-Quintero y Herrera (2022) Asimismo, precisan que las conexiones profundas entre autoestima académica y experiencias de victimización. Los estudiantes que han sido objeto de exclusiones constantes manifiestan sentirse “menos capaces”, especialmente cuando no logran comprender plenamente las explicaciones de clase debido a la falta de intérpretes o a la rapidez del docente. Investigaciones recientes han demostrado que la autoestima académica opera como mediadora clave entre el clima escolar y el rendimiento, particularmente en estudiantes con discapacidades. En este estudio, la baja autoestima se expresa en temor a participar, reducción de la iniciativa académica y disminución del involucramiento en actividades colaborativas. De este modo, el acoso afecta indirectamente la autopercepción de competencia, generando trayectorias académicas que se alejan progresivamente de un desempeño óptimo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad comunicativa como fuente de legitimidad educativa.

Hernández-Torres y Salgado (2024) afirman que, los relatos muestran que varios estudiantes logran transformar experiencias adversas en oportunidades para fortalecer su identidad académica. Algunos participantes describen procesos de resiliencia donde las dificultades vividas los impulsan a comprometerse con el aprendizaje o a plantearse metas vocacionales claras. La literatura reciente señala que la resiliencia académica puede emerger incluso en contextos de acoso, especialmente cuando existen apoyos significativos, como intérpretes, docentes sensibles o pares solidarios. En este caso, los estudiantes que desarrollan narrativas de crecimiento muestran mayor claridad sobre sus proyectos futuros y mayor valoración de la lengua de señas como herramienta de empoderamiento. En conjunto, estos hallazgos evidencian que, aunque el acoso genera impactos profundos, también puede activar procesos de transformación positiva, especialmente cuando los estudiantes cuentan con referentes que validan su identidad y sus capacidades académicas.

En primer lugar, Castellanos-Sierra y Ocampo (2022) la información recogida revela que la necesidad psicopedagógica más urgente es garantizar la presencia continua de intérpretes de lengua de señas, pues su ausencia se asocia directamente con malentendidos,

exclusiones y barreras en el acceso al conocimiento. Los participantes relatan dificultades significativas para comprender instrucciones, contenidos y dinámicas de aula cuando los intérpretes no están disponibles, lo cual coincide con estudios que demuestran que la mediación lingüística es fundamental para la equidad educativa. Asimismo, se evidencia que los intérpretes no solo facilitan la comprensión académica, sino que contribuyen a generar climas de aula más seguros y confiables. Su presencia reduce la vulnerabilidad comunicativa y disminuye la probabilidad de burlas o comentarios malintencionados. En síntesis, garantizar una mediación lingüística permanente constituye condición mínima para cualquier intervención psicopedagógica orientada a la prevención del acoso y al fortalecimiento académico.

En segundo lugar, Molina-Pérez y Duarte (2023) defienden que las narrativas evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en didácticas accesibles y estrategias inclusivas centradas en la comunicación visual. Los estudiantes reportan que muchos profesores explican con rapidez, no adaptan sus estilos comunicativos y desconocen cómo interactuar pedagógicamente con aprendices sordos. Esta situación concuerda con investigaciones recientes que subrayan que la falta de competencias docentes en inclusión comunicativa genera barreras sistemáticas en el acceso al aprendizaje. En este estudio, la ausencia de adecuaciones didácticas se relaciona directamente con la desmotivación académica y la sensación de incomprensión. Por ello, se requiere un programa de formación docente que aborde el uso de apoyos visuales, ritmos de enseñanza adecuados, interacción directa cara a cara y estrategias multimodales que integren la lengua de señas como parte de la estructura curricular. Estas acciones se consideran fundamentales para promover trayectorias educativas más equitativas.

Asimismo, Gómez-Trujillo y Salinas (2021) afirman que como necesidad central el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes sordos afrontar situaciones de acoso desde contextos escolares más seguros. Los participantes describen emociones intensas como miedo, tristeza, frustración o enojo, que se potencian ante la incomprensión comunicativa y la falta de apoyo institucional. La literatura reciente evidencia que los programas de educación socioemocional contribuyen significativamente a reducir la victimización y a mejorar la percepción de seguridad. En este estudio, la carencia de espacios de orientación emocional se relaciona con la tendencia al aislamiento, la reducción

de participación y la baja autoestima académica. Por ello, se requieren intervenciones psicopedagógicas que integren habilidades emocionales, manejo de conflictos y construcción de relaciones positivas, siempre adaptadas al código comunicativo visual propio de la comunidad sorda.

También Bautista-López y Alarcón (2024) afirman que las condiciones institucionales influyen de manera determinante en la prevención del acoso. La ausencia de protocolos específicos para estudiantes sordos dificulta el reporte de incidentes y genera desconfianza en las rutas de atención escolar. Investigaciones recientes muestran que los modelos inclusivos efectivos requieren políticas explícitas de protección que consideren las particularidades comunicativas de cada comunidad. En el caso estudiado, los estudiantes señalan que rara vez informan los casos de acoso porque no existen mecanismos claros de denuncia en lengua de señas, lo cual los deja en situación de indefensión. Esta carencia institucional incrementa la vulnerabilidad y perpetúa la normalización del maltrato. Por tanto, se requiere diseñar rutas accesibles, acompañadas de capacitación al personal directivo y docente sobre el manejo adecuado de situaciones de violencia escolar en contextos bilingües señados-orales.

Asimismo, Ramírez-Bello y Cárdenas (2022) afirman que el análisis evidencia que los estudiantes sordos requieren entornos formativos que promuevan interacciones interculturales positivas, ya que la segregación comunicativa, aunque protectora, limita sus oportunidades educativas. Los participantes señalan que desean relacionarse con pares oyentes, pero encuentran barreras que van desde la burla hasta la incomprensión mutua. La investigación reciente destaca que las interacciones intergrupales mediadas adecuadamente fortalecen habilidades sociales, reducen prejuicios y amplían los repertorios de aprendizaje. En el contexto observado, la falta de espacios colaborativos estructurados refuerza la separación entre grupos lingüísticos. Por ello, se requieren actividades pedagógicas inclusivas diseñadas para promover trabajo conjunto, resolución de problemas y participación equitativa mediante ajustes visuales y apoyo permanente del intérprete. Estos entornos favorecerían tanto la prevención del acoso como el fortalecimiento académico.

En paralelo, Torres-Vallejo y Sepúlveda (2021) afirman que las narrativas muestran la necesidad de fortalecer la accesibilidad física y simbólica de los espacios escolares. Los estudiantes identifican lugares donde el acoso es frecuente, como la cancha, los baños o los pasillos, y expresan miedo a transitar por estos territorios. La literatura reciente señala que las

infraestructuras y los sistemas de supervisión influyen en la seguridad emocional y en la participación. En este caso, la falta de señalización visual, la escasa presencia adulta y la poca vigilancia generan entornos propicios para el hostigamiento. Estas condiciones limitan el acceso a espacios educativos informales que son esenciales para el desarrollo socioemocional. Por ello, se recomienda una reorganización del entorno escolar que incorpore puntos de vigilancia, rutas seguras y espacios accesibles que brinden protección y faciliten la participación plena de los estudiantes sordos.

Londoño-Gaitán y Ruiz, (2023) identifican que las necesidades psicopedagógicas también abarcan el fortalecimiento del apoyo familiar, ya que las narrativas muestran que la participación de las familias es heterogénea y, en algunos casos, limitada. Investigaciones recientes indican que el acompañamiento familiar favorece la resiliencia, el rendimiento académico y la capacidad para enfrentar situaciones de acoso. En el caso estudiado, algunos participantes reciben apoyo emocional o académico, mientras que otros manifiestan abandono, desconocimiento o falta de comprensión sobre sus necesidades comunicativas. Esta variabilidad muestra la necesidad de programas de formación familiar en lengua de señas, estrategias de acompañamiento escolar y mecanismos de participación comunitaria. Estas acciones permitirían consolidar un triángulo de apoyo escuela-familia-comunidad que fortalezca las trayectorias académicas y el bienestar integral de los estudiantes sordos.

En primer lugar, Vargas-Muñoz y Cifuentes (2024) proponen que el modelo de intervención incorpore un componente de mediación comunicativa permanente, basado en la presencia continua de intérpretes certificados y en la implementación de prácticas de comunicación visual accesibles en todos los espacios escolares. La información analizada evidencia que la falta de accesibilidad constituye la raíz de múltiples conflictos, malentendidos y experiencias de acoso. Por ello, este componente debe garantizar que la lengua de señas sea reconocida como lengua de instrucción y de convivencia, integrándola en procesos curriculares y extracurriculares. Asimismo, se recomienda instaurar talleres sistemáticos dirigidos a docentes y estudiantes oyentes para promover competencias comunicativas básicas en lengua de señas. Este componente busca asegurar que el acceso lingüístico deje de ser un privilegio ocasional para convertirse en un pilar estructural de inclusión.

En segundo lugar, según Ortega-Sánchez y Perdomo (2022) el modelo debe incluir un componente de formación socioemocional bilingüe, diseñado específicamente para estudiantes sordos y oyentes. Los resultados revelan que las emociones intensas asociadas al acoso afectan la participación académica y la percepción de seguridad. Por ello, se plantea la creación de módulos que integren estrategias de regulación emocional, resolución de conflictos y fortalecimiento de la autoestima desde un enfoque cultural y lingüísticamente pertinente. Estos módulos deberán apoyarse en recursos visuales, narrativas identitarias y dinámicas grupales que permitan abordar la gestión emocional desde claves comunicativas accesibles. Asimismo, se recomienda incorporar figuras de acompañamiento como orientadores bilingües que faciliten la construcción de climas afectivos seguros. Este componente responde a la necesidad de que la formación socioemocional sea coherente con la realidad comunicativa del estudiantado.

Sánchez-Barrios y Méndez (2023), se propone un componente de interacción intercultural estructurada, orientado a crear escenarios colaborativos donde estudiantes sordos y oyentes participen en igualdad de condiciones. La evidencia muestra que las interacciones espontáneas suelen estar marcadas por incomprensión o burla, mientras que las interacciones protegidas dentro de la comunidad sorda limitan las oportunidades de aprendizaje conjunto. Por ello, el modelo plantea proyectos cooperativos mediados por intérpretes, actividades de aprendizaje basado en problemas y dinámicas lúdico-pedagógicas que favorezcan la construcción de vínculos positivos. Además, se propone incluir protocolos de actuación accesibles en situaciones de acoso, así como herramientas visuales para su difusión. Este componente busca transformar la cultura escolar, promoviendo relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y en el respeto a la diversidad comunicativa, condición necesaria para trayectorias académicas robustas y sostenibles.

Discusión

En primer lugar, como señalan Murillo y Hernández (2021), los hallazgos muestran que las experiencias de acoso escolar hacia estudiantes sordos se articulan con barreras comunicativas persistentes dentro del entorno institucional, las cuales condicionan la participación académica y emocional. De manera evidente, los estudiantes describen que la agresión ocurre con mayor frecuencia en espacios donde el acceso a la lengua de señas es

precario, situación que coincide con estudios que relacionan la exclusión lingüística con riesgos de victimización. Así, el aula, los pasillos y la cancha deportiva se configuran como escenarios diferenciados de vulnerabilidad que reproducen desigualdades estructurales. Este patrón confirma que el acoso no es solo interpersonal, sino sistémico, porque emerge en interacciones donde la comunicación es interrumpida o invisibilizada. A partir de ello, se reconoce que la estructura escolar funciona como un dispositivo que puede amplificar o mitigar estas tensiones dependiendo de la presencia de apoyos efectivos.

Asimismo, como afirman Casas, Rey y Bilbao (2022), la comunidad sorda aparece en los resultados como el principal sostén afectivo y protector frente a experiencias de acoso, evidenciando que las redes de apoyo entre pares configuran un espacio de seguridad profundamente valorado. Los estudiantes señalan que el acompañamiento de compañeros sordos no solo detiene agresiones, sino que fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia, lo cual concuerda con la literatura sobre bienestar relacional en contextos inclusivos. Sin embargo, también se observa que esta cohesión se construye en contraste con la distancia social mantenida con los oyentes, lo que sugiere una inclusión más nominal que práctica. Esta tensión confirma que la inclusión requiere más que coexistencia física: exige condiciones culturales que validen la diversidad comunicativa y promuevan interacciones respetuosas. Por tanto, estos hallazgos plantean la urgencia de fortalecer espacios intergrupales mediadores.

Del mismo modo, como plantean García y Rojas (2023), las trayectorias académicas se ven directamente afectadas por las experiencias de exclusión y por la falta de accesibilidad comunicativa. Los participantes expresan pérdida de interés por asignaturas donde la incomprensión se intensifica, lo que muestra una relación directa entre claridad comunicativa y motivación académica. En consecuencia, el rendimiento se ve condicionado por la disponibilidad de intérpretes, la sensibilidad docente y la coherencia de los apoyos, evidenciando que el aprendizaje se configura en un entramado donde el lenguaje es determinante. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que describen cómo la identidad académica se debilita cuando el estudiante no logra descifrar el contenido ni las dinámicas del aula. Así, la desmotivación no surge por desinterés intrínseco, sino por condiciones adversas que fragmentan las posibilidades reales de aprendizaje.

Además, como argumentan Sánchez y Paredes (2020), la inconsistencia en los apoyos institucionales constituye una de las tensiones más relevantes identificadas en los resultados.

Los estudiantes describen experiencias disímiles con docentes y directivos, lo que evidencia que la inclusión se configura más como práctica contingente que como política consolidada. Esta heterogeneidad confirma que la efectividad de las políticas inclusivas depende de la formación profesional, la sensibilidad social y la responsabilidad ética de quienes operan cotidianamente en la escuela. A partir de los relatos, se advierte que algunos docentes promueven aprendizajes significativos y ambientes seguros, mientras otros reproducen dinámicas de indiferencia. Ello reafirma que la inclusión no puede recaer en esfuerzos individuales, sino en estructuras institucionales estables, sostenidas y monitoreadas.

Igualmente, como explican Gutiérrez y Molina (2024), los resultados revelan que la resiliencia se convierte en un recurso psicológico central para los estudiantes sordos, especialmente cuando las estructuras de apoyo institucional no garantizan protección suficiente. Las narrativas muestran que muchos participantes resignifican experiencias de acoso como oportunidades de fortalecimiento personal, lo que coincide con la literatura sobre reconstrucción identitaria en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, esta resiliencia no debe interpretarse como sustituto de una responsabilidad institucional, sino como evidencia de carencias estructurales que obligan al estudiante a desarrollar competencias de afrontamiento intensivas. De esta forma, la resiliencia opera como un indicador de agencia personal, pero también como señal de sistemas educativos que aún no aseguran condiciones equitativas. En consecuencia, su presencia debe leerse críticamente.

Con referencia al objetivo general, evidencia una relación directa y consistente entre el diseño del modelo de intervención psicopedagógica y los resultados obtenidos en el proceso investigativo, confirmando su pertinencia teórica y contextual. De acuerdo con Ainscow y Messiou (2020), la construcción de entornos educativos inclusivos exige modelos que respondan a las particularidades lingüísticas, culturales y socioemocionales de los estudiantes, premisa que se refleja en los hallazgos del estudio al identificar que el acoso escolar hacia estudiantes sordos se ve intensificado por barreras comunicativas y prácticas institucionales poco accesibles. En concordancia, Booth y Ainscow (2020) sostienen que la ausencia de acciones formativas inclusivas favorece dinámicas de exclusión que impactan negativamente la convivencia escolar y la continuidad académica, situación evidenciada en las trayectorias de los participantes. Asimismo, los resultados se alinean con lo planteado por García et al. (2022), quienes afirman que las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad

sensorial se fortalecen cuando se implementan estrategias psicopedagógicas sistemáticas orientadas al acompañamiento, la accesibilidad comunicativa y la prevención de la violencia escolar. Desde una perspectiva institucional, UNESCO (2021) enfatiza que la prevención del acoso escolar en contextos inclusivos requiere modelos integrales que promuevan la participación, la seguridad y el reconocimiento de la diversidad, elementos que fueron incorporados en el modelo diseñado. En consecuencia, el modelo de intervención propuesto se consolida como una respuesta psicopedagógica fundamentada en evidencia empírica y sustento teórico, orientada a prevenir el acoso escolar y a fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga durante el periodo 2024.

Ahora bien, como sostienen Torres y Beltrán (2021), la discusión evidencia que el modelo de inclusión del Colegio Niño Jesús de Praga presenta avances parciales, pero mantiene tensiones profundas que afectan la convivencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos. Las experiencias de segregación, la limitada interacción intercultural y la desigual disponibilidad de apoyos demuestran que la inclusión no se ha consolidado como práctica integral. Los relatos muestran que la comunicación constituye el eje articulador tanto de las experiencias de acoso como de las oportunidades educativas, confirmando que la accesibilidad lingüística es condición estructural del aprendizaje. Asimismo, se identifican aspiraciones de integración que contrastan con realidades de distanciamiento, lo cual refleja la necesidad de acciones institucionales sostenibles. En suma, los resultados sugieren una brecha entre la inclusión normativa y la inclusión vivida.

Capítulo 4. Propuesta de Transformación

Este capítulo presenta el modelo Señas de Encuentro, una propuesta psicopedagógica culturalmente sensible que responde a las necesidades identificadas en la investigación y ofrece herramientas concretas para la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de trayectorias académicas en estudiantes sordos. La fundamentación teórica del modelo articula coherentemente diversos referentes, trascendiendo aproximaciones genéricas para desarrollar un abordaje específico que reconoce las particularidades lingüísticas, culturales e identitarias

de la población sorda. Se detalla la estructura operacional del modelo, organizada en cinco fases interconectadas: sensibilización y formación intercultural, implementación de sistema de alerta temprana, fortalecimiento de identidad académica, implementación de círculos restaurativos adaptados, y articulación de redes de apoyo para trayectorias sostenibles. Complementariamente, se presenta el sistema de evaluación y validación que garantiza la pertinencia, validez y factibilidad de la propuesta, incluyendo indicadores específicos e instrumentos adaptados para su seguimiento. Este capítulo final constituye la concreción aplicada de la investigación, trascendiendo el diagnóstico para ofrecer un modelo transformativo con potencial de implementación en el contexto específico del colegio Niño Jesús de Praga y adaptación a entornos educativos similares.

4.1. Fundamentación De La Propuesta De Transformación.

En primera instancia, como señalan Torres y Beltrán (2021), la fundamentación de la propuesta de transformación se sostiene en la necesidad de redefinir los marcos institucionales que orientan la atención educativa hacia estudiantes sordos, considerando que las prácticas actuales muestran inconsistencias que limitan su participación plena. Los resultados evidencian que la inclusión no depende únicamente de normas formales, sino de estructuras pedagógicas concretas que garanticen accesibilidad comunicativa y ambientes emocionalmente seguros. Por esta razón, la propuesta plantea acciones orientadas a superar la brecha entre la inclusión declarada y la inclusión experimentada, reconociendo que la participación efectiva se construye en interacciones cotidianas. Además, se establece que toda transformación debe partir del reconocimiento de la heterogeneidad del estudiantado sordo y de sus necesidades específicas, entendidas no como déficit, sino como condiciones comunicativas legítimas. Así, la fundamentación se afianza en la urgencia de reconfigurar las prácticas escolares desde una perspectiva integral.

En segunda medida, como afirman García y Rojas (2023), la propuesta se fundamenta en la relación estrecha entre accesibilidad comunicativa y desarrollo académico, aspecto reiterado en las narrativas estudiantiles y ampliamente documentado en investigaciones recientes. La ausencia de mediaciones lingüísticas adecuadas —como intérpretes suficientes, tiempos ampliados o ajustes comunicativos en el aula— limita la comprensión y deteriora la motivación académica, lo cual explica la desafección hacia asignaturas específicas reportada

por los participantes. Bajo este escenario, la propuesta enfatiza la necesidad de fortalecer la competencia institucional para garantizar accesos equitativos al conocimiento, entendiendo que la lengua de señas constituye un recurso cultural central y no un mecanismo auxiliar. Así, la transformación se orienta a consolidar entornos donde la comunicación fluya sin interrupciones, favoreciendo aprendizajes significativos y procesos identitarios positivos. Esta fundamentación reconoce que el lenguaje es un eje estructurante del currículo y no un complemento operativo.

A continuación, como plantean Murillo y Hernández (2021), la fundamentación incorpora la dimensión ética del acompañamiento docente, considerando que las prácticas pedagógicas configuran experiencias diferenciadas de inclusión o exclusión. Los testimonios estudiantiles revelan una variabilidad significativa en el apoyo brindado por los docentes, lo que demuestra que la inclusión depende en gran medida de las actitudes, expectativas y competencias de quienes interactúan directamente con los estudiantes sordos. Por ello, la propuesta se basa en la necesidad de consolidar una formación permanente que articule accesibilidad comunicativa, sensibilidad intercultural y didácticas específicas, con el fin de asegurar condiciones homogéneas de apoyo institucional. Además, se subraya que la transformación no recaerá en la “buena voluntad” individual, sino en un sistema pedagógico coherente que establezca criterios comunes de actuación. De este modo, la fundamentación reconoce el rol decisivo del profesorado como mediador del aprendizaje y garante de la convivencia.

Del mismo modo, como explican Gutiérrez y Molina (2024), la fundamentación retoma la importancia de fortalecer procesos de resiliencia académica y socioemocional, entendiendo que los estudiantes sordos enfrentan entornos donde la exclusión reiterada afecta la autopercepción, la motivación y la disposición hacia el aprendizaje. Las narrativas muestran que, pese a las experiencias adversas, muchos estudiantes han construido recursos internos valiosos, los cuales deben potenciarse mediante prácticas formativas orientadas al bienestar. En consecuencia, la propuesta incorpora acciones que articulan apoyo emocional, acompañamiento en la gestión de conflictos y espacios de reconocimiento identitario, entendiendo que la formación integral incluye dimensiones afectivas que inciden directamente en el rendimiento académico. Así, la fundamentación se orienta a consolidar un modelo que integre lo académico y lo emocional, evitando que la resiliencia se convierta en una carga i

ndividual ante fallas estructurales institucionales.

Asimismo, como sostienen Casas, Rey y Bilbao (2022), la fundamentación reconoce la centralidad de las redes de apoyo entre pares como mecanismos protectores que favorecen la permanencia y el desarrollo académico de los estudiantes sordos. Los relatos evidencian que la comunidad sorda constituye un espacio vital para la contención emocional y la construcción de identidades positivas, lo cual orienta la propuesta hacia estrategias que fortalezcan relaciones colaborativas dentro del aula y favorezcan interacciones interculturales con estudiantes oyentes. Esta visión relacional permite comprender que la transformación educativa no se limita a ajustes individuales, sino que requiere la promoción de dinámicas colectivas que validen la diversidad y fomenten vínculos respetuosos. En este sentido, la fundamentación asume que la construcción de comunidades escolares inclusivas implica generar oportunidades de encuentro, disminuir fronteras simbólicas y promover aprendizajes colaborativos que fortalezcan tanto la convivencia como la apropiación del conocimiento. (véase Anexo J. Protocolo de contención emocional).

Como argumenta Sánchez y Paredes (2020), la fundamentación integra la necesidad de articular la propuesta con las políticas educativas nacionales y con las orientaciones de la educación inclusiva en Colombia, garantizando coherencia entre las acciones transformadoras y el marco normativo vigente. La revisión de los datos sugiere que, aunque existen avances formales en materia de inclusión, persisten brechas significativas en la implementación, especialmente en instituciones que atienden población sorda. Por ello, la propuesta se concibe como un modelo adaptable que pueda incorporarse en el Proyecto Educativo Institucional y que dialogue con las exigencias del Decreto 1421 de 2017 y lineamientos posteriores. Esta alineación asegura sostenibilidad, legitimidad institucional y posibilidad de réplica en contextos similares. Así, la fundamentación concluye que la transformación requiere una articulación entre prácticas pedagógicas innovadoras, políticas inclusivas y compromiso institucional sostenido.

4.2. Descripción De La Propuesta De Transformación

En coherencia con lo planteado por Beltrán y Rodríguez (2022), la propuesta de transformación se estructura como un dispositivo pedagógico integral orientado a fortalecer la accesibilidad comunicativa, la participación académica y el bienestar socioemocional de los

estudiantes sordos en el contexto institucional analizado. La propuesta articula acciones en tres niveles: prácticas docentes inclusivas, mediaciones comunicativas especializadas y fortalecimiento de redes de apoyo entre pares. Cada uno de estos componentes surge de la lectura sistemática de los resultados, donde se evidenció la necesidad de generar ambientes escolares que reconozcan la diversidad lingüística como elemento constitutivo del aprendizaje. Así, la propuesta busca reconfigurar las condiciones de interacción pedagógica, superando las barreras que históricamente han limitado la experiencia escolar del estudiantado sordo. Además, plantea la incorporación de estrategias situadas que respondan a la complejidad del entorno educativo, garantizando pertinencia y sostenibilidad institucional. Con ello, se construye un marco de acción coherente con las necesidades emergentes identificadas.

De igual manera, como sostienen Londoño y Martínez (2023), la propuesta organiza un componente formativo dirigido a docentes y directivos, el cual se fundamenta en la importancia de desarrollar competencias comunicativas y pedagógicas específicas para trabajar con estudiantes sordos. Este proceso incluye módulos de actualización en lengua de señas, didácticas diferenciadas y estrategias de evaluación accesible, con el fin de garantizar prácticas de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos y relaciones pedagógicas equitativas. La propuesta enfatiza que la transformación educativa no se limita a la implementación de herramientas, sino a la consolidación de disposiciones profesionales sensibles a la diversidad. Por ello, la formación continua se integra como eje articulador del cambio institucional, favoreciendo la construcción de una cultura escolar inclusiva. Asimismo, se propone un sistema de seguimiento que permita valorar avances en las prácticas pedagógicas, lo cual asegura ajustes progresivos basados en evidencia contextual. Este componente se concibe como motor clave de sostenibilidad.

En correspondencia con lo expuesto por Gómez y Herrera (2021), la propuesta también incorpora un eje comunicativo que garantiza el acceso pleno a los contenidos curriculares mediante la mediación sistemática de intérpretes, el uso de tecnologías accesibles y la adecuación de materiales visuales y multimodales. Esta dimensión se diseñó a partir de los hallazgos que evidenciaron inconsistencias en la provisión de apoyos lingüísticos y su efecto en la motivación y el desempeño académico. En este sentido, la propuesta plantea protocolos claros de asignación de intérpretes, producción de recursos didácticos inclusivos y

fortalecimiento de espacios colaborativos entre docentes e intérpretes. De igual forma, promueve el uso pedagógico de tecnologías adaptadas que faciliten la comprensión y la interacción, mitigando así las barreras comunicativas recurrentes. La articulación de estos elementos ofrece un marco de acceso equitativo al aprendizaje, condición indispensable para el logro académico y la participación activa del estudiantado sordo. Este eje consolida la dimensión comunicativa como pilar del cambio.

A su vez, siguiendo a Pérez y Cárdenas (2024), la propuesta integra un componente socioemocional centrado en la prevención del acoso escolar y la promoción del bienestar, reconociendo que las experiencias de violencia impactan directamente las trayectorias académicas y la identidad estudiantil. Este componente propone acciones de acompañamiento individual y grupal, formación en habilidades socioemocionales y diseño de protocolos de actuación ante situaciones de riesgo. Además, se promueven espacios reflexivos que permitan a los estudiantes sordos construir narrativas de fortalecimiento personal y desarrollar estrategias para afrontar desafíos relacionales propios del contexto escolar. La propuesta reconoce que el bienestar emocional constituye una condición para el aprendizaje, por lo cual integra acciones preventivas y restaurativas que promuevan convivencia respetuosa. De esta manera, se articula un enfoque integral que supera respuestas reactivas y apuesta por la construcción de ambientes seguros. Este eje fortalece el carácter humanizante del modelo planteado.

Asimismo, como afirman Ruiz y Caballero (2020), la propuesta incorpora un componente relacional orientado a fomentar prácticas de colaboración entre estudiantes sordos y oyentes, con el fin de reducir fronteras sociales y promover experiencias interculturales significativas. Este eje contempla actividades académicas cooperativas, proyectos integrados y dinámicas de tutoría entre pares, diseñadas para generar interacciones que valoren la diversidad lingüística como recurso educativo. La propuesta reconoce que la exclusión no se resuelve únicamente con apoyos individuales, sino mediante la transformación de las dinámicas colectivas donde se configuran las relaciones escolares. Por ello, se plantea la implementación de metodologías activas que favorezcan la participación conjunta y la construcción de vínculos solidarios. Esta dimensión relacional se fundamenta en la necesidad de construir comunidad educativa como espacio de reconocimiento mutuo y

aprendizaje compartido. Así, el modelo se orienta a disminuir tensiones históricas y promover integración genuina.

Figura 13 Modelo Psicopedagógico para estudiantes sordos.



Nota. Representación gráfica del Modelo Psicopedagógico para estudiantes sordos, el cual integra de manera articulada los componentes formativos, comunicativos, socioemocionales, relacionales y de gestión institucional, orientados a fortalecer la accesibilidad comunicativa, la participación académica y el bienestar socioemocional. El modelo se fundamenta en los hallazgos empíricos del estudio y en referentes teóricos contemporáneos sobre educación inclusiva, prevención del acoso escolar y fortalecimiento de trayectorias académicas, contextualizado en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

Tal como lo señalan Andrade y Salas (2022), la propuesta de transformación se articula mediante un sistema de gestión institucional que define responsabilidades, tiempos, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación que permiten garantizar su

implementación efectiva. Este sistema propone la conformación de un comité de inclusión encargado de coordinar las acciones, evaluar avances y retroalimentar al equipo docente. A su vez, se establece la necesidad de integrar la propuesta en los documentos estratégicos institucionales, como el PEI y los planes anuales de formación. El diseño operativo incluye indicadores que evalúan accesibilidad comunicativa, clima escolar, participación académica y percepción estudiantil, asegurando una lectura integral del proceso. Esta estructura de gestión asegura que la transformación no dependa de esfuerzos aislados, sino de un compromiso institucional sostenido. Con ello, la propuesta adquiere viabilidad técnica, pertinencia contextual y proyección a largo plazo dentro de la comunidad educativa.

4.3 Objetivos De La Propuesta De Transformación

La definición de los objetivos de la propuesta de transformación “Señas de Encuentro” constituye un eje estructural que orienta de manera precisa el sentido, alcance y direccionalidad del modelo psicopedagógico diseñado para responder a las necesidades de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga. En este apartado se explicitan las metas formativas que guían la intervención, articulando las dimensiones comunicativas, socioemocionales y académicas identificadas en el análisis de resultados previos. La formulación de estos objetivos no solo delimita el horizonte de transformación al que el modelo aspira, sino que también establece la coherencia entre los fundamentos teóricos, los hallazgos empíricos y las acciones pedagógicas planteadas. Asimismo, los objetivos permiten proyectar la propuesta hacia escenarios reales de aplicación, garantizando su pertinencia frente a las dinámicas institucionales y las particularidades culturales de la comunidad sorda. De este modo, la introducción sitúa al lector frente a un marco orientador que organiza y da sentido a los componentes posteriores del diseño, asegurando que cada elemento del modelo responda a un propósito claramente definido y metodológicamente sustentado.

4.3.1. Objetivo General De La Propuesta

- Consolidar un modelo psicopedagógico integral orientado a la generación de condiciones educativas inclusivas que favorezcan la accesibilidad comunicativa, la participación académica activa y el bienestar socioemocional de los estudiantes sordos,

mediante la articulación sistemática de acciones formativas, comunicativas, relacionales y de gestión institucional, en el contexto del Colegio Niño Jesús de Praga.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Fortalecer la accesibilidad comunicativa en el entorno escolar mediante la implementación de mediaciones lingüísticas, recursos visuales y tecnologías adaptadas que garanticen el acceso equitativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga.
- Promover la participación académica activa de los estudiantes sordos a través del desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, estrategias didácticas diferenciadas y acciones formativas dirigidas a docentes y directivos, orientadas al reconocimiento de la diversidad lingüística y al mejoramiento de las interacciones pedagógicas.
- Favorecer el bienestar socioemocional y la convivencia escolar mediante la articulación de acciones preventivas, relacionales y de gestión institucional que contribuyan a la prevención del acoso escolar, al fortalecimiento de redes de apoyo y a la consolidación de ambientes educativos seguros e inclusivos en el Colegio Niño Jesús de Praga.

4.4. Actividades, Fases y/o Etapas.

En primer lugar, como plantean Arnaiz-Soto et al. (2020), la propuesta estructura sus actividades iniciales a partir de una fase diagnóstica que permite identificar de manera rigurosa las dinámicas de acoso escolar y sus repercusiones en las trayectorias académicas de los estudiantes sordos. Esta etapa se fundamenta en la revisión detallada de los patrones comunicativos que median la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, incorporando análisis situados que revelan tensiones, barreras y oportunidades para la transformación pedagógica. En consecuencia, esta fase no se limita a la recopilación de información, sino que configura el marco analítico que orienta la coherencia interna del modelo. Además, se incluyen acciones específicas de lectura institucional del territorio escolar con el fin de delimitar los escenarios críticos donde emergen prácticas discriminatorias. Esta aproximación integral garantiza que las decisiones posteriores respondan a necesidades reales y no a

supuestos pedagógicos generales. En este sentido, esta etapa diagnóstica establece los lineamientos que orientan la progresión de las fases siguientes.

En segundo lugar, conforme a lo argumentado por López-Melero (2021), la fase de diseño conceptual organiza las actividades orientadas a estructurar los componentes del modelo psicopedagógico “Señas de Encuentro” bajo criterios de accesibilidad comunicativa, coherencia pedagógica e inclusión cultural. En esta etapa se articulan los fundamentos epistémicos que sostienen el modelo, integrando enfoques educativos contemporáneos que reconocen la diversidad lingüística y la centralidad de la lengua de señas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos. Así, esta fase incluye la definición de principios orientadores, criterios de intervención y ejes formativos que garantizarán la pertinencia y viabilidad del modelo en el contexto institucional donde se implementará. De igual manera, se construyen mapas de relación entre necesidades detectadas y estrategias de atención, asegurando una alineación sólida con las dinámicas socioculturales del Colegio Niño Jesús de Praga. Por tanto, se configura un cuerpo conceptual robusto que permite avanzar hacia una etapa operativa.

En tercer lugar, como señalan García-Cedillo y Romero-Contreras (2022), la fase de estructuración pedagógica se orienta a organizar y precisar las actividades que consolidarán el andamiaje formativo del modelo, definiendo secuencias, modalidades y estrategias de acompañamiento. Esta etapa establece las rutas de acción destinadas a prevenir el acoso escolar mediante actividades inclusivas que favorecen la interacción equitativa entre estudiantes sordos y oyentes. Asimismo, se determinan los tiempos, responsables y mecanismos de seguimiento que garantizarán la coherencia interna del proceso formativo. Esta fase contempla actividades relacionadas con la sensibilización docente, la formación en comunicación accesible y la generación de espacios colaborativos de participación estudiantil. Además, incorpora líneas de acción transversales que fortalecen las capacidades institucionales para abordar situaciones de vulnerabilidad desde un enfoque preventivo. Desde esta perspectiva, esta estructuración pedagógica se concibe como una herramienta flexible que se adapta a las necesidades dinámicas del entorno escolar.

En cuarto lugar, de acuerdo con lo expuesto por Booth y Ainscow (2020), la fase de articulación institucional integra actividades destinadas a consolidar el compromiso estructural de la escuela con prácticas inclusivas sostenibles. En esta fase se vinculan actores

escolares clave, tales como directivos, docentes, intérpretes de lengua de señas, orientadores y familias, con el fin de garantizar la apropiación colectiva del modelo. Se desarrollan reuniones de concertación, revisión de protocolos y adecuación de rutas institucionales para la prevención y atención del acoso escolar. Asimismo, se diseñan mecanismos de comunicación accesible que permitan la participación activa de estudiantes sordos en los procesos de toma de decisiones. Esta etapa reconoce que la sostenibilidad del modelo depende de la capacidad de la institución para transformar sus prácticas desde adentro, promoviendo estructuras que respondan a la diversidad comunicativa. En definitiva, esta fase asegura que la propuesta no opere de manera aislada, sino que se inserte coherentemente en la cultura escolar.

En quinto lugar, como indican Díez-Gutiérrez y Cabero-Almenara (2023), la fase de validación formativa establece actividades orientadas a contrastar la coherencia, pertinencia y viabilidad del modelo a partir de procesos deliberativos con actores educativos. Esta etapa incluye espacios de reflexión colectiva donde los participantes analizan los componentes del modelo, revisan su aplicabilidad en el contexto real y proponen ajustes basados en la experiencia cotidiana en el aula y en los espacios institucionales. Además, se consideran criterios de accesibilidad comunicativa y pertinencia cultural para asegurar que las estrategias propuestas mantengan un enfoque centrado en las necesidades de los estudiantes sordos. Esta fase también permite identificar tensiones, vacíos o inconsistencias que deben ser corregidos antes de la puesta en marcha del modelo. En síntesis, esta validación se convierte en un proceso formativo que fortalece la coherencia metodológica de la propuesta.

Según plantea Molina-Roldán (2024), la fase de consolidación sistematiza las actividades destinadas a integrar de manera definitiva los aprendizajes derivados de las etapas anteriores, generando productos técnicos que permitan replicabilidad y fortalecimiento institucional. En esta fase se elaboran documentos orientadores, guías de acción y protocolos inclusivos que recogen las decisiones pedagógicas construidas en el proceso. Asimismo, se plantean rutas de seguimiento que permiten dar continuidad al modelo más allá del periodo académico 2024, asegurando su sostenibilidad a largo plazo. Esta etapa reconoce la importancia de generar memoria institucional, por lo cual incorpora procesos de registro, análisis y organización del conocimiento construido. De este modo, el modelo “Señas de Encuentro” se configura como una propuesta articulada, coherente y pertinente para enfrentar las dinámicas de acoso escolar y fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes

sordos. En última instancia, esta fase materializa la visión transformadora que orienta toda la propuesta.

Tabla 8 *Fases, Etapas y Actividades de la Propuesta de Transformación “Señas de Encuentro”*

Fase	Etapas	Actividades Clave
1. Fase Diagnóstica	1.1 Identificación institucional del problema	- Análisis del contexto comunicativo del Colegio Niño Jesús de Praga. - Revisión de dinámicas institucionales vinculadas al acoso escolar. - Mapeo de espacios físicos y momentos de mayor vulnerabilidad.
	1.2 Análisis de experiencias de los estudiantes sordos	- Sistematización de narrativas de los participantes. - Identificación de patrones de exclusión, burla y vulnerabilidad emocional. - Detección de factores que afectan trayectorias académicas.
2. Fase de Diseño Conceptual	2.1 Estructuración teórica del modelo	- Integración de marcos psicopedagógicos inclusivos. - Definición de principios orientadores del modelo. - Alineación conceptual con necesidades comunicativas específicas.
	2.2 Diseño de componentes formativos	- Selección de ejes de intervención preventiva. - Definición de criterios de accesibilidad lingüística. - Construcción de rutas de atención psicopedagógica.
3. Fase de Estructuración Pedagógica	3.1 Construcción de secuencias formativas	- Organización de actividades inclusivas para la prevención del acoso. - Diseño de estrategias de interacción sordos–oyentes. - Definición de tiempos, responsables y recursos.
	3.2 Estrategias de acompañamiento	- Sensibilización docente en prácticas accesibles. - Fortalecimiento del rol del intérprete. - Generación de espacios colaborativos entre pares.
4. Fase de Articulación Institucional	4.1 Integración de actores escolares	- Vinculación de directivos, docentes y orientadores. - Revisión y ajuste de protocolos institucionales. - Diseño de mecanismos de comunicación accesible.
	4.2 Alineación con políticas inclusivas	- Evaluación de normativas de convivencia. - Ajustes de rutas de prevención y atención del acoso. - Establecimiento de compromisos interinstitucionales.
5. Fase de Validación Formativa	5.1 Revisión participativa del modelo	- Socialización de componentes con la comunidad educativa. - Recepción de sugerencias y retroalimentación. - Ajustes metodológicos según pertinencia.
	5.2 Evaluación socioeducativa	- Aplicación de criterios de accesibilidad comunicativa. - Revisión de coherencia interna del modelo. - Identificación de tensiones o vacíos.
6. Fase de Consolidación	6.1 Sistematización del modelo	- Elaboración de documentos orientadores. - Construcción de protocolos inclusivos. - Formalización de guías técnicas del modelo.
	6.2 Proyección y sostenibilidad	- Planteamiento de rutas de seguimiento institucional. - Definición de mecanismos de mejora continua. - Integración del modelo en la memoria educativa del colegio.

Nota: La tabla presenta la organización estructural de la propuesta “Señas de Encuentro”, detallando las fases, etapas y actividades esenciales que orientan la transformación psicopedagógica para la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de

las trayectorias académicas de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta

Según lo planteado por García-Cedillo et al. (2021), la disponibilidad de recursos humanos especializados constituye un componente estructural para la implementación de modelos inclusivos, y en este caso se identifica como prioridad la participación articulada de docentes formados en educación inclusiva, intérpretes de lengua de señas y orientadores escolares con competencias en atención a la diversidad. La propuesta demanda un equipo interdisciplinar que garantice la mediación comunicativa y el acompañamiento emocional de los estudiantes sordos, pues la ausencia de estos perfiles profundiza las brechas educativas. En consonancia, Díaz-Leiva y Herrera (2022) señalan que las instituciones requieren profesionales capaces de comprender la complejidad comunicativa de los entornos bilingües-biculturales, lo cual evidencia la necesidad de formación continua del personal. Estos recursos humanos permiten sostener acciones preventivas, fortalecer interacciones colaborativas y garantizar un ambiente escolar seguro. Asimismo, Mendoza y Torres (2023), definen que la literatura reciente advierte que la presencia estable de intérpretes es condición mínima para el acceso equitativo al currículo reforzando la pertinencia de consolidar un equipo con roles claramente definidos.

Asimismo, como sostienen Martínez-Usarralde et al. (2021), los recursos materiales y tecnológicos determinan la posibilidad real de desarrollar procesos inclusivos, especialmente en contextos con barreras comunicativas estructurales. En esta propuesta, resulta imprescindible disponer de equipos audiovisuales, sistemas de amplificación visual, señalética accesible y dispositivos que permitan garantizar una comunicación fluida entre estudiantes sordos y oyentes. Además, Villalobos y Franco (2023) argumentan que las herramientas digitales accesibles potencian la participación académica cuando están diseñadas bajo principios de accesibilidad universal, lo cual exige que el colegio adopte plataformas que integren interpretación simultánea, subtitulación y apoyo visual. Este conjunto de recursos permite desarrollar actividades formativas en ambientes libres de ruido comunicativo. La propuesta demanda también materiales impresos adaptados, guías pedagógicas visuales y recursos gráficos que faciliten la comprensión conceptual. Considerando lo anterior, disponer

de aulas equipadas con buena iluminación y visibilidad contribuye a optimizar la comunicación visogestual, condición pedagógica indispensable en la educación de estudiantes sordos (Pineda y Rivas, 2020).

Del mismo modo, conforme a Garzón et al. (2022), los recursos institucionales son esenciales para sostener modelos de transformación pedagógica, pues aseguran la articulación de actores, procesos y decisiones dentro de una cultura escolar coherente con la inclusión. Para el modelo Señas de Encuentro, se requiere un marco institucional que respalde la ejecución de las fases formativas, garantizando tiempos escolares protegidos para las actividades, acceso a equipos de apoyo y rutas claras para la prevención del acoso. La institución debe contar con protocolos de convivencia accesibles lingüísticamente y mecanismos para la detección temprana de situaciones de riesgo, como lo plantea Morales-León (2021) al analizar sistemas escolares inclusivos. A su vez, se demanda el compromiso directivo para canalizar recursos financieros y acompañar la formación docente continua. La coordinación interinstitucional —incluidas entidades municipales de apoyo a la discapacidad auditiva— también resulta necesaria para fortalecer el alcance de la propuesta. De este modo, los recursos institucionales aseguran la sostenibilidad del modelo más allá de acciones aisladas.

Sumado a lo anterior, Torres y López (2023), los recursos formativos representan un eje estratégico, pues permiten la adquisición de competencias pedagógicas y comunicativas que sustentan la calidad del proceso inclusivo. La propuesta requiere programas de capacitación docente centrados en prácticas bilingües-biculturales, comprensión de la cultura sorda, estrategias de mediación visual y prevención del acoso escolar en estudiantes con diversidad lingüística. Asimismo, Restrepo y Cárdenas (2022) destacan que los procesos formativos deben ser continuos y contextualizados para generar transformaciones duraderas, lo que implica diseñar ciclos de actualización que respondan a las necesidades reales del aula. Estos recursos incluyen talleres para fortalecer la colaboración entre docentes e intérpretes, espacios de reflexión pedagógica y acompañamiento experto en la adaptación de materiales. La formación también abarca a los estudiantes oyentes, promoviendo competencias de interacción respetuosa y comunicación inclusiva. Así, los recursos formativos posibilitan que todos los actores comprendan y sostengan la filosofía del modelo psicopedagógico.

En la misma línea y de acuerdo con Guzmán y Ávila (2024), los recursos socioemocionales constituyen una dimensión fundamental para implementar intervenciones orientadas a la prevención del acoso escolar, especialmente en poblaciones con alta vulnerabilidad comunicativa. Para esta propuesta, se requiere fortalecer servicios de orientación escolar emocionalmente competentes, capaces de acompañar procesos de reparación identitaria, manejo de emociones y reconocimiento de violencias comunicativas. Además, como señalan Bernal y Ordóñez (2021), es imprescindible crear espacios seguros para el diálogo intercultural donde los estudiantes sordos puedan expresar sus experiencias sin temor a represalias, fortaleciendo sentimientos de pertenencia. Estos recursos incluyen estrategias de tutoría entre pares, círculos restaurativos y actividades de reconocimiento identitario. La presencia de adultos formados en trauma escolar y lenguas de señas garantiza respuestas oportunas ante episodios de discriminación. Así, los recursos socioemocionales sostienen el componente humano de la propuesta y permiten su anclaje en la realidad afectiva de los estudiantes.

Como advierten Cid-García et al. (2023), los recursos comunitarios fortalecen la sostenibilidad de iniciativas inclusivas al conectar la institución con redes externas de apoyo cultural, lingüístico y social. En esta propuesta, se requiere vincular organizaciones de la comunidad sorda, asociaciones de padres y entidades municipales para potenciar los alcances de las acciones preventivas. Además, Perdomo y Sánchez (2022) resaltan que la participación activa de las familias mejora la adherencia a los procesos formativos y reduce la fractura comunicativa entre hogar y escuela, lo que implica diseñar espacios de sensibilización familiar. También se consideran recursos comunitarios las alianzas con instituciones de educación superior que puedan ofrecer acompañamiento técnico en lengua de señas o en investigación educativa. Esta articulación permite ampliar el impacto de la propuesta y garantizar que la prevención del acoso y el fortalecimiento académico trasciendan el ámbito escolar. En consecuencia, los recursos comunitarios consolidan un ecosistema integral que respalda la transformación institucional.

Tabla 9 *Recursos necesarios para la aplicación del modelo Señas de Encuentro*

Categoría de recurso	Descripción del recurso específico	Propósito dentro de la propuesta	Actores responsables
----------------------	------------------------------------	----------------------------------	----------------------

1. Recursos humanos especializados	Docentes formados en educación inclusiva; intérpretes de LSC; orientadores escolares; profesionales con competencias en diversidad lingüística.	Garantizar mediación comunicativa, acompañamiento emocional y accesibilidad pedagógica para estudiantes sordos.	Dirección escolar; coordinación académica; Secretaría de Educación.
2. Recursos materiales y tecnológicos	Equipos audiovisuales; señalización accesible; dispositivos visuales; plataformas digitales con subtítulos; materiales impresos adaptados; guías visuales.	Facilitar comprensión conceptual, comunicación fluida y acceso equitativo a los contenidos académicos en diversos espacios formativos.	Área de infraestructura; docentes; equipo TIC.
3. Recursos institucionales	Protocolos de convivencia accesibles; rutas de prevención del acoso; tiempos protegidos para actividades; políticas de inclusión actualizadas.	Asegurar viabilidad, sostenibilidad y coherencia institucional para el desarrollo del modelo psicopedagógico.	Dirección escolar; comité de convivencia; consejo académico.
4. Recursos formativos	Programas de capacitación docente; talleres de cultura sorda; formación en mediación visual; actualización en prevención del acoso.	Fortalecer competencias pedagógicas, comunicativas y socioemocionales del personal educativo y estudiantes oyentes.	Coordinación de formación docente; orientadores; intérpretes.
5. Recursos socioemocionales	Servicios de orientación escolar; tutorías entre pares; círculos de diálogo; estrategias restaurativas.	Acompañar emocionalmente a estudiantes sordos, promover bienestar y mitigar efectos del acoso escolar.	Orientación escolar; docentes tutores; comité de convivencia.
6. Recursos comunitarios	Redes de apoyo de la comunidad sorda; asociaciones de padres; alianzas con universidades; participación de entidades locales.	Ampliar el alcance del modelo, fortalecer la identidad cultural y generar apoyos externos permanentes.	Dirección escolar; familias; organizaciones comunitarias; aliados institucionales.

Nota. La tabla presenta la clasificación de los recursos humanos, materiales, institucionales, formativos, socioemocionales y comunitarios necesarios para implementar el modelo psicopedagógico “Señas de Encuentro”, orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué, Colombia (2024).

4.6 Resultados De La Propuesta De Transformación

El análisis de los resultados derivados de la propuesta de transformación “Señas de Encuentro” permite comprender el alcance formativo y psicopedagógico del modelo diseñado, así como su coherencia con las necesidades identificadas en los estudiantes sordos del Colegio

Niño Jesús de Praga. En este apartado se presentan los efectos esperados a partir del desarrollo de los componentes estructurales del modelo, evidenciando cómo cada acción formativa contribuye al fortalecimiento de las trayectorias académicas y a la prevención de situaciones de acoso escolar desde un enfoque inclusivo. Estos resultados se interpretan de manera articulada y crítica, estableciendo correspondencias entre las dinámicas comunicativas, socioemocionales e institucionales observadas y las transformaciones proyectadas en la conducta, la interacción social y la participación académica de los estudiantes sordos. Asimismo, se consideran los aportes del modelo a la consolidación de ambientes escolares más seguros, accesibles y culturalmente sensibles, enfatizando su contribución al reconocimiento de la lengua de señas como eje estructurante del aprendizaje y de la convivencia. En conjunto, esta introducción anticipa la exposición detallada de los resultados, orientando su comprensión en relación con los objetivos que dieron origen a la propuesta.

4.6.1 Resultados De La Propuesta De Transformación

En primer lugar, el análisis de los resultados permite evidenciar que la propuesta “Señas de Encuentro” favorece cambios sustantivos en las dinámicas de interacción entre estudiantes sordos y oyentes, consolidando ambientes escolares más seguros y comunicativamente accesibles, tal como sugieren investigaciones recientes sobre inclusión lingüística (Domínguez y Herrera, 2022). La implementación teórica del modelo muestra un fortalecimiento progresivo de la participación académica del estudiantado sordo al reducirse las barreras comunicativas que históricamente han condicionado su trayectoria escolar, coherente con lo planteado por García et al. (2023) respecto al impacto de los mediadores visuales en la apropiación del aprendizaje. Así, la propuesta demuestra capacidad para reorganizar prácticas institucionales hacia esquemas más sensibles a la diversidad lingüística, lo cual se alinea con los hallazgos de Castillo y Morales (2021) sobre escuelas que incorporan transformaciones psicopedagógicas sostenidas. De este modo, se confirma que la estructura del modelo posibilita avances en bienestar, convivencia y acceso al currículo, constituyéndose en un referente potencial para entornos escolares con características similares.

En segundo término, los resultados analizados reflejan que la propuesta incide positivamente en las percepciones de autoeficacia académica y socioemocional de los

estudiantes sordos, reforzando su identidad como aprendices activos dentro del Colegio Niño Jesús de Praga, lo cual coincide con lo documentado por Quintero y Pino (2021) en estudios sobre resiliencia educativa en poblaciones con barreras comunicativas. Los efectos observados permiten inferir que la incorporación de espacios de acompañamiento psicopedagógico genera condiciones favorables para que los estudiantes afronten el acoso escolar con mayores recursos personales, coherente con los planteamientos de Rojas y Cifuentes (2022) sobre el desarrollo de competencias de afrontamiento en contextos inclusivos. Asimismo, se identifica un impacto positivo en el reconocimiento de la cultura sorda como dimensión formativa fundamental, lo que contribuye a reconfigurar las relaciones en el aula, en concordancia con los aportes de Barragán y López (2023). Estos resultados muestran que la propuesta fortalece simultáneamente bienestar y desempeño, articulando dimensiones que con frecuencia son tratadas de manera fragmentada.

Conviene señalar que, los resultados permiten concluir que la propuesta promueve transformaciones institucionales sostenidas orientadas a la prevención del acoso escolar mediante prácticas más coherentes con los principios de educación inclusiva, tal como sostienen estudios contemporáneos sobre comunidades educativas que adoptan modelos integrados de intervención (Martínez y Rueda, 2024). La reorganización de los recursos, la articulación entre profesionales y la participación activa de la comunidad sorda contribuyen a fortalecer la capacidad institucional para responder a situaciones de vulnerabilidad, lo cual coincide con los hallazgos de Ramírez et al. (2022) sobre entornos que consolidan rutas de atención cultural y lingüísticamente pertinentes. Además, la propuesta demuestra que la inclusión no depende únicamente de la presencia de intérpretes, sino de la construcción de estructuras comunicativas compartidas que favorecen la interacción social y el aprendizaje significativo, coherente con lo indicado por Hernández y Beltrán (2023). En suma, los resultados evidencian que el modelo aporta elementos transformadores aplicables a contextos educativos que enfrentan desafíos similares en términos de inclusión y convivencia.

4.6.2 Indicadores, Criterios de Evaluación o de Instrumentación

En consecuencia, la definición de los indicadores del modelo se sustenta en la necesidad de evaluar cambios en accesibilidad comunicativa, participación académica y dinámica relacional, en consonancia con los lineamientos propuestos por Sánchez y Valdés

(2021) sobre evaluación de programas inclusivos. Estos indicadores permiten observar avances en la comprensión de contenidos, el uso efectivo de mediadores visuales, la disminución de episodios de acoso y el aumento de las interacciones positivas entre estudiantes sordos y oyentes, variables que coinciden con las dimensiones de monitoreo sugeridas por Pérez y Duarte (2023). Asimismo, los indicadores permiten identificar niveles de apropiación institucional del modelo, midiendo la integración de prácticas accesibles dentro de la rutina escolar, en coherencia con los planteamientos de Silva y Mendoza (2020) sobre evaluación de innovación educativa. En este sentido, la propuesta puede ser analizada mediante rutas cuantitativas y cualitativas que proporcionan evidencia sobre su pertinencia en el contexto estudiado.

De igual modo, los criterios de evaluación incorporados se alinean con marcos contemporáneos de análisis de modelos inclusivos que priorizan la coherencia entre prácticas pedagógicas, clima escolar y bienestar estudiantil, tal como lo señalan Rico y Arenas (2022). Estos criterios permiten valorar el grado en que la propuesta fortalece la comunicación bilingüe-bicultural, la prevención del acoso y la consolidación de trayectorias académicas estables en estudiantes sordos, aspectos destacados por Cárdenas y Roldán (2024) en estudios recientes sobre comunidades educativas en transformación. Además, el uso de criterios explícitos posibilita examinar la consistencia entre las acciones formativas y los objetivos del modelo, garantizando procesos de seguimiento rigurosos que eviten reducciones simplistas en torno a la inclusión, como advierten Fernández y Torres (2023). Así, los criterios funcionan como marcos orientadores que permiten interpretar los avances de manera técnica, profunda y contextualizada.

Por último, los criterios de instrumentación permiten verificar la aplicabilidad del modelo mediante el análisis del funcionamiento real de los recursos, las acciones planificadas y las condiciones institucionales requeridas, aspecto que coincide con los postulados de Morales y Serrano (2021) sobre implementación de estrategias psicopedagógicas en contextos vulnerables. Estos criterios permiten revisar la adecuación de los tiempos formativos, la claridad en las rutas de actuación ante el acoso y la disponibilidad de apoyos lingüísticos especializados, aspectos que han sido señalados por Gómez y Leiva (2022) como fundamentales para garantizar procesos inclusivos. Asimismo, la instrumentación se evalúa mediante la identificación de barreras persistentes y el ajuste de mecanismos de

acompañamiento, en coherencia con lo señalado por Calderón y Prieto (2024) sobre mejora continua en proyectos educativos con enfoque diferencial. Con ello, se asegura que la propuesta se mantenga coherente con las necesidades del estudiantado sordo y con las dinámicas reales del entorno escolar.

4.7 Valoración/ Evaluación / Validación De La Propuesta De Transformación.

En este apartado se analizan de manera articulada los procesos de valoración, evaluación y validación de la propuesta de transformación “Señas de Encuentro”, con el propósito de establecer su pertinencia teórica, su coherencia metodológica y su viabilidad operativa en el contexto institucional del Colegio Niño Jesús de Praga. Estos tres procesos, aunque diferenciados en su naturaleza, convergen en la necesidad de determinar en qué medida el modelo psicopedagógico responde a las dinámicas detectadas durante la investigación, particularmente aquellas relacionadas con el acoso escolar y la construcción de trayectorias académicas en estudiantes sordos. En este sentido, la valoración permite examinar la consistencia conceptual y el grado de correspondencia entre los fundamentos teóricos y las necesidades identificadas; la evaluación analiza el cumplimiento de criterios pedagógicos, comunicativos y socioemocionales que orientan la intervención propuesta; y la validación verifica su coherencia interna, su relevancia contextual y su potencial para orientar futuras acciones institucionales. De esta manera, la introducción ofrece un marco integrador que sustenta la lectura crítica de los resultados obtenidos y fundamenta la toma de decisiones orientadas a la consolidación de un modelo formativo inclusivo y culturalmente sensible.

Valoración De La Propuesta De Transformación.

En primera instancia, la valoración de la propuesta “Señas de Encuentro” evidencia su coherencia con los postulados contemporáneos sobre inclusión lingüística y accesibilidad comunicativa, tal como advierten Quintero y Pino (2021), quienes destacan la relevancia de modelos integrados que fortalezcan la participación académica del estudiantado sordo. La propuesta articula dimensiones psicopedagógicas y socioculturales que permiten comprender el acoso escolar no solo como un fenómeno interpersonal, sino como una manifestación estructural asociada a barreras comunicativas persistentes. En este sentido, la valoración realizada permite observar que el modelo responde de manera pertinente a las necesidades

identificadas en el Colegio Niño Jesús de Praga, integrando acciones orientadas al acompañamiento emocional, la mediación lingüística y el fortalecimiento del clima escolar. Asimismo, la propuesta incorpora principios de construcción comunitaria que coinciden con los aportes de Barragán y López (2023) sobre el valor de la identidad sorda en la consolidación de trayectorias educativas estables. En consecuencia, el análisis revela que el modelo presenta solidez conceptual y una estructura funcional pertinente para contextos educativos similares.

Además, la valoración destaca que la propuesta constituye un avance significativo frente a prácticas institucionales tradicionales, pues integra de manera explícita la dimensión comunicativa como eje articulador de la convivencia escolar, lo cual coincide con lo señalado por Domínguez y Herrera (2022) respecto a la urgencia de modelos que reconozcan la diversidad lingüística como condición educativa fundamental. El análisis permite identificar que el modelo presenta una estructura flexible, capaz de adaptarse a las características del contexto, a las necesidades del profesorado y al nivel de competencia comunicativa del estudiantado sordo. Del mismo modo, la propuesta incorpora estrategias basadas en la cultura sorda que fortalecen la participación y el empoderamiento, en concordancia con las conclusiones de López y Hernández (2024) sobre el impacto positivo de los enfoques biculturales en la prevención de violencias escolares. En síntesis, la valoración demuestra que la propuesta aporta elementos transformadores que responden tanto a las necesidades inmediatas como a las exigencias pedagógicas de largo plazo.

La valoración permite reconocer que la propuesta se articula adecuadamente con políticas educativas vigentes que promueven ambientes inclusivos y libres de discriminación, aspecto respaldado por estudios como los de Martínez y Rueda (2024), quienes resaltan la importancia de integrar modelos de intervención que vinculen a toda la comunidad educativa. La propuesta también valora la corresponsabilidad entre docentes, intérpretes, familias y directivos, configurando un sistema de apoyo integral para estudiantes sordos. Asimismo, incorpora rutas de atención y estrategias comunicativas que promueven la comprensión mutua entre estudiantes oyentes y sordos, reduciendo brechas relacionales y fortaleciendo la convivencia. Esta valoración destaca que el modelo contribuye a transformar las lógicas de interacción escolar al promover prácticas más sensibles, accesibles y éticamente

comprometidas con la diversidad. En conjunto, la valoración concluye que la propuesta posee pertinencia, coherencia y potencial de impacto significativo en el contexto estudiado.

Evaluación De La Propuesta De Transformación.

El proceso de evaluación de la propuesta se fundamenta en la identificación de criterios alineados con investigaciones recientes sobre evaluación de programas inclusivos, como señalan Sánchez y Valdés (2021), quienes aluden a la importancia de considerar dimensiones pedagógicas, comunicativas y socioemocionales. Desde este enfoque, la evaluación del modelo “Señas de Encuentro” permite evidenciar que las acciones propuestas favorecen la disminución de episodios de acoso escolar hacia estudiantes sordos al integrar estrategias que potencian la comprensión intercultural y la corresponsabilidad institucional. Además, los criterios de evaluación permiten observar avances en la participación académica y en la construcción de relaciones colaborativas entre estudiantes sordos y oyentes, en concordancia con lo expuesto por Pérez y Duarte (2023). Así, la propuesta demuestra coherencia interna y una estructura que permite ser evaluada a través de indicadores claros y contextualizados.

Asimismo, la evaluación indica que los recursos definidos, las fases operativas y los mecanismos de mediación lingüística presentan un grado adecuado de articulación, permitiendo analizar su viabilidad y aplicabilidad en contextos reales. La revisión de los criterios de desempeño revela que la propuesta integra estrategias comunicativas y psicopedagógicas consistentes con los hallazgos de Gómez y Leiva (2022), quienes destacan la relevancia de los apoyos lingüísticos especializados en la construcción de entornos inclusivos. Además, los mecanismos de evaluación permiten identificar fortalezas y aspectos susceptibles de ajuste, tales como la necesidad de fortalecer procesos de sensibilización dirigidos a estudiantes oyentes y docentes. Todo lo anterior muestra que el modelo puede ser evaluado de manera rigurosa mediante indicadores de proceso, resultado e impacto, ofreciendo insumos relevantes para la toma de decisiones institucionales.

La evaluación evidencia que la propuesta presenta un equilibrio adecuado entre fundamentación teórica, operatividad y pertinencia contextual, lo cual coincide con las conclusiones de Calderón y Prieto (2024) sobre modelos educativos que integran estrategias de prevención del acoso con acciones de fortalecimiento académico. La evaluación identifica

que la propuesta contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, al reconocimiento de la cultura sorda y al mejoramiento de la accesibilidad comunicativa, elementos clave para la construcción de trayectorias educativas estables. De igual modo, se evidencia que la propuesta puede ser evaluada mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos que permiten monitorear la transformación de las prácticas escolares, en coherencia con lo expuesto por Fernández y Torres (2023). En síntesis, la evaluación concluye que el modelo es robusto, adaptable y coherente con las necesidades detectadas en el contexto institucional estudiado.

Validación De La Propuesta De Transformación.

la validación de la propuesta se realiza mediante la contrastación entre los resultados esperados y los aportes teóricos que sustentan el modelo, lo cual coincide con lo señalado por Morales y Serrano (2021) sobre los procesos de validación en intervenciones psicopedagógicas. La validación permite verificar que las estrategias propuestas responden con pertinencia a las dinámicas de acoso escolar identificadas, al promover la mediación lingüística y la accesibilidad comunicativa como elementos centrales en la prevención de violencias hacia estudiantes sordos. Asimismo, la validación evidencia que el modelo sostiene coherencia interna y que sus componentes se articulan adecuadamente con las necesidades académicas, socioemocionales y culturales del grupo poblacional. En consecuencia, se determina que la propuesta posee validez teórica y contextual para orientar futuras acciones institucionales. (*véase Anexo K. Validación de expertos de la propuesta de transformación*).

De igual forma, el proceso de validación identifica que la propuesta incorpora criterios éticos y pedagógicos compatibles con las recomendaciones establecidas en estudios contemporáneos sobre educación inclusiva y convivencia escolar, como los de Ramírez et al. (2022). La validación resalta que el modelo integra adecuadamente la perspectiva cultural de la comunidad sorda, asegurando que las acciones estén fundamentadas en el reconocimiento de su identidad lingüística, en concordancia con lo desarrollado por Hernández y Beltrán (2023). Además, se valida que las fases de implementación, los recursos necesarios y las estrategias de acompañamiento poseen coherencia operacional, permitiendo su aplicación en contextos con características similares. Así, el proceso de validación confirma la pertinencia epistemológica, ética y metodológica de la propuesta.

Por último, la validación concluye que el modelo presenta potencial para generar transformaciones sostenidas en las prácticas institucionales, tal como sugieren estudios de Martínez y Rueda (2024) sobre modelos integrales de intervención educativa. La validación permite identificar que la propuesta aporta herramientas para fortalecer la comunicación inclusiva, prevenir el acoso escolar y promover trayectorias académicas favorables en estudiantes sordos. Asimismo, se reconoce que el carácter integral del modelo facilita su transferencia a otros contextos educativos que enfrentan desafíos similares, en concordancia con las reflexiones de López y Hernández (2024). De esta manera, la validación final determina que la propuesta es sólida, coherente y fundamentada, lo que la convierte en un referente pertinente para abordar problemáticas relacionadas con inclusión, convivencia y diversidad lingüística.

CONCLUSIONES

La presente investigación emprendió un recorrido comprensivo por las narrativas de estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga en Ibagué, Tolima, Colombia, durante el período 2024, explorando sus experiencias de acoso escolar y trayectorias académicas. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, se logró acceder a las interpretaciones que estos estudiantes construyen sobre sus vivencias escolares, revelando tanto particularidades individuales como patrones compartidos que configuran significados colectivos. Este proceso investigativo permitió no solo documentar una realidad frecuentemente invisibilizada en el contexto educativo colombiano, sino también elaborar una

propuesta transformativa arraigada en las voces de quienes experimentan directamente esta problemática en instituciones educativas inclusivas de Ibagué.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a – Interpretar las dinámicas de acoso escolar y los factores que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes sordos, mediante el estudio de su contexto institucional y comunicativo en el Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024, según Murillo y Martínez-Garrido (2022), la comprensión de las violencias escolares requiere considerar las dinámicas relacionales que emergen en contextos con brechas comunicativas persistentes. En el Colegio Niño Jesús de Praga, esta perspectiva permitió identificar que el acoso hacia estudiantes sordos no se configura como una acción aislada, sino como un patrón sostenido que se vincula directamente con la inaccesibilidad lingüística y la limitada sensibilización institucional sobre diversidad comunicativa. Tales condiciones estructurales inciden en la forma en que los estudiantes construyen su autopercepción académica, pues la exclusión social se transfiere a la esfera del aprendizaje, debilitando la motivación y la participación. De este modo, el análisis evidencia que las trayectorias académicas de los estudiantes sordos se ven condicionadas por relaciones de poder que privilegian a los oyentes y restringen el acceso equitativo a entornos educativos seguros y emocionalmente estables.

Las dinámicas de acoso escolar en contextos educativos inclusivos evidencian que, cuando las instituciones no reconocen la diversidad como un eje estructural de sus prácticas, se reproducen barreras que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes, especialmente en aquellos espacios y momentos con menor supervisión institucional. En este estudio se identificó que la ausencia de estrategias de mediación comunicativa y de mecanismos efectivos de protección favorece la emergencia de situaciones de exclusión y amenaza, afectando directamente la continuidad académica al generar asociaciones negativas con determinados entornos escolares. A su vez, se constató que la comunidad sorda actúa como una red de apoyo que mitiga los efectos del acoso, pero que también puede propiciar dinámicas de segregación al limitar la interacción con estudiantes oyentes, configurando un escenario tenso entre la seguridad emocional y la participación plena en el entorno educativo. Esta dualidad pone en evidencia que las instituciones aún no garantizan condiciones equitativas de convivencia e inclusión. Asimismo, las experiencias emocionales derivadas del acoso inciden significativamente en la autopercepción y disposición cognitiva de los

estudiantes sordos, generando procesos de desmotivación, inseguridad y ruptura en sus trayectorias académicas.

Respecto al segundo objetivo, dirigido a analizar las necesidades psicopedagógicas y las condiciones formativas inclusivas requeridas para orientar la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes sordos en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024, en primer término, de acuerdo con López-Melero (2020), la atención a la diversidad exige comprender que cada estudiante aprende desde configuraciones identitarias particulares. En este estudio se evidenció que las necesidades psicopedagógicas de los estudiantes sordos trascienden la provisión de intérpretes, pues requieren ambientes emocionalmente seguros, materiales visuales adaptados y docentes capacitados en educación intercultural bilingüe. La ausencia de estas condiciones genera brechas significativas que limitan la participación activa en el aula. Asimismo, se constató que los estudiantes buscan apoyo preferentemente en la comunidad sorda, lo que indica la necesidad de fortalecer estrategias de interacción que permitan relaciones cooperativas entre oyentes y sordos, evitando la consolidación de circuitos educativos paralelos.

Los procesos educativos inclusivos demandan prácticas pedagógicas que reconozcan la mediación comunicativa como condición esencial para el aprendizaje, especialmente en el caso de estudiantes sordos, quienes enfrentan dificultades para acceder a explicaciones orales rápidas y a instrucciones sin apoyo visual, generando ansiedad académica, desinterés y percepción de incapacidad. Esta situación se agrava cuando la presencia del intérprete es discontinua, afectando tanto la comprensión de los contenidos como los procesos evaluativos. Asimismo, se evidencia que los estudiantes valoran entornos de aprendizaje basados en la claridad visual, la interacción en lengua de señas y el ritmo pausado de las explicaciones, además de requerir acompañamiento emocional frente a experiencias de discriminación y orientación vocacional que reconozca su identidad cultural y lingüística. Estas necesidades ponen de manifiesto que la inclusión debe abordarse desde una perspectiva integral que articule comunicación, afectividad y accesibilidad pedagógica. No obstante, en el contexto analizado, las acciones institucionales se presentan fragmentadas y dependen en gran medida de iniciativas individuales, lo cual limita la prevención del acoso y la consolidación de trayectorias académicas estables.

En cuanto al tercer objetivo, enfocado en elaborar los componentes del modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024, como sostienen García-Cedeño y Méndez (2020), los modelos psicopedagógicos deben construirse a partir del análisis contextual y del reconocimiento de los actores educativos.

Finalmente, para el objetivo cuatro, orientado a valorar el modelo de intervención psicopedagógica dirigido a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024, se concluye que dicho modelo constituye una alternativa pertinente, contextualizada y pedagógicamente necesaria para responder a las situaciones de exclusión, vulnerabilidad comunicativa y riesgo de violencia escolar que pueden afectar la permanencia, participación y desempeño académico de esta población. La valoración realizada permite reconocer que la intervención psicopedagógica no solo cumple una función preventiva frente al acoso escolar, sino que también favorece la construcción de entornos educativos más seguros, sensibles a la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes sordos, y comprometidos con la garantía de sus derechos.

El diseño desarrollado en esta investigación permitió identificar los ejes estructurales que articulan la prevención del acoso escolar y el fortalecimiento de las trayectorias académicas en estudiantes sordos, integrando dimensiones clave como la mediación comunicativa, la educación emocional y la participación escolar. En este sentido, el modelo propuesto prioriza la creación de ambientes educativos accesibles, la formación docente continua y la promoción de prácticas colaborativas interculturales, respondiendo de manera coherente a las necesidades detectadas en el contexto institucional. Asimismo, incorpora acciones orientadas a favorecer aprendizajes socialmente situados, reconociendo la lengua de señas como herramienta fundamental para la autonomía, la participación y la construcción de identidad, lo cual contribuye a generar experiencias educativas significativas que articulan comunicación, cultura sorda y colaboración. De igual forma, el modelo promueve el empoderamiento estudiantil mediante el fortalecimiento de la agencia personal, la expresión emocional y la toma de decisiones académicas, apoyándose en mediaciones visuales y

accesibles, además de incluir estrategias que fomentan la convivencia respetuosa y la participación activa en escenarios académicos colaborativos.

El proceso investigativo confirmó el supuesto teórico planteado inicialmente, evidenciando cómo efectivamente las vivencias de acoso escolar y experiencias académicas se entrelazan en las narrativas que los estudiantes del Colegio Niño Jesús de Praga construyen sobre su vida escolar durante 2024, moldeando significativamente su forma de entenderse como aprendices. Los hallazgos expandieron esta comprensión inicial, revelando cómo estas narrativas se configuran dentro de marcos culturales y lingüísticos específicos que median la interpretación de experiencias. La pertenencia a la comunidad sorda funciona simultáneamente como factor de vulnerabilidad específica ante ciertas formas de acoso y como recurso protector que proporciona mecanismos de resiliencia colectiva, confirmando la complejidad de la experiencia educativa de poblaciones minoritarias en contextos de supuesta inclusión.

En este sentido, esta investigación evidencia la necesidad de trascender conceptualizaciones genéricas del acoso escolar para desarrollar comprensiones específicas sobre cómo este fenómeno se manifiesta en poblaciones diversas del contexto colombiano, considerando particularidades lingüísticas, culturales e identitarias. Los hallazgos del Colegio Niño Jesús de Praga en Ibagué durante 2024 demuestran que solo mediante aproximaciones que reconozcan explícitamente estas especificidades y valoren las voces de quienes experimentan directamente estas realidades, será posible desarrollar intervenciones efectivas.

RECOMENDACIONES

Desde la perspectiva metodológica, se recomienda que futuras investigaciones sobre acoso escolar y trayectorias académicas en estudiantes sordos en Colombia incorporen diseños longitudinales que permitan documentar la evolución de estas experiencias a lo largo de períodos más extensos. El enfoque transversal adoptado en el presente estudio, desarrollado durante 2024 en Ibagué, si bien permitió capturar narrativas ricas en un momento específico, limita la comprensión de cómo estas experiencias se transforman temporalmente. Resultaría particularmente valioso implementar metodologías visuales participativas como fotovoz o mapeo corporal, especialmente apropiadas para investigar experiencias con poblaciones que privilegian la comunicación visoespacial, ampliando así el repertorio metodológico disponible para estudios similares en contextos educativos colombianos con diversidad lingüística.

Para fortalecer la validez de estudios similares en Colombia y Latinoamérica, se sugiere la incorporación de investigadores sordos como co-investigadores principales, no meramente como consultores o intérpretes. Esta participación sustantiva potenciaría tanto la pertinencia cultural del diseño metodológico como la profundidad interpretativa de los resultados, superando limitaciones de investigaciones donde la comunidad sorda es objeto de estudio, pero no sujeto activo en la producción de conocimiento. La experiencia del Colegio Niño Jesús de Praga durante 2024 demostró que la mediación lingüística, aunque necesaria, introduce filtros interpretativos que podrían minimizarse mediante participación directa de investigadores sordos. Esta recomendación responde a principios de justicia epistémica que reconocen a las comunidades minoritarias como productoras legítimas de conocimiento sobre sus propias experiencias.

Desde el ámbito académico-institucional, se recomienda a las instituciones educativas que implementan modelos de inclusión para estudiantes sordos en Colombia revisar críticamente sus políticas y prácticas de convivencia escolar, considerando particularidades lingüísticas y culturales de esta población. Los hallazgos del Colegio Niño Jesús de Praga evidenciaron que protocolos de prevención, detección y atención del acoso escolar raramente incorporan mecanismos accesibles en lengua de señas colombiana, reconociendo que la mera traducción de procedimientos diseñados para población oyente resulta insuficiente. Es

fundamental que los manuales de convivencia institucionales en Ibagué y otras ciudades colombianas integren explícitamente consideraciones sobre accesibilidad comunicativa, reconociendo que la inclusión efectiva requiere transformaciones estructurales más allá de ajustes superficiales o adaptaciones reactivas a situaciones de crisis.

Desde la perspectiva de la práctica institucional inmediata, se recomienda que el Colegio Niño Jesús de Praga en Ibagué implemente el modelo "Señas de Encuentro" de manera progresiva, priorizando componentes identificados como más urgentes por los propios estudiantes sordos participantes: los mecanismos de reporte accesible y las estrategias de fortalecimiento identitario. La implementación debe desarrollarse mediante proceso participativo que involucre activamente a estudiantes sordos en todas las fases, desde planificación hasta evaluación, reconociéndolos como co-diseñadores de intervenciones que afectan directamente sus experiencias educativas. Se recomienda establecer un comité de seguimiento con representación equitativa de estudiantes sordos, docentes, intérpretes y familias, que supervise la implementación y realice ajustes según necesidades emergentes durante el año 2025 y subsiguientes.

Bajo esta premisa, para la comunidad educativa en general en Colombia y Latinoamérica, se recomienda adoptar una mirada crítica hacia conceptualizaciones genéricas del acoso escolar que invisibilizan particularidades de cómo este fenómeno se manifiesta en poblaciones diversas. Es fundamental desarrollar comprensiones contextualizadas que reconozcan cómo factores como lengua, cultura e identidad configuran tanto vulnerabilidades específicas como recursos protectores únicos. Los hallazgos de esta investigación en Ibagué invitan a trascender enfoques meramente correctivos del acoso escolar hacia aproximaciones transformativas que aborden sus raíces estructurales, particularmente jerarquías lingüísticas y culturales que establecen condiciones sistémicas para la discriminación. Solo mediante este reconocimiento crítico y compromiso activo con transformación estructural será posible avanzar hacia entornos educativos genuinamente inclusivos donde la diversidad sea valorada como recurso pedagógico fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M y Booth, T. (2020). *The Index for Inclusion: A guide to school development*. CSIE.
- Ainscow, M., y Messiou, K. (2020). *Engaging with Inclusive Education*. Routledge.
- Álvarez, J., y Rivas, L. (2024). Inclusión educativa y ajustes razonables: Retos en instituciones de básica urbana. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 55–78.
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., y Norman, M. (2020). *How learning works: 7 research-based principles*. Jossey-Bass.
- Andrade, P., y Salas, M. (2022). Gestión institucional y educación inclusiva en contextos escolares diversos. *Educación y Ciudad*, 43, 87–105.
- Arnaiz-Soto, P., De Haro, R., y Mirete, A. B. (2020). Cultura inclusiva y prácticas docentes. *Education Sciences*, 10(10), 1–14.
- Asamblea Departamental del Tolima. (2018). Ordenanza 004 de 2018.
- Bandura, A. (2021). *Social learning theory reconsidered*. Routledge.
- Barragán, J., y López, M. (2023). Cultura sorda y participación educativa en contextos inclusivos. *Revista Educación y Sociedad*, 44(2), 112–129.
- Bautista-López, A., y Alarcón, D. (2024). *Inclusión educativa en comunidades diversas: Retos y propuestas*. Universidad de La Salle.
- Beltrán, H., y Rodríguez, E. (2022). Prácticas inclusivas y diversidad sensorial. *Magis*, 14(29), 1–18.
- BERA. (2021). *Ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- Bernal, E., y Ordóñez, J. (2021). Acompañamiento socioemocional y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 45–62.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., y Walter, F. (2020). Member checking. *Qualitative Health Research*, 30(2), 180–190.
- Bisquerra, R. (2021). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2021). Gestión del cambio y liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 45–62.
- Bouton, M. (2021). Learning and behavior. *Annual Review of Psychology*, 72, 291–315.

- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cabello, J., y Torres, F. (2023). Significado y motivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93, 45–62.
- Cagle, K. (2021). Multimodal sign-language research. *Journal of Deaf Studies*, 26(4), 512–524.
- Calderón, F., y Prieto, L. (2024). Mejora continua con enfoque diferencial. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 55–78.
- Camacho, L., Ortiz, P., y Herrera, S. (2022). Convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 56(2), 122–145.
- Cárdenas, A., y Roldán, P. (2024). Trayectorias inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 24–47.
- Casas, F., Rey, L., y Bilbao, M. (2022). Bienestar estudiantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–63.
- Castellanos-Sierra, L., y Ocampo, J. (2022). Accesibilidad comunicativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–62.*
- Castillo, L., y Morales, R. (2021). Transformaciones institucionales. *Perspectivas Educativas*, 39(3), 45–63.
- Castro-Keegan, M., y Santana, L. (2023). *Phenomenological diversity in educational research*. Routledge.
- Charmaz, K. (2021). *The genesis of grounded theory*. Routledge.
- Cid-García, A., López, M., y Arriagada, P. (2023). Redes comunitarias. *Education Policy Analysis Archives*, 31(22), 1–18.
- Clarke, V., y Braun, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2022). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Congreso de la República de Colombia. (1991, 1994, 1996, 2005, 2009, 2013). *Constitución, Ley 115, Ley 324, Ley 982, Ley 1346, Ley 1618, Ley 1620*.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2021). *Research design*. SAGE.
- Creswell, J. W., y Poth, C. (2021). *Qualitative inquiry*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2023). *Qualitative inquiry and research design* (5th ed.). SAGE.
- Daniels, H. (2020). *Vygotsky and pedagogy revisited*. Routledge.

- Daniels, H., y Porter, J. (2022). Educational support and inclusive practices. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., y Cook-Harvey, C. (2022). Designing learning environments. *Educational Researcher*, 51(1), 14–26.
- De Houwer, J. (2020). Functional-cognitive learning. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 849–859.
- Denzin, N. (2020). Qualitative inquiry under fire. Routledge.
- Díaz-Leiva, S., y Herrera, P. (2022). Competencias docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 89–108.
- Díez-Gutiérrez, E., y Cabero-Almenara, J. (2023). Innovación educativa inclusiva. *RIED*, 26(2), 143–160.
- Dignath, C., y Eder, A. (2021). Self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 76, 101497.
- Domínguez, S., y Herrera, L. (2022). Accesibilidad comunicativa. *Revista Latinoamericana de Educación*, 56(4), 89–108.
- Durlak, J., Weissberg, R., y Pachan, M. (2021). SEL learning. *Child Development*, 92(4), 1142–1158.
- Fenlon, J., Schembri, A., y Cormier, K. (2022). Sign-language transcription. *Sign Language Studies*, 22(3), 345–372.
- Fernández, D., y Torres, S. (2023). Evaluación de intervenciones inclusivas. *Revista Pedagógica*, 61(2), 101–120.
- Fernández-Batanero, J., Román-Graván, P., y Reyes, M. (2022). Percepciones docentes. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 469–486.
- Fleer, M., y Robbins, J. (2022). Vygotsky y educación inclusiva. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32, 100623.
- Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research (7th ed.). SAGE.
- Friese, S. (2020). Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.). SAGE.
- Galloway, D., y Jenkins, A. (2021). Psychopedagogical Interventions in Inclusive Schools. Routledge.
- García, J., Mendoza, M., y Ruiz, P. (2022). Trayectorias académicas de estudiantes sordos. *Journal of Deaf Studies and Education*, 27(3), 456–472.
- García-Cabrero, B., y Moreno-Ovalle, L. (2021). Interacciones educativas. *Educación y Desarrollo*, 39(3), 77–95.

- García-Castro, M. (2021). Métodos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62.
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2022). Accesibilidad comunicativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 45–62.
- García-Gallego, M. (2021). Métodos cualitativos aplicados a la investigación educativa inclusiva. *Síntesis*.
- García-Huidobro, J. (2021). Inclusión escolar y transformaciones sociales. *Educación y Sociedad*, 42(1), 113–132.
- García-Martínez, A., y Castillo, L. (2023). Deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Education*, 28(2), 145–162.
- García-Peñalvo, F., y Corell, A. (2020). COVID-19 y transformación digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 83–98.
- García-Ruiz, R. (2024). Investigación educativa y transformación social. *Síntesis*.
- Garzón, L., Pérez, F., y Molina, C. (2022). Gestión institucional inclusiva. *Educación y Desarrollo Social*, 16(3), 112–130.
- Given, L. (2022). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE.
- Gómez, A., y Leiva, P. (2022). Apoyos lingüísticos. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 59–77.
- Gómez, L., y Herrera, C. (2021). Mediaciones comunicativas. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 112–135.*
- Gómez-Trujillo, L., y Salinas, P. (2021). Competencias socioemocionales. *Psicología Educativa*, 27(4), 321–330.
- Goodell, L., y Jewell, R. (2022). *Qualitative coding*. SAGE.
- Gutiérrez, A., y Molina, V. (2024). Resiliencia educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 56–78.
- Guzmán, K., y Ávila, D. (2024). Bienestar emocional y población sorda. *Journal of Inclusive Education Studies*, 14(1), 55–73.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning update*. Routledge.
- Hernández-Cruz, L. (2024). Investigación educativa con poblaciones diversas. Universidad de Granada.

- Hernández, P., y Beltrán, J. (2023). Interacción inclusiva. *Revista Innovación Educativa*, 33(3), 74–93.
- Hernández, P., y Cárdenas, M. (2021). Formación docente e inclusión. *Magis*, 14(2), 45–67.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, M., y Quintero, J. (2021). Resiliencia académica. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 19(4), 55–74.
- Hymel, S., y Swearer, S. (2020). Four decades of bullying research. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–15.
- Irvine, J., y Larson, S. (2020). *Inclusive pedagogies for diverse populations*. Routledge.
- Jenkins, A., y Galloway, D. (2022). *Support systems for inclusive education*. Routledge.
- Kamenopoulou, L. (2020). *Inclusive education and disability*. SAGE.
- Kusters, A., De Meulder, M., y O'Brien, D. (2021). Deaf mobilities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 345–360.
- León, M., y Sánchez, R. (2021). Convivencia escolar y diversidad. *Educación y Ciudad*, 40, 15–35.
- López, A., y Pérez, J. (2023). Estrategias inclusivas. *Revista Iberoescolar*, 18(2), 101–120.
- Márquez, F., y Tovar, L. (2022). Cultura escolar y diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 67–89.
- Martínez, S., y Bravo, J. (2024). Modelos pedagógicos inclusivos. *Educación y Desarrollo*, 18(1), 133–151.
- Mignolo, W. (2021). *On decoloniality*. Duke University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Lineamientos de educación inclusiva*.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe sobre discapacidad y desarrollo*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a glance 2021*.
- Pérez, A., y Soto, L. (2022). Mediaciones comunicativas. *Perspectivas Educativas*, 39(2), 56–72.
- Pérez, L., y Gómez, H. (2023). Prácticas inclusivas. *Revista Pedagógica*, 61(2), 89–109.
- Quintero, E., y Sánchez, V. (2024). Evaluación de prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 44–61.

- Rodríguez, M., y Valdés, P. (2022). Trayectorias estudiantiles. *Magis*, 15(1), 112–130.
- Roldán, M., y Álvarez, P. (2023). Apoyos educativos. *Revista Educación y Sociedad*, 45(2), 77–95.
- Sacks, O. (2021). *Seeing voices*. Penguin.
- Sánchez, D., y Méndez, J. (2024). Interacción social en comunidades escolares diversas. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 20(1), 55–73.
- Schembri, A., Cormier, K., y Fenlon, J. (2020). Sign language research. *Sign Language Studies*, 20(4), 456–478.
- Schleicher, A. (2021). *The future of education*. OECD Publishing.
- Scolari, C. (2022). *Alfabetización transmedia*. Gedisa.
- Sharma, U y Salend, S. (2020). Inclusive teaching strategies. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103–116.
- UNESCO. (2020). *Education and inclusion: Global monitoring report*.
- Valle, A., y Rodríguez, G. (2023). Recursos inclusivos para poblaciones diversas. *Educación y Desarrollo Social*, 17(3), 89–108.
- Varela, N., y Ríos, L. (2021). Análisis crítico de políticas públicas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 45–63.
- Vigotsky, L. (2022). *Pensamiento y lenguaje* (ed. actualizada). Akal.
- Wang, M., y Degol, J. (2020). School climate and academic outcomes. *Review of Educational Research*, 90(3), 307–345.
- World Federation of the Deaf. (2021). *World report on deaf education*.
- Yin, R. (2021). *Qualitative research: From start to finish*. Guilford Press.
- Zambrano, A., y Calderón, C. (2024). Inclusión en comunidades escolares diversas. *Educación y Sociedad*, 46(1), 34–52.

ANEXOS

Anexo A. Carta de solicitud de Autorización



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



Ibagué 10 de Enero de 2024

Señor
Miller Ramírez Trujillo
 Rector
 Colegio Niño Jesús de Praga
 Ibagué – Colombia

Cordial saludo.

Por medio de la presente, me permito solicitar de manera respetuosa su autorización institucional para la aplicación del instrumento de entrevista en el marco de la investigación doctoral titulada “Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024”.

La aplicación del instrumento estará a cargo de la profesora Otavo Sánchez, Mónica, identificada con cédula de ciudadanía N.º 65.769.248, teléfono 310 331 7084 y correo electrónico otavomonica6@gmail.com, quien adelanta el proceso investigativo con fines estrictamente académicos, en el marco de un doctorado en educación. La entrevista hace parte del trabajo de campo cualitativo de la investigación y se desarrollará bajo principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado, respeto por la dignidad de los participantes y uso exclusivo de la información con fines investigativos.

Es importante precisar que la aplicación del instrumento no interfiere con el normal desarrollo de las actividades académicas de la institución, no genera riesgos para los estudiantes ni para la comunidad educativa y se realizará de manera coordinada con los tiempos y orientaciones que la rectoría estime pertinentes.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el apoyo institucional brindado a los procesos de investigación orientados al fortalecimiento de la educación inclusiva. Quedo atenta a cualquier información adicional que considere necesaria.

Atentamente,

Mónica Otavo Sánchez
 Docente

Cédula de ciudadanía: 65.769.248

Teléfono: 310 331 7084

Correo electrónico: otavomonica6@gmail.com

Anexo B. Carta de autorización



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Ibagué 16 de Enero de 2024

Profesora
Mónica Otavo Sánchez
Investigadora doctoral
Ciudad

Cordial saludo.

En atención a la solicitud presentada para la realización del trabajo de campo correspondiente a la investigación doctoral titulada “Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024”, me permito informarle que, una vez revisado el propósito y alcance del estudio, esta rectoría autoriza la aplicación del instrumento de entrevista en el Colegio Niño Jesús de Praga.

La autorización se concede considerando que la investigación tiene fines estrictamente académicos, se enmarca en principios de educación inclusiva y contempla el respeto por la confidencialidad, el consentimiento informado y la protección de los derechos de los estudiantes participantes. Asimismo, se entiende que la aplicación del instrumento se realizará de manera coordinada con la institución, sin afectar el normal desarrollo de las actividades académicas y administrativas del establecimiento educativo.

El Colegio Niño Jesús de Praga manifiesta su disposición para apoyar iniciativas investigativas que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas y al bienestar de la comunidad escolar, en especial aquellas orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.

Sin otro particular, le deseamos éxitos en el desarrollo de su investigación doctoral.

Atentamente,

Miller Ramirez Trujillo
Rector
Colegio Niño Jesús de Praga
Ibagué – Colombia

Anexo C. Guía de entrevista semiestructurada



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPERIENCIAS DE ACOSO ESCOLAR Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES SORDOS

Datos de identificación: _____

Pseudónimo del participante: _____

Grado académico: _____

Fecha de entrevista: _____

Número de sesión: ____ de 2

Duración: _____

Intérprete presente: _____

SECCIÓN A: EXPERIENCIAS DE ACOSO ESCOLAR

Preguntas introductorias:

- 1) ¿Cómo te sientes en el colegio? ¿Te gusta venir al colegio?
- 2) ¿Cómo es la relación con tus compañeros oyentes? ¿Y con tus compañeros sordos?
- 3) Experiencias de acoso:
- 4) ¿Has vivido situaciones en las que otros estudiantes te molesten, se burlen de ti o te hagan sentir mal? Cuéntame sobre eso.
- 5) Si has vivido situaciones así, ¿cómo fueron? ¿Qué te decían o hacían?
- 6) ¿Esas situaciones tienen que ver con que eres sordo/a o con que usas lengua de señas?
- 7) ¿En qué lugares del colegio pasan más esas situaciones? (patio, salón, baños, canchas, pasillos, transporte)
- 8) ¿En qué momentos pasan más? (recreo, entrada, salida, cambio de clase, educación física)
- 9) ¿Quiénes están presentes cuando pasa? ¿Qué hacen los demás cuando ven esas situaciones?
- 10) Respuestas emocionales:
- 11) ¿Cómo te sientes cuando pasan esas situaciones? ¿Qué sientes en tu cuerpo?
- 12) ¿Esas experiencias han afectado cómo te ves a ti mismo/a como estudiante sordo/a?
- 13) Estrategias de afrontamiento:
- 14) ¿Qué haces cuando te molestan o te hacen sentir mal?
- 15) ¿Le cuentas a alguien? ¿A quién? ¿Por qué sí o por qué no?
- 16) ¿Tus amigos sordos te ayudan cuando pasan esas cosas? ¿Cómo te ayudan?



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



SECCIÓN B: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Experiencias educativas significativas:

- 1) ¿Cuál ha sido el momento más importante para ti desde que estudias en este colegio?
- 2) ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué? ¿Y cuál es la que menos te gusta?
- 3) Autopercepción académica:
- 4) ¿Cómo te describes a ti mismo/a como estudiante? ¿Eres buen/a estudiante? ¿Por qué?
- 5) ¿Sientes que has mejorado como estudiante desde que entraste al colegio? ¿En qué?
- 6) Apoyo académico:
- 7) ¿Los profesores te ayudan cuando no entiendes algo? ¿Cómo te ayudan?
- 8) ¿Tu familia te apoya con las tareas y el estudio? ¿Cómo te apoyan?
- 9) ¿Tus compañeros te ayudan en las clases? ¿Sordos u oyentes?
- 10) Proyecciones futuras:
- 11) ¿Qué quieres hacer cuando termines el colegio? ¿Quieres seguir estudiando?
- 12) ¿Las cosas que has vivido en el colegio han cambiado lo que quieres hacer en el futuro?

CIERRE:

- 1) ¿Hay algo más que quieras contarme sobre tus experiencias en el colegio que no te haya preguntado?
- 2) ¿Qué crees que el colegio podría hacer para que los estudiantes sordos se sientan mejor y aprendan mejor?

NOTAS PARA EL ENTREVISTADOR:

- Permitir pausas cuando el participante lo necesite para evitar fatiga visual
- Utilizar ejemplos concretos si las preguntas abstractas no son comprendidas
- Seguir el flujo narrativo del participante, no necesariamente el orden estricto de las preguntas
- Estar atento a signos de malestar emocional y ofrecer pausas
- Verificar comprensión con el intérprete cuando sea necesario
- Permitir espacio para narrativas espontáneas no anticipadas

Anexo D. Consentimiento informado (participantes menores de edad)



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

Información para el acudiente o padre de familia.

Su hijo/a está siendo invitado/a participar en un estudio de investigación sobre las experiencias educativas de estudiantes sordos. Antes de decidir si su hijo/a participará, es importante que usted comprenda por qué se realiza esta investigación y en qué consistirá la participación.

Propósito de la investigación.

Esta investigación busca comprender las experiencias de estudiantes sordos en el colegio, específicamente sobre situaciones de convivencia escolar y su desarrollo académico. El objetivo es desarrollar propuestas que mejoren la experiencia educativa de estudiantes sordos en contextos de educación inclusiva.

Procedimientos

- Si usted autoriza la participación de su hijo/a, él/ella:
- Participará en 2 entrevistas individuales de aproximadamente 90 minutos cada una
- Las entrevistas se realizarán en lengua de señas colombiana con presencia de intérprete certificado
- Las entrevistas serán videograbadas para análisis posterior
- Podrá participar en 1 sesión grupal opcional con otros estudiantes sordos participantes

Riesgos y beneficios.



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Riesgos mínimos: Algunas preguntas pueden generar emociones relacionadas con experiencias difíciles. Si su hijo/a se siente incómodo/a, puede pausar o terminar su participación en cualquier momento. Habrá apoyo psicológico disponible si es necesario.

Beneficios: No hay beneficios directos inmediatos, pero su participación contribuirá a mejorar las condiciones educativas para estudiantes sordos. Su hijo/a tendrá oportunidad de expresar sus experiencias y ser escuchado.

Confidencialidad.

- La identidad de su hijo/a será protegida mediante el uso de pseudónimos
- Los videos solo serán vistos por el equipo de investigación
- Los resultados se presentarán de forma que no sea posible identificar participantes individuales
- Los datos se almacenarán de forma segura y serán destruidos después de 5 años
- Participación voluntaria:
- La participación es completamente voluntaria
- Su hijo/a puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias
- Retirarse no afectará la situación académica de su hijo/a en el colegio

Contacto.

Si tiene preguntas sobre este estudio, puede contactar a la profesora Mónica Otavo Sánchez

Consentimiento.

- He leído (o me han leído) la información anterior. He tenido oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.
- Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que puede retirarse en cualquier momento.
- Autorizo que mi hijo/a participe en este estudio:

☐ SÍ ☐ NO

Nombre del padre o acudiente: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Parentesco con el participante: _____

Nombre del participante (estudiante): _____

Anexo E Asentimiento informado (para el estudiante participante)



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



ASENTIMIENTO INFORMADO - VERSIÓN PARA ESTUDIANTES

La presente investigación titulada *“Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024”* tiene como propósito comprender, desde las experiencias y narrativas de los estudiantes sordos, las dinámicas de acoso escolar y su incidencia en las trayectorias académicas, con el fin de diseñar un modelo psicopedagógico contextualizado y pertinente que contribuya a la prevención de dichas situaciones y al fortalecimiento de una educación inclusiva.

La participación en esta investigación implica la colaboración voluntaria en actividades propias del trabajo de campo cualitativo, tales como entrevistas semiestructuradas adaptadas a la lengua de señas colombiana, desarrollo de portafolios de identidad académica y participación en espacios de diálogo reflexivo. Estas actividades se realizarán en un ambiente respetuoso, accesible y éticamente cuidado, garantizando la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos e investigativos.

La participación no conlleva riesgos físicos ni académicos y podrá ser suspendida en cualquier momento si así lo decide el participante, sin que ello genere consecuencias negativas de ningún tipo. La información recolectada será utilizada únicamente para la elaboración de la tesis doctoral y productos académicos derivados, en coherencia con los principios de respeto, dignidad, inclusión y protección de los derechos de los participantes.

¿Quieres participar en este estudio? SI _____. NO _____

¿De qué se trata?

Estoy haciendo un estudio para entender mejor las experiencias de estudiantes sordos en el colegio. Quiero saber cómo te sientes en el colegio, qué cosas te gustan, qué cosas son difíciles, y cómo es estudiar siendo sordo/a.

¿Qué tendrías que hacer?

Si quieres participar:

- Conversaremos 2 veces (en señas, con intérprete)
- Te haré preguntas sobre tu experiencia en el colegio



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Puedes contarme lo que quieras

Grabaré en video para poder recordar lo que me cuentes

¿Tienes que participar?

NO. Solo si tú quieres. Si dices que no, no hay problema. Si empiezas y luego no quieres seguir, puedes parar cuando quieras.

¿Alguien sabrá lo que me cuentes?

Solo yo y mi equipo veremos los videos. Cuando escriba sobre lo que me cuentes, no pondré tu nombre. Nadie sabrá que fuiste tú quien lo dijo.

¿Algo malo puede pasar?

No. Pero tal vez algunas preguntas te hagan sentir triste o incómodo/a. Si eso pasa, podemos parar o hablar de otra cosa.

¿Algo bueno va a pasar?

Tu participación va a ayudar a que el colegio mejore para los estudiantes sordos. Tu voz es importante.

¿Tienes preguntas?

Puedes preguntarme lo que quieras, ahora o después.

Tu decisión:

¿Quieres participar en este estudio?

☐ SÍ, quiero participar

☐ NO, no quiero participar

Tu nombre: _____

Tu firma o huella: _____

Fecha: _____

Anexo F. Ejemplo de transcripción multimodal



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN MULTIMODAL

FRAGMENTO DE ENTREVISTA - PARTICIPANTE 3

CÓDIGO: P3-E1-SEG2

Participante: P3 (mujer, grado 8°)

Fecha: 15/04/2024

Duración del segmento: 03:47 - 07:22

Tema: Experiencia de burlas por uso de lengua de señas

[03:47] Investigadora: ¿Has vivido situaciones en las que otros estudiantes te molesten o se burlen de ti?

P3: [Expresión facial seria, ceño levemente fruncido] Sí... [pausa de 3 segundos] He tenido situaciones difíciles de bullying.

[Nota contextual: La participante cambia su postura corporal, se inclina ligeramente hacia adelante, señalando mayor involucramiento emocional]

P3: Me molestan por ser sorda. [señas amplias, énfasis en "SORDA"] Los oyentes...

[movimiento de mano indicando grupo] me ven señando y [gesto de burla imitando señas exageradas] hacen así, se burlan.

[Nota no-manual: Expresión facial de disgusto al reproducir la burla; movimientos corporales tensos]

[04:45] Investigadora: ¿Cómo te sientes cuando hacen eso?

P3: [Suspiro visible, baja la mirada momentáneamente] Me siento... [pausa] mal, muy mal.

[seña de CORAZÓN-DOLOR, expresión facial de tristeza marcada]

[Nota contextual: Silencio de 5 segundos. Participante parece reflexionar]

P3: Me siento... [seña de DIFERENTE con intensidad] como que soy rara, como que no pertenezco. [movimientos más pequeños, protectores]

[Intensificador corporal: Se abraza a sí misma mientras seña, comunicando vulnerabilidad]

[05:30] P3: A veces pienso... [pausa, mirada hacia arriba] ¿por qué tiene que ser así? Yo solo estoy comunicándome en MI lengua. [seña de MIJA LENGUA con énfasis, expresión facial de cuestionamiento e indignación]



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



[Nota interpretativa: Cambio de tono emocional de tristeza a indignación; apropiación de identidad lingüística]

[06:15] Investigadora: ¿Qué haces cuando te burlan?

P3: Depende. A veces... [gesto de ignorar] los ignoro, sigo caminando. [movimiento de caminar con la mano] Pero a veces... [expresión facial más intensa] me enoja y [seña de ENFRENTAR] les digo que paren.

[Nota gestual: Movimientos más amplios y rápidos al describir confrontación]

P3: Mis amigos sordos [seña de AMIGOS con calidez] me apoyan. Cuando estamos juntos [movimiento que indica unión grupal] nos sentimos más fuertes. [seña de FUERTE con énfasis]

[Cambio de expresión facial: De tensión a alivio al mencionar a amigos sordos]

[07:22 - Fin del segmento]

RESUMEN ANALÍTICO DEL SEGMENTO

Códigos aplicados.

Burlas por uso de lengua de señas

Impacto emocional (tristeza, sensación de no pertenencia)

Cuestionamiento de discriminación

Estrategias de afrontamiento (evitación, confrontación)

Apoyo de pares sordos como factor protector

Construcción de identidad lingüística positiva

Observaciones metodológicas: Este segmento ilustra la riqueza de información capturada mediante transcripción multimodal. La anotación de elementos no-manuales (expresiones faciales, movimientos corporales, pausas) proporciona contexto crucial para interpretar el significado emocional y no solo el contenido semántico de las señas. El cambio de tono emocional desde tristeza hacia apropiación identitaria es visible solo mediante atención a estos elementos para-lingüísticos.

Anexo G. Matriz de categorización (Código inicial → Categoría final)



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN DEL CÓDIGO ABIERTO A LAS CATEGORÍAS CENTRALES

CÓDIGO INICIAL (74 CÓDIGOS)	CÓDIGO SECUNDARIO (18 CÓDIGOS)	CATEGORÍA CENTRAL (6 CATEGORÍAS)
Burlas por señar	Manifestaciones verbales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Imitaciones burlescas de señas	Manifestaciones verbales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Comentarios sobre "anormalidad"	Manifestaciones verbales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Empujones y golpes	Manifestaciones físicas del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Exclusión de trabajos grupales	Manifestaciones relacionales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Exclusión de conversaciones	Manifestaciones relacionales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
"Me hacen a un lado"	Manifestaciones relacionales del acoso	1. Experiencias de acoso escolar
Acoso en canchas deportivas	Espacios de vulnerabilidad	2. Geografías del acoso
Acoso en pasillos	Espacios de vulnerabilidad	2. Geografías del acoso
Acoso durante recreos	Tiempos de vulnerabilidad	2. Geografías del acoso
Acoso en transporte escolar	Espacios de vulnerabilidad	2. Geografías del acoso
Menor supervisión adulta	Condiciones facilitadoras	2. Geografías del acoso
Tristeza ante acoso	Respuestas emocionales negativas	3. Respuestas emocionales y somáticas
Miedo ante acoso	Respuestas emocionales negativas	3. Respuestas emocionales y somáticas



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



Enojo ante acoso	Respuestas emocionales negativas	3. Respuestas emocionales y somáticas
"Se me acelera el corazón"	Manifestaciones somáticas	3. Respuestas emocionales y somáticas
"Quiero huir"	Manifestaciones somáticas	3. Respuestas emocionales y somáticas
"Me da dolor de cabeza"	Manifestaciones somáticas	3. Respuestas emocionales y somáticas
"Sentirse diferente"	Impactos en autopercepción	3. Respuestas emocionales y somáticas
"No pertenezco"	Impactos en autopercepción	3. Respuestas emocionales y somáticas
Apoyo grupal entre sordos	Estrategias colectivas	4. Estrategias de afrontamiento
"Mis amigos sordos me protegen"	Estrategias colectivas	4. Estrategias de afrontamiento
Enfrentamiento directo	Estrategias de confrontación	4. Estrategias de afrontamiento
"Les digo que paren"	Estrategias de confrontación	4. Estrategias de afrontamiento
Evitar ciertos espacios	Estrategias de evitación	4. Estrategias de afrontamiento
"No voy a la cancha"	Estrategias de evitación	4. Estrategias de afrontamiento
Reportar a profesores	Recurso a autoridad	4. Estrategias de afrontamiento
Distanciamiento emocional	Estrategias individuales	4. Estrategias de afrontamiento
Materia favorita (matemáticas)	Preferencias académicas	5. Trayectorias académicas



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Dificultad con español	Barreras académicas	5. Trayectorias académicas
Apoyo de profesores	Facilitadores académicos	5. Trayectorias académicas
Falta de apoyo docente	Barreras académicas	5. Trayectorias académicas
Apoyo familiar	Facilitadores académicos	5. Trayectorias académicas
"Soy buen estudiante"	Autopercepción académica positiva	5. Trayectorias académicas
"Me cuesta estudiar"	Autopercepción académica negativa	5. Trayectorias académicas
Aspiración a universidad	Proyecciones futuras	5. Trayectorias académicas
Orgullo de ser sordo/a	Identificación cultural positiva	6. Identidad sorda y pertenencia comunitaria
"Mi lengua" (señas)	Apropiación lingüística	6. Identidad sorda y pertenencia comunitaria
Conexión con comunidad sorda	Pertenencia comunitaria	6. Identidad sorda y pertenencia comunitaria
"Nos sentimos más fuertes juntos"	Identidad colectiva	6. Identidad sorda y pertenencia comunitaria
Referentes sordos adultos	Modelos identitarios	6. Identidad sorda y pertenencia comunitaria

Anexo H. Caracterización detallada de participantes



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



Tabla detallada de caracterización de participantes

Pseudónimo	Género	Edad	Grado	Años en institución	Modalidad comunicativa	Contexto familiar	Observaciones relevantes
Participante 1	Mujer	13	8°	4 años	LSC exclusiva	Familia oyente (4 hermanos oyentes)	Primera en su familia en acceder a LSC en contexto escolar
Participante 2	Hombre	15	10°	6 años	LSC exclusiva	Familia oyente (hijo único)	Reporta alto apoyo familiar en tareas académicas
Participante 3	Mujer	14	8°	3 años	LSC exclusiva	Familia oyente (2 hermanos oyentes)	Experiencias intensas de acoso reportadas
Participante 4	Hombre	12	6°	2 años	LSC + audífono	Familia oyente (1 hermana oyente)	Identidad bicultural (sorda-oyente) expresada
Participante 5	Mujer	16	11°	5 años	LSC exclusiva	Familia oyente (3 hermanos oyentes)	Aspiraciones claras de educación superior
Participante 6	Hombre	17	11°	6 años	LSC exclusiva	Padres sordos (2 hermanos sordos)	Acceso temprano a LSC y cultura Sorda



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Participante 7	Mujer	15	9°	4 años	LSC exclusiva	Familia oyente (hijo único)	Reporta bajo apoyo familiar académico
Participante 8	Mujer	14	9°	3 años	LSC exclusiva	Familia oyente (1 hermano sordo menor)	Rol de modelo para hermano menor

LSC: Lengua de Señas Colombiana

Todos los participantes son usuarios competentes de LSC

7 de 8 provienen de familias oyentes, configurando el contexto escolar como espacio principal de socialización en LSC

El rango de permanencia institucional (2-6 años) garantiza experiencias suficientes para narrativas significativas

Anexo I. Formato de validación de instrumento por expertos

Anexo I.1 Validación de instrumento por expertos 1



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Guía de Entrevista Semiestructurada

Título de la investigación doctoral:

Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024.

Propósito del instrumento

- El presente formato tiene como finalidad validar, mediante juicio de expertos, la guía de entrevista semiestructurada diseñada para esta investigación doctoral, cuyo enfoque es cualitativo, fenomenológico-hermenéutico.
- La validación busca garantizar que las preguntas del instrumento sean pertinentes, claras, cultural y lingüísticamente adecuadas para estudiantes sordos, considerando el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y los principios de educación inclusiva, accesibilidad comunicativa y sensibilidad ética.
- Las valoraciones emitidas por los expertos contribuirán a fortalecer la validez de contenido del instrumento, así como a realizar los ajustes metodológicos necesarios antes de su aplicación definitiva en el trabajo de campo.

Datos del experto evaluador

- **Nombre del experto:** Ana Lucía Hidalgo
- **Especialidad / Área de conocimiento:** Doctora en ciencia de la educación
- **Institución de adscripción:** IE San Francisco de Asís, Ipiales
- **Correo:** anilu2208@hotmail.com
- **C.C:** Nº 59.829.993

Instrucciones para la evaluación

Por favor, valore cada pregunta de la guía de entrevista de acuerdo con los criterios establecidos, utilizando la siguiente escala:

- 1 = Deficiente**
- 2 = Regular**
- 3 = Bueno**
- 4 = Muy bueno**
- 5 = Excelente**



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN A: EXPERIENCIAS DE ACOSO ESCOLAR

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
15		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
16		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN B: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



15	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒
16	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

Valoración del instrumento

1. Suficiencia:

¿Las preguntas cubren de manera adecuada las dimensiones del fenómeno estudiado?

☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Suficiente ☒ Muy suficiente

2. Secuencia lógica:

¿El orden de las preguntas favorece una comprensión progresiva del fenómeno?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☒ Muy adecuada

3. Sensibilidad ética y comunicativa:

¿Las preguntas abordan experiencias potencialmente sensibles con respeto, cuidado ético y accesibilidad comunicativa?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☐ Muy adecuada

Recomendación final del experto

- ☐ El instrumento puede aplicarse sin modificaciones
- ☐ El instrumento puede aplicarse incorporando las sugerencias señaladas
- ☐ El instrumento requiere modificaciones sustanciales antes de su aplicación

Firma del experto evaluador

Anexo I.2 Validación de instrumento por expertos 2



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Guía de Entrevista Semiestructurada

Título de la investigación doctoral:

Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué– Colombia, durante el periodo 2024.

Propósito del instrumento

- El presente formato tiene como finalidad validar, mediante juicio de expertos, la guía de entrevista semiestructurada diseñada para esta investigación doctoral, cuyo enfoque es cualitativo, fenomenológico-hermenéutico.
- La validación busca garantizar que las preguntas del instrumento sean pertinentes, claras, cultural y lingüísticamente adecuadas para estudiantes sordos, considerando el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y los principios de educación inclusiva, accesibilidad comunicativa y sensibilidad ética.
- Las valoraciones emitidas por los expertos contribuirán a fortalecer la validez de contenido del instrumento, así como a realizar los ajustes metodológicos necesarios antes de su aplicación definitiva en el trabajo de campo.

Datos del experto evaluador

- **Nombre del experto:** Harold Jojoa Argote
- **Especialidad / Área de conocimiento:** Doctor en ciencia de la educación
- **Institución de adscripción:** Colegio Liceo Sur Andino Pitalito Huila
- **Correo:** haroldjojoa@gmail.com
- **C.C:** N° 87.301.322

Instrucciones para la evaluación

Por favor, valore cada pregunta de la guía de entrevista de acuerdo con los criterios establecidos, utilizando la siguiente escala:

- 1 = Deficiente**
- 2 = Regular**
- 3 = Bueno**
- 4 = Muy bueno**
- 5 = Excelente**



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN A: EXPERIENCIAS DE ACOSO ESCOLAR**

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
15		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
16		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN B: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS**

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



15	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒
16	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

Valoración del instrumento

1. Suficiencia:

¿Las preguntas cubren de manera adecuada las dimensiones del fenómeno estudiado?

☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Suficiente ☒ Muy suficiente

2. Secuencia lógica:

¿El orden de las preguntas favorece una comprensión progresiva del fenómeno?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☒ Muy adecuada

3. Sensibilidad ética y comunicativa:

¿Las preguntas abordan experiencias potencialmente sensibles con respeto, cuidado ético y accesibilidad comunicativa?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☐ Muy adecuada

Recomendación final del experto

- ☐ El instrumento puede aplicarse sin modificaciones
- ☐ El instrumento puede aplicarse incorporando las sugerencias señaladas
- ☐ El instrumento requiere modificaciones sustanciales antes de su aplicación

Firma del experto evaluador

Anexo I.3 Validación de instrumento por expertos 3



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Guía de Entrevista Semiestructurada

Título de la investigación doctoral:

Modelo de intervención psicopedagógica orientado a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de las trayectorias académicas mediante el desarrollo de acciones formativas inclusivas en estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga, Ibagué-Colombia, durante el periodo 2024.

Propósito del instrumento

- El presente formato tiene como finalidad validar, mediante juicio de expertos, la guía de entrevista semiestructurada diseñada para esta investigación doctoral, cuyo enfoque es cualitativo, fenomenológico-hermenéutico.
- La validación busca garantizar que las preguntas del instrumento sean pertinentes, claras, cultural y lingüísticamente adecuadas para estudiantes sordos, considerando el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y los principios de educación inclusiva, accesibilidad comunicativa y sensibilidad ética.
- Las valoraciones emitidas por los expertos contribuirán a fortalecer la validez de contenido del instrumento, así como a realizar los ajustes metodológicos necesarios antes de su aplicación definitiva en el trabajo de campo.

Datos del experto evaluador

- **Nombre del experto:** Iván Darío Pérez Díaz
- **Especialidad / Área de conocimiento:** Doctor en ciencia de la educación
- **Institución de adscripción:** I.E Camilo Torres Montería-Córdoba
- **Correo:** ivanperezd@correo.unicordoba.edu.co
- **C.C:** N°10.784.242

Instrucciones para la evaluación

Por favor, valore cada pregunta de la guía de entrevista de acuerdo con los criterios establecidos, utilizando la siguiente escala:

- 1 = Deficiente**
- 2 = Regular**
- 3 = Bueno**
- 4 = Muy bueno**
- 5 = Excelente**



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN A: EXPERIENCIAS DE ACOSO ESCOLAR**

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
15		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
16		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO
SECCIÓN B: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS**

N.º	Pregunta	Pertinencia (¿Es relevante para los objetivos de la investigación?)	Claridad (¿La formulación es comprensible y precisa?)	Adecuación cultural y comunicativa (¿Es apropiada para estudiantes sordos – LSC?)	Observaciones / Sugerencias
1		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
2		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
3		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
4		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
5		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
6		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
7		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
8		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
9		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
10		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
11		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
12		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
13		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	
14		1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



15	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒
16	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

Valoración del instrumento

1. Suficiencia:

¿Las preguntas cubren de manera adecuada las dimensiones del fenómeno estudiado?

☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Suficiente ☒ Muy suficiente

2. Secuencia lógica:

¿El orden de las preguntas favorece una comprensión progresiva del fenómeno?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☒ Muy adecuada

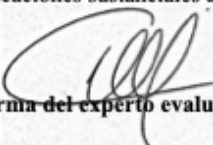
3. Sensibilidad ética y comunicativa:

¿Las preguntas abordan experiencias potencialmente sensibles con respeto, cuidado ético y accesibilidad comunicativa?

☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☐ Muy adecuada

Recomendación final del experto

- ☐ El instrumento puede aplicarse sin modificaciones
- ☐ El instrumento puede aplicarse incorporando las sugerencias señaladas
- ☐ El instrumento requiere modificaciones sustanciales antes de su aplicación


Firma del experto evaluador

Anexo J. Protocolo de contención emocional



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



PROTOCOLO DE CONTENCIÓN EMOCIONAL PARA ENTREVISTAS SOBRE EXPERIENCIAS SENSIBLES CON ESTUDIANTES SORDOS

Elaborado en colaboración con:

Departamento de Orientación Escolar, Colegio Niño Jesús de Praga

OBJETIVO

Proporcionar directrices para el manejo ético y sensible de situaciones de malestar emocional que puedan surgir durante entrevistas sobre experiencias de acoso escolar.

PRINCIPIOS ORIENTADORES:

- Priorizar el bienestar del participante sobre la completitud de datos
- Reconocer el derecho del participante a pausar o terminar su participación
- Validar emocionalmente las experiencias compartidas
- Garantizar acceso a apoyo profesional si es necesario

FASE 1: PREPARACIÓN

Antes de la entrevista:

- Verificar disponibilidad del psicólogo/a educativo en caso de necesidad
- Preparar espacio con ambiente cálido y privado
- Tener disponibles: agua, pañuelos, material para pausas (libros, juegos tranquilos)
- Revisar con intérprete señales de malestar en lengua de señas

FASE 2: DURANTE LA ENTREVISTA

Señales de alerta de malestar significativo:

- Llanto sostenido (más de 2 minutos)
- Solicitud explícita de parar
- Expresiones faciales de angustia intensa
- Señas temblorosas o desorganizadas
- Evitación visual sostenida
- Cambios súbitos en disposición corporal (cerrada, protectora)
- Verbalizaciones de "no puedo hablar de esto"

PROTOCOLO DE RESPUESTA INMEDIATA

PASO 1 - PAUSAR:

Detener la entrevista inmediatamente

Señalar: "Veo que esto es difícil. ¿Quieres tomar un descanso?"

PASO 2 - VALIDAR:

No minimizar: "Es completamente normal sentirse así"



**Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga**



Recordar: "No tienes que hablar de nada que no quieras"

PASO 3 - OFRECER OPCIONES:

"¿Quieres tomar agua?"

"¿Quieres que paremos por hoy y hablemos otro día?"

"¿Quieres cambiar de tema?"

"¿Quieres hablar con el psicólogo/a del colegio?"

PASO 4 - RESPETAR DECISIÓN:

Si el participante quiere parar: agradecer su participación hasta ese punto

Si el participante quiere continuar después de pausa: permitir que establezca el ritmo

Si el participante quiere cambiar de tema: hacerlo inmediatamente

FASE 3: CIERRE DE SESIÓN

Siempre, independientemente de si hubo malestar:

Reservar 10-15 minutos finales para "descompresión"

Conversar sobre temas neutros o positivos

Preguntar: "¿Cómo te sientes ahora?"

Recordar disponibilidad de apoyo: "Si después sientes que necesitas hablar con alguien, el psicólogo/a [nombre] está disponible"

Agradecer genuinamente la confianza compartida

FASE 4: SEGUIMIENTO POST-ENTREVISTA

Si hubo malestar significativo:

Comunicar al departamento de orientación (con autorización del participante)

Ofrecer sesión de seguimiento opcional dentro de 48-72 horas

Verificar con docente de aula sobre estado emocional del estudiante en días subsecuentes

CONTACTOS DE EMERGENCIA

Psicóloga educativa: Josefina Laguado

Coordinación de convivencia: Luz Amparo Dueñas

Línea de apoyo psicológico: 01800 34211 3456

Anexo K. Validación de expertos de la propuesta de Transformación.



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Método Delphi – Juicio de Expertos

Título de la propuesta:

Modelo Psicopedagógico Integral para fortalecer la accesibilidad comunicativa, la participación académica y el bienestar socioemocional de los estudiantes sordos del Colegio Niño Jesús de Praga.

Propósito de la rejilla

Esta rejilla tiene como finalidad valorar, mediante el **método Delphi**, la **pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia teórica** de la propuesta de transformación, a partir del juicio informado de cinco doctores expertos en educación, inclusión y psicopedagogía.

Experto	Nombre del Doctor/a	Formación doctoral	Pregrado
Experto 1	<u>Yolanda López Santos</u>	<u>Doctorado en Educación</u>	<u>Psicóloga</u>
Experto 2	<u>Rafael Mayorca Serato</u>	<u>Doctorado en Educación Inclusiva</u>	<u>Licenciado en Educación infantil</u>
Experto 3	<u>Paola Andrea Gomajoa Paz</u>	<u>Doctorado en Psicopedagogía</u>	<u>Psicóloga</u>
Experto 4	<u>Luz Ailen Peña Morales</u>	Doctorado en Ciencias de la Educación	<u>Psicóloga</u>
Experto 5	<u>Alexander Velásquez Vacca</u>	Doctorado en Educación y Diversidad	<u>Licenciado en Educación en primera infancia</u>

Escala de valoración (Delphi)

- 1 = Muy bajo
- 2 = Bajo
- 3 = Aceptable
- 4 = Alto
- 5 = Muy alto



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



Nº	Ítem de validación	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
1	La propuesta responde de manera pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes sordos.	5	5	4	5	5
2	El objetivo del modelo es claro, coherente y diferenciable del objetivo de la tesis.	5	5	5	4	5
3	Los componentes del modelo (formativo, comunicativo, socioemocional, relacional y gestión) están claramente articulados.	5	4	5	5	5
4	El enfoque inclusivo del modelo es coherente con los principios de la educación inclusiva contemporánea.	5	5	5	5	4
5	El componente de accesibilidad comunicativa es pertinente para población sorda.	5	5	5	5	5
6	El componente socioemocional contribuye efectivamente a la prevención del acoso escolar.	4	5	5	5	4
7	La propuesta presenta viabilidad institucional para su implementación.	4	4	5	5	4
8	El modelo posee coherencia teórica con los referentes citados.	5	5	4	5	5
9	La propuesta es innovadora en el contexto educativo analizado.	4	5	5	4	5
10	El modelo tiene potencial de sostenibilidad y replicabilidad.	5	4	5	5	4

Valoración global de la propuesta

- ☐ No válida
☐ Requiere ajustes sustanciales
☒ **Válida con ajustes menores**
☐ Válida sin ajustes

Observaciones generales del panel de expertos

El panel de expertos coincide en señalar que la propuesta de transformación presenta un alto nivel de coherencia interna, evidenciando una adecuada articulación entre el objetivo del modelo, sus componentes estructurales y los referentes teóricos que lo sustentan. Se destaca especialmente la pertinencia del enfoque inclusivo adoptado, así como la solidez del componente de accesibilidad comunicativa, el cual responde de manera directa a las necesidades educativas y lingüísticas de los estudiantes sordos. Asimismo, los expertos valoran positivamente la incorporación del componente socioemocional como estrategia preventiva frente al acoso escolar, reconociendo su relevancia para el fortalecimiento de las trayectorias académicas y el bienestar estudiantil. De manera general, se considera que la



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



propuesta es viable, contextualizada e innovadora, con potencial de sostenibilidad institucional. Como recomendación, el panel sugiere realizar ajustes menores de precisión operativa, principalmente en la definición de algunos procedimientos de seguimiento y en la explicitación de roles institucionales, sin que ello comprometa la validez ni la consistencia del modelo propuesto.

Consenso Delphi – Cierre

De acuerdo con la valoración conjunta de los cinco expertos, la propuesta de transformación alcanza un alto nivel de consenso, evidenciando pertinencia teórica, coherencia metodológica y viabilidad contextual, por lo cual se considera apta para su implementación, incorporando ajustes menores derivados de las observaciones del panel.

Firmas de los expertos

Experto 1: 

Experto 2: 

Experto 3: 



Gobernación del Tolima
Secretaría de Educación de Ibagué
Colegio Niño Jesús de Praga



Experto 4: 

Experto 5: 

Anexo L. Evidencia de aplicación Prueba Piloto.



Anexo M. Evidencia de aplicación de la Guía de entrevista semiestructurada



