



Translenguaje Pedagógico: Interacción y Comunicación entre hablantes de LSC y español

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Directora:

Mg. Martha Isabel Bonilla Mora

Author Note:

Edwin Arley Urrego Herrera <https://orcid.org/0000-0002-9031-6281>

edwin.urrego@usantotomas.edu.co

Daniela Maritza Rodríguez López <https://orcid.org/0009-0000-2114-3527>

danielamrodriguez@usantotomas.edu.co

Zahira Lucero Romero Maldonado <https://orcid.org/0000-0002-9031-6281>

zahiraromero@usantotomas.edu.co



Tabla de Contenidos

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Marco Conceptual.....	9
Interacción y comunicación	9
Lengua de Señas Colombiana (LSC)	10
Lengua Señas Colombiana en la Ruralidad	11
Enseñanza del Español en Colombia:	12
Translenguaje	14
Translenguaje Pedagógico.....	15
Translenguaje pedagógico en educación para sordos	16
Diseño Metodológico	17
Investigación Acción (IA).....	20
Instrumentos de recolección de datos:.....	19
Análisis de datos.....	28
Proceso de Validez y fiabilidad	30
Proceso de Categorización	31
Categoría 1: Habilidades Comunicativas	32
Categoría 2: Ambientes Bilingües de Aprendizaje	40
Categoría 3: Construcción de la Identidad	46
Conclusiones.....	52
Referencias	55



Listado de tablas:

Tabla 1:	18
Consolidado de Participantes	19
Tabla 2:	28
Cronograma Fases de la Investigación Acción	28

Listado de Figuras:

Figura 1:	21
Fases de la Investigación Griffé, 2012	21
Figura 2:	24
Análisis preliminar de resultados	24
Figura 3:	26
Talleres diseñados mediante el translenguaje pedagógico	26
Figura 4:	29
Proceso de análisis de los talleres	29
Figura 5:	30
Proceso de Validez y Fiabilidad	30
Figura 6:	32
Categorías Emergentes	32



Resumen

La presente investigación, desarrollada en la Institución Educativa San Marcos en Muzo, Boyacá, aborda la interacción y comunicación entre estudiantes sordos y oyentes mediante la implementación del translenguaje pedagógico. Ante la limitada comunicación en el grupo de estudiantes, se diseñó un estudio cualitativo bajo el enfoque de investigación acción, aplicando cinco talleres extracurriculares donde convergieron la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español. El objetivo general fue determinar cómo el translenguaje pedagógico influye en la interacción y comunicación entre LSC y español.

Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron cinco observaciones participantes y dos entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se evidenció un desarrollo significativo en las habilidades lingüísticas, la generación de espacios inclusivos y transformadores, así como un proceso de afirmación identitaria y reconocimiento del idiolecto. Esto no solo mejoró la comunicación entre los participantes, sino que también permitió valorar la diversidad lingüística como un recurso pedagógico enriquecedor, fomentando el reconocimiento y la apreciación del otro.

Palabras clave: translenguaje pedagógico, inclusión, lengua de señas, bilingüismo, identidad, educación rural.



Abstract

This research, conducted at the San Marcos Educational Institution in Muzo, Boyacá, explores the interaction and communication between deaf and hearing students through the implementation of pedagogical translanguaging. In response to limited communication within the student group, a qualitative action research study was designed and implemented through five extracurricular workshops where Colombian Sign Language (LSC) and Spanish converged. The main objective was to determine how pedagogical translanguaging influences interaction and communication between LSC and Spanish.

Data was gathered through two semi-structured interviews and five participant observations. The findings showed a process of identity affirmation and idiolect recognition, the establishment of inclusive and transformative environments, and a notable improvement in language proficiency. Along with enhancing communication, this helped participants recognize and appreciate others by enabling them to regard language diversity as an enriching teaching resource.

Keywords: pedagogical translanguaging, inclusion, sign language, bilingualism, identity, rural education.



Introducción

Las políticas educativas en Colombia han enfatizado la relevancia de la inclusión, una perspectiva educativa que busca ofrecer atención pertinente y de calidad a toda la población (MEN, 2017). No obstante, la realidad indica que en Colombia más del 70 % de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 16 años con discapacidad auditiva no se encuentran dentro del sistema educativo (INSOR, 2022).

Es por esto que, para esta investigación, se considera fundamental la comunicación entre la población sorda y la oyente, con el fin de garantizar su permanencia en el sistema educativo y fortalecer la interacción con sus pares. Según el MEN (2017), la Lengua de Señas Colombiana (LSC) debe ser un elemento fundamental en la educación colombiana. El Decreto 1421 de 2017 establece que la educación para personas con discapacidad debe ser inclusiva, garantizando el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Es así como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Este es un complemento a las transformaciones realizadas con el Diseño Universal del Aprendizaje (Ley 2216 de 2022).

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa San Marcos, de carácter público, ubicada en Muzo, al occidente de Boyacá, donde la presencia de dos estudiantes con discapacidad auditiva ha motivado a docentes y compañeros oyentes a aprender LSC, mientras que los estudiantes sordos también han mostrado interés por aprender español como segunda lengua, favoreciendo así entornos de aprendizaje e interacción más inclusivos.



Dado esto, se conformó el club “Señas por la Paz” con 19 estudiantes, al que posteriormente se unieron docentes y otros actores de la comunidad. Se desarrolló de manera voluntaria en horario extracurricular.

Se observó que la interacción y la comunicación entre estudiantes oyentes y sordos era limitada, por el poco intercambio de manifestaciones lingüísticas. Por ello, los investigadores decidieron llevar a cabo una investigación-acción que diera cuenta de cómo, a través del translenguaje pedagógico, se facilitaba la interacción y la comunicación entre los estudiantes sordos y oyentes, permitiendo el uso espontáneo y equitativo de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español, sin dar preponderancia a ninguna de las dos lenguas. En palabras de McGovern (2023), esto genera fluidez en la interacción entre pares y mejora sus habilidades lingüísticas.

De esta manera, algunos docentes empezaron a fomentar el aprendizaje de LSC dentro de las clases. Sin embargo, debido a los límites de tiempo, la cantidad de estudiantes y las temáticas del currículo, se dificultó ampliar la enseñanza de LSC a estudiantes oyentes dentro de la jornada académica. Frente a esta situación, una docente decidió crear el club “Señas por la paz” al cual se unieron voluntariamente estudiantes sordos y oyentes, además de docentes de diversas áreas. La creadora del proyecto es una de las investigadoras de la presente investigación.

Con los antecedentes descritos, la apuesta del grupo investigador se basó en integrar los principios del translenguaje pedagógico, tales como la validación del idiolecto, la construcción compartida del entendimiento y la conciencia metalingüística (Wolbers et al., 2023), con la creación de ambientes bilingües de aprendizaje que promovieran la diversidad lingüística y



cultural dentro del aula. Esto permitió brindar una perspectiva diferente del bilingüismo en Colombia, visibilizando otras lenguas existentes en el país, como lo es la LSC.

Por consiguiente, el presente estudio esbozó la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo la implementación del translenguaje pedagógico influye en la interacción y comunicación en un grupo de estudiantes sordos y oyentes de la Institución Educativa San Marcos en Muzo, Boyacá?

Igualmente, los investigadores formularon el siguiente objetivo general: Determinar cómo el translenguaje pedagógico influye en la interacción y la comunicación entre LSC y español, con el propósito de desarrollar la investigación y dar respuesta a la pregunta planteada.

Los investigadores establecieron como objetivos específicos:

- Diseñar cinco talleres basados en el translenguaje pedagógico que contribuyeran a la interacción y a la comunicación entre los estudiantes sordos y oyentes en las dos lenguas.
- Describir cómo las prácticas de translenguaje pedagógico revelan las dinámicas de interacción y comunicación entre la población oyente y no oyente.
- Analizar las dinámicas de interacción y comunicación utilizando el translenguaje pedagógico como enfoque.



Marco Conceptual

La Federación Mundial para Sordos (FMSa, 2023) enfatiza la necesidad de que el Estado garantice a las personas sordas su papel como modelos lingüísticos. Sin embargo, en Colombia, la deserción escolar de esta población alcanzó el 23% en 2020 (INSOR, 2022), reflejando la urgencia de estrategias inclusivas. En este contexto, el translenguaje pedagógico se presenta como una herramienta clave para reducir las barreras lingüísticas entre el español y la LSC, promoviendo una educación más equitativa e inclusiva (Musyoka, 2023).

Interacción y comunicación

La interacción permite a los estudiantes expresar ideas, cuestionar y construir conocimiento en conjunto, lo que favorece su comprensión y compromiso (Howe, 2023). Asimismo, el uso de diálogos razonados y preguntas abiertas han demostrado ser cruciales para mejorar el rendimiento académico y promover habilidades de pensamiento crítico en diversos contextos educativos (Brevik & Rindal, 2020).

La necesidad de reivindicar la interacción entre lengua de señas y lengua oral puede ser descrita, como lo menciona Marzo et al., (2022):

Es necesario respetar la diversidad lingüística, cognitiva y comunicativa y eliminar la idea obsesiva de que el niño hable o mejor dicho repita palabras y no comprenda bien el significado, que desarrolle un lenguaje que tenga otra modalidad, porque en esencia todos somos diferentes (p.5).

En este sentido, es necesario repensar las prácticas educativas tradicionales para abrir espacios de interacción genuina entre lenguas orales y lenguas de señas, reconociendo a ambas

como pilares esenciales en los procesos formativos de los estudiantes. Esta perspectiva favorece una comunicación más equitativa e inclusiva, y evita reproducir contextos como los señalados por Marzo et al. (2022), donde se invisibiliza la particularidad del desarrollo lingüístico del estudiante sordo al imponerle un modelo centrado exclusivamente en la oralidad.

Dicha imposición responde a enfoques oralistas o de comunicación bimodal que priorizan el habla por encima del uso de la lengua de señas, desconociendo el papel fundamental de esta última como vehículo de desarrollo cognitivo, identidad cultural y pertenencia comunitaria, tanto para personas sordas como oyentes.

La necesidad de fomentar la interacción entre las lenguas fue crucial para lograr la comunicación entre estudiantes y docentes oyentes y no oyentes, para el propósito de la investigación, debido a que se buscaba fortalecer las relaciones de los estudiantes en otros ambientes de aprendizaje con el fin de fomentar la inclusión, conocer y apreciar la cultura de las personas sordas.

Lengua de Señas Colombiana (LSC)

De acuerdo con Sánchez y Díaz (2022), las lenguas de señas son lenguas naturales, completas y complejas que surgen y se desarrollan en comunidades de personas sordas; poseen gramáticas propias y no son simples sistemas de gestos. Cada país tiene su propia lengua de señas, que se constituyen en verdaderos sistemas codificados complejos, los cuales han sido creados y usados históricamente por los grupos de personas sordas y se han transmitido de generación en generación, actualizándose constantemente (INSOR, 2006). Las lenguas de señas son un derecho lingüístico fundamental para las personas con discapacidad auditiva en todo el mundo (Meléndez-Labrador, 2022).

En Colombia, la LSC es parte del patrimonio pluricultural y garantiza los derechos de la comunidad sorda (INSOR, 2022). La Ley 982 de 2005 establece su enseñanza en la educación formal para promover la equidad en el acceso a la información. Sin embargo, en zonas rurales la falta de recursos puede llevar a la exclusión de los estudiantes sordos o al desplazamiento de sus familias a centros urbanos, afectando su identidad cultural (FMSb, 2023). Este no es el caso de la institución educativa San Marcos, ello debido a que, en el municipio de Muzo, en su plan de desarrollo 2024-2027, se busca fortalecer la integración de la LSC y el español en la educación, (Amaya et al., 2024). En la I.E San Marcos, se busca promover la interacción entre estudiantes oyentes y no oyentes mediante espacios que permitan la interacción entre LSC y español con el fin de ampliar los repertorios lingüísticos empleando cinco talleres mediados por el translenguaje pedagógico.

Lengua Señas Colombiana en la Ruralidad

La enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en contextos rurales busca garantizar una educación inclusiva y equitativa para la comunidad sorda. La Ley 982 de 2005, en su artículo 9°, resalta la importancia de fomentar una educación bilingüe que respete las diferencias lingüísticas y comunicativas. En este sentido, promover prácticas educativas equitativas implica reconocer la diversidad y garantizar el acceso al conocimiento sin exclusión.

No obstante, como lo señala Caballero (2023), en zonas rurales, la educación inclusiva para estudiantes sordos sigue siendo un privilegio. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) han desarrollado lineamientos para fortalecer la educación de esta población en áreas rurales, asegurando prácticas pedagógicas adaptadas a sus necesidades. Sin embargo, Caballero (2023) advierte que esto requiere el compromiso de las instituciones educativas en la formulación de currículos y estrategias inclusivas.

En el contexto de Muzo, la integración de la LSC y el español se vinculan con la cultura local, enriqueciendo el aprendizaje de ambas lenguas (Becerra, 2020). Desde esta perspectiva, la comunicación intercultural es clave para fortalecer la sensibilidad y el respeto entre sordos y oyentes, promoviendo una educación inclusiva como un derecho tangible y no como un privilegio (Suárez, 2021).

Enseñanza del Español en Colombia:

La enseñanza del lenguaje en Colombia ha estado influenciada por diversos enfoques pedagógicos que han evolucionado en función de las políticas educativas nacionales. La Ley 115 de 1994 establece el español como la lengua principal de instrucción en el sistema educativo, enfatizando el desarrollo de competencias comunicativas en lectura, escritura y oralidad. Sin embargo, estudios han evidenciado que la enseñanza del lenguaje en las aulas sigue marcada por una orientación normativa y memorística, priorizando la gramática sobre la construcción de significado (Cardona Moya, 2019). Esta perspectiva contrasta con los principios del translenguaje, que promueven que el uso del repertorio lingüístico de los interlocutores, promoviendo una visión más flexible que integra todos los recursos lingüísticos para la construcción de significado (García et al., 2017).

Para mejorar este panorama, el MEN y el INSOR han desarrollado lineamientos curriculares que promueven un enfoque sociocultural en la enseñanza del castellano, vinculando la comunicación con la realidad de los estudiantes y sus contextos (MEN & INSOR, 2023). No obstante, en zonas urbanas y rurales aún persisten desafíos, ya que la educación sigue centrada en modelos tradicionales que no siempre responden a las necesidades de las comunidades (Taborda, 2021). En este sentido, se hace necesario fortalecer estrategias didácticas que

favorezcan la inclusión y la diversidad lingüística, garantizando el acceso equitativo al conocimiento en todos los entornos educativos (Cardona Moya, 2019).

Enseñanza del Español como segunda lengua para personas sordas:

Se debe considerar la enseñanza del español como segunda lengua para el desarrollo de esta investigación. Según Álvarez-Escobar et al., (2023), tradicionalmente, se ha considerado que la lectoescritura no representa una dificultad significativa para los niños sordos, bajo la premisa de que se trata de una actividad visual que no depende directamente de la audición. No obstante, investigaciones como las de Ortiz (2002) evidencian que, aunque los estudiantes sordos pueden desarrollar estructuras lingüísticas complejas, a menudo carecen de un componente esencial para el aprendizaje convencional de la lengua escrita: el acceso a la oralidad y a una conciencia fonológica que les permita establecer correspondencias entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). Esto representa un desafío particular para quienes presentan sordera severa o profunda desde el nacimiento, ya que su adquisición del español escrito no ocurre de manera natural.

En este contexto, el translenguaje pedagógico ofrece una alternativa inclusiva y flexible que valora las competencias visuales y la memoria espacial como recursos clave en el desarrollo de la lectoescritura. Al permitir el uso dinámico y recíproco de la LSC y el español, este enfoque favorece la construcción de puentes significativos entre ambas lenguas, respetando los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos y potenciando su comprensión lectora y producción escrita desde sus propios repertorios lingüísticos.

Conforme a Álvarez-Escobar et al., (2023), cuando se inicia el proceso de enseñanza de la lectoescritura, es importante reconocer que el niño sordo no posee el español como un repertorio lingüístico completo. Por ello, su aprendizaje debe abordarse de manera similar a la

enseñanza de una lengua extranjera a un niño oyente. En este caso, el español, representa una lengua adicional que, en muchos casos, es desconocida o solo comprendida parcialmente, lo que justifica el uso de enfoques propios de la enseñanza de segundas lenguas.

Desde la perspectiva del translenguaje pedagógico, esta realidad exige una práctica educativa que reconozca y articule los diversos recursos lingüísticos y semióticos del estudiante sordo. En lugar de imponer una separación rígida entre LSC y español, el translenguaje permite una integración flexible y contextualizada de ambas lenguas, facilitando así una mediación significativa en la adquisición del español escrito como segunda lengua, sin invalidar ni subordinar su lengua natural de señas.

Translenguaje

El translenguaje es un conjunto de prácticas discursivas que los bilingües utilizan para dar sentido a sus mundos lingüísticos (García, 2009). Baker (2011) lo define como un concepto en evolución que permite la construcción de significado y la configuración de experiencias. Según García et al. (2017), esta práctica despierta el repertorio semiótico, facilitando la comunicación y la participación en el aprendizaje. Rahendram (2021) amplía esta idea al señalar que el translenguaje no se limita a la lingüística tradicional, sino que incluye actos no verbales como parte esencial de la comunicación.

En este sentido, permite que los estudiantes valoren diversas culturas y expresiones, ampliando su visión del mundo. Desde una perspectiva educativa, el translenguaje se concibe como una *pedagogía de la esperanza* (Sembiante & Tian, 2023), que rompe con los ambientes monolingües y fomenta prácticas más humanizadoras en aulas multilingües. En el contexto de esta investigación, donde el español es la lengua dominante, se resalta la importancia del translenguaje pedagógico para fortalecer la interacción entre la LSC y el español, promoviendo



la inclusión en espacios académicos. Es así como, Musyoka (2023) destaca que el translenguaje pedagógico en aulas mixtas de estudiantes sordos y oyentes es beneficioso para ambos grupos, ya que empodera las lenguas minoritarias y enfrenta los desafíos de la privación del lenguaje.

Translenguaje Pedagógico

El translenguaje pedagógico es un enfoque fundamentado en teorías de aprendizaje que promueve el desarrollo del multilingüismo (García & Otheguy, 2020). Korsak (2011) resalta que los estudiantes pueden aportar significados culturales al lenguaje, desarrollando nuevas habilidades comunicativas. Este enfoque fomenta la participación en LSC y en español, permitiendo la interacción entre oyentes y no oyentes en igualdad de condiciones dentro del aula, al reconocer la cultura sorda y la comunidad como actores educativos esenciales.

Uno de los principales beneficios del translenguaje pedagógico es que elimina las restricciones del repertorio lingüístico, permitiendo a los estudiantes expresarse con mayor libertad y relevancia semiótica (Rajemdrum, 2021). En el contexto de la LSC y el español, esta práctica abarca no solo la comunicación verbal y signada, sino también gestos, señalamientos y asentimientos para fortalecer la participación en el aula.

Además, el enfoque contextualiza el aprendizaje, reflejando las realidades culturales de los estudiantes y promoviendo el sentido de pertenencia e identidad (García & Otheguy, 2020). Fu et al. (2019), sostienen que el translenguaje no solo favorece la educación en general, sino que ayuda a los estudiantes monolingües a ampliar su competencia comunicativa y abrirse a otras lenguas y perspectivas.

Su eficacia se refleja en el desarrollo de la conciencia metalingüística, la integración del repertorio lingüístico, la flexibilidad curricular y su utilidad para la resolución de problemas

(Milletorp, 2023). En el marco de esta investigación, se diseñaron cinco talleres que exploran formas no normativas del lenguaje, facilitando la interacción entre LSC y español mediante dinámicas de deletreo, lectura y apropiación de señas en Muzo, Boyacá.

Translenguaje pedagógico en educación para sordos

El translenguaje pedagógico emerge como un enfoque que permite la integración de diversos recursos comunicativos para facilitar la interacción y la inclusión. Según Wolbers, et al. (2023), el Translanguaging Framework for Deaf Education (TFDE) propone una reconceptualización del uso del lenguaje en contextos educativos, validando los repertorios lingüísticos de los estudiantes sordos y promoviendo la flexibilidad comunicativa para la construcción del conocimiento. Este enfoque reconoce la interacción entre lenguas de señas y lenguas orales como un proceso dinámico y bidireccional. Como lo menciona Wolbers et al., (2023) crear un espacio de translenguaje en el aula ayuda a los estudiantes sordos a desarrollar un sentido de identidad lingüística más sólido.

Así mismo, García y Wei (2014) señalan que el translenguaje no solo abarca la alternancia de lenguas, sino que también implica el uso de recursos multimodales, tales como gestos, expresiones faciales y representaciones espaciales. En el caso de la educación de personas sordas, este enfoque permite que los estudiantes empleen tanto la LSC como el español en diferentes modalidades, promoviendo una comunicación inclusiva.

Como señalan Swanwick y Choi (2022), "el translenguaje en el aula no solo facilita la comunicación, sino que también fomenta la empatía y el respeto mutuo entre sordos y oyentes" (p. 85). Es así como el translenguaje pedagógico en la educación de sordos contribuye a la creación de comunidades de aprendizaje más inclusivas, donde tanto estudiantes sordos como oyentes pueden desarrollar habilidades comunicativas de manera conjunta (Swanwick et al.,

2022). En este sentido, el presente estudio busca determinar como la aplicación del translenguaje pedagógico contribuye a la interacción entre la LSC y el español, permitiendo una mayor integración de los estudiantes sordos en los entornos educativos formales.

Para la integración del aprendizaje del español para la comunidad sorda se destaca que no existen reportes de investigaciones que propongan una didáctica específica para el aprendizaje de la lengua escrita dirigida a población sorda en educación básica secundaria y media (Galvis, 2021). Esto subraya la importancia de explorar enfoques pedagógicos como el translenguaje para llenar este vacío y garantizar un acceso equitativo a la educación para la comunidad sorda.

Diseño Metodológico

En esta sección, los investigadores establecen el enfoque, el tipo de estudio, el contexto, los participantes y los instrumentos de recolección de datos utilizados considerando las fases de la investigación acción según Griffiee (2012). La investigación se estructura desde un enfoque cualitativo, lo que permite capturar el carácter contextual de la realidad estudiada. Mediante un enfoque inductivo, los investigadores recopilaban datos con el propósito de responder a la pregunta investigativa, interpretando la realidad y describiendo las percepciones y significados generados por los participantes (Hernández et al., 2014). De esta manera, la metodología cualitativa adoptada en este estudio posibilitó la producción de datos descriptivos, los cuales se recogieron de manera oral y escrita.

Contexto y participantes:

El nombre del grupo es “Señas por la paz” está conformado por los 18 participantes, quienes son estudiantes y docentes de la institución educativa San Marcos, localizada en Muzo, al occidente de Boyacá. El rango de edad de los estudiantes varía entre los 10 a 14 años y los

docentes cuentan con edades entre los 27 y 40 años. Durante el mes de noviembre del año 2024 estuvo presente el modelo lingüístico, quien es una persona sorda capacitada para leer y escribir en español, su misión es apoyar las clases. Se tuvo acompañamiento del modelo lingüístico en la aplicación del taller diagnóstico en la fase de exploración. Su asignación se dio mediante la gestión realizada por los padres de familia de los estudiantes sordos, institución educativa, y la alcaldía del municipio de Muzo para el año 2024.

En el primer semestre del año 2025 se continuó con la aplicación de los talleres sin el apoyo del modelo lingüístico, debido a que no fue posible gestionarlo por diferentes causas relacionadas con su contratación, movilización hasta la zona rural y disponibilidad del perfil. La población conformada para esta investigación cuenta con doce mujeres, tres adultas y nueve niñas, y seis hombres, tres adultos y tres niños, de los cuales hay una niña y un niño sordos, los demás participantes son oyentes. Un factor diferencial del grupo es que los participantes asisten de manera voluntaria al encuentro con el objetivo de aprender LSC, además de compartir con sus compañeros. La participación de la institución educativa y sus actores se dio gracias al respaldo de las directivas. Sin embargo, para garantizar un proceso ético, los investigadores recurrieron a los consentimientos informados, los cuales fueron firmados por las directivas de la institución [\(Apéndice A\)](#), los padres de familia y los estudiantes autorizando la participación de los niños en los cinco talleres en el aula. En la siguiente tabla, se presentan los datos de los participantes; para preservar su identidad, los nombres reales han sido reemplazados por seudónimos.



Tabla 1:

Consolidado de Participantes

Participante	Edad	Condición	Código o Clave
Docente 1	30	Oyente	ED-D2
Docente 2	27	Oyente	DR-D3
Docente 3	28	Oyente	MA-D4
Modelo Lingüístico	04	Sordo	LP-D5
Docente 4	41	Oyente	YP-D5
Estudiante 1	11	Oyente	DD-E1
Estudiante 2	11	Oyente	CS-E2
Estudiante 3	11	Oyente	FV-E3
Estudiante 4	14	Sordo	PA-E4
Estudiante 5	12	Oyente	VM-E5
Estudiante 6	10	Oyente	AP-E6
Estudiante 7	12	Oyente	ES-E7
Estudiante 8	12	Oyente	SC-E8
Estudiante 9	12	Oyente	EM-E9
Estudiante 10	10	Oyente	DP-E10
Estudiante 11	11	Oyente	SO-E11
Estudiante 12	10	Oyente	IB-E12
Estudiante 13	16	Sordo	CG-E13

Instrumentos de recolección de datos:

Los instrumentos de recolección de datos implementados en la presente investigación tienen el propósito de determinar como el translenguaje pedagógico desarrolla la interacción y la comunicación entre LSC y español en un contexto compuesto por participantes oyentes y no oyentes. Los datos recolectados mediante las observaciones y la entrevista semiestructurada ([Apéndice B](#)) dan cuenta de la realidad contextual considerando la perspectiva de los participantes como lo menciona Hernández et al., (2014) estos instrumentos son utilizados cuando se busca documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades de un fenómeno estudiado.

El instrumento preliminar para generar un diagnóstico fue la observación participante. Una docente investigadora hizo parte de su aplicación, en un encuentro donde aún no se integraban los principios del translenguaje. Las observaciones participantes realizadas ([Apéndice C](#)) se caracterizan por ser un método humanístico y científico el cual se produce a través del conocimiento experiencial, involucra el trabajo de campo, el cual se obtiene de las cosas que se pueden ver y escuchar en el ambiente natural (Bernard, 2006).

Mediante la observación se obtienen datos relacionados con la interacción de los participantes en los talleres posteriormente realizados, este análisis profundo sugiere tener como base de análisis en la recolección de la información, ya que este enfoque permite abordar el repertorio lingüístico de los estudiantes de manera más integral y flexible (Mirhosseini, 2020). Además, se realizó una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada en la fase de resultados con el fin de recolectar las perspectivas de los participantes luego de poner en práctica los principios del translenguaje pedagógico.

Investigación Acción (IA)

Dentro del abordaje de la investigación cualitativa, los investigadores optaron por el enfoque de investigación acción (IA), cuya finalidad principal es propiciar el cambio, transformar la realidad y lograr que los investigados mismos tomen conciencia de su rol en ese proceso de transformación (Hernández et al., 2014). Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción, se determinó cómo el translenguaje, empleado como estrategia pedagógica, influye en la interacción y comunicación entre los estudiantes.



Figura 1:

Fases de la Investigación Griffie, 2012



Nota. Adaptado de Investigación Acción (Griffie, 2012), creación propia de los investigadores (2025)

Fase 1: Conciencia Inicial

El primer paso de la investigación acción comenzó con lo que Griffie (2012) denomina la conciencia inicial. En esta etapa, los investigadores identifican un problema, que puede ser persistente, incómodo y afectar a varios miembros de la comunidad educativa (Griffie, 2012). De esta manera, la llegada de dos estudiantes con discapacidad auditiva a la institución generó la necesidad de promover prácticas pedagógicas que consideren a los estudiantes sordos, por esta razón se crea el club “Señas por la paz” con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender LSC y español mediante la interacción entre pares con el fin de incentivar la comunicación dentro de aulas.



Fase 2: Exploración

La fase de Exploración avanza en cuatro niveles: conciencia general del problema, reconocimiento de fuentes internas o externas, decisión de investigar sistemáticamente y consideración ética cuando el problema afecta valores educativos fundamentales (Griffee, 2012). Como primera medida se identificó la falta de comunicación entre los estudiantes sordos, sus compañeros y los docentes oyentes, debido a que los estudiantes sordos se encontraban aislados en las aulas pues el seguimiento a las instrucciones y temáticas de las clases estaban imposibilitados por la brecha comunicativa, pues ningún docente contaba con formación en LSC para poder comunicarse con los estudiantes

Asimismo, se destaca el compromiso de una familia de estudiantes con discapacidad auditiva, que busca garantizar la continuidad educativa de su hija. Para ello, se trasladaron a Bogotá en busca de una institución especializada en la educación de personas sordas. No obstante, los desafíos asociados al desarraigo y las dificultades económicas en la capital afectaron esta decisión, lo que los llevó a regresar al municipio. Su retorno estuvo motivado por las iniciativas de inclusión promovidas por la institución educativa, entre ellas, la creación del club de señas como espacio extracurricular. En este contexto, la docente investigadora fundó el club como un escenario de encuentro y diálogo entre estudiantes sordos y oyentes, reconociendo, como señalan Wolbers et al. (2023), que más allá de juzgar las formas comunicativas de los estudiantes, es fundamental validar y mostrar un interés genuino por comprender sus idiolectos.

Este espacio extracurricular se caracterizó por el uso exclusivo de LSC con el fin de aprender más de esta lengua dando prioridad a la minoría lingüística. El desarrollo de las sesiones se llevó a cabo mediante el aprendizaje de vocabulario aislado sin un uso comunicativo claro. Luego de reflexionar gracias a los contenidos aprendidos en la Maestría de Ambientes

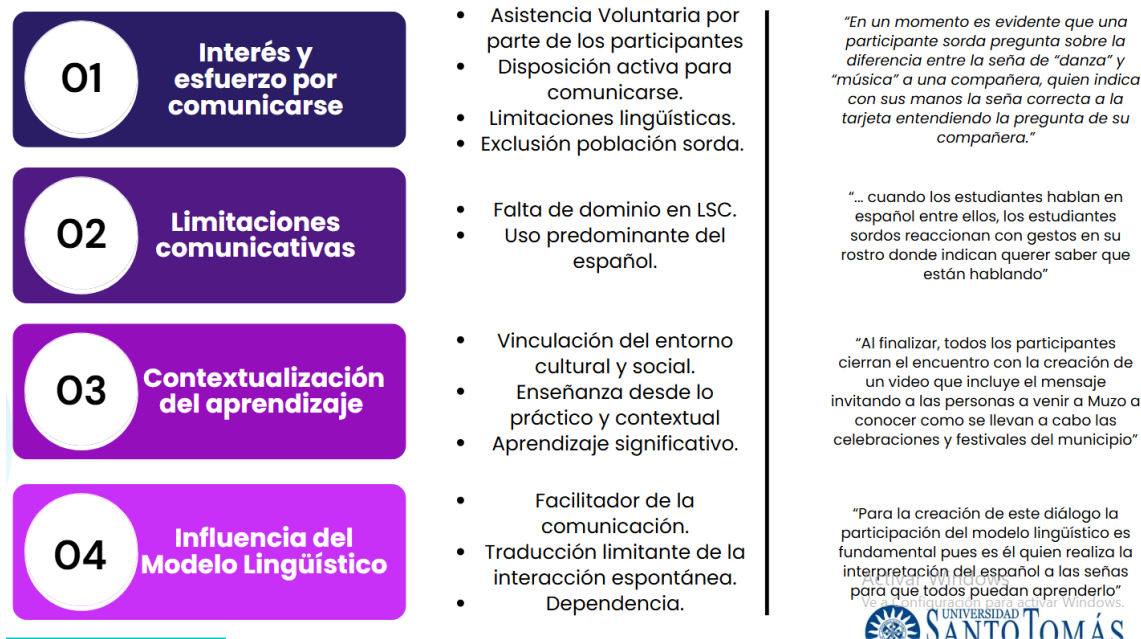
Bilingües de aprendizaje, la docente investigadora se interesó por cambiar las dinámicas del espacio con el fin de fortalecer la interacción de los estudiantes en ambas lenguas. Adoptando contenidos propuestos por los participantes a los principios de translenguaje, validando recursos semióticos como la gestualidad, expresión facial, imágenes y juegos de rol dentro del repertorio lingüístico de los participantes (Wolbers, et al., 2023).

Fase 3: Respuesta Inicial:

En la Respuesta Inicial, según Griffée, (2012) se reflexiona sobre posibles acciones, consulta a otros, recopila datos preliminares y revisa literatura sobre el tema. Durante esta fase los investigadores tuvieron en cuenta el desarrollo, el análisis y los resultados de la observación preliminar ([Apéndice D](#)). A través de esta se propuso implementar el translenguaje pedagógico, considerando que esta estrategia permite crear una atmósfera diferente y más inclusiva para los estudiantes. Aspectos relevantes del uso del translenguaje en el aula se integraron en el desarrollo temático de los talleres.

Figura 2:

Análisis preliminar de resultados



Nota. Creación propia de los investigadores (2025)

Los resultados preliminares evidenciaron interés y esfuerzo por parte de los estudiantes oyentes por comunicarse, utilizando la LSC. Sin embargo, las limitaciones lingüísticas se hicieron evidentes cuando, al formular una pregunta a un estudiante sordo era necesario recurrir a la ayuda del modelo lingüístico para poder traducir las ideas, lo cual limitaba la capacidad de los estudiantes para buscar otras maneras de interactuar.

Fase 4: Creación de un Plan

Según Griffiee (2012), la fase de Creación de un Plan implica diseñar un plan de acción flexible, que puede ajustarse según los hallazgos. En esta fase, los investigadores diseñaron y aplicaron cinco talleres basados en el translenguaje pedagógico ([Apéndice E](#)). Seleccionando las temáticas a desarrollar en los encuentros de LSC y español, considerando el contexto

sociocultural y los intereses de los estudiantes, integrando los principios del translenguaje pedagógico.

Se recurrió al translenguaje pedagógico porque, esta práctica pedagógica es fundamental para crear entornos multilingües inclusivos y apropiados para la interacción, donde los estudiantes tengan la capacidad de usar su repertorio lingüístico fortaleciendo sus habilidades comunicativas (García & Sánchez., 2018 p.141). En el contexto específico de la integración de estudiantes sordos y oyentes, el translenguaje se consideró una estrategia valiosa para mediar la comunicación y el aprendizaje entre ambos grupos, cuyos códigos lingüísticos son diferentes.

La implementación del translenguaje pedagógico se justifica debido a que esta:

- Valida y reconoce los idiolectos de todos los estudiantes, incluyendo las formas de comunicación de los estudiantes sordos (Wolbers et al., 2023).
- Fomenta la inclusión al crear espacios donde las diversas formas de expresión son bienvenidas y se utilizan como punto de partida para el aprendizaje (Wolbers et al., 2023).
- Se concibe como una pedagogía de la esperanza que contrarresta los ambientes monolingües y mejora el aprendizaje, creando puntos de encuentro entre comunidades lingüísticas (Sembiente & Tian, 2023).
- Permite aprovechar la diversidad lingüística presente en el aula para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (García & Otheguy, 2019).

- Contextualiza el aprendizaje al reflejar las realidades lingüísticas de los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia y valoración de su identidad (García y Otheguy, 2019).

Los cinco talleres diseñados por los investigadores se llevaron a cabo en horario extracurricular, los miércoles de 3pm a 5pm. En la planeación de los talleres fueron los participantes quienes plantearon los temas: actividades del tiempo libre; inclusión por medio de la señalización del colegio en las dos lenguas; sus aspiraciones y roles en la comunidad; además de la gastronomía del municipio. Al finalizar se destacaron los conocimientos aprendidos por medio de un encuentro donde los estudiantes compartieron parte de su experiencia.

Figura 3:

Talleres diseñados mediante el translenguaje pedagógico



Nota. Creación propia de los investigadores (2025)

Fase 5: Implementación y Evaluación del Plan

Según Griffée (2012), esta fase implica la ejecución del plan trazado con objetivos definidos, preguntas precisas y un cronograma establecido, cuya efectividad se evalúa al finalizar el proceso. En este caso, se llevaron a cabo cinco talleres, aunque su planificación no fue simultánea. Los investigadores diseñaron inicialmente el primer taller, lo implementaron y evaluaron el cumplimiento de sus objetivos. A partir de los resultados obtenidos, se generó información valiosa que orientó la planificación del taller siguiente, y así sucesivamente.

Cabe resaltar que la evaluación de cada taller se desarrolló mediante observaciones participativas, lo que permitió identificar logros y aspectos susceptibles de mejora. En particular, se evidenció que el uso del translenguaje pedagógico en la interacción entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español favorece una comprensión compartida entre los participantes.

Fase 6: Resultados

Según Griffée (2012), en esta fase se realiza una sistematización de los hallazgos mediante la reflexión continua de los mismos. Es así como se optó por la aplicación de entrevistas semiestructuradas ([Apéndice F](#)) para validar los datos encontrados de las observaciones participantes ([Apéndice G](#)), obteniendo las categorías emergentes como se muestra a continuación en el análisis de datos.

Análisis de datos

El análisis de datos llevado a cabo en esta investigación teniendo en cuenta el cronograma contenido en la siguiente tabla:

Tabla 2:

Cronograma Fases de la Investigación Acción

Mes	Etapas	2024								2025															
		Marzo Abril Mayo Agosto				Septiembre, octubre, noviembre				Enero				Febrero, marzo				Abril				Mayo			
		Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Conciencia inicial																								
2	Exploración																								
3	Respuesta inicial																								
4	Creación de los talleres.																								
5	Implementación y evaluación																								
6	Resultados																								

Nota. Elaboración propia (2025)

Además de esto, el desarrollo del análisis de esta investigación fue llevado a cabo por tres investigadores, uno de ellos relacionado como participante directo, y dos como participantes indirectos. El proceso se basó en el análisis temático, el cual ofrece una comprensión profunda de los datos cualitativos, identificando patrones clave de interpretación y promoviendo conclusiones bien fundamentadas (Flick, 2022). Es proceso fue realizado mediante la lectura y corroboración por parte de los investigadores, para el análisis, se empleó una revisión manual de la información recolectada, sin recurrir a herramientas digitales de análisis de datos.

El primer paso del análisis temático consistió en familiarizarse con los datos, lo que implicó leerlos detenidamente varias veces para obtener una comprensión completa del contenido. En este paso, los investigadores retomaron las observaciones participantes, los videos de los encuentros y las entrevistas semiestructuradas realizadas, identificando patrones que se repetían dentro de los talleres.

Posteriormente, se reflexionó sobre lo que se había identificado, tomando notas preliminares sobre categorías emergentes. Esto preparó a los investigadores para comenzar a organizar los datos de manera más sistemática, considerando la agrupación de los patrones extraídos según su afinidad, los cuales fueron organizados por medio de tablas donde se tuvo en cuenta la búsqueda de temas y generación de códigos. De esta manera se llegó a la asignación códigos iniciales a fragmentos de datos significativos, capturando su esencia de manera detallada en todo el conjunto de datos por medio de las tablas.

Figura 4:

Proceso de análisis de los talleres

Análisis Taller 1 ¡Vamos a Jugar!			
Lugar: Institución educativa San Marcos	Fecha: 29/01/2025 Hora: 04:00 pm 05:00 pm		
Asistentes: Asistieron 8 estudiantes de grado séptimo, 1 estudiante de grado octavo, 1 docente quien lidera el espacio y una madre de familia. De los 9 estudiantes asistentes hay 2 estudiantes con discapacidad auditiva y 7 estudiantes oyentes, quienes se encuentran entre 10 y 15 años de edad. Por su parte, las docentes se encuentran entre los 25 y 30 años. La madre de familia asistente al espacio acompaña a su hija sorda en el proceso de aprendizaje de señas, a partir de este encuentro no se cuenta con modelo lingüístico en la institución. Los asistentes al espacio lo hacen de manera voluntaria y en horario extracurricular.			
Familiarización con los datos: - Formato de observación taller 1 Video: https://studio.youtube.com/video/x1Dwujz2P2k/edit	Búsqueda de temas	Definición y denominación de los temas	Categorías
Se observó que la estudiante sorda reconoce el vocabulario y logró formar palabras utilizando fichas con diferentes letras. Aunque escribió "futbol" como "Futdol", su reconocimiento de las letras fue evidente. "...Con el fin de promover la interacción por medio del lenguaje escrito en español, se escriben palabras en el tablero acompañadas de dibujos". 	Reconocimiento código lingüístico escrito	Idiolectos: Rasgos individuales en el uso del lenguaje verbal, gestual o señado por parte de los participantes, que reflejan identidad, experiencia y creatividad.	<u>Translenguaje</u>
	Participación comunitaria.		-
	Uso flexible del LSC y español.	Comprensión compartida del lenguaje: Proceso mediante el	-
	validación individual de idiolectos	cuando los participantes (sordos y oyentes) logran entenderse y construir significados comunes, usando múltiples recursos comunicativos.	
Recursos visuales y didácticos para fortalecer el proceso de enseñanza.			

Familiarización con los datos

Generación códigos iniciales

Nota. Adaptado Apéndice G, Análisis taller uno ¡Vamos a Jugar!, creación propia de los investigadores (2025)

Proceso de Validez y fiabilidad

Con el objetivo de dar validez, fiabilidad y exhaustividad de los resultados de la investigación, los investigadores recurrieron al proceso de triangulación. Según Griffiee, (2012) la solidez y credibilidad generales de los resultados de la investigación se ven reforzadas por muchos tipos distintos de triangulación, cada uno de los cuales presenta ventajas específicas. Los investigadores triangularon los datos utilizando los siguientes instrumentos, entrevista y observación. Es así como la triangulación, se estableció a partir de la combinación y la articulación de los datos obtenidos de los instrumentos, los cuales se codificaron, para analizarlos separadamente, finalmente, se compararon.

Figura 5:

Proceso de Validez y Fiabilidad

Formato	Triangulación de Datos Significa que la misma información (el mismo dato) se obtuvo en diferentes instrumentos. Este hecho da validez a la investigación			
	Pregunta Investigativa: ¿De qué manera la planeación de talleres basados en el translingüaje pedagógico contribuyeron a la interacción y la comunicación entre usuarios de La Ter colombiana y español en el colegio rural San Marcos? Objetivo General: Determinar de qué manera los talleres planeados bajo el translingüaje pedagógico contribuyeron a la interacción y la comunicación en español en un contexto rural, analizar las dinámicas de interacción y comunicación utilizando el translingüaje pedagógico como enfoque			
	TRANSLINGÜAJE	IDENTIDAD & CULTURA	AMBIENTE BILINGÜE DE APRENDIZAJE	Alteridad/ empatía fue ine.
Taller #1	Recursos semióticos: Durante el taller se emplean una variedad de recursos semióticos (imágenes, señas, palabras clave y gestos) para generar una construcción conjunta de significado de los conceptos trabajados.	Idiolecto: Rasgos individuales en el uso del lenguaje verbal, gestual o señado por parte de los participantes, que reflejan identidad, experiencia y creatividad	Aula disruptiva: El espacio educativo rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje promoviendo prácticas flexibles e inclusivas y centradas en el estudiante. Flexibilidad de roles: Durante el proceso de interacción los participantes intercambiaron de roles sin limitaciones o jerarquías, aprendiendo todos del conocimiento compartido Ambiente inclusivo: Se respeta y reconoce la diversidad de los estudiantes, dando apertura a un espacio para el trabajo colaborativo y las prácticas flexibles	
Taller #2	Uso de recursos semióticos: juego o actividad donde se transforma el lenguaje oral/escrito a uno visual y participativo. Construcción del conocimiento metalingüístico: Validar todas las formas lingüísticas presentes en el aula. Permitir que los estudiantes naveguen entre códigos según sus habilidades, contextos y necesidades comunicativas	Empoderamiento y reconocimiento de la comunidad sorda: Exposición de identidad sorda y valoración de su cultura. Empoderamiento identitario: se identifica el empoderamiento de los hablantes para romper con las categorizaciones identitarias, ya que	Aula disruptiva: El espacio educativo rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje promoviendo prácticas flexibles e inclusivas y centradas en el estudiante. Construcción del currículo: currículo flexible que se ha ajustado a través de las necesidades particulares de las interacciones en LSC y español de los participantes. Aula disruptiva: El espacio educativo rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje promoviendo prácticas flexibles e inclusivas y centradas en el estudiante	
Taller #3	Uso de recursos semióticos: Uso de metodologías activas como juegos, tarjetas, máscaras y dinámicas participativas que motivan y facilitan el aprendizaje adaptativo y significativo Flexibilidad lingüística: Se promueve el uso libre y natural de LSC y español en las	Cultura sorda e identidad: Manifestaciones de identidad, humor y conocimiento cultural propio de LSC. Representación de la identidad profesional: Vocaciones y futuro Juego de roles con	Reformulación espontánea: Repetición, corrección o traducción informal entre pares o por parte del docente. Aula disruptiva: El espacio educativo rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje, promoviendo prácticas flexibles e inclusivas y centradas en el estudiante. Espacios de agencia y voz para estudiantes sordos: Se crean escenarios donde los estudiantes sordos lideran, interpretan, o guían	

Nota. Adaptado Proceso de validez y fiabilidad. Creación propia de los investigadores (2025)



Proceso de Categorización

La lectura, comparación y análisis cuidadosos de la información ayudaron a los investigadores a organizar las categorías horizontalmente mientras que las subcategorías se organizaron verticalmente. En cada taller y entrevista, los investigadores documentaron eventos, frases y comportamientos con un alto nivel de detalle. Al revisar repetidamente estos registros, comenzaron a notar patrones recurrentes o fragmentos con carga significativa. Estas repeticiones se tradujeron en unidades que expresaban ideas clave y significados los cuales se organizaron por afinidad conceptual. A medida que estas ideas se consolidaban, los investigadores les asignaron nombres que capturaban su esencia.

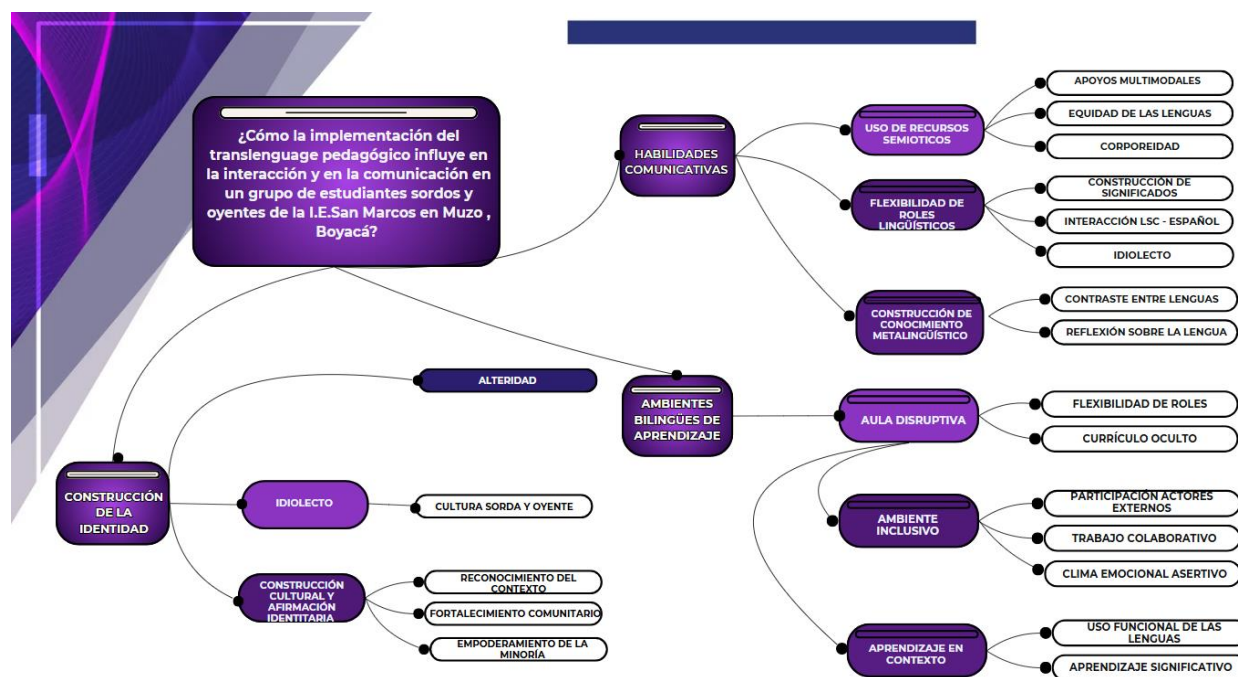
En el eje horizontal, se distinguieron tres categorías principales denominadas Habilidades Comunicativas, Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) y Construcción de la Identidad. Dentro de las subcategorías de habilidades comunicativas se encontraron las subcategorías: uso de recursos semióticos, flexibilidad lingüística y construcción de conocimiento metalingüístico. En la categoría ABA, las subcategorías halladas fueron aula disruptiva, ambiente inclusivo, y aprendizaje en contexto. En cuanto a la categoría de Construcción de la identidad, las subcategorías halladas fueron Alteridad, Idiolecto y construcción cultural y afirmación identitaria. En relación con las subcategorías, estas surgieron como fragmentos significativos del discurso observacional y testimonial, codificados según su afinidad conceptual con las categorías mayores.

Sin duda, la categorización llevó a los investigadores a responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación del translenguaje pedagógico influye en la interacción y comunicación en un grupo de estudiantes sordos y oyentes de la Institución Educativa San Marcos en Muzo, Boyacá? Con el fin de responder al objetivo general del presente estudio.

Determinar cómo el translenguaje pedagógico contribuye a la interacción y la comunicación entre LSC y español.

Figura 6:

Categorías Emergentes



Nota. Adaptado Categorías Emergentes. Creación propia de los investigadores (2025)

Categoría 1: Habilidades Comunicativas

La implementación del translenguaje pedagógico en la I.E. San Marcos no solo facilitó la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, sino que también fortaleció sus habilidades comunicativas. Al integrar recursos como la LSC, el español, gestos, imágenes y escritura, los estudiantes pudieron expresar pensamientos complejos, argumentar, explicar, dar instrucciones y narrar experiencias cotidianas. Como señalan García y Lin (2014),

Solo mediante el uso de todas las características de su repertorio lingüístico los estudiantes bilingües se convertirán en usuarios virtuosos del lenguaje, y no en simples

hablantes cuidadosos y limitados [...] su capacidad para expresar pensamientos complejos, explicar cosas, persuadir, argumentar, dar instrucciones, narrar eventos, etc. (p. 558)

Estos aspectos deben ser la base para valorar su competencia comunicativa. Esta visión promueve una comprensión más integral del lenguaje en contextos bilingües, validando los repertorios diversos como herramientas legítimas de aprendizaje.

Es así como se menciona que el translenguaje pedagógico es un enfoque, basado en teorías contemporáneas del aprendizaje, impulsa el desarrollo del multilingüismo en el entorno educativo (García & Otheguy, 2019, p. 27). Este enfoque propició una participación equitativa tanto en LSC como en español, facilitando la interacción entre estudiantes sordos y oyentes en condiciones de igualdad, y reconociendo a la cultura sorda y su comunidad como agentes fundamentales en el proceso educativo.

Del proceso de análisis realizado y el concepto de translenguaje descrito para esta investigación se puede mencionar, que según García (2009), el translenguaje es un conjunto de prácticas discursivas que los bilingües utilizan para dar sentido a sus mundos lingüísticos. En el desarrollo de los talleres fue evidente como el uso de esta práctica posibilitó que los estudiantes aportaran significados culturales al lenguaje, desarrollando nuevas habilidades lingüísticas. Así lo menciona el estudiante #1 En la pregunta ¿Qué es lo que disfrutas con tus compañeros del espacio? ¿Qué te gusta del espacio?: *“Me gusta comunicarme en lengua de señas todos los días”*, esto evidencia la apropiación de la lengua por parte de los participantes.

Según García et al. (2017), esta práctica despierta el repertorio semiótico, facilitando la comunicación y la participación en el aprendizaje. En el desarrollo del proceso de análisis este



enfoque fomento la participación en LSC y español permitiendo la interacción entre los participantes en igualdad de condiciones dentro del aula, al reconocer la cultura sorda y la comunidad como actores educativos esenciales. Esto es evidente en la respuesta del estudiante # 4 a la pregunta: ¿Qué función cumple la lengua de enseñanza y en español? *“Yo sé lengua de señas, me gusta, pero siento que las dos tengo que fortalecerlas, necesito prestar más atención, por ejemplo, el español comprenderlo más, y el club me está apoyando en eso.”* En esta apreciación es evidente como para los estudiantes ambas lenguas son importantes al momento de expresarse.

Según, Rahendram (2021) el translenguaje no se limita a la lingüística tradicional, sino que incluye actos no verbales como parte esencial de la comunicación. En la observación del taller #2 *“¿A dónde quieres ir?, se evidencia cómo el empoderamiento y la apropiación del conocimiento los impulsan a participar y a elegir su rol en la actividad.* Algunos optan por explicar y usar el español, mientras que otros eligen hacer la seña. Igualmente, en la entrevista semiestructurada a la pregunta ¿Qué lenguas o formas de comunicación usas durante los encuentros? El estudiante #6 menciona: *“Señas y sí bastante tipo de señas como animales también usamos las imágenes usamos más videos y todo eso que nos explique más a fondo lo que tiene que ver con las semillas.”* Mediante estas experiencias se resalta como el translenguaje permite a los estudiantes expresarse con mayor libertad y relevancia semiótica.

Desde una perspectiva educativa, el translenguaje se concibe como una *pedagogía de la esperanza* (Sembiente & Tian, 2023, p. 919), que rompe con los ambientes monolingües y fomenta prácticas más humanizadoras en aulas multilingües. Esto se observa en la respuesta a la pregunta del estudiante #8, ¿Cómo ha cambiado de forma relacionarte con tus compañeros? *“Sí, ya demasiado porque cuando no conocía a Paula, o sea, hablamos verbalmente, pero ahora*



como pude conocer a Paula, entonces ya puedo por ejemplo hablar con mis compañeros en señas, por ejemplo, puedo para no estar gritando, le digo, ole venga, yo le puedo decir sí que venga, o sea, con el lenguaje de señas podemos hablar de otra manera.” Los investigadores reconocen cómo el aprendizaje de una nueva lengua permite el reconocimiento de la diversidad lingüística y contribuye al reconocimiento del otro.

El translenguaje pedagógico emerge como un enfoque que permite la integración de diversos recursos comunicativos para facilitar la interacción y la inclusión. Wolbers, et al. (2023), propone una reconceptualización del uso del lenguaje en contextos educativos, validando los repertorios lingüísticos de los estudiantes sordos y promoviendo la flexibilidad comunicativa para la construcción del conocimiento. Mediante el análisis de la observación del taller #3, en el minuto 4 del video se revela: *“la participación de todos los asistentes, donde expresan tranquilidad, espontaneidad en las interacciones, motivación por la actividad y por comprender al otro, y seguridad en el entorno.”* Manifestado, así como los participantes al tener acceso a su repertorio lingüístico y construirlo colectivamente logran vincularse en interacciones fluidas donde participan y se interesan por aprender sobre la lengua del otro.

En el contexto de esta investigación, donde el español es la lengua dominante, se resalta la importancia del translenguaje pedagógico para fortalecer la interacción entre la LSC y el español, promoviendo la inclusión en espacios académicos. Como lo menciona Wolbers et al., (2023) crear un espacio de translenguaje en el aula ayuda a los estudiantes sordos a desarrollar un sentido de identidad lingüística más sólido" (p. 192). Es así como a la pregunta *¿Sientes que ha cambiado tu forma de comunicarte con tus compañeros?* Dos estudiantes revelan: estudiante #2: *“Como digamos como te ayudan a comunicarte mejor digamos en el espacio o cuando ustedes saben lo ayudan a comunicarme mejor a mí cuando de pronto me corrigen* estudiante # 7



“ayudándome con algunas señas que yo no sabía inclusive Paula mostrándome las señas de los objetos”. Dejando ver como los estudiantes desarrollaron un sentido de pertenencia a las lenguas aprendiendo a expresarse de otras maneras, validando la identidad de sus compañeros.

Así mismo, García y Wei (2014) señalan que el translenguaje no solo abarca la alternancia de lenguas, sino que también implica el uso de recursos multimodales, tales como gestos, expresiones faciales y representaciones espaciales. Esto es evidente en el taller #3: ¿Qué rol tendré en mi comunidad? Donde de la observación se extrae “*Después de decorar y pintar las máscaras individualmente, la estudiante sorda pregunta a la docente por qué biología es considerada una profesión si es una materia de su horario de clases, ya que una compañera está basando su máscara en esta profesión.*” Lo que evidencia como la creación de recursos multimodales para expresar las ideas de los participantes permite también la reflexión sobre la lengua y su significado.

Recursos Semióticos

Los recursos semióticos se pueden definir, según Wolbers et al, (2023) como las herramientas que usamos cuando los estudiantes tienen dificultades para comprender un mensaje, estos pueden incluir dibujos, juegos de roles, uso de objetos, imágenes, videos o gestos (p.13). Esta subcategoría emergió como una estrategia central en la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, permitiendo una comunicación fluida y significativa en el aula. La alternancia entre la LSC y el español incluyó el uso simultáneo de diversos recursos, incluyendo la corporeidad. Por ejemplo, en el taller #4 se refleja como el cuerpo entero, no solo las manos y la voz se convierten en vehículo de expresión entre lenguas y culturas: “... *El estudiante sordo hace gestos de tener hambre señalando su estómago y luego sus compañeros reaccionan mencionando un “mmmmm” a lo que sus demás compañeros responden con risas.*”



Por otra parte, en las entrevistas, se pudo validar el uso de los recursos semióticos debido a que el estudiante número 2 mencionó “... *Señas y sí, bastante tipo de señas como animales, también usamos las imágenes, usamos más videos y todo eso que nos explique más a fondo lo que queremos decir.*” En estos ejemplos extraídos de los instrumentos se evidencia como el apoyo multimodal para expresar ideas, estuvo presente en las interacciones de los estudiantes, contribuyendo a la equidad entre las lenguas.

Flexibilidad en los roles lingüísticos

Esta subcategoría se refiere, según García & Otheguy (2019) a la capacidad de los hablantes para alternar y redefinir sus funciones comunicativas sin estar restringidos por fronteras rígidas entre lenguas (p.23). Dicha subcategoría se pudo evidenciar cuando los estudiantes sordos y oyentes construyeron significados de manera conjunta retomando como parte del lenguaje la seña en contexto y el idioma español, demostrando que el translenguaje también potencia la agencia y el reconocimiento de los saberes lingüísticos de los estudiantes.

La flexibilidad en los roles lingüísticos que se llevaron a cabo durante los talleres también se evidenció en las entrevistas donde el estudiante número tres responde “*Cumple una función muy importante porque podemos comunicarnos primero que todo haciendo expresiones corporales y todo eso...*” a la pregunta ¿Qué función cumple la lengua de señas y español en los talleres? enfatizando en como a través del uso de recursos semióticos variados se permitió un entorno flexible. Igualmente, en el desarrollo del taller uno la docente describe “...*los estudiantes sordos reconocían las señas con mayor facilidad que sus compañeros y utilizaban ademanes o sonidos para corregir movimientos realizados de forma equivocada. Por ejemplo, al pedir a los estudiantes que realizarán la seña de su deporte favorito, uno de ellos intentó hacer la seña de “fútbol” realizando el movimiento del gol por encima del antebrazo, a lo que su compañera*

reaccionó inmediatamente corrigiéndolo..." La flexibilidad en los roles se presenta mediante el aprendizaje a partir de la construcción y la colaboración, permitiendo a todos los estudiantes realizar procesos de retroalimentación de manera respetuosa, asumiendo roles de liderazgo a partir de un enfoque donde no hay jerarquías lingüísticas, como lo propone el translenguaje.

Este proceso se enriqueció con lo que los lingüistas denominan idiolecto. Según Wolbers et al, (2023), "El idiolecto de cada persona es único e involucra un conjunto de recursos comunicativos desarrollados a lo largo de su vida mediante interacciones con otras personas y el contacto con textos y otros recursos semióticos" (p.2) Es decir, las formas personales y creativas que los estudiantes desarrollaron para significar el mundo que los rodea: como cuando una estudiante creó una seña particular para referirse a su comida favorita del restaurante, integrando gestos faciales, contexto cultural y señas convencionales. Estos usos personales del lenguaje fueron entendidos y retomados por el grupo, mostrando cómo el translenguaje no solo articula códigos lingüísticos, sino también identidades, afectos y experiencias compartidas.

Construcción del conocimiento metalingüístico

Según Wolbers et al, (2023), "la construcción del conocimiento metalingüístico se logra al apoyar a los estudiantes para que comprendan que siempre existen múltiples maneras de expresar un mismo concepto y al dirigir su atención hacia las similitudes y diferencias entre las lenguas reconocidas" (p.13). Esta subcategoría se manifestó cuando reflexionaba colectivamente sobre el funcionamiento de la LSC y el español. Esta dimensión metacognitiva del lenguaje fue evidente cuando los estudiantes debatían sobre el orden correcto de las señas en preguntas, o cuando los sordos corregían a sus compañeros sobre aspectos gramaticales o de configuración manual. Por ejemplo, durante un ejercicio de formulación de preguntas en LSC, los estudiantes sordos intervinieron activamente para señalar que el orden de los elementos enunciativos no



correspondía con la estructura de la lengua de señas, dando lugar a un momento de análisis explícito de la gramática visual-espacial.

Por su parte, durante el primer taller se presentó la siguiente situación descrita por la docente investigadora: *“Se observó que la estudiante sorda reconoce el vocabulario y logró formar palabras utilizando fichas con diferentes letras. Aunque escribió “futbol” como “Futdol”, su reconocimiento de las letras fue evidente.”* De este momento, podemos evidenciar como los estudiantes sordos inician a reconocer el código escrito para poder expresarse y comunicarse con los demás compañeros. Además, los estudiantes oyentes empatizan con las diferencias entre las lenguas usando el abecedario en LSC para rectificar el aprendizaje de la lengua.

En las entrevistas, se evidencia en la pregunta ¿Qué función cumplen las lenguas de señas y el español en el club? A lo que el estudiante número 5 comenta: *“Poder comunicarnos con personas con una discapacidad auditiva y en español para poder también comunicarme. Entre nosotros”* Gracias a esta apreciación se puede reflejar como la conciencia lingüística estuvo presente al desarrollar los talleres, ya que los estudiantes reflexionaron más allá del aula sobre la importancia que tiene el aprendizaje de LSC para poder crear puentes comunicativos con otras personas.

Asimismo, en situaciones donde se combinaban español escrito y señas, los estudiantes hacían comparaciones entre ambas lenguas, observando diferencias en el uso de artículos, tiempos verbales o el rol del cuerpo en la construcción del significado. Estas prácticas revelan que el aula no solo fue un espacio para el uso funcional del lenguaje, sino también para su reflexión consciente, favoreciendo el desarrollo de habilidades metalingüísticas. Al poner en diálogo dos sistemas lingüísticos diferentes, los estudiantes comenzaron a identificar, contrastar

y regular sus propias producciones, lo cual fortalece su comprensión del lenguaje como sistema y potencia su capacidad para transferir saberes entre lenguas.

Categoría 2: Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Retomando a García (2009), los ambientes bilingües de aprendizaje son espacios educativos diseñados para promover el desarrollo de competencias comunicativas en dos o más lenguas de manera integrada y significativa (pp. 42 – 49). Igualmente, Araque Torres (2020), define un ambiente de aprendizaje, como un espacio donde el aprendizaje no debe estar limitado a un momento o lugar específico, sino que debe concebirse como un proceso continuo, conectado y flexible, que ocurre tanto dentro como fuera del aula, con el apoyo de herramientas digitales y diversos entornos como la escuela, el hogar, entre otros (p.23).

Es así como el termino de aprendizaje ubicuo se ve reflejado en el desarrollo de esta propuesta. De acuerdo con El Guabassi et, al (2018), "El aprendizaje ubicuo se concibe como una modalidad educativa que permite al estudiante acceder a contenidos y actividades desde cualquier lugar y en cualquier momento" (p. 445). En el campo educativo inclusivo, se puede pensar en cómo las lenguas pueden volverse ubicuos dentro del aula cuando son apropiados colectivamente. Este aprendizaje que supera los límites de aula es evidente en la respuesta del estudiante #8 *"compartir momentos inolvidables aprendiendo el lenguaje de señas colombiano que nos puede ayudar en un futuro para poder por ejemplo estamos con Paula en este momento y en un futuro podemos encontrarnos a otra persona que pueda tener una discapacidad tanto del habla como el escucha. Entonces es para que nosotros podamos comunicarnos y saber más."* A la pregunta: "¿Qué es lo que disfrutas con tus compañeros del espacio? ¿Qué te gusta del espacio?" permitiendo así apreciar como los conocimientos trascienden los límites del aula. Igualmente, en el desarrollo del taller de la creación de la señalética, la docente describió una

fotografía del taller donde menciona: *“Se evidencia al lado izquierdo la presencia de una docente quien se vinculó al espacio, acompañada de la mujer adulta quien asistió a este taller. Se muestra un ambiente relajado y ameno, incluso se encuentran en compañía de una de las mascotas de la institución “chocolate”, su presencia denota un ambiente escolar flexible donde todos son bienvenidos.”* Desde este fragmento podemos comprender como el ambiente en el que se desarrollaron los talleres contribuyó ampliamente a la vinculación al espacio de manera asertiva y propositiva, al ser un espacio de asistencia voluntaria fue más allá de los límites tradicionales fijados por el aula tradicional. En los instrumentos de observación y la entrevista se hace visible los ambientes bilingües de aprendizaje bajo las siguientes subcategorías:

Aula Disruptiva

El aula disruptiva definida por Gonzales et al, (2024) como un espacio que rompe con los estándares de enseñanza tradicionales y, por el contrario, brinda prácticas pedagógicas críticas, participativas, conectadas directamente con la realidad (p.182). Por medio de los datos extraídos de los instrumentos podemos concluir esta categoría, se evidenció gracias a la flexibilidad de los espacios propuestos implementada en los distintos talleres. Además, los encuentros se caracterizaron por ser un ambiente amigable donde los estudiantes podían asistir usando ropa cómoda, invitando a otras personas de la comunidad o trayendo sus mascotas.

Al igual que en el rol central de cada uno de los estudiantes, los niños sordos y los oyentes tuvieron un rol de liderazgo, construyendo significado entre ellos, Lo más importante, es que este ambiente de aprendizaje contemplo la evaluación como un espacio para construir conocimiento y en ningún momento los niños sintieron la presión de una nota sumativa.



Los resultados evidenciaron que, en la planeación de cada taller, los investigadores consideraron las necesidades y los intereses de los estudiantes. Por esto, para la construcción de la planificación, los investigadores adaptaron, constantemente, a las necesidades y propuestas de los estudiantes, y se fomentó la participación horizontal. Aquí entra en juego el concepto de currículo oculto, entendido por Araque Torres (2020), como aquello que los estudiantes aprenden en la escuela sin que esté explícitamente formulado en el currículo oficial: valores, actitudes, normas, jerarquías lingüísticas o formas de relación social (p.25). Como se expone en el desarrollo del taller dos, donde una estudiante nota una necesidad y plantea una solución a partir de sus conocimientos: *“sería bueno señalar los espacios del colegio en LSC, ya que al viajar a Chiquinquirá pude notar que los lugares del terminal tenían señalización por medio de fotografías”*. Por otra parte, esta subcategoría está presente cuando los estudiantes responden a la pregunta: ¿Qué es lo que disfrutas con tus compañeros del espacio? ¿Qué te gusta del espacio? Estudiante número 4 *“Bueno, la comida. ¿Qué más? Compartimos la comida, compartimos comida, los juegos y...”* Entrevistada número 5 *“Que a veces echamos un poquito de recocha y podemos compartir poco.”* Demostrando, así como el espacio fortaleció las relaciones entre los estudiantes valiéndose de elementos que contribuyeron al desarrollo de un espacio más contextualizado.

Ambiente Inclusivo

Esta conexión con las necesidades del contexto permitió la creación de un ambiente inclusivo, en el que los investigadores procuraron garantizar el acceso equitativo a la información y la participación. En este contexto, la educación inclusiva presupone un marco amplio, que elimina las barreras para el aprendizaje y promueve la participación en la escuela, de



tal manera que se asegure una educación equitativa que reconoce y aborda los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019, p.12).

El análisis de los datos permitió a los investigadores concluir que la construcción de ambientes inclusivos estuvo presente desde la planeación de los talleres hasta el momento del desarrollo de estos.

“Se proyecta un video en el que docentes y personas de la comunidad hacen señas de lugares del colegio. Los estudiantes reaccionan entre risas y sorpresa, reconociendo a personas como el chico de la caseta o las señoras del restaurante. La actitud de quienes participaron en el video fue amable y dispuesta, generando cercanía con los estudiantes.” Taller #2 “¿A dónde quieres ir”

De este fragmento obtenido de la observación participante se evidencia como la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje involucro la participación de los miembros de la comunidad educativa quienes estuvieron dispuestos a aprender una nueva lengua, haciendo uso del entorno escolar para generar aprendizaje contextualizado valiéndose de recursos multimodales como los videos para representar el espacio y las personas que trabajan allí.

Igualmente, en la respuesta del estudiante # 4, a la pregunta ¿Qué función cumple la lengua de enseñanza y en español en la comunicación con tus compañeros?: se obtuvo la siguiente respuesta del “*Porque la ayuda a comunicarse más bien con las otras personas que pues que no escuchan y puedes le sirve más*” El club facilita un ambiente accesible para ambas comunidades (oyentes y sordos).

De estos fragmentos podemos inferir la vinculación de actores externos al club como personas de la comunidad educativa, directivas y personas del municipio quienes decidieron

vincularse al espacio, fomentando el trabajo colaborativo y el clima emocional asertivo “*Esta situación fue cómica en el grupo y todos rieron, lo cual demostró el entendimiento de los mensajes y el humor implícito...*” Fragmento extraído de la observación del taller 1 ¡Vamos a jugar!

El clima escolar asertivo estuvo presente en las reflexiones de los participantes, cuándo la entrevistada #5 responde a la pregunta ¿Qué es lo que disfrutas con tus compañeros del espacio? ¿Qué te gusta del espacio? “*Que a veces echamos un poquito de recocha y podemos compartir poco.*” Por su parte, el trabajo colaborativo fue evidente en los encuentros, como lo relata la docente investigadora en la observación del taller 2: ¿A dónde quieres ir? “*Una mujer de la comunidad participa, obteniendo la seña de “laboratorio de biología”, pero al no recordarla, los estudiantes señalan el laboratorio desde el salón. Como ella no reconoce aún los espacios, una docente le muestra en el horario un dibujo de un recipiente de laboratorio. Aun confundida, el estudiante sordo se pone de pie y baila para representar la seña, comprendiendo el contexto gracias a las pistas visuales*”.

El trabajo colaborativo es una estrategia didáctica que promueve la interacción entre estudiantes para lograr objetivos comunes, fomentando habilidades interpersonales y el aprendizaje significativo (Ramírez & Rojas, 2014, p. 91).

El análisis de los datos igualmente evidenció la existencia de un clima emocional asertivo, en el que los errores eran abordados con paciencia, humor y afecto. Se promovió la confianza para equivocarse, corregirse y volver a intentar, sin temor a la burla o la exclusión. Este clima fue determinante para que todos los estudiantes, especialmente los oyentes, se atrevieran a utilizar la LSC, y para que los sordos sintieran que podían enseñar, corregir y compartir desde su experiencia.



En conjunto, los ambientes bilingües de aprendizaje observados en estos talleres se constituyeron como espacios vivos de encuentro, donde la diversidad lingüística y cultural no fue un obstáculo, sino una potencia pedagógica. La configuración de estos entornos implicó una apuesta ética y didáctica por una educación verdaderamente inclusiva, sensible al contexto y al potencial expresivo de todos los estudiantes.

Aprendizaje en Contexto

Según Paul Main (2024), el aprendizaje en contexto es un enfoque instruccional que busca proporcionar a los estudiantes una educación significativa y relevante al conectar el currículo con situaciones de la vida real. Estas prácticas ocurrieron siempre en contextos comunicativos reales, como las interacciones dentro del desarrollo de los talleres; o simulados como juegos de rol, mímica y representación gestual dentro de los mismos. Lo que favoreció el uso funcional y significativo de ambas lenguas. Talleres como el del restaurante o el recorrido por la institución educativa para crear la señalización en LSC fueron clave para anclar el aprendizaje en situaciones relevantes. Los estudiantes usaban la lengua no para repetir estructuras abstractas, sino para resolver problemas comunicativos, asumir roles y cumplir objetivos concretos, lo cual fortalecía su motivación y sentido de pertenencia. En el desarrollo del taller 2, los participantes debían encontrar la señal de un lugar de la institución, en esta actividad participó una mujer de la comunidad, quien al no conocer el colegio se mostró algo confundida, sin embargo los estudiantes la guiaron considerando sus conocimientos previos y el contexto como se muestra en el siguiente fragmento descrito por la docente investigadora “Una mujer de la comunidad participa, obteniendo la señal de “laboratorio de biología”, pero al no recordarla, los estudiantes señalan el laboratorio desde el salón. Como ella no reconoce aún los espacios, una docente le muestra en el horario un dibujo de un Erlenmeyer. Aún confundida, el



estudiante sordo se pone de pie y baila para representar la seña, comprendiendo el contexto gracias a las pistas visuales.”

En este sentido, se evidenció una notable flexibilidad pedagógica, que permitió modificar las actividades según los intereses o respuestas del grupo. Igualmente, los estudiantes usaron sus conocimientos para comunicarse en espacios académicos fuera del club, como lo menciona el estudiante número # 5 a la pregunta ¿Cómo ha cambiado de forma relacionarte con tus compañeros? *“A veces hay un ejemplo que le quiere decir algo a alguien, pero, pues no quiere que las demás se enteren, entonces se lo hice como por señas”*. Esto evidencia el uso estratégico de señas en contextos donde la oralidad no es deseada.

Categoría 3: Construcción de la Identidad

El concepto de identidad es central en los procesos sociales, culturales y educativos, dado que permite comprender cómo los sujetos se relacionan consigo mismos, con los otros y con su contexto. Actualmente, se entiende que la identidad no es un atributo fijo, sino una construcción dinámica, relacional y contextual. Como afirma Hall (1996), “la identidad no es un atributo fijo, sino un proceso de constante construcción a través de la diferencia y la alteridad”. Desde esta perspectiva, la identidad se configura y reconfigura continuamente a través de la interacción con los otros y con las circunstancias históricas y sociales que rodean a los individuos y comunidades. La construcción de identidad es evidente en el taller 4 cuando se describe parte del video realizado en la intervención: *“durante el video se observa que los estudiantes disfrutaron de la actividad porque fue a través de la experiencia que lograron construir colectivamente la seña haciendo uso de las expresiones corporales, desde los sentidos y dándole relevancia a la cultura.”* En este ejercicio los estudiantes reconocen sus experiencias propias y cultura para poder comunicarse. Igualmente, la estudiante número 5 responde a la pregunta sobre la función

de la LSC en los encuentros: “*Yo utilizo pues mi seña para que sepan quién soy*” Identificando de esta manera la importancia de ser nombrada en la lengua para reconocer su identidad.

Desde la perspectiva del translenguaje, la identidad no se ve como fija o ligada exclusivamente a una lengua, sino como un proceso dinámico y múltiple, construido a través del uso flexible de los repertorios lingüísticos y culturales que una persona posee. Según Ofelia García y Li Wei (2014), el translenguaje permite a los hablantes “ser y actuar” de maneras que reflejan todas sus experiencias lingüísticas, desafiando las divisiones rígidas entre idiomas y afirmando identidades híbridas, fluidas y negociadas en contextos sociales diversos (p.37).

Idiolecto

Se concluye que la validación de idiolecto es fundamental para la construcción de la identidad a partir de los análisis extraídos de los instrumentos. Según Wolbers et al, (2023), El idiolecto constituye una manifestación concreta de la identidad sociolingüística, pues representa la forma singular en que cada individuo expresa su lenguaje y su cultura. Del análisis se puede inferir que durante el desarrollo de los talleres los estudiantes hacían uso de sus conocimientos previos y experiencias para comunicar a otros como se sentían por medio del idiolecto, así se menciona en la observación del taller 2: ¿A dónde quieres ir?: “*Durante una de las rondas, una estudiante hace la seña de “restaurante”, y otro construye la frase: “hoy, comer, pasta, restaurante”. Otro estudiante reacciona con gestos de arcadas, lo que genera risas, comunicando que la pasta del restaurante no es la mejor. De igual manera, al hacer la seña de “tienda”, otro estudiante la relaciona con “dinero”, quejándose del alto costo*”.

Igualmente, durante el análisis de la observación de taller tres: ¿Qué rol tendré en mi comunidad? los estudiantes reconocieron las diferencias entre sus compañeros distinguiendo



entre ellos sus gustos e intereses para el futuro: “...les dice a los estudiantes que pongan las máscaras en una mesa donde cada uno pasa a distinguir de qué compañero es, al ser un grupo pequeño la dinámica es sencilla, se hace la seña del compañero y el trabajo que le gusta.” Por otro lado en las entrevistas, el estudiante número 8 comenta a la pregunta sobre ¿qué es lo que más disfruta del espacio? “Sí, ya demasiado porque cuando no conocía a Paula, o sea, hablamos verbalmente, pero ahora como pude conocer a Paula, entonces ya puedo por ejemplo hablar con mis compañeros en señas, por ejemplo, puedo para no estar gritando, le digo, ole venga, yo le puedo decir sí que venga, o sea, con el lenguaje de señas podemos hablar de otra manera”

Esto demuestra como con el transcurso de las actividades los estudiantes validan diferentes formas de comunicarse, reconociendo al otro a través de la alteridad.

Construcción Cultural y Afirmación Identitaria

La construcción y afirmación de la identidad requiere reconocer el contexto sociocultural en el que los sujetos se desarrollan y promover el fortalecimiento comunitario. La identidad, como señala Navarrete (2008), es un concepto aporético, es decir, la identidad está atravesada por contradicciones o paradojas que impiden una definición cerrada o definitiva, ya que se construye en la tensión entre lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo, lo estable y lo cambiante. En tanto la construcción de la identidad es necesaria para caracterizar a los sujetos o a los campos disciplinares en un momento histórico, pero es imposible de representar de forma definitiva: “la identidad es un concepto indispensable para hablar de aquello que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario, pero al mismo tiempo es imposible de representar de forma precisa y definitiva” (Navarrete, 2008).



De esta manera, de los instrumentos se concluye que uno de los procesos más significativos fue la transformación del aula en un espacio de construcción y afirmación identitaria, partiendo del reconocimiento de la cultura, como lo menciona Harris (2011), “la cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad (p.4).”

El reconocimiento de la cultura fue evidente en los encuentros, especialmente cuando los estudiantes se expresaron a partir de las experiencias propias considerando su contexto local:

“... A una estudiante que trabajó con la madre de familia mencionó que el deporte favorito de ella era el tejo, a lo que la estudiante sorda respondió riendo y añadiendo la seña de “verde” y la acción de “tomar” para mencionar que a su mamá también le gustaba tomar licor (costeñita de color verde) cuando jugaba tejo. Esta situación fue cómica en el grupo y todos rieron, lo cual demostró el entendimiento de los mensajes y el humor implícito.”

El acercamiento familiar y comunitario desarrollado en los talleres permitió el reconocimiento de los deportes típicos de la región, además de las bebidas locales que comúnmente acompañan estos encuentros.

Igualmente, en la observación del taller #4 los estudiantes experimentaron a través de sus sentidos el reconocimiento de la comida típica local y su preparación según lo que han aprendido desde casa “Los estudiantes reaccionan con risas al ver cómo los demás actúan representando cómo se despluma la gallina o cómo se hace el chorizo según sus gestos.”

Estas prácticas fomentaron el empoderamiento de la minoría sorda que lograba integrarse a partir de las experiencias compartidas por medio de la interacción con sus compañeros.



A través de prácticas pedagógicas basadas en el translenguaje, la inclusión y el reconocimiento de las diversas formas de expresión. Esta categoría analiza cómo la identidad se forjó y se visibilizó en el aula a través del reconocimiento de aspectos culturales reflejados en la lengua, como la gastronomía; así se evidencia en el siguiente fragmento de la observación del taller 4: De la olla al salón: *“el estudiante describe su sabor y trata de adivinar que alimento es. En esta actividad los estudiantes muestran curiosidad frente a lo que trae la docente en la maleta, ya que la mayoría de los alimentos son comida típica que venden en la plaza de mercado del pueblo, tal como lo es la gallina, el chorizo, la arepa, la panela, las melcochas, entre otros.”*

Finalmente, se evidenció un claro empoderamiento de la minoría sorda. Los estudiantes sordos encontraron en estos talleres una plataforma para asumir roles activos como líderes y referentes de su lengua. Este empoderamiento no fue solo funcional, sino simbólico: se les reconoció como sujetos legítimos de saber, capaces de enseñar, corregir, proponer y construir conocimiento. Por ejemplo, durante la actividad del noticiero, fueron ellos quienes guiaron el uso correcto de la LSC en las grabaciones, evaluando expresiones, clasificaciones gramaticales y adecuaciones culturales, con una autoridad que fue respetada por sus compañeros oyentes y la docente.

Alteridad

Para Skliar (2005), la alteridad no es solo reconocer que hay otros distintos, sino pensar en cómo nos relacionamos con esos otros sin intentar normalizarlos o subsumirlos en nuestras propias categorías (p.35). En el ámbito educativo, implica escuchar otras voces, aceptar otras formas de estar y de comunicarse, y construir una pedagogía que no niegue la diferencia, sino que la acoja como posibilidad de encuentro. Este aspecto es notable en las reflexiones de los participantes cuando en las entrevistas el estudiante número 9 a la pregunta ¿Por qué decidiste



participar en el club? *“Porque para mí es una nueva lengua, aprender de señas, para comunicarnos, para con esos compañeros que son sordos y mudos.”*

Igualmente, en la respuesta del estudiante número 5 a la pregunta ¿Qué lenguas o formas de comunicación usas durante los encuentros?:

“Yo utilizo, pues, mi seña para que sepan quién soy, utilizó otro tipo de señas para especificarles cosas, imágenes por si no se les puedo explicar, mi lenguaje corporal, las expresiones faciales y así.”

Por su parte en los talleres, la docente investigadora comenta en la observación del taller

2: ¿A dónde quieres ir? *“La estudiante sorda levanta la mano y pregunta a una nueva compañera su nombre usando el abecedario en LSC. Como la nueva estudiante no comprende, sus compañeros traducen a español, y la docente le muestra la letra “L”, a lo que la estudiante sorda reacciona haciendo la seña de la “L” junto a un lunar visible sobre su labio. De esta manera, se evidencia cómo las señas personales reflejan características físicas o rasgos de personalidad. A otra nueva estudiante, le asignan una seña que combina la “S” con un movimiento de fútbol, pues es una destacada arquera. Ella sonríe al notar que compañeros de otros grupos la reconocen, expresando sorpresa.”*

En este fragmento se evidencia como a través del lenguaje de señas se puede reconocer las características de los demás compañeros al nombrarlos, comprendiendo como los estudiantes sordos comprenden el mundo destacando los atributos o roles de otros al observarlos y compartir con ellos en la cotidianidad escolar.



Así, tanto la lengua de señas como el español oral o escrito se convierten en medios legítimos de expresión y participación, no en obstáculos que deben superarse.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido determinar la influencia transformadora que la implementación del translenguaje pedagógico ejerce sobre los procesos de interacción y comunicación entre estudiantes sordos y oyentes. La investigación, desarrollada en la Institución Educativa San Marcos de Muzo, Boyacá se materializó a través del diseño de talleres inclusivos enfocados en el translenguaje como practica pedagógica.

La implementación del translenguaje pedagógico influyó significativamente en la interacción y comunicación entre estudiantes sordos y oyentes abordando tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el translenguaje impacta directamente en las habilidades comunicativas de estudiantes sordos y oyentes. Por ejemplo, el desarrollo de recursos multimodales permite a los participantes expresar sus ideas y, al mismo tiempo, reflexionar sobre la lengua y su significado. Por otro lado, la flexibilidad en los roles lingüísticos fomentó una comunicación multimodal que superó las barreras entre lenguas. Esta práctica a su vez enriqueció la construcción de conocimientos, ya que todos los estudiantes aportaron desde sus repertorios lingüísticos diversos, generando interacciones más horizontales y participativas.

En segundo lugar, el translenguaje pedagógico influyó en los ambientes bilingües de aprendizaje, promoviendo entornos disruptivos que transformaron la interacción no solo con sus compañeros y docentes, sino también con otras personas dentro de la institución, como el personal de secretaría, cafetería y portería. Igualmente, el translenguaje permitió una transformación en el aula a un espacio inclusivo, donde se participó activamente en procesos de

aprendizaje en contexto. Dichos ambientes se distinguieron por una mayor colaboración y afectividad, lo cual se evidenció en la creación de ambientes emocionales asertivos, donde se resaltó la empatía y co-construcción del lenguaje.

En tercer lugar, en la construcción de identidad, el translenguaje influyó en el reconocimiento de idiolectos individuales, la valoración de la otredad y el fortalecimiento de una afirmación identitaria cultural, aspectos clave para la integración plena y la formación de una comunidad educativa más equitativa. Así, el translenguaje pedagógico no solo facilitó la comunicación, sino que también se convirtió en una herramienta transformadora para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el aula. Además, el translenguaje contribuyó al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes, incorporando un conjunto de recursos comunicativos adquiridos a lo largo de su vida mediante interacciones con otras personas y el contacto con textos y otros elementos semióticos. Estas formas personales y creativas de significar el mundo que los rodea son clave en su proceso de desarrollo.

Desde los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la MABA, esta investigación contribuyó dando un nuevo enfoque a los ambientes bilingües de aprendizaje en un aula rural de Boyacá. Debido a que la experiencia no se limitó al plano lingüístico; por el contrario, se constató una construcción significativa de la identidad de los estudiantes sordos, un incremento en la empatía entre compañeros y un fomento del respeto hacia la diferencia. Estos elementos convergieron para propiciar interacciones más auténticas y significativas, cuya riqueza podría ilustrarse mediante la participación de los estudiantes en eventos artísticos donde en la danza incluyeron la LSC como elemento parte de su presentación, fomentando la participación de la minoría sorda y su reconocimiento en la comunidad de Muzo en general. Los conocimientos



adquiridos en el programa convirtieron el translenguaje en un catalizador para una comunidad educativa más inclusiva y cohesionada.

Es importante reconocer ciertas limitaciones al desarrollar de la presente investigación. La principal de ellas ha sido el factor tiempo, pues si bien se observaron cambios significativos y hallazgos valiosos, se restringió la posibilidad de realizar un seguimiento a más largo plazo de la evolución de las dinámicas de las habilidades comunicativas de los estudiantes, a pesar de que los encuentros se siguen realizando de manera semanal con los participantes. De igual forma, la limitación temporal pudo haber influido en el alcance de la recolección de datos, impidiendo quizás la exploración de otras variables o la inclusión de un mayor número de participantes que enriquecieran aún más la perspectiva del estudio. Futuras investigaciones podrían considerar periodos de intervención y observación más prolongados para abordar estas dimensiones.

Por otra parte, en caso de dar continuidad a esta línea de investigación, se deben profundizar las herramientas de recolección de información. Se sugiere la incorporación de grupos focales con estudiantes, docentes y familias, la aplicación de encuestas dirigidas a los núcleos familiares para comprender sus percepciones y el uso de registros audiovisuales de manera más sistemática. Estos instrumentos permitirían capturar con mayor detalle y profundidad las dinámicas de interacción que se desarrollan fuera del entorno inmediato, así como las repercusiones de las prácticas de translenguaje en la comunidad.

En síntesis, esta investigación reafirma que apostar por una pedagogía del translenguaje no solo transforma la comunicación, sino también las relaciones humanas dentro de la escuela, haciendo de ella un espacio verdaderamente inclusivo y plural. Continuar explorando y



promoviendo estas prácticas es esencial para construir sistemas educativos más justos y equitativos.

Referencias

Álvarez-Escobar, M. L., Arroyo-Lewin, M. A., & Bermúdez-García, J. Á. (2023). Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. *Innova Research Journal*, 8(1), 34–48. <https://www.redalyc.org/journal/7378/737879719003/>

Araque Torres, D. M. (2020). Learning module 1. Learning environments in a changing society.

Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica (1.^a ed.). ENFOQUES CONSULTING EIR. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26118w/Tecnicas%20e%20instrumentos.pdf>

Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura sorda: Caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, 1–23. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150014/html/>

Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Classroom interaction and learning outcomes in English as a foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 24(2), 235–253. <https://doi.org/10.1177/1362168818786653>

Caballero, S., & Reyes, A. (2023). La lengua de señas como lenguaje expresivo, una forma de transformar la educación inclusiva en la ruralidad (Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga). <http://hdl.handle.net/20.500.12749/22943>

Cardona Moya, D. F. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2).

<https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.21202>

Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323–1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>

Creswell, J. (2015). 30 essential skills for the qualitative researcher. Sage.
[10.1177/15586898211028107](https://doi.org/10.1177/15586898211028107)

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>

Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley 2216 de 2022. “Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje”. *Diario Oficial* No. 52074.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

De Meulder, M., Kusters, A., Murray, J., & Moriarty, E. (2019, mayo 11). El translenguaje y los sentidos: El caso de los sordos signantes. *Academia de Investigación en Lenguas de Señas*. <https://acadeafic.org/2019/05/11/translanguaging/>

El Guabassi, I., Bousalem, Z., Al Achhab, M., Jellouli, I., & El Mohajir, B. E. (2018). Personalized adaptive content system for context-aware ubiquitous learning. *Procedia Computer Science*, 127, 444–453. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.01.142>

Estrada, S. (2017). Qualitative analysis using R: A free analytic tool. *The Qualitative Report*, 22(4), 956.

Federación Mundial de Personas Sordas. (2023a). Documento de posición sobre la primacía de las personas sordas en el desarrollo y la enseñanza de las lenguas de señas nacionales. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2023/05/Lineamientos-ruralidad-educacion-para-sordos.pdf>

Federación Mundial de Personas Sordas. (2023b). El reconocimiento de los derechos de las personas sordas a la lengua de señas. World Federation of the Deaf.

Flick, U. (2022). *The Sage handbook of qualitative research design*. Sage.

, D., Hadjioannou, X., & Zhou, X. (2019). *Translanguaging for emergent bilinguals: Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Teachers College Press.

Galvis, R. (2021). Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: Estado del arte. *Enunciación*, 26, 270–291.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16577>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>



García, O., & Sánchez, M. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/garcia_sanchez-spanish.pdf

García, O. (2013). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu & G. Piña Rosales (Coords.), *El español en los Estados Unidos: ¿e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (pp. 353–374). <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf>

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 1–26. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>

González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, M. E., & Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la pedagogía disruptiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 179–198. <https://doi.org/10.14201/teri.31679>

Griffee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data* (1st ed., pp. 127–199). TESL-EJ Publications. https://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf

Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). Sage.



Harris, M. (2011). Antropología cultural. Alianza Editorial.

Henner, J., & Robinson, O. (2023). Crip linguistics goes to school. Languages, 8(1), 48–48. <https://doi.org/10.3390/languages8010048>

Howe, C. (2023). Classroom interaction and student learning: Reasoned dialogue versus reasoned opposition. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 11(3), A29–A30. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.549>

Instituto Nacional para Sordos. (2020). Orientaciones generales para la formulación del PIAR en la educación bilingüe bicultural para sordos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-PIAR.pdf>

Instituto Nacional para Sordos. (2022). Lineamientos para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sordos en territorios rurales y rurales dispersos. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2023/05/Lineamientos-ruralidad-educacion-para-sordos.pdf>

Korsak, K. (2011). Adrian Blackledge and Angela Creese: Multilingualism: A critical perspective. Language Policy, 10(2), 183–185. <https://doi.org/10.1007/s10993-011-9195-6>

Leyes desde 1992 - Vigencia expresa y control de constitucionalidad [Ley 982 de 2005]. (2024). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html

Londoño, M., & Universidad Santo Tomás. (2023). Module 1: Needs analysis in a work and professional. <https://fliphtml5.com/Afqfp/Igqx>

Main, P. (2024). Contextual teaching and learning. Structural Learning. <https://www.structural-learning.com/post/contextual-teaching-and-learning>



Marzo, A., Rodríguez, X., & Fresquet, M. (2022). La lengua de señas: Su importancia en la educación de sordos. VARONA, 75. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304006/>

McGovern, R. (2023). “This clock is oop”: Development of translanguaging strategies and language attitude in a deaf bimodal bilingual student. Languages, 8(1), 34. <https://doi.org/10.3390/languages8010034>

Meléndez-Labrador, S. (2022). El lugar de la lengua de señas como lengua minoritaria en la accesibilidad comunicativa universal. Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social “Disertaciones,” 15(1), 1–21. <https://www.redalyc.org/journal/5115/511569019004/>

Milletorp, E. (2023). Estrategias del translenguaje pedagógico. Universidad de Linneo. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1765518/FULLTEXT01.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: Nota técnica. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-401023_recurso_1.pdf

Mirhosseini, S.-A. (2020). Doing qualitative research in language education. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56492-6>

Morales, S. (2021). El uso del translenguar como estrategia pedagógica en la enseñanza del español como segundo idioma.

Musyoka, M. M. (2023). Translanguaging in bilingual deaf education teacher preparation programs. *Languages*, 8(1), 65. <https://doi.org/10.3390/languages8010065>

Navarrete, J. (2008). *Identidades y alteridades: Una aproximación filosófica*. Editorial Universidad del Rosario.

Ortiz, M. (2002). El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura: Un estudio de caso. En Asociación Internacional de Editores (Ed.), *Lectura y vida* (pp. 14–20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6446>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2024). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17501402>

Ramírez, E. D. R., & Rojas, R. F. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, 16(1), 89–101.

Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3rd ed.). Sage.

Sánchez, A., & Díaz, C. (2022). *Lenguas de señas e inclusión: Perspectivas lingüísticas y educativas*. Editorial Universidad Nacional.

Sembiante, S. F., & Tian, Z. (2023). Translanguaging: A pedagogy of heteroglossic hope. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2212835>

Skliar, C. (2005). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. *Novedades Educativas*.

Suárez, C. (2021). Experiencia de inclusión de la lengua de señas colombiana en la realidad escolar del Centro Educativo Rural Puquí Abajo del municipio de Valdivia (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia).

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20223/1/SuarezAna_2021_InclusionLenguaSenas.pdf

Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 233–249.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>

Taborda, S. (2021). Tejido maestro y ruralidad: Reflexiones sobre la educación en contextos rurales en Colombia (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia).

Wolbers, K., Holcomb, L., & Hamman-Ortiz, L. (2023). Marco de trabajo de translenguaje para la educación de personas sordas. *Languages*, 8(1), 59.

<https://doi.org/10.3390/languages8010059>