

**Los Efectos de la Implementación de un Ambiente Lúdico-Translingüe (inglés-español), en un Grupo de Estudiantes de Primaria en un Colegio Público de Pereira, Colombia**

Yenda Michelle Mejía y Verónica Patiño

Facultad de Bellas Artes, Universidad Tecnológica de Pereira

**Nota de Autores**

Yenda M. Mejía y Verónica Patiño, co- investigadoras e integrantes del Semillero PLUS de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Este proyecto es derivado del macroproyecto de investigación: *Alcances lingüísticos y formativos de un programa de educación bilingüe extracurricular en una institución educativa pública de Pereira*, dirigido por el coordinador del semillero PLUS e Investigador principal Sandro Echeverry Palacio.

Para futuras referencias contactar a: [sandro.echeverry@utp.edu.co](mailto:sandro.echeverry@utp.edu.co)

**Los Efectos de la Implementación de un Ambiente Lúdico-Translingüe (inglés-español), en un Grupo de Estudiantes de Primaria en un Colegio Público de Pereira, Colombia**

**Autores**

Yenda Michelle Mejía y Verónica Patiño

Presentado para optar al título de: Licenciada en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

Director del proyecto: Magister Sandro Alfonso Echeverry Palacio

Facultad de Bellas Artes y Humanidades, Universidad Tecnológica de Pereira

Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

Pereira, Colombia

2021

## Contenido

Índice de Tablas .....	7
Índice de Figuras .....	9
Resumen.....	10
Planteamiento del Problema .....	12
Descripción del Estudio .....	16
Objetivos y Pregunta de Investigación .....	19
Objetivo General.....	19
Objetivos específicos .....	19
Pregunta de investigación .....	19
Marco Teórico.....	20
Revisión de Literatura.....	20
Marco Conceptual.....	28
Translanguaging.....	28
BICS and CALP.....	30
Repertorio Lingüístico .....	31
Diglosia.....	31
Bilingüismo Dinámico.....	32

Bilingüe Emergente .....	35
Andamiaje .....	36
Desarrollo integral .....	38
Dimensión interpersonal .....	39
Inteligencia Emocional .....	40
Ambiente de Aprendizaje .....	43
Aprendizaje lúdico .....	44
Actividad Psicomotora.....	46
Educación Virtual .....	47
Metodología .....	48
Tipo de Investigación.....	48
Diseño de Investigación.....	48
Contexto.....	49
Entorno.....	49
Participantes.....	49
Rol del investigador .....	50
Instrumentos de Recolección de Datos .....	51
Observación .....	51
Diario de Campo.....	51
Encuesta .....	52

Análisis de Datos .....	53
Codificación .....	55
Análisis Principal .....	57
Integración de las categorías .....	58
Formas de Consentimiento y Consideraciones Éticas .....	59
Diseño Instruccional .....	60
Diseño .....	60
Competencias .....	60
Implementación.....	61
Hallazgos y Discusión.....	63
Uso del Repertorio Lingüístico.....	63
Uso del Español .....	65
Uso del Inglés .....	70
Inteligencia Emocional .....	83
Tolerancia a la frustración .....	83
Interpretación de Emociones.....	87
Regulación de Emociones.....	93
Empatía .....	99
Emociones Evidenciadas Con Frecuencia .....	103
Conclusiones.....	108

Implicaciones pedagógicas .....	114
Limitaciones.....	116
Referencias.....	118

**Índice de Tablas**

Tabla 1 .....	56
Tabla 2 .....	56
Tabla 3 .....	66
Tabla 4 .....	67
Tabla 5 .....	69
Tabla 6 .....	71
Tabla 7 .....	73
Tabla 8 .....	74
Tabla 9 .....	76
Tabla 10 .....	77
Tabla 11 .....	80
Tabla 12 .....	81
Tabla 13 .....	82
Tabla 14 .....	85
Tabla 15 .....	89
Tabla 16 .....	90
Tabla 17 .....	95

Tabla 18 .....	96
Tabla 19 .....	99
Tabla 20 .....	100
Tabla 21 .....	101
Tabla 22 .....	112
Tabla 23 .....	113



**Índice de Figuras**

Figura 1 .....	72
Figura 2 .....	87
Figura 3 .....	92
Figura 4 .....	93
Figura 5 .....	97
Figura 6 .....	98
Figura 7 .....	102
Figura 8 .....	103
Figura 9 .....	104
Figura 10 .....	105

### Resumen

El propósito de este proyecto fue conocer los efectos de tipo emocional y lingüístico de la implementación de un ambiente lúdico translingüe. Dicha implementación se enfocó en el translingüismo como herramienta pedagógica en un entorno que articula el desarrollo de habilidades bilingües y el acceso a la sana recreación. Este se basa en el uso de los recursos lingüísticos de los estudiantes de forma sistemática y organizada. Además, se integró aspectos de la inteligencia emocional (IE) para conocer la mejoría de los participantes en habilidades que lo componen. El estudio se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de 3ro a 5to de primaria de un colegio público de Pereira. Adoptando el tipo de investigación cualitativo/descriptivo, se hizo uso de la observación, el diario de campo y los cuestionarios para investigar acerca de los usos del español y el inglés y los cambios en la conciencia emocional. De esta manera, se demostró que los juegos que involucraron las emociones y los espacios de reflexión ayudan a mejorar habilidades para (a) interpretar, (b) distinguir, (c) diferenciar, (d) regular, y (e) asimilar las emociones. Además, se encontró que utilizaron el inglés para (a) comunicarse con las facilitadoras, (b) saludar, (c) para preguntar por información, (d) responder y (e) despedirse, y el español para (a) confirmar el significado, y (b) comprender el contenido en inglés.

**Palabras Clave:** *Translingüismo, aprendizaje lúdico, extracurricular, desarrollo integral, ambientes de aprendizaje, bilingüismo, ambiente lúdico translingüe, inteligencia emocional, repertorio bilingüe, CLIL, AICLE.*

### Abstract

The purpose of this project was to know the emotional and linguistic effects through the implementation of a translingual playful environment. Such implementation was focusing on translanguaging as a pedagogical tool in an environment that articulates bilingual skills development and healthy recreation access. This is based on the use of students' linguistic repertoire in a systematic and organized way. In addition, it integrated emotional intelligence (EI) aspects to know the participants improvement in skills that compose it. The study was carried out with a student group between 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade from primary education in a public school of Pereira. Adopting the qualitative/descriptive type of investigation, it was used observation, field diary, and questionnaires to investigate the English and Spanish uses, and the changes in emotional awareness. In this way, it was demonstrated that games that incorporate emotions and reflective spaces help to improve skills to (a) interpret, (b) distinguish, (c) differentiate, (d) manage, and (e) assimilate the emotions. Also, it was found that English was used to (a) communicate with facilitators, (b) greet, (c) ask for information, (d) answer, and (e) say goodbye, and Spanish to (a) confirm the meaning, and (b) understand the content of English.

**Key Words:** *Translanguaging, translingual playful environment, extracurricular, holistic development, playful environments, bilingualism, playful learning, emotional intelligence, bilingual repertoire, CLIL, AICLE.*

### Planteamiento del Problema

<sup>1</sup>La educación bilingüe en Colombia se ha concebido como el desarrollo de competencias en una segunda lengua (L2), determinado por los niveles de suficiencia propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, este paradigma del bilingüismo no considera la experiencia adquirida en la primera lengua (L1) como recurso integrador para el aprendizaje de otra. Tradicionalmente, se ha privilegiado un modelo de educación bilingüe monoglósico, el cual mantiene ambas lenguas separadas, privilegiando únicamente la segunda (Cummins, 2000). Desafortunadamente, las pruebas nacionales e internacionales que evalúan la calidad de la educación han arrojado resultados desalentadores, no solamente en el dominio de la L2, sino también en competencias académicas en la primera lengua, particularmente en el sector público. A diferencia de las instituciones privadas, varios colegios públicos carecen (a) de ecosistemas bilingües en preescolar, primaria y secundaria, (b) docentes con altos niveles de suficiencia en L2 en primaria y (c) currículos que integran la formación académica con el desarrollo de habilidades lingüísticas en todos los niveles escolares.

La educación bilingüe, o particularmente, el desarrollo de competencias en otra lengua, han estado en la agenda de los últimos planes de desarrollo de Colombia. A pesar de los esfuerzos, las mediciones internacionales han arrojado que el nivel de suficiencia en lengua extranjera, inglés para el caso de Colombia, no ha tenido mayor progreso. Según un estudio de EF (Education First) en 2019, nuestro país ocupa el lugar número 68 entre 100 países o regiones, y el número 17 entre 19 países de Latinoamérica, solo por encima de Venezuela y Ecuador, con

---

<sup>1</sup> Este segmento del planteamiento del problema es igual al que se encuentra en el macroproyecto, debido a que fue una construcción que se hizo en conjunto con el investigador principal Sandro Echeverry Palacio, nosotras Michelle Mejía y Verónica Patiño, y otros integrantes del semillero PLUS de la Universidad Tecnológica de Pereira.

un nivel de desempeño bajo. De igual manera, aunque los resultados recientes en las pruebas PISA demuestran progreso en comparación con las anteriores, la OCDE sigue ubicando a Colombia por debajo de su promedio (OECD, 2019) en áreas como lectura, matemáticas y ciencias. Frente a este panorama, es necesario adelantar una investigación sobre nuevas alternativas pedagógicas en materia de educación bilingüe, que además promuevan el desarrollo de otras competencias de tipo científico, artístico, cultural e interpersonal.

<sup>2</sup>Tal como lo establecen algunas políticas educativas y el plan de desarrollo vigente (2018-2022), se requieren proyectos educativos y de investigación que aporten al desarrollo humano y económico, entre otros. Por ejemplo, la Política de Bilingüismo para el departamento de Risaralda, según la Ordenanza N° 13 del 10 de septiembre de 2019, plantea la necesidad de establecer propuestas de educación bilingüe pertinentes, equitativas e integradoras para contribuir al cumplimiento de los objetivos de esta política en los artículos 3° (numerales 1, 2, 4, y 9), 5° y 8°). De igual manera, los programas de gobierno “Todos a aprender”, 2014-2018, y “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, 2018-2022, proponen la implementación de la Jornada Única en las instituciones educativas para afianzar competencias socioemocionales, creativas, artísticas, culturales, deportivas, científicas y tecnológicas. Según “Todos a Aprender”, esta jornada aportaría al aprovechamiento significativo del tiempo libre, mientras que para el actual gobierno se abre la posibilidad de ofertar ambientes de aprendizaje innovadores, lo cual se alinea con el objeto de estudio de este proyecto.

---

<sup>2</sup> Este segmento del planteamiento del problema es igual al que se encuentra en el macroproyecto, debido a que fue una construcción en conjunto con el investigador principal Sandro Echeverry Palacio, nosotras Michelle Mejía y Verónica Patiño, y otros integrantes del semillero PLUS de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En Colombia los planes de desarrollo han apostado por el desarrollo del bilingüismo con la creación de diferentes proyectos de gobierno tales como el Programa Nacional de Bilingüismo (2004- 2018) que busca que todos los estudiantes terminen la educación media con un Nivel B1 en inglés alineado con los estándares del marco común europeo a partir del año 2019. Sin embargo, hay muchas brechas que alejan al país del objetivo de convertir a Colombia en un país bilingüe que domine el inglés como segunda lengua, tales como la ausencia de profesores especializados en el área de inglés en primaria, la falta de recursos monetarios, el número reducido de horas, la motivación de los estudiantes entre otros. Además, de fomentar el bilingüismo en los planes de educación se promueve el desarrollo integral del niño, por lo que en Colombia algunas instituciones educativas públicas y universidades han empezado a promover metodologías alternativas como la implementación de actividades lúdicas y recreativas para la enseñanza del inglés en las aulas. En este orden de ideas, ya se han venido presentado algunas propuestas en el país respecto al uso de la lúdica como una metodología alternativa, es así como Guerra et al., (2018) implementaron una estrategia lúdica para enseñar el idioma inglés a 40 estudiantes de 4to de primaria en la Institución Educativa Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia). Los resultados arrojaron que los estudiantes presentaron un nivel más alto de participación y producción, ya que el 95% de los participantes se sintieron cómodos al cooperar en las actividades lúdicas de inglés.

Este proyecto también busca desarrollar habilidades que hacen parte de la Inteligencia emocional del niño debido a los problemas sociales como el abuso sexual infantil y la baja escolaridad son una realidad en Colombia que afectan el desarrollo integral de los niños llevándolos a sufrir depresión y a cometer suicidio. Según Cardona y Medina (2016), el suicidio en jóvenes está relacionado con problemas de depresión, ansiedad, y rendimiento académico,

antecedentes familiares de suicidio y abuso sexual; en su estudio afirman que entre el año 2000-2010 se suicidaron casi 5000 adolescentes en el país. De este problema surge la necesidad de replantear la educación y empezar a trabajar y educar a los niños en la dimensión emocional.

En la ciudad de Pereira en el año 2016 se exploraron los efectos de un programa que implementó el uso de prácticas translingües para integrar la enseñanza de contenido y de inglés por medio de un modelo de bilingüismo dinámico, dicho estudio se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas de la ciudad y su implementación hizo parte del programa gubernamental Change. Allí se demostró que el translingüismo es una herramienta didáctica y un instrumento mediador para la comprensión del contenido (Arias, 2016).

Considerando todo lo anterior, esta apuesta estará orientada a la básica primaria, por contar con menos oportunidades que la secundaria para desarrollar competencias en otra lengua y acceder a actividades extracurriculares de calidad en el sector público. En primer lugar, la asignatura de inglés no solo cuenta con poca intensidad horaria, sino que se asigna a los docentes de primaria, quienes no cuentan con formación especializada para la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, es común que los planes curriculares privilegien al inglés en bachillerato, dejando de lado la importancia de procesos tempranos y el trabajo colaborativo entre los licenciados en lenguas y los profesores de primaria. En tercer lugar, el acceso de estudiantes de primaria a actividades extracurriculares formativas y recreativas está supeditado a la oferta de entidades externas, para lo cual, frecuentemente, se requiere contar con recursos económicos adicionales. La mayoría de las veces las instituciones públicas no poseen dichos recursos para promover estos espacios, por lo tanto, al implementarse este proyecto de investigación y al publicar los resultados esperamos que el gobierno y otras universidades empiezan a promover la creación de dichos ambientes bilingües que promuevan la sana recreación y el desarrollo integral de los niños.

Para De Mejía (2009), la implementación de políticas bilingües (español-inglés) en Colombia debe considerar la destinación de recursos a la formación profesional de docentes de primaria. También, propone que los profesores de inglés de secundaria trabajen articuladamente con los de primaria, de modo que sus aportes en la toma de decisiones sean considerados. Contrario a lo anterior, en muchas instituciones educativas privadas, la instrucción en lengua inglesa en todos los grados está a cargo de docentes formados en dicha área. En consecuencia, es relevante atender a esta población con programas alternativos gratuitos y de calidad para la formación de competencias bilingües y de desarrollo integral, soportados con estudios que caractericen y sustenten dichas iniciativas.

### **Descripción del Estudio**

Ante la situación de emergencia sanitaria mundial por el COVID-19, se cambió el modelo de implementación de este ambiente de presencial a virtual durante el confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos. La necesidad que reveló la crisis sanitaria actual hizo que se optara por cerrar las puertas de los colegios y universidades como una medida para mitigar los efectos de la pandemia, como lo estableció el Gobierno Nacional de Colombia.

Esta investigación hace parte del macroproyecto, *Alcances lingüísticos y formativos de un programa de educación bilingüe extracurricular en una institución educativa pública de Pereira*, a cargo del semillero de investigación **PLUS** de la Universidad Tecnológica de Pereira, del cual somos miembros. Este trabajo está enfocado en uno de esos ambientes, específicamente el que tiene que ver con el componente lúdico. En esta investigación, se describirán los efectos de una propuesta de educación bilingüe en modalidad extracurricular basada en la oferta de espacios recreativos y formativos con base en una metodología de educación bilingüe denominada Translingüismo. Esta práctica consta del uso intencional, planificado y sistemático



de dos o más códigos lingüísticos en un mismo escenario educativo. Este ambiente lúdico translingüe le brindará la oportunidad a un grupo de estudiantes de un colegio público de desarrollar su repertorio bilingüe en horarios extracurriculares mientras dichos estudiantes se recrean a través de la participación en actividades lúdicas.

El propósito de este estudio es *conocer los efectos de un ambiente lúdico translingüe en el desarrollo emocional y de competencias bilingües de un grupo de estudiantes de primaria de un colegio público de Pereira*. Se investigó sobre la influencia de la aplicación del translingüismo como herramienta pedagógica en un entorno que articula el desarrollo de habilidades bilingües y el acceso a la sana recreación. Este proceso se llevó a cabo mediante la recolección y análisis de datos empíricos durante la implementación.

El diseño de estos ambientes lúdicos translingües son una oportunidad para brindarle a los estudiantes un desarrollo integral, ya que, en estos espacios se pretende desarrollar la dimensión cognitiva, afectiva, comunicativa y corporal. Además, este ambiente está diseñado para permitir a los estudiantes desarrollar su cognición a través del aprendizaje de vocabulario relacionado con la lúdica en inglés. Incluso, se le brindó la oportunidad al niño de relacionarse consigo mismo y con los demás compañeros expresando sus emociones y opiniones; de representar su mundo e interactuar a través del uso integrado de dos idiomas lo cual abarca dimensión comunicativa; y de participar en procesos de aprendizaje relacionados con el desarrollo motor y con factores afectivos.

Considerando que el manejo emocional es muy importante en el desarrollo integral de un niño; las instituciones educativas deben replantear los valores que se quieren fomentar, haciendo énfasis en el desarrollo de la dimensión afectiva de los niños y promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional, de manera que este aprenda a reconocer y expresar sus emociones de

manera adecuada. Este proyecto buscó fomentar el empleo del tiempo libre en los niños permitiéndoles el acceso a la sana recreación, a socializar y desarrollar la inteligencia emocional en términos del manejo y entendimiento de las relaciones interpersonales (relacionarse con los otros). La estrategia pedagógica que se usó en dicha implementación fue el translenguaje, ya que, esta metodología ha demostrado ser una herramienta útil para motivar a los estudiantes, fomentar la participación, facilitar el aprendizaje de una nueva lengua y la comprensión de contenido (Pacheco, et al., 2019).

A nivel global, fue importante llevar a cabo este proyecto para aportar al área de la educación bilingüe en el sector de educación pública y aportar a la investigación en el área del translanguaging, particularmente en contextos en los que la L1 es la lengua mayoritaria. Este proyecto permitió recopilar datos confiables sobre cómo los programas de formación profesional docente pueden aportar a la calidad educativa en educación básica primaria, específicamente en bilingüismo y desarrollo integral. Dichos datos, contribuirán a la generación de nuevo conocimiento sobre el diseño, la implementación, los retos, los alcances y las limitaciones de programas alternativos de educación bilingüe en el contexto de educación básica primaria del sector público colombiano, particularmente en el ámbito del translenguaje como práctica innovadora.

## **Objetivos y Pregunta de Investigación**

### ***Objetivo General***

Conocer los efectos de tipo emocional y lingüístico de la implementación de un ambiente lúdico translingüe de un grupo de estudiantes de 3ro a 5to de primaria de un colegio público de Pereira.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar los usos que hacen los participantes del inglés y el español durante las sesiones de un ambiente lúdico translingüe.
- Identificar posibles cambios en la conciencia emocional y en el manejo de emociones de los niños a partir de la implementación de un ambiente lúdico translingüe.

### ***Pregunta de investigación***

¿Cuáles son los efectos de un ambiente lúdico translingüe en el desarrollo de la conciencia emocional y en el repertorio comunicativo de un grupo de estudiantes de primaria de un colegio público de Pereira?

## Marco Teórico

### Revisión de Literatura

El término translingüismo surgió en el año 1980 cuando Cen Williams usó este término para describir la estrategia de alternar el uso de dos lenguas en ambientes bilingües de manera sistemática y planificada, promoviendo así, la recepción y producción del lenguaje (Lewis et al., 2012). Aunque el translingüismo es usualmente confundido con *code-switching*, más allá de lo que es conocido como *Alternancia de Código*, el translingüismo es una práctica que personas bilingües implementan de forma estratégica y sistemática, con el fin de potencializar la comunicación a través del uso de varios códigos lingüísticos (García, 2009). Además, esta da interdependencia a cada lengua respecto de la otra, mientras que la alternancia de código los mezcla aleatoriamente.

Recientes investigaciones, señalan los beneficios de implementar translingüismo tales como la posibilidad de comprender los contenidos de la clase, generar reflexiones metalingüísticas y transculturales entre otras. En esta revisión de literatura se presentan cuatro investigaciones que abarcan la relación entre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y Translingüismo además de la importancia del translingüismo como estrategia pedagógica. El primer estudio, fue desarrollado por Lasagabaster & García (2014), *Translanguaging: Hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*; el segundo, es *Translingual Practice, strategic participation, and Meaning making (Práctica translingüe, estrategia de participación y construcción del significado)*, llevado a cabo por Pacheco, Daniel, Pray, y Jimenez (2019); la tercera investigación, fue desarrollada por Nikula y Moore (2019) en *Exploring translanguaging in CLIL (Explorando translanguaging en CLIL)*; y por último, García

et al., (2009) desarrolló *The translanguaging of Latino Kindergartners (El translanguaging de niños latinos de kinder)*.

Lasagabaster & García (2014), describen la experiencia de un instituto que aplica prácticas translingües con estudiantes latinos; las asignaturas se enseñan en español y gradualmente se incorpora el inglés, capacitando así a los estudiantes para aprobar los exámenes de inglés y graduarse. Los autores advierten que varios programas bilingües aíslan las lenguas de contacto, creyendo que la L1 puede influir negativamente en el aprendizaje de la L2. Pues estos piensan que entre más inmerso se esté en la lengua extranjera mayor competencias lingüísticas se alcanzarán, excluyendo así, algunos estudiantes y viendo el bilingüismo como un problema y no como un recurso.

Este estudio llevado a cabo en el instituto Gregorio Luperón, en New York, busca promover el uso planificado de prácticas translingües en el ambiente escolar, ya que, estas facilitan la comprensión de contenidos y ayudan a desarrollar la lengua más débil con el conocimiento de la lengua más fuerte (Lewis et al., 2012). Generando así, un cambio en la concepción tradicional del bilingüismo y la educación bilingüe en la que se dé igual importancia a las lenguas. Estas prácticas translingües planificadas que se implementan en este instituto se basan en evidencias empíricas, que demuestran, que los estudiantes que reciben formación en su lengua materna y gradualmente en inglés logran mejores resultados en las pruebas de lectura en inglés, que quienes solo reciben instrucción en inglés (García, 2009).

Lasagabaster y García (2014), no mencionan la cantidad exacta de participantes del instituto; sin embargo, ejemplifican cómo son las prácticas translingües en una clase de ciencias sociales, donde todo el material y el contenido está en inglés. Los estudiantes leen y repiten en

inglés, pero el profesor da las instrucciones y se asegura de que el contenido es comprendido en español. Este ejemplo permite al lector darse cuenta de que muchas veces al momento de evaluar, algunos educadores confunden el conocimiento de la materia con competencia lingüística. Las prácticas translingües en el aula permiten evaluar al estudiante desde el conocimiento, fortaleciendo su primera y segunda lengua.

Autores como Pacheco et al., (2019), abordan el problema del incremento de inmigrantes en los Estados Unidos, esto causó un cambio en el contexto de las aulas debido a que pasaron de ser aulas bilingües a multilingües. Los autores sugieren retos pedagógicos e ideológicos para los docentes monolingües en su mayoría. En esta investigación se exploran y se enfocan las prácticas translingües de los maestros para averiguar y entender como todo el repertorio multilingüe de estudiantes y profesores, se pueden aprovechar en un contexto donde el lenguaje de instrucción es el inglés.

En esta investigación los autores, se guiaron por las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo hace un maestro estratégicamente para participar en las prácticas translingües en tres eventos de alfabetización?* y *¿Cómo esta participación forma un involucramiento significativo con los textos por parte de los estudiantes?* La recolección de información se realizó mediante observaciones y grabaciones de las clases de la Señora Gardner, durante todo un año académico, entrevistas semiestructuradas, y ofreciendo herramientas de auto reflexión respecto a la práctica pedagógica.

En su investigación, encontraron que el uso de códigos lingüísticos distintos facilita las oportunidades para aprender el nuevo idioma y el contenido. Así mismo, ayuda a fomentar una participación significativa debido a que los estudiantes entraban en discusiones metalingüísticas

para establecer el significado, haciendo conexiones con el conocimiento previo y aclarando el uso de las palabras en su lengua materna. Además, afirman que las prácticas translingües se basan en la negociación de significados lingüísticos y semióticos.

En el artículo presentado por Pacheco et al., (2019), se concibe las prácticas translingües como una oportunidad para motivar y asegurar la participación de los estudiantes, a diferencia de Lasagabaster y García (2014), que ven el translingüismo como la posibilidad de cambiar la ideología monolingüe por una multilingüe y translingüe. Una característica importante en este artículo es que ilustra cómo se aplica el translingüismo en las clases de básica primaria, involucrando la lectura en vez de la escritura ya que normalmente se aplican estas estrategias a jóvenes adultos y reforzando las habilidades de escritura.

Nikula y Moore (2019), exploran la aplicación de prácticas translingües en AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lenguaje), debido a que consideran que la influencia del inglés puede llegar a ser perjudicial si se disminuye la importancia de otros idiomas. Abordando el punto de vista del translingüismo y AICLE el objetivo de su investigación fue participar en la discusión del rol del multilingüismo y el bilingüismo, debido a que estas son poco frecuentes. Los autores ilustran tres contextos donde esta metodología es aplicada en clases en España, Finlandia y Austria.

Los autores encontraron que en todas las clases analizadas surgían prácticas translingües, en unas más evidentes que otras, las cuales sirven para una variedad de propósitos que van desde la orientación hacia el aprendizaje de contenido y para garantizar el flujo de interacción o simplemente indicar que los alumnos traten el espacio como bilingüe.

Los autores, sugieren que la primera lengua debe ser vista como una herramienta potencialmente valiosa en situaciones de aprendizaje bilingüe y que existe la necesidad de aumentar la concienciación sobre esta cuestión. Los autores conciben translingüismo como un comportamiento bilingüe normal, y sugieren que se debe investigar más a fondo si las prácticas translingües pueden cambiar las habilidades a desarrollar dependiendo de la manera como se implementen. Demuestran la aparición del translingüismo como estrategia pedagógica en los programas de educación bilingüe presentados en los Estados Unidos. Los programas de educación bilingües fueron específicamente diseñados para niños latinos en el proceso de convertirse en bilingües, este hecho dio paso a espacios de educación que proporcionan instrucciones bilingües en inglés y español para niños latinos con diferentes perfiles lingüísticos, junto a niños no latinos.

García (2009), menciona que el translangüaging es una estrategia pedagógica que los bilingües usan para dar significado, compartir sus experiencias, adquirir entendimiento y conocimiento, y dar sentido a un mundo bilingüe a través del uso diario de dos lenguas. El translangüaging, es entonces un mecanismo poderoso para construir entendimiento en clase y toma lugar a través de profesores y estudiantes en tres formas: (1) la comprensión (las traducciones e interpretaciones de los niños son mediadas con los demás y con ellos mismos); (2) co-construir y construir significado (cuando los niños hacen uso del otro idioma); y (3) mostrar conocimiento (probando las palabras que conocen).

El translingüismo ha sido abiertamente explorado, encontrando así, un sinfín de oportunidades de uso dentro del aula que lleva al aprendiz a desarrollar sus procesos cognitivos, tanto en la lengua, como en su forma y proceso de pensamiento. Adicional a esto, es pertinente



indagar resultados y manifiestos del juego como medio de aprendizaje dentro de un ambiente de conocimiento.

Durante la implementación del ambiente Lúdico Translingüe, se provee el vocabulario necesario en inglés para desarrollar las actividades, reciclando el vocabulario y recurriendo al conocimiento previo para introducir nuevo léxico en la segunda lengua (L2). De este modo, se facilita la memorización y la internalización de las palabras, de manera que los participantes se comuniquen mientras juegan. Es importante resaltar que, en este proyecto, el juego es considerado una herramienta fundamental para promover el aprendizaje de vocabulario en la L2 y garantizar un aprendizaje significativo que permita a los niños aprender y relacionarse con el idioma que están aprendiendo, dentro del contexto de la lúdica.

Normalmente las actividades relacionadas con el juego son vistas por los docentes como actividades ajenas al aprendizaje; sin embargo, varios estudios demuestran que el juego puede ser utilizado como una herramienta valiosa para desarrollar habilidades comunicativas e incrementar el repertorio lingüístico de los alumnos. Chou (2014), investigó cómo los juegos, canciones e historias pueden motivar a los estudiantes de básica primaria para aprender vocabulario en un curso de inglés. El estudio fue desarrollado en Taiwán con 72 estudiantes entre 8 y 11 años; los investigadores diseñaron un curso intensivo de inglés para aumentar el nivel de inglés de los estudiantes, aprender oraciones y aumentar el conocimiento intercultural con la temática de festivales alrededor del mundo. Los cursos de inglés como lengua extranjera se incorporaron en dicho país desde la básica primaria con el fin de aprovechar el periodo crítico de los estudiantes; sin embargo, los expertos argumentaron que los niños tenían pocas oportunidades para practicar la L2 fuera de la escuela y no había una necesidad o motivación inmediata, más que la necesidad de aprobar un examen para continuar con su educación (Pinter,

2006 y Paul, 2003, citado por Chou, 2014). El autor demostró que los juegos, las canciones y los cuentos pueden ser beneficiosos para el aprendizaje del vocabulario inglés de los alumnos pequeños cuando esas actividades se integran con objetivos claros de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la etapa del nivel cognitivo en que se encuentren los estudiantes. Además, argumenta que el juego puede reforzar la motivación para aprender inglés y potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas; durante su estudio evidenció que los niños preferían las actividades que involucran actividad física.

Durante la implementación del ambiente de aprendizaje, el enfoque de las actividades lúdicas fue promover el desarrollo de las habilidades comunicativas, en vista de que el juego tiene un rol importante en el desarrollo del lenguaje. Así lo demuestran autores como Smith (2006), quien analizó las prácticas comunicativas de estudiantes bilingües mientras jugaban juegos de mesa, diseñados para promover el aprendizaje del inglés como lengua adicional. Esta investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas del Reino Unido donde los estudiantes son bilingües, pero el contexto es multicultural; en total trabajaron con 18 grupos de niños con edades entre los siete y los diez años los cuales fueron grabados mientras jugaban. Allí se demostró que la interacción con los compañeros en los juegos de mesa ayuda a los alumnos tímidos a mejorar su competencia en inglés; así mismo, argumenta que el juego colaborativo es un medio que enriquece el aprendizaje ya que evidenció cómo los participantes se daban retroalimentación en cuanto al uso del lenguaje, y se corrigieron los errores. Por otro lado, se expone que la repetición es una característica recurrente entre los aprendices para reformular sus construcciones lingüísticas y es usada como una herramienta sociocognitiva. Sin embargo, los roles de poder durante el juego pueden inhibir la participación de los niños. Por último, la autora soporta que los pupilos no solo se apropian del idioma de los demás, sino de las estrategias

comunicativas y medios regulatorios que usan los hablantes los cuales son usados como una herramienta para pensar y aprender en contextos sociales.

El juego ha prevalecido siempre en la vida del ser humano viéndose desde diferentes ángulos. Levy (1984), explora uno de esos ángulos viendo el uso del juego dentro de un aula de clase, no para divertir al estudiante, sino el medio por el cual se establece un aprendizaje, una experiencia y un desarrollo cognitivo. Además, Lai et al., (2018), indagan los impactos del juego en los niños dentro de un área de conocimiento y desarrollo, llevándolos a explorar sus habilidades y aprendizajes.

Levy (1984), explora el juego y el uso del lenguaje para determinar si este contribuye al desarrollo del lenguaje de los niños y si este incrementa la competencia lingüística. La autora sugiere que el uso de la lengua en el juego contribuye al desarrollo cognitivo del niño, independientemente, de si este es usado como un recurso para facilitar la interacción o como pensamiento interno no desarrollado. Ya que el juego ofrece múltiples oportunidades para estimular la creatividad, introducir nuevas palabras a través del juego de roles, y desarrollar el pensamiento, y el conocimiento metalingüístico.

Lai et al., (2018), exploraron el impacto de los juegos en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades para resolver problemas, en los cambios de comportamientos y habilidades sociales. Los autores revisaron la literatura de los estudios llevados a cabo con niños entre cuatro y nueve años. Los autores encontraron que los juegos deportivos contribuyen a la aptitud física y al desarrollo cognitivo, mejoran la actividad motora en cuanto al equilibrio como también señalan que los niños que tienen bien desarrollada su habilidad motora están más motivados para

participar en actividades físicas. Levy (1984) y Lai et al., (2018) en sus revisiones de literatura llegaron a la conclusión de que el juego puede estimular el desarrollo cognitivo del niño.

### **Marco Conceptual**

Este proyecto pretende brindar información acerca de prácticas innovadoras para la educación en instituciones del sector público colombiano. Además, se pretende conocer e indagar acerca de los efectos de un ambiente Lúdico- Translingüe en el desarrollo de estudiantes de 3ro, 4to y 5to grado de escolaridad, por esto, la definición de los principales conceptos es requerido para comprender el trasfondo y desarrollo de las estrategias pedagógicas que se llevaron a cabo para lograr el cometido. La principal característica de nuestro proyecto es implementar el ambiente translingüe, debido a esto, es importante definir el concepto *Translangüaging*, ya que, será utilizado como estrategia pedagógica para que se desarrolle el repertorio lingüístico.

### ***Translangüaging***

Como ya hemos mencionado antes, este proyecto busca implementar ambientes Lúdicos- Translingües, recreando a estudiantes de primaria mediante el uso de español e inglés ejecutando la práctica pedagógica de *Translangüaging* como metodología de enseñanza para promover el aprendizaje de ambas lenguas (español e inglés). El Translingüismo busca impulsar la competencia bilingüe a través del uso del español y el inglés dentro del aula de clase, ya que se considera que ambas lenguas son una herramienta para construir conocimiento y significado. Por lo tanto, el uso del translingüismo en este caso implicó emplear el español para reforzar el inglés, de manera que los estudiantes adquieran capacidad comunicativa en ambos idiomas (Lewis y Baker, 2012). Los autores citan la definición de García (2009) la cual concibe las prácticas

translingües como recursos y estrategias de comunicación que utilizan las personas bilingües para comunicarse. Diferenciando el termino *code-switching* del *translingüismo*, ya que el primero hace referencia a la alternancia de las lenguas, mientras que el segundo, se refiere a la capacidad de los bilingües emergentes para seleccionar diferentes características del lenguaje en su repertorio. Los autores sugieren que el promover la alfabetización dual (hablar, leer o escribir en español- inglés) ayuda al desarrollo de capacidad cognitivas refinando la manera de analizar y procesar información en dos idiomas, prepara la mente para aprender más idiomas y prepara a los aprendices para enfrentar situaciones donde necesitan ambos idiomas.

García (2017), define que hay cinco intencionalidades en el uso de esta herramienta; la primera, se basa en el apoyo del proceso de aprendizaje por medio de la motivación; la segunda, se enfoca en el desarrollo de una conciencia lingüística y sociolingüística crítica; la tercera, es en aras de crear una identidad bilingüe en cada uno de los aprendices; el cual está interconectado a la cuarta, que se basa en motivar el uso del *Translingüismo*, fomentando la interacción social por medio de la comunicación; finalmente la última intención, es en pro de generar un empoderamiento, no solo al usar el segundo idioma, sino también, al usar la lengua materna en contextos en los cuales se considera como minoritaria.

El concepto de *translangüaging* en este proyecto está más enfocado hacia la definición de Lewis y Baker (2012) que consideran la práctica pedagógica del *Translangüaging* como un proceso que se lleva a cabo en contextos educativos y se basa en los recursos lingüísticos de los estudiantes. De esta forma, estos pueden comprender el contenido de la segunda lengua, comunicarse, integrar diferentes sistemas lingüísticos, dar forma al nuevo conocimiento entre otros. Los autores argumentan que este término hace referencia al uso simultáneo de dos lenguas de forma sistemática, por lo tanto, al momento de implementar este ambiente lúdico translingüe,

los docentes usan el español y el inglés de manera integrada y con un propósito específico.

Además, no se debe confundir el translingüismo con traducir, ya que en esta práctica pedagógica no se penaliza el uso de la primera lengua para reafirmar el conocimiento adquirido ni se separan dichas lenguas. Por lo contrario, estas son usadas de manera complementaria para lograr que los estudiantes alcancen la fluidez en ambos idiomas. En aspectos lingüísticos, se pretende desarrollar las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) desarrolladas por Cummins (1979).

### ***BICS and CALP***

Las Habilidades Básicas de Comunicación interpersonal (BICS), se refiere a la fluidez conversacional en un lenguaje, es el lenguaje social que permite a los estudiantes expresar sus necesidades y deseos, y comunicarse socialmente con sus compañeros. Mientras que las Competencias Cognitivo-Académicas del Lenguaje (CALP), son concerniente al desarrollo del lenguaje académico de manera escrita u oral, que requiere vocabulario avanzado, gramática y sintaxis más compleja, y suele referirse a temas más abstractos. Estos conceptos fueron desarrollados por Cummins (1979) para guiar a los educadores sobre los plazos y desafíos que enfrentan los estudiantes a la hora de desarrollar un segundo idioma.

Cummins (2008) destaca la diferencia entre BICS y CALP con una distinción entre el rango de la demanda cognitiva y el soporte contextual, involucrados en las diferentes tareas y actividades del lenguaje (contexto incluido / contexto reducido; cognitivamente exigente / cognitivamente poco exigente). Con respecto al contexto, se puede dividir en dos importantes dimensiones; la primera, se refiere a todo aquello que podemos brindarle a la actividad o tarea que hacemos como el conocimiento previo, intereses y motivación; la segunda, es relevante a

todo aquel soporte incorporado en dicha actividad o tarea, como composición visual, gráficas y cuadros. En relación con la exigencia cognitiva, se procura aplicar la lengua académica que implica la habilidad de expresar ideas y conceptos relevantes en el mundo académico, y que son precisos para obtener buenos resultados. Para dicho proceso, el estudiante debe hacer uso de su repertorio lingüístico.

### ***Repertorio Lingüístico***

El repertorio lingüístico es una idea que se da a conocer por medio de la sociolingüística interaccional de Gumperz (1964). Dicho concepto, se define como un grupo que contiene los *vocablos aceptados* para formular mensajes; además, suministra (al orador) los instrumentos necesarios para la comunicación diaria. De esta manera, el orador selecciona las herramientas que le son necesarias en función del mensaje que quiere comunicar (Gumperz, 1964, citado en Sánchez, 2019). El autor plantea que en un repertorio plurilingüe los diferentes sistemas lingüísticos hacen referencia a un todo, dejando a un lado la distinción de los aspectos gramaticales. Para tener un mejor entendimiento sobre el aprendizaje del lenguaje sin llegar a extremos donde se deban escoger o potencializar una rivalidad entre dos o más idiomas, se debe esclarecer cualquier duda con respecto a la tan aclamada diglosia, siendo este un término que se ha acuñado al priorizar un lenguaje más que otro.

### ***Diglosia***

Durante el siglo XX, sólo se concebía el bilingüismo desde una perspectiva monoglósica, este era visto como el hecho de tener una lengua materna y otra adicional, y que idealmente la lengua más fuerte terminaría reemplazando a la lengua minoritaria. A este fenómeno se le conoce como diglosia, el cual Rubdy y Alsagoff (2014) argumentan que normalizar la

diferencia de poder entre las lenguas y concebir a los bilingües emergentes solamente como aprendices de una segunda lengua, impide que se reconozca un bilingüismo más flexible. Este debe considerar a todos los aprendices de un nuevo idioma como bilingües emergentes, ya que, al desarrollar practicas lingüísticas en inglés, los hablantes se vuelven bilingües. Hoy en día, estas visiones del bilingüismo monoglósico y la disglosia son cuestionadas, puesto que, fenómenos como la migración y la globalización han provocado el surgimiento de comunidades multilingües, con los cuales los ciudadanos adquieren y utilizan diferentes lenguajes para distintos fines. Según García (2009), es más adecuado emplear el término *Transglosia*, el cual se refiere a las prácticas bilingües y multilingües que cuestionan las ideologías monoglósicas. Estas benefician ideologías nacionalistas y la marginación de las lenguas; según la autora, las prácticas lingüísticas de hoy son multimodales y multilingües, no son aditivas y sustractivas, por lo tanto, se debe considerar un modelo bilingüe dinámico.

### ***Bilingüismo Dinámico***

Como se mencionó anteriormente, la multiculturalidad y el uso de diferentes lenguas en un mismo espacio, es una realidad que nos demuestra que todas las lenguas son importantes, por lo tanto, ya los modelos monoglósicos no corresponden a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Es así como, García y Kleifgen (2009), proponen un modelo de bilingüismo dinámico que se entiende como el desarrollo de diferentes prácticas lingüísticas para interactuar con comunidades multilingües. Este concepto se relaciona con el plurilingüismo que se refiere a la habilidad para utilizar diferentes lenguas para distintos propósitos en niveles y proporciones diferentes. En el bilingüismo dinámico las lenguas no son un sistema independiente que uno posee, sino prácticas lingüísticas que se usan para comunicarse. Por lo tanto, la educación para



un bilingüismo dinámico se basa en las practicas lingüísticas complejas de los estudiantes y docentes.

**“Languaging” o Lenguando.** “Languaging” es la raíz de algunos términos importantes dentro del concepto de bilingüismo dinámico y el translingüismo que hace referencia al proceso holístico a través del cual ganamos entendimiento, hacemos sentido del mundo, nos comunicamos y formamos nuestro conocimiento a través del lenguaje (Swan, 2009, citado en Lewis et al., 2012). Becker define lanquaging, como un proceso continuo que está siendo creado mientras interactuamos con el otro, no es solo aprender una lengua, sino aprender un conjunto de interacciones y prácticas culturales que nos permiten aprender una nueva forma de ser y estar en el mundo (Becker, 1988, citado en García y Wei, 2014). En términos generales, este concepto es usado por varios lingüistas para referirse a un proceso continuo e interactivo de la construcción del significado.

En este orden de ideas, es importante señalar que el translingüismo se utiliza como una estrategia para que los bilingües emergentes entiendan el contenido, produzcan nuevas prácticas lingüísticas y faciliten el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, el translingüismo como pedagogía también se considera una pedagogía transformadora, ya que, los estudiantes con minorías lingüísticas son considerados bilingües emergentes a los cuales se les reconoce su potencial para aprender una segunda lengua, y se les instruye basándose en sus fortalezas lingüísticas. Además, reduce el riesgo de alineación en la escuela, ya que, se incorpora lenguaje y cultura en contextos significativos para el aprendiz. El translingüismo como práctica pedagógica se utiliza para mantener un multilingüismo dinámico donde las lenguas coexisten, es decir, esta pedagogía es transformadora en el sentido que cambia las formas de aprender y

enseñar. No obstante, muchos docentes, solo ven el translíngüismo como una estrategia para que los estudiantes aprendan contenido (García & Wei, 2014).

**Pedagogía Transformadora.** La pedagogía transformadora promueve el pensamiento crítico de manera que los estudiantes estén en la capacidad de examinar sus experiencias desde una perspectiva multicultural para lidiar con problemas sociales y generar un cambio (Cummins y Sayers, 1997, citado por Meyers, 2008). Este enfoque considera al estudiante como agentes activos y transformadores de la realidad que sienten la necesidad de contribuir a la clase y creen que sus ideas importan porque con esta orientación se les ha dado las herramientas para ser personas empoderadas. Lo cual va en contra del modelo tradicional educativo donde el docente es un transmisor de información que los aprendices deben repetir y memorizar, en vez de ser un individuo que plantea problemas para resolverlos junto a sus estudiantes. Para implementar la pedagogía transformadora, se deben seguir cinco etapas: (1) crear un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos para dar su opinión, (2) animar a hablar sobre sus experiencias, creencias y prejuicios, (3) usar estrategias para que los estudiantes participen, (4) plantear problemas reales que abarcan los problemas sociales, y (5) ayudar a plantear soluciones orientadas a la acción (Huerta, 2017; Meyers, 2008).

En este orden de ideas, el propósito de la pedagogía transformadora es cuestionar el poder que oprime a las minorías en los diferentes aspectos sociales y que perpetúan las inequidades por medio del sistema educativo (Macedo y Bartolomé, 1997, citado por Huerta, 2017). Debido a que normalmente las escuelas brindan una educación carente a los estudiantes de minorías lingüísticas porque no se promueve la creatividad del estudiante ni el pensamiento crítico, se les instruye de manera aislada y diferente sin reconocer el componente multicultural y las experiencias de estos individuos. En consecuencia, esta forma de educar subyuga a los

jóvenes de alguna manera influyendo en la deserción escolar, limitando a los estudiantes a desarrollarse plenamente. Este fenómeno es más evidente en Estados Unidos en relación con los estudiantes latinos. Sin embargo, en Colombia este tipo de exclusión también se evidencia con los estudiantes que pertenecen a las comunidades indígenas. En muchos casos estos estudiantes no saben español y las maestras no hablan las lenguas indígenas, por lo cual, muchos niños terminan frustrados y desertando (Huerta, 2017).

### ***Bilingüe Emergente***

En este ambiente de aprendizaje se considera al estudiante no como aprendiz de una segunda lengua, sino como bilingüe emergente como lo proponen García y Kleifgen (2010). Dicha perspectiva plantea el desarrollo del bilingüismo de forma dinámica y no secuencial, el diseño de ecologías bilingües y no de asignaturas aisladas, la construcción de un repertorio bilingüe y no de sistemas semánticos separados, el acceso equitativo a formación de calidad y el fomento de la interculturalidad.

García y Kleifgen (2010), definen a este tipo de bilingüismo como el proceso por el cual una persona es funcional en su primera lengua (L1) mientras desarrolla una segunda lengua (L2). Aseguran que ignorar el potencial del aprendiz en su L1 “perpetúa las inequidades en educación”, pues se asume que las personas en formación tienen necesidades monolingües, lo cual desestima la L1 y su cultura. Esta denominación estaría enfocada hacia el potencial del sujeto bilingüe y no hacia el déficit, lo cual ocurre con la denominación *Aprendiz de Lenguas Extranjeras* (en inglés, *Foreign Language Learner*).

A partir del interés de este estudio, se considerará a los participantes como *Bilingües Emergentes*. Desde este enfoque, se visiona un escenario diferente de aprendizaje, donde los

involucrados son personas con el potencial de ser bilingües, y donde se reconoce su bilingüismo como un recurso cognitivo, social y educativo; donde los docentes no se enfocan en remediar limitaciones en L2, sino en fortalecer lo que los niños han desarrollado en su lengua materna y las prácticas culturales derivadas de ésta (García y Kleifgen, 2010). En este escenario, se debe valorar el proceso de formación como un continuo, que puede tomar entre 5 y 7 años, según las autoras, y no solamente enfocarse en lo establecido por estándares rígidos monolingües. Por lo anterior, el concepto de *Bilingüe Emergente* se utilizará en este estudio para el tratamiento de los participantes, y como referente para el tipo de datos que permitan establecer los efectos de la implementación de un Ambiente Lúdico Translingüe.

Para asegurar la comprensión de las actividades y temas en cada sesión es importante implementar el scaffolding como estrategia, ya que, este le permite al bilingüe emergente entender un tema en específico, siempre y cuando, se utilice de manera apropiada y con propósito.

### ***Andamiaje***

Dicho término ha sido estudiado y definido en base a distintos aspectos por diferentes autores. Korhonen, Ruhalahti, y Veermans (2019), compilan todas aquellas descripciones donde se establece que el Andamiaje es la guía y ayuda que le ofrece el profesor a su alumno basado en sus necesidades individuales para así lograr los objetivos del aprendizaje previamente establecidos (Wood et al., 1976). Esto también significa la implementación del número apropiado de estructuras del conocimiento, conociendo las necesidades puntuales de sus alumnos, para así poder aumentar la dificultad conforme el avance del estudiante (Dabbagh, 2003).

Korhonen et al., (2019) mencionan que hay cuatro etapas para fomentar las actividades de andamiaje; la primera, es suponer que los estudiantes entienden y valoran las metas propuestas aunque estas estén fuera del alcance de sus competencias; la segunda, se basa en el apoyo necesario provisto por los profesores de acuerdo a al análisis de nivel educativo del estudiante; la tercera, establece que el apoyo es brindado en base a la tarea asignada; y finalmente, se debe tener en cuenta que el uso del andamiaje es temporal, ya que, lo que se pretende lograr con dicho uso es aumentar la dificultad a medida que se avanza. Las actividades de Andamiaje incluyen diversas dimensiones, esta puede ser basada en competencias e integra un conocimiento formativo, puede ser llevado a cabo de manera estrecha con el proceso de aprendizaje, como también puede ser de manera colaborativa (Donato, 1994).

Debido a que este proyecto se realizó de manera online es pertinente mencionar los cinco modelos del andamiaje denominados por Salmon (2003), los cuales son basados por diferentes aspectos de un aprendizaje asincrónico online. Dentro de estos aspectos, se encuentra la interacción social, la motivación, y el aprendizaje tecnológico. Estas etapas tienen como propósito ayudar al profesor a usar técnicas de Andamiaje para así motivar a los estudiantes a mantener e incrementar su aprendizaje autónomo; la primera etapa, se enfoca en determinar la forma en la cual se evaluará, se recibirá, y se motivará a los pupilos; la segunda etapa, es crear un vínculo con los estudiantes de manera virtual donde los profesores puedan respaldarlos con mensajes positivos creando relación cultural, social y de aprendizaje; la tercera etapa, se basa en utilizar las diferentes herramientas virtuales, creando una experiencia personal y nueva para realizar trabajos de manera efectiva y motivar a los estudiantes a usar páginas de educación online; la cuarta etapa, sugiere discutir sobre la información estudiada haciendo más entendible

el contenido y ayudando así a su desarrollo; finalmente, la quinta etapa, nos habla de compartir información y recursos que puedan ser de utilidad para su proceso de aprendizaje.

En este ambiente lúdico en particular, se busca promover el desarrollo integral de los participantes, y así, desarrollar todo su potencial. Ferrer., Romero., & Albareda (2005), nos hablan de la importancia de integrar un desarrollo integral para equilibrar mente y cuerpo jugando, entre otros autores que serán mencionados.

### ***Desarrollo integral***

Este proyecto le apuesta al desarrollo Integral, ofreciéndole a los niños que participen en este proyecto una educación de calidad donde puedan desarrollar su potencial en las dimensiones: cognitiva, comunicativa, corporal y afectiva durante las sesiones lúdicas y recreativas. Por lo tanto, en estos talleres se busca no solo impartir conocimientos en una segunda lengua, sino brindarles a los niños elementos que los ayuden a formarse en el aspecto humano, intelectual y social. La educación integral, se entiende como un estilo educativo que pretende desarrollar al estudiante en todas las dimensiones de manera que desarrollen todo su potencial cognitivo y humano para que crezcan como personas felices, socialmente responsables y con valores (Guerra, 2013). La educación integral consta de ocho dimensiones: ética, espiritual, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. Sin embargo, este proyecto sólo permite abordar las áreas cognitiva, comunicativa, corporal y afectiva. Puesto que la formación integral es un proceso que involucra criterios, valores, actividades metodologías y actividades extracurriculares para orientar procesos que contribuyan a la realización del ser humano y al mejoramiento del entorno social. (Herrera & Pardo, 2017)

Este espacio recreativo brindará la oportunidad a los estudiantes de encontrar ese equilibrio entre cuerpo y mente jugando, aprendiendo y socializando con sus compañeros de escuela para adquirir competencias socioafectivas. Ferrer et al., (2005), distinguen tres elementos básicos del aprendizaje que están relacionados con el desarrollo integral: el primero es el contenido, que involucra analizar, desarrollar pensamiento crítico, relacionar, discutir, debatir (todo lo relacionado con el componente cognitivo del pensamiento); el segundo, es el entrenamiento para la adquisición de diferentes competencias y habilidades que le ayudan a desenvolverse en un campo en particular; y por último, la indagación, que le permiten reflexionar al individuo, y preguntarse utilizando diferentes estrategias relacionadas con el equilibrio entre cuerpo y mente.

El desarrollo integral es clave en el *Ambiente lúdico translingüe*, ya que este permite ser consciente de diferentes aspectos de la vida. Así mismo, es importante mencionar la dimensión interpersonal, la cual no se enfoca en el yo, sino que además integra al otro. Este concepto es importante de acuerdo con el desarrollo de esa conciencia de empatía y camaradería que los niños puedan adquirir frente a los juegos en donde requieran apoyo del otro.

### ***Dimensión interpersonal***

Miller (1986), argumenta que las relaciones interpersonales se dan entre dos personas que tienen un tipo de vínculo afectivo (amistad, intimidad o matrimonio). En las relaciones interpersonales, ambas partes deben ser conscientes el uno del otro basados en el conocimiento compartido, experiencias vividas, el intercambio de ideas, creencias, actitudes y metas, reconociendo que están conectados de alguna manera. La autora señala que existen tres componentes básicos o dimensiones de las relaciones interpersonales: pertenencia, la cual se da a partir de la reafirmación y aceptación de la persona a través de los valores compartidos y el

sentido del deber, ayuda, intimidad y afecto. Este tipo de relaciones proveen apoyo social al individuo, siempre y cuando, haya un alto grado de interdependencia e intimidad lo cual se fortalece con el intercambio de recursos (conocimientos, esfuerzo, tiempo, respeto, admiración, entre otros).

El ambiente Lúdico Translingüe es un espacio donde los estudiantes podrán desarrollar la dimensión socioafectiva mediante el reconocimiento, comprensión y expresión de sentimientos, y de la forma de relacionarse con el entorno, lo cual está conectado con el desarrollo de la inteligencia emocional. Creemos que la interacción y participación en este proceso, puede influir en el desarrollo de esta inteligencia, por lo tanto, se quiere conocer cómo influye la implementación de un ambiente lúdico translingüe en el desarrollo de la inteligencia emocional.

### ***Inteligencia Emocional***

Mayer & Salovey (2009), definen la Inteligencia emocional (IE) como la capacidad para reflexionar, comprender y reconocer las emociones; es la encargada de mejorar el pensamiento mediante la regulación de las emociones elevando así el desarrollo emocional e intelectual. La IE también hace parte de las inteligencias calientes que incluye la inteligencia social, práctica y personal las cuales ayudan a procesar la información y a predecir posibles eventos que se pueden presentar en la vida. Estos autores desarrollaron un modelo de Inteligencia emocional de cuatro ramas de medición. Es así como se dividen en cuatro áreas las habilidades de la IE: (a) percibir las emociones, (b) utilizar las emociones y facilitar el conocimiento, (c) comprender las emociones, y (d) manejar las emociones. La prueba de Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey, Caruso - MSCEIT) consta de ocho tareas para medir cada una de las cuatro áreas de la



Inteligencia emocional. En este proyecto se quiere conocer si un ambiente Lúdico, influye o no, en la habilidad para comprender las emociones y en el manejo de estas. Lo cual implica en este caso medir a través de cuestionarios como se sienten los niños durante las sesiones y presentar escenarios hipotéticos preguntando cómo cambiarían o mantendrían sus emociones en esas situaciones.

Después de las publicaciones de Mayer & Salovey sobre la inteligencia emocional, varios investigadores continuaron desarrollando este concepto. Uno de los autores con más influencia que ha desarrollado de una manera más amplia este término, es Daniel Goleman. Este autor define la Inteligencia emocional como *“la capacidad de autocontrol, control del estrés y de las emociones negativas”* (Danciu, 2010, p.2228). En el modelo desarrollado por Goleman en el 2001, expone cinco dimensiones de la inteligencia emocional, las cuales deben ser abordadas en los programas que se enfocan en el desarrollo emocional. Estas dimensiones son: conciencia emocional (reconocer las emociones, nombrarlas identificar las causas que las generan, capacidad para anticipar comportamientos), control de emociones, motivación personal, empatía y manejo de las relaciones (Goleman, 2001, citado en Rafaila, 2015). Goleman (1998), señala que la inteligencia emocional no es ser amable, sino afrontar realidades incómodas de manera directa, expresando nuestros sentimientos de manera adecuada para lograr que haya colaboración en la realización de un objetivo común. Es decir, reconocer como nos sentimos en una situación conflictiva y expresarlo de manera respetuosa y objetiva reconociendo el papel del otro para llegar a un acuerdo. A continuación, definimos conceptos claves de la inteligencia emocional y su relación con el proyecto.

**Conciencia Emocional.** En este ambiente lúdico, se implementarán actividades que permitan desarrollar la conciencia emocional entendida como la capacidad para reconocer las

emociones, nombrarlas e identificarlas y la capacidad para anticipar comportamientos y emociones en sí mismos y en los otros. Lo cual implica conocer el origen de las emociones que se están manifestando, para poder comprenderlas y saber la diferencia entre emociones, pensamientos y acciones (Bisquerra et al., 2012).

**Regulación emocional o Manejo de emociones.** Salovey y Caruso (2004), definen la regulación de emociones como la capacidad para asimilar las emociones propias y de los demás. También otros autores la definen como la habilidad del ser humano para separar sus emociones, mitigar emociones negativas y potenciar los pensamientos y emociones positivas sin reprimir los sentimientos (Bisquerra et al., 2012). Teniendo en cuenta que para el buen manejo de las emociones es importante comprenderlas, este proyecto incluye la empatía. Dicho esto, es importante que puedan aprender a identificar las emociones en ellos y en los demás.

**Empatía.** Dado que existen diferentes y distintos conceptos relacionados a este término, es pertinente mencionar que los autores que han definido la empatía la relacionan con ocho fenómenos: (1) la empatía es tomar contacto con el estado interno de otra persona, (2) tomar la postura o adoptar la respuesta neural similar a la de otra persona a la que se observa, (3) sentir lo que el otro siente, (4) proyectarse en la situación de otro, (5) imaginar cómo piensa o siente otra persona, (6) imaginar cómo uno se sentiría en la situación de otra persona, (7) sufrir ante la observación del sufrimiento de otra persona, (8) sentimiento que despierta otra persona que está sufriendo. (Batson, 2009).

Usualmente, el aprendizaje debe ser eficaz, llamativo, creativo e innovador para que dicho proceso sea exitoso. Teniendo en cuenta estas ideas, es importante planear y desarrollar un ambiente de aprendizaje, con el cual los estudiantes puedan sentirse conformes, seguros y

animados a continuar con el proceso, autores como Kock et al., (2004) y Schritteser et al., (2014) nos hablan de ello.

### ***Ambiente de Aprendizaje***

Actualmente varios países europeos han promovido la creación de Ambientes de aprendizaje para estimular nuevas formas de aprender basados en la idea de que el aprendizaje es un proceso social, constructivista y de reflexión. Según de Kock et al., (2004), el concepto *Ambiente de aprendizaje* hace referencia a todos los aspectos del entorno escolar que ayudan a los estudiantes a alcanzar los objetivos de enseñanza, tales como: el contexto físico donde ocurre el aprendizaje, los roles del estudiante y el profesor, el rol de los estudiantes respecto a sus compañeros, los objetivos de aprendizaje, la metodología de instrucción, las tareas o actividades y los materiales.

La organización para la cooperación y el desarrollo económico en el proyecto de Ambientes de Aprendizaje innovadores, diferencia el término *Ambiente de aprendizaje* de escuela y salones de clase. Debido a que, *el entorno de aprendizaje* está enfocado en la organización del aprendizaje y no en un lugar físico como tal, esto se debe a que el proceso de adquisición del conocimiento ocurre en gran parte fuera de las aulas de clase (OECD, 2017, p.43). Además, esta organización establece siete principios de aprendizaje para dar forma a estos ambientes de aprendizaje innovadores: centrarse en el aprendizaje y la participación, considerar el aprendizaje como un proceso social y colaborativo, estar en sintonía con las emociones de los alumnos, ser consciente de las diferencias individuales de los estudiantes, exigir sin sobrecargar, utilizar evaluaciones amplias y proveer retroalimentación, y promover la *conectividad horizontal* (creación de conexiones entre diferentes temas de manera interdisciplinaria) (OECD, 2017, p.11).

Varios autores concuerdan en que los ambientes de aprendizaje innovadores deben ofrecer experiencias de aprendizaje significativas que promuevan el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, de manera que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en diferentes contextos. Por lo tanto, los ambientes innovadores no deben considerarse como simples cursos, por el contrario, son espacios pensados en asumir los nuevos retos de la educación y que son relevantes para la comunidad educativa en términos del desarrollo de habilidades y de aprendizaje (Schrittesser et al., 2014). Como el propósito de esta investigación es implementar el ambiente Lúdico- Translingüe, es pertinente continuar con la definición del Aprendizaje Lúdico, puesto que, este será el medio por el cual será implementado el Translanguaging como estrategia pedagógica. Además, los niños encontrarán motivación, desarrollarán sus conocimientos previos y aprenderán conocimientos nuevos mientras pueden disfrutar de su proceso de aprendizaje, teniendo así la capacidad para desarrollar las habilidades requeridas, y propuestas en este proyecto.

### ***Aprendizaje lúdico***

Gracias a los resultados de las pruebas Saber en Colombia, se ha evidenciado que los estudiantes tienen un bajo desempeño en inglés, especialmente en los colegios públicos. Además, los métodos tradicionales de enseñanza no logran motivar a los estudiantes para aprender este idioma. Por lo tanto, la creación de este ambiente Lúdico-Translingüe busca brindarles la oportunidad a los niños, de un colegio público, de aprender inglés a través de la lúdica y el juego, de manera que se despierte en ellos el interés y la motivación.

Nilsson et al., (2018), toman de la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky, el concepto que define el desarrollo del aprendizaje como un proceso que surge a través de la

exploración del medio y no de la instrucción tradicional aplicada en la educación formal. Los autores argumentan que el juego permite el aprendizaje porque se utiliza la imaginación, la cual es importante en la construcción de significados para interpretar la realidad, y al mismo tiempo, se emplea la exploración del medio que es el factor que permite el aprendizaje. Guerra et al., (2018), diferencian el término *lúdico* del *juego*, señalando que la lúdica hace parte de las actividades que el ser humano utiliza para recrearse y que incluye varias actividades, mientras que el juego hace referencia a una sola actividad, de todas las que componen la lúdica.

De acuerdo con lo anterior Jiménez (2002), menciona que la lúdica está compuesta por diversas actividades que, a su vez, forman parte de la dimensión del desarrollo del ser humano. Esto involucra el desarrollo psicosocial, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de personalidad dando lugar a la recreación, el deleite, disfrute, entretenimiento, la diversión y el entendimiento de diferentes saberes. Por otro lado, Motta (2004) da a conocer la lúdica como un método enteramente pedagógico, es decir, afirma que este es un proceso que se presenta en un ambiente de aprendizaje, incluso antes de que el docente lo incorpore, de esta forma se proporcionan tiempos específicos que componen la lúdica estimulando así relaciones y momentos de agrado. Tomando esto como punto de partida, podemos identificar que la lúdica va mucho más allá que solamente un juego, vale la pena afirmar que es un aspecto importante en el entorno escolar y didáctico. Como así lo menciona Jiménez (2015), explicando que la lúdica incrementa su valor cuando está relacionado al desarrollo integral del ser humano, lo que hace referencia a este proyecto, ya que, es un ambiente de desarrollo integral.

Con lo visto anteriormente, podemos deducir que el rol del juego en este proyecto cubre un papel relevante, debido a esto, es fundamental agregar que este juego cubre en su mayoría la actividad psicomotora con la cual podremos abarcar aspectos importantes como la actividad

motriz y la relación psíquica. Autores como Rigal (2019) y Berruezo (1996) indagan este aspecto en sus trabajos de investigación, el cual veremos a continuación.

### ***Actividad Psicomotora***

Para Rigal (2019), la psicomotricidad es el estudio de la relación entre lo psíquico y lo motriz, la relación entre estos dos elementos se puede ver reflejada en el proceso que cumplen como facilitadores del desarrollo cognitivo y conductual del ser humano. La psicomotricidad utiliza la acción motriz como un medio de participación consciente en el sujeto, para que adquiera el conocimiento a través de la experiencia. Este componente va a ayudar a adquirir a la persona en desarrollo la mayoría de sus conocimientos motrices y a comprender significados abstractos, ya que la psicomotricidad tiene la capacidad de ayudarnos a entender un término de forma más fácil.

En el trayecto de este proceso la persona construye gran parte de su aprendizaje cognitivo, lúdico y social, de una manera mucho más creativa y estimulante.

Para Berruezo (1996), la psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad del ser y de expresarse en un ambiente psicosocial. Por ejemplo, el concepto de suave y áspero, el cual el niño va a adquirir por medio del tacto, y la experiencia con un elemento de distintas texturas. En este caso, se va a tener la capacidad de reconocer el significado de cada una de estas palabras, por medio de la distinción que hizo con la vista y el tacto. Este proceso de aprendizaje es psicomotor, ya que, la persona tuvo que interactuar con su medio, estar consciente del proceso que realizó, y a la vez, generar una acción motriz de la cual aprendió un concepto y desarrolló una habilidad.

Debido a la situación sanitaria que se vive en el país, esta investigación se llevara a cabo de manera virtual, y no de manera presencial como se había previsto. Por tal razón, es esencial definir el concepto de educación virtual.

### ***Educación Virtual***

La educación virtual, ha sido definida como el aprendizaje remoto usando como herramienta la tecnología, siendo posible por medio de la conexión y uso del internet. Este, además, se caracteriza por no tener un horario ni un lugar específico donde el estudiante y el profesor pueden experimentar diversas y diferentes situaciones en las que se crean una comunicación asequible para cada uno (Bonilla, 2016). Adicional a esto, para que esta nueva virtualidad sea de calidad, debe tener en cuenta ciertos aspectos tales como: disponer de los recursos tecnológicos pertinentes como computador, tableta o celular y el acceso a internet para acceder a programas educativos y diferentes plataformas en uso. Además, el contenido del curso online debe contemplar el aprendizaje formativo cumpliendo con los parámetros de efectividad y satisfacción tanto del estudiante como del profesor. (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018).

## **Metodología**

Este proyecto es derivado del macroproyecto *Los Efectos Translingües de Desarrollo Integral en un Colegio Público de Pereira*, liderado por el semillero de investigación Plus en la Universidad Tecnológica de Pereira del cual somos miembros. En dicho macroproyecto se plantea:

### **Tipo de Investigación**

El presente estudio es uno de tipo cualitativo, por medio del cual según lo explica Gibbs (2012), se recogen datos a través de la observación y el análisis de información recogida en las grabaciones y en las notas; sin embargo, este método no solo se trata de observar sino de “establecer un diálogo entre el observador y el observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis) al que acompaña una reflexión analítica permanente. La investigación cualitativa pretende describir, entender y explicar fenómenos sociales de manera diferente (Ruiz, 2012). Los ambientes translingües exploraron las posibilidades de implementar, en un colegio público de Pereira, actividades lúdicas y de recreación con un enfoque translingüe. Describieron sus efectos y aportaron bases teóricas a la literatura ya existente, analizando las interacciones y comunicaciones de los niños durante las sesiones virtuales.

### ***Diseño de Investigación***

El diseño escogido para esta investigación es de tipo transversal y descriptivo. Hernández, Fernández, y Baptista (2014), definen este diseño como uno en donde las variables no sufren manipulación alguna y el investigador se limita a observar y posteriormente analizar los fenómenos dentro de un entorno natural. Para el caso de los talleres lúdicos, los fenómenos o



datos exentos de manipulación serán proporcionados por la observación de los participantes de manera natural.

Las investigaciones transversales, estudian el desarrollo de un individuo en un momento dado; y la función de la investigación descriptiva, es describir fenómenos (Gil, 2018). Dado que uno de los objetivos de este estudio es *identificar los usos que hacen los participantes en inglés y español durante las sesiones de un ambiente Lúdico Translingüe*, el diseño transversal es el más apto para llevarlo a cabo, ya que, se analizará cómo se desarrolla el repertorio bilingüe durante las sesiones. En cuanto al segundo objetivo que es *identificar posibles cambios en la conciencia emocional y en el manejo de emociones de los niños a partir de la implementación de un ambiente lúdico translingüe*, se usará el diseño descriptivo.

## **Contexto**

### ***Entorno***

Este proyecto se llevó a cabo en el Instituto Kennedy de la Ciudad de Pereira, Colombia; este colegio pertenece al sector público lo cual se alineó con el propósito de este proyecto que es implementar un ambiente lúdico translingüe en una población estudiantil con poco o nulo acceso a ambientes bilingües y a actividades extracurriculares de recreación de manera gratuita.

Adicionalmente a esto, este taller se dictó de manera virtual por medio de la plataforma Google Meet.

### ***Participantes***

Los participantes fueron estudiantes de primaria de los grados 3ro, 4to, 5to y aceleración, entre 8 y 11 años. Los encuentros fueron realizados a través de la plataforma *Google Meet*.

Inicialmente, se inscribieron 20 niños, pero solo cuatro no confirmaron su participación y en total participaron 16 niños. La institución cuenta con la asociación de la Universidad Tecnológica de Pereira para que los practicantes de la licenciatura en bilingüismos hagan sus prácticas, por lo cual, algunos niños ya tenían un vocabulario básico de saludos que utilizaron en los encuentros.

### ***Rol del investigador***

La investigación contó con la participación de un investigador principal y dos coinvestigadores. El investigador principal, es el magister Sandro Echeverry Palacio, quien brindó su conocimiento en investigación para corregir y retroalimentar a los coinvestigadores en la recolección y posterior análisis de los datos, incluyendo también su rol como guía en la implementación de los talleres; las dos coinvestigadoras, las estudiantes *Verónica Patino Osorio* y *Yenda Michelle Mejía Pérez*, se encargaron de recolectar los datos a través de la interacción virtual con los participantes.

Las coinvestigadoras asistieron a los talleres en calidad de tutores encargados de promover el uso del repertorio lingüístico en español e inglés durante las sesiones recreativas, es decir, fueron interventores en lo que duró las sesiones. De manera que, son ellas las que prepararon el escenario apropiado para desarrollar los contenidos de cada taller. La institución brindó los correos institucionales a los coinvestigadores para así llevar a cabo este taller virtual con facilidad. Los materiales externos y especializados para la implementación de tales contenidos corrieron por parte de las coinvestigadoras con ayuda del semillero de investigación Plus, al cual este proyecto estuvo adscrito. Cabe mencionar que las coinvestigadoras intercambiaron roles conforme pasaron las sesiones, es decir, una coinvestigadora asumía el rol

de tutor, mientras que la otra actuaba como observadora cuya labor era recolectar los datos en el diario de campo.

## **Instrumentos de Recolección de Datos**

### ***Observación***

Atendiendo las implicaciones del enfoque cualitativo, la presente investigación se valió de la observación como instrumento para registrar acontecimientos del entorno para su posterior análisis. Ruíz (2012), define la observación como el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla. Hernández et al., (2014), exponen los diferentes niveles de participación del observador, los cuales incrementan gradualmente desde la ausencia de éste en el entorno a analizar, hasta la completa inmersión del investigador en las actividades de la comunidad objetivo. A partir de dicha escala, se implementa el tipo de observación activa en la que “el investigador participa en la mayoría de las actividades” (Hernández et al., 2014, p.403). Esta elección responde a la dinámica que siguió en la etapa de ejecución, en la que los investigadores a cargo del proyecto fueron partícipes de la intervención, uno en función de conductor de la sesión, y otro de observador.

### ***Diario de Campo***

El diario de campo es una herramienta que permite enriquecer las prácticas investigativas ya que proporciona información para un posterior análisis. Este instrumento se asemeja a un libro de notas, pero se utiliza de manera amplia, organizada y metódica para recolectar la información necesaria; y así, dar seguimiento al proceso de investigación, allí se describen y

registran aquellos aspectos que se consideran relevantes o trascendentes para el estudio (Valverde, 1993)

Unas de las características de la implementación del diario de campo, mencionadas por Martínez (2007), son, por un lado, la utilización de los conocimientos tanto prácticos como teóricos para la toma de la información en la etapa de observación y de análisis. Por el otro lado, el uso de pasos tales como la descripción, la argumentación y la interpretación en aras de proveer un entendimiento del ¿cómo? ¿por qué? ¿para qué? y las repercusiones de estos con otros. Las anteriores son características por las cuales ha sido seleccionado para el desarrollo de este plan de acción en el presente proyecto.

La forma en que se desarrolló el uso de esta herramienta de investigación será mediante el uso de un formato dividido en tres secciones: descripción de los eventos, argumentación teórica e interpretación. Con las cuales, se podrá hacer el recuento de los hechos que el investigador considere relevantes dentro del propósito investigativo, así como relacionarlos con diferentes bases teóricas dentro del campo de la lingüística y la educación. Además, proveer una base interpretativa de cómo se considera que estas acciones o hechos, afectan el aprendizaje global de los participantes, o por un sólo individuo en particular.

### ***Encuesta***

La encuesta es considerada por López y Pérez (2011), como uno de los métodos de recolección de datos, debido a que proporciona información tanto grupal como individual; teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto hizo uso del cuestionario de manera individual, lo que permitió que los encuestados tenga mayor libertad a la hora de responder las preguntas sin ningún tipo de intervención por parte del encuestador. Dicha encuesta se realizó a través de

preguntas por medio de un cuestionario, el cual es un conjunto de preguntas que están directamente relacionadas con el objetivo y la pregunta de investigación del proyecto.

Los autores establecen dos tipos de preguntas, cerradas y abiertas; el primer tipo, hace relación a aquellas que le proporcionan al encuestado una serie de alternativas lo que hace que sea más rápida su respuesta. Sin embargo, este tipo de preguntas puede causar cierta desventaja si dentro de las respuestas no se encuentra la que él desea. El segundo tipo, hace relación a aquellas que les permiten al encuestado expresar su respuesta de manera sincera y sin restricciones, pero que complica la codificación para el análisis de los datos. López y Pérez (2011), sugieren una serie de pasos para la elaboración de una encuesta; en primer lugar, está la definición del objetivo donde se establece las preguntas y la estrecha conexión entre ellas para lograr el resultado esperado; en segundo lugar, la formulación del cuestionario donde se pone a prueba para así verificar su veracidad y realizar cualquier modificación; en tercer lugar, el trabajo de campo donde se distribuye de manera ordenada y sistematizada; y finalmente, procesar los datos obtenidos donde se clasifican y codifican para ser presentados en el informe del análisis.

### **Análisis de Datos**

Para este proyecto de investigación se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: La observación, el diario de campo y la encuesta; la información recolectada en el diario de campo fue analizada y sistematizada con el software especializado ATLAS. Ti 9, el cual facilitó el análisis y la sistematización de los datos para desarrollar las conclusiones y los resultados de esta investigación. La información recolectada a través del diario de campo y los formatos de observación, fueron recogidos, escritos a mano y después pasados a un documento

en la carpeta de observaciones de *Google Drive*. Durante las sesiones, el observador tomaba nota y posteriormente revisaba las grabaciones de los encuentros virtuales para hacer anotaciones de aspectos que pudieran ser pasados por alto. Respecto a las grabaciones, no se hizo una transcripción completa, sin embargo, se extrajeron algunos fragmentos relevantes que evidencian el uso del translingüismo durante las sesiones. Una vez terminadas las observaciones se ingresaron los documentos al software Atlas. Ti 9, y los investigadores establecieron los códigos para filtrar la información relacionada con los objetivos de investigación. Estos códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías como sugiere el método de análisis de contenido. Estos códigos aparecen en la tabla 1 pagina 56.

La metodología empleada en este proyecto para analizar los datos recolectados fue el análisis cualitativo y cuantitativo de contenido. El análisis cualitativo de contenido es un método utilizado para describir sistemáticamente el significado de datos cualitativos (Mayring, 2000; y Schreier, 2012, citados en Flick, 2014). A los datos se les asigna un código que caracteriza la identificación y la interpretación de los datos. Este método tiene tres características principales: es reducido, sistemático y flexible, debido a que el investigador debe conectar datos que se relacionen con la pregunta de investigación.

El análisis cuantitativo y cualitativo de contenido comparten muchas similitudes, ambas se refieren a la descripción sistemática de datos mediante codificación. Asimismo, el análisis cuantitativo de contenido es considerado un método de recolección de datos y a menudo se utiliza para probar hipótesis; y el análisis cualitativo de contenido, cuenta como método para el análisis de datos (Flick, 2014). Las etapas para desarrollar esta metodología son: elegir una propuesta de investigación; seleccionar el material; construir un marco de codificación dividida en al menos una categoría principal, y dos subcategorías; segmentación (dividir todo el material

en unidades que pertenecen a las subcategorías); prueba de codificación; evaluar y modificar el marco de codificación; análisis principal; presentación e interpretación de los hallazgos. En esta investigación se utilizaron ambas formas de análisis de contenido.

### *Codificación*

Durante el proceso de recolección de datos, se seleccionó la información que se relacionaba con los objetivos de investigación y se determinaron las categorías generales y las subcategorías. Las dos categorías relacionadas con los objetivos fueron: la inteligencia emocional, que se dividió en las subcategorías: (a) actitud constructiva frente a errores, (b) baja tolerancia a la frustración, (c) dificultad de interpretación de emociones, (d) expresión de emociones, (e) regulación de emociones, y (f) empatía. Con respecto al uso lingüístico, las subcategorías se dividieron en dos: uso del español y uso del inglés. Con respecto al uso del inglés, se desprenden las siguientes categorías: (a) saludar, (b) preguntar por información, (c) responder o dar información, (d) repetir palabras, y (e) despedirse. Además, se identificó el uso de su repertorio lingüístico de manera inducida y espontánea, dividiendo el vocabulario de emociones del vocabulario relacionado con las actividades lúdicas. Con relación al español, se usó para confirmar el significado, y como soporte para comprender el contenido del inglés.

En cada tabla se verá la función comunicativa en la parte izquierda y el fragmento discursivo en la parte derecha; este está indicado con un código, por ejemplo: “VCS#” el cual indica de dónde se tomó dicho fragmento, que tipo de fragmento es, y el número de la sesión como se ve en la tabla 1. Los códigos asignados para los fragmentos de diálogo entre participantes y las facilitadoras fueron: la “T” para referenciar a la profesora y la letra “P” para los estudiantes, añadiendo un número del 1 al 21, por ejemplo: P1(participante 1), P6 (participante 6) etc. A

continuación, se presentan los códigos de referencia de donde se sacaron los fragmentos y las evidencias del estudio, y se presenta la tabla 2 donde se establecen los códigos de las sesiones grabadas.

**Tabla 1***Códigos de Referencia de las Evidencias*

Categoría	Observación	Diario de Campo	Cuestionario	Videos
Comentario	OC- P - #	DC-P - #	C- P - #	VC- P - #
Reacción	OR- P - #	DCR- P - #	CR -P - #	VR -P - #
Comportamiento	OB-P - #	DCC -P - #	CC -P - #	VCO -P - #
Respuestas	OA-P - #	DCRE -P - #	CRE -P - #	VRE -P - #
Usos lingüísticos	UL-P - #	DCUL- P - #	CUL -P - #	VUL -P - #

**Tabla 2***Código de las Sesiones Implementadas*

Fecha de las sesiones	Código asignado	Fecha de las sesiones	Código asignado
4/19/2021	S1	5/06/2021	S6
4/22/2021	S2	5/10/2021	S7
4/26/2021	S3	5/13/2021	S8
4/29/2021	S4	5/20/2021	S9
5/03/2021	S5	5/24/2021	S10



### *Análisis Principal*

Durante la implementación del Ambiente Lúdico translingüe, se realizaron 10 cuestionarios después de cada sesión. En estas encuestas, los participantes respondieron a preguntas que abarcaban aspectos de la inteligencia emocional para identificar (a) si los niños manifiestan y expresan lo que sienten, (b) si reconocen las emociones propias y de los demás, (c) si identifican las situaciones que los llevan a sentir dichas emociones y (d) si conservaban la calma en situaciones difíciles como cuando no comprenden una actividad. También, se les preguntó sobre aspectos del taller como lo que aprendieron en términos de vocabulario, esto con el fin de comparar los resultados entre la información obtenida por medio de las encuestas y lo observado durante las sesiones.

Una vez obtenidas las respuestas, se creó un documento en Excel donde se tabuló la información de las encuestas, a cada pregunta se le hizo una tabla con la información obtenida. Después, se crearon dos gráficos, uno para seguir los cambios en las respuestas a través del tiempo, y otro gráfico para establecer el porcentaje total de las respuestas. Se filtraron los gráficos con información relevante a las preguntas de investigación para su posterior análisis. Asimismo, se procedió con los fragmentos de las transcripciones y observaciones del diario de campo, dicha información fue organizada en matrices en un documento en Excel. Los códigos empleados en el documento de Excel fueron los siguientes: el porcentaje de las respuestas corresponde al código Total P (total porcentaje); el número de participantes que respondieron el cuestionario corresponde al código Total R (total de respuestas); la variable corresponde a las diferentes opciones para responder; el día corresponde a la letra D que está acompañado del número de la sesión (D1, D2). Además, las respuestas abiertas fueron organizadas en un

documento en Word y a cada pregunta se le anexo las respuestas para su posterior codificación y análisis en Atlas. Ti.

### ***Integración de las categorías***

Una vez generado los reportes en *Atlas. Ti* se generó el reporte por categorías, en este se menciona cada categoría, con el grupo de códigos que lo conforman (los conceptos con los cuales se relacionan); conclusiones preliminares en el encabezado de la sección (correspondientes al análisis de la información que se observó con relación a dicha categoría); y los memos (resumen de los datos relevantes). También, se incluyó toda la información arrojada por el reporte como fechas, citas y fragmentos de diálogos que soportan las conclusiones; especialmente en el caso de la categoría del translingüismo y el uso del inglés. Dichas conclusiones, por categoría, facilitaron la selección de la información relevante para construir un documento en Excel donde se recopiló todos los datos relacionados con los objetivos de investigación para su posterior análisis. La información obtenida, se relacionó con la teoría que existe actualmente respecto al tema investigado, presentando su relación con los fenómenos, condiciones, acciones y consecuencias que componen cada una de las evidencias.

**Formas de Consentimiento y Consideraciones Éticas**

Durante la implementación del proyecto, se protegió los derechos de los niños, como el derecho a la integridad, a su buen nombre y privacidad. No se divulgaron los nombres, ni datos personales de los niños, ni fotos, ni videos o grabaciones en ninguna red social sin el previo consentimiento de los padres. Se requirió de la autorización de los padres para participar en el ambiente lúdico, y así, responder los cuestionarios y grabar las sesiones. Este estudio se pensó implementar en la escuela, pero por motivos de la crisis por COVID 19, fue adaptado para ambientes virtuales.

## **Diseño Instruccional**

### ***Diseño***

Para este proyecto de investigación, se diseñaron diez sesiones con el fin de promover los usos lingüísticos en inglés y español a través del juego; y despertar la conciencia emocional de los niños, entendida como la capacidad para reconocer las emociones, nombrarlas, identificarlas y anticipar comportamientos y emociones en sí mismos y en los otros. Para este propósito, se diseñó la estructura del ambiente de la siguiente manera: durante cada hora del taller se llevaron a cabo tres actividades que duraron aproximadamente de 10 a 15 minutos cada una, y 5 minutos de reflexión enfocado en el aspecto emocional. La primera actividad, requería movimiento físico y comunicación oral, antes de empezar las actividades se les brindó el vocabulario correspondiente a los niños en inglés. La segunda actividad, estuvo relacionada con la identificación de emociones, allí se les pidió hacer mímica y actuar con actividades de juegos de rol. La tercera actividad podría involucrar ya sea una actividad física o un juego adaptado de una plataforma virtual. Inicialmente, se pensaba utilizar juegos de plataforma virtuales, pero debido a los problemas de conexión de los niños se adaptaron los juegos. Los últimos diez minutos de la sesión, se dedicaron a la reflexión en torno a la actividad de las emociones, y en llenar la encuesta del día.

### ***Competencias***

Estas competencias se basan en los conceptos desarrollados por Cummins (1979), los cuales explican, qué son las habilidades Básicas de Comunicación interpersonal (BICS), y cuáles son las Competencias Cognitivo-Académicas del Lenguaje (CALP).

- El participante está en la capacidad de interactuar haciendo uso del repertorio que posee en inglés- español, ya sea por conocimiento previo o adquirido en la sesión.
- El participante está en la capacidad de utilizar lenguaje especializado referente al juego.
- El participante está en la capacidad de utilizar lenguaje de uso cotidiano con relación al juego.
- El participante está en la capacidad de identificar sus emociones y de las personas a su alrededor.

### ***Implementación***

En este proyecto se utilizaron gran variedad de recursos con el fin de promover experiencias relacionadas con el juego donde pudieran utilizar el vocabulario presentado en inglés, para comunicarse y jugar. Los principales materiales usados en las sesiones fueron diapositivas en Power Point y Canva para introducir el vocabulario a manera de tarjetas didácticas videos para introducir el tema de las emociones, y enlaces a plataformas virtuales para la recreación de los niños. Algunos sitios web se utilizaron tal cual, y otras fueron adaptadas a las necesidades de los niños, dependiendo de la complejidad de los juegos.

Varias investigaciones demuestran que los niños aprenden palabras que escuchan con más frecuencia y son significativas para ellos (Cameron, 2021). Por este motivo, durante las sesiones se les dio a los niños *input* de siete palabras que se repetían constantemente durante la sesión, estas palabras se les presentó a manera de flashcards, objetos físicos y usando gestos para transmitir su significado. Según Gillanders et al., (2014), el hecho de utilizar un número limitado de palabras brinda la oportunidad al docente de utilizar dichas palabras con un propósito específico durante las sesiones y de estar atento al entendimiento de los estudiantes; las autoras

sugieren acompañar la presentación del vocabulario con gran variedad de <sup>3</sup>recursos como imágenes, objetos, gestos entre otros.

---

<sup>3</sup> A quienes estén interesados, dentro de los anexos, se encuentra el diseño de las sesiones, los recursos como páginas y juegos online, y presentaciones en Canva a los que pueden acceder por medio de este enlace [https://drive.google.com/drive/folders/16\\_C-ZkCkczkocibU9nG9JBZhisWahol?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/16_C-ZkCkczkocibU9nG9JBZhisWahol?usp=sharing)

## Hallazgos y Discusión

En esta sección, se exponen los resultados obtenidos después del proceso de análisis de datos; los resultados se muestran de acuerdo con las siguientes categorías: (a) inteligencia emocional (IE) y (b) uso del repertorio lingüístico. Este proyecto, se enfocó en darle respuesta a los dos objetivos de investigación (a) *Identificar los usos que hacen los participantes del inglés y el español durante las sesiones de un ambiente lúdico translingüe* y (b) *Identificar posibles cambios en la conciencia emocional y en el manejo de emociones de los niños a partir de la implementación de un ambiente lúdico translingüe*. Por consiguiente, el primer aspecto a analizar es el uso del repertorio lingüístico. Es pertinente mencionar que en cada tabla se verá la función comunicativa en la parte izquierda y el fragmento discursivo en la parte derecha; este está indicado con un código, por ejemplo: “VCS#” el cual indica de dónde se tomó dicho fragmento (video, observación, diario de campo, o cuestionario); que tipo de fragmento es (comentario, B-comportamiento, o reacción); y el número de la sesión (S1-2-3...).

### Uso del Repertorio Lingüístico

El segundo objetivo está enfocado en el uso del repertorio lingüístico, el cual dice textualmente *Identificar los usos que hacen los participantes del inglés y el español durante las sesiones de un ambiente lúdico translingüe*. Para ello, se tomó en cuenta algunas funciones del translingüismo cómo (a) comprender el contenido de la segunda lengua, (b) comunicarse, (c) integrar diferentes sistemas lingüísticos (español-inglés), y (d) dar forma al nuevo conocimiento. A continuación, se hablará de los hallazgos evidenciados por parte de los estudiantes al hacer uso de estas funciones tanto de forma inducida como espontánea; esta expone diferentes recursos lingüísticos tanto del inglés como del español. Adicionalmente a esto, se tomó en cuenta las

funciones comunicativas que se reflejaron en los estudiantes al hacer uso de las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal, de aquí en adelante (BICS), de manera espontánea como lo son (a) saludar (b) preguntar por información, (c) responder o dar información, (d) repetir palabras, y (e) para despedirse.

Este análisis fue realizado por medio de la plataforma <sup>4</sup>*Analyze my Writing*, por el cual se obtuvo datos como la frecuencia de palabras, la longitud de palabras, y la cantidad total de palabras. Estos datos se evidencian en distintas figuras y tablas expuestas en esta sección. Además, se mostrará tablas y figuras que demuestran los diferentes usos del repertorio lingüístico, teniendo en cuenta las funciones del translingüismo y las funciones del uso de las BICS. Se evidencia si este uso es de manera inducida o espontánea, mostrando su frecuencia, la cantidad, y los usos.

Los estudiantes usaban el español para establecer el significado del nuevo repertorio que estaban adquiriendo en el inglés, así como también hicieron uso del inglés con diferentes funciones. Para delimitar dichos usos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: (a) uso del español para confirmar el significado de la palabra en inglés (b) uso del español para comprender el contenido en inglés, (c) uso inducido del vocabulario en inglés para desarrollar BICS, (d) uso espontáneo del vocabulario en inglés, y (e) uso del conocimiento previo en inglés.

---

<sup>4</sup> Esta es una página que analiza textos e identifica diferentes aspectos de este, entre ellos: la cantidad de palabras, las más frecuentes, la longitud de las palabras, entre otros. <https://www.analyzemywriting.com/>



*Uso del Español*

**Para Confirmar el Significado.** En la tabla 3 y 4, se evidencia como los estudiantes hacen uso del español en diferentes sesiones para confirmar el significado de las palabras en inglés. En la tabla se ven diferentes fragmentos de distintas sesiones en donde se realizaron actividades tanto lúdicas como relacionadas a las emociones. Los estudiantes no se vieron con la necesidad de preguntarle al instructor de que estaba hablando, ya que, entendieron lo que se explicaba en las actividades. Sin embargo, preferían confirmar su significado, repitiendo lo que se decía en español. En otros casos, como se muestra en el fragmento número tres, las facilitadoras hacían preguntas en inglés para confirmar si los estudiantes estaban entendiendo, y eventualmente, los participantes respondieron en español con una ligera entonación de pregunta al finalizar. Dicha información se dividió en dos tablas (parte uno y parte dos), ya que esta era demasiado extensa.

**Tabla 3***Uso del Español para Confirmar Significado. Parte 1*

Función comunicativa	Fragmentos
Uso de L1 para confirmar significado	<p>VCS6</p> <p>Fragmento 1: T: We are going to play Paper, Rock and Scissors - ¿Han jugado este juego antes? P9: Si profe, es piedra, papel y tijeras.</p>
Uso de L1 para confirmar significado	<p>VCS7</p> <p>Fragmento 2: T: ¿Qué será “The Plants produce Oxygen”? P6: Las plantas producen oxígeno. T: And “Humans are made of flesh and blood” P6: Los humanos estamos hechos de sangre y carne</p> <p>Fragmento 3: T: Now You are going to listen ... then I am going to draw the emotion that makes me feel. Do you see my drawing? What do we have to do? P6: Vamos a ver el video de música, y vamos a hacer diferentes emociones y representarlas en un dibujo.</p>

**Tabla 4***Uso del Español para Confirmar Significado. Parte 2*

Función comunicativa	Fragmentos
Uso de L1 para confirmar significado	<p>VCS7:</p> <p>Fragmento 4: T: Put the clothes on and model and describe lo que llevan puesto; ex: You are going to use the sentence “I HAVE” ¿Qué deben hacer? P10: Buscar un atuendo, ponerselo y mostrarlo.</p> <p>VCS10:</p> <p>Fragmento 1: T: More and less, lo que van a hacer es .... choose one color and a number; it is clear? P7: Escoger un color y un número y gira la ruleta en la que caiga responde la pregunta.</p> <p>Fragmento 2: T: Now we are going to play finger twister, you are going to divide into girls and boys, one of you is going to represent your group, boys' group, and girls' group. ¿Qué entendieron? P4: cuando esa ruleta caiga en un color hay que tocar un objeto de ese color.</p> <p>Fragmento 3: T: ok. How many zebras can you see? P7: ¿Cuántas cebras veo? T: yes!</p>

Esto evidenció como la primera función derivada del translingüismo (confirmar el significado), fue usada por los participantes del ambiente lúdico translingüe, ya que, en los anteriores fragmentos se ve con claridad como ellos hacen uso de su repertorio para confirmar el significado de frases o palabras en la segunda lengua. Haciendo uso de esta función, ellos pudieron afirmar el significado de algunas instrucciones (... buscar un atuendo ponérselo y mostrarlo), y así, realizar las actividades con mayor facilidad y agilidad.

**Como Soporte Para Comprender el Contenido Del inglés.** Como anteriormente mencionamos, una de las funciones del translingüismo es hacer uso de la lengua materna para comprender el contenido en una segunda lengua. Dicho esto, en la tabla 5, se muestran los fragmentos específicos de este uso, donde se evidencia como los estudiantes emplearon diferentes estrategias como (a) guiarse con el contexto, (b) entender diferentes aspectos de la comunicación no verbal que emplearon las facilitadoras, (c) usar los recursos virtuales como imágenes y sonidos, y (d) acceder a experiencias, para así poder hacer uso de su lengua materna y comprender el contenido nuevo.

**Tabla 5***Uso del Español para Comprender el Contenido*

Función comunicativa	Fragmentos
Comprender el contenido de la segunda lengua.	<p>VCS1:</p> <p>Fragmento 1: T: Ok, here we have some feelings and emotions, so in love, ¿Qué será in love? P16: Enamorado.</p> <p>Fragmento 2: T: And disgusting? Oh my God (making mimic) uff, disgusting! What would be disgusting? P2: Cuando no le gusta algo. P18: Molestar. T: ¿Como? P16: Disgusto.</p>
Comprender el contenido de la segunda lengua.	<p>VCS2</p> <p>Fragmento 1: T: On the box. This is the box, and the cat is on the box. ¿Qué creen que significa eso? P8: ¿Que está entrando, profe? T: No. P16: El gato está encima de la caja.</p>
Comprender el contenido de la segunda lengua.	<p>VCS7</p> <p>Fragmento 3: T: We are going to do a parade of clothes and costumes, ¿Qué será parade? P6: Desfile.</p>

Se puede observar cómo los participantes aplicaron de manera eficaz el translingüismo con la función de comprender el contenido en el idioma inglés. Con dicha función, ellos pudieron comprender con mayor facilidad el significado de algunas palabras o frases en inglés (in love, disgust, on the box, parade); cada vez que se mencionaba una nueva palabra, ellos se ayudaban con el contexto y su experiencia para entender el significado, y así, los estudiantes hicieron uso de su repertorio lingüístico para lograr identificar el tema específico del cual se hablaba y comprender el contenido.

Por lo tanto, se concluye que se cumplió el objetivo de este proyecto, ya que, se pudo distinguir diferentes usos lingüísticos del español que emplearon los participantes en las diferentes sesiones del taller lúdico translingüe. En las tablas 4 y 5 se reflejan dos de ellos, el primero es para afirmar significado en la segunda lengua, y el segundo es para comprender de manera efectiva conocimientos nuevos. Dicho aspecto ayudó a los estudiantes a estar expuestos a la lengua inglesa y a comunicarse a través del translingüismo donde pudieron entender vocablos desconocidos y afianzar el significado de otros, aplicando diferentes funciones comunicativas.

### *Uso del Inglés*

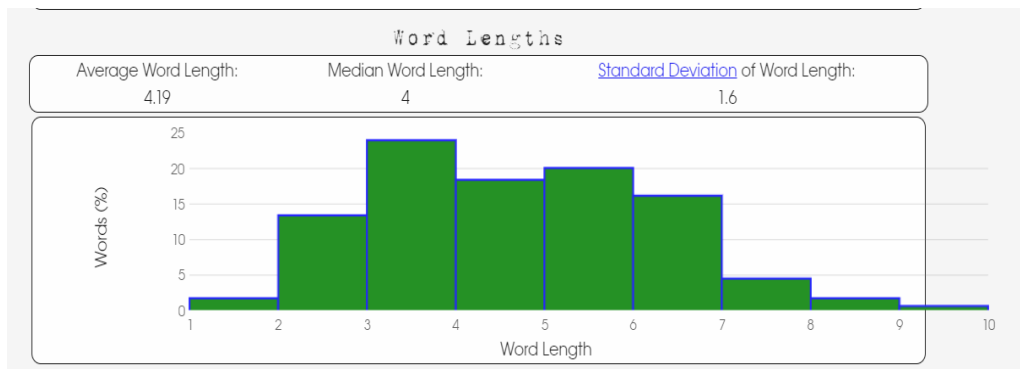
**Vocabulario Espontáneo.** En la tabla 6, se presenta el conteo de palabras del uso espontáneo. En las tablas 7 y 8 se observa que los participantes produjeron e internalizaron alrededor de 180 palabras de manera espontánea en inglés con en el transcurso de las diez sesiones. Las palabras tenían entre tres letras (24%) y cuatro (18%) (Ver la Figura 1). El 78% de las palabras producidas espontáneamente fueron palabras relacionadas con el vocabulario del juego y un 11% hacían referencias a las emociones. Esto demuestra que un corto periodo de tiempo, 10 horas aproximadamente; los niños pueden adquirir un gran número de palabras,

siempre y cuando, se les enseñe en contexto tal y como se hace en el ambiente Lúdico translingüe donde a través del juego los niños pueden desarrollar una segunda lengua. A pesar de que el vocabulario al que se le hizo más énfasis fue a las emociones, los participantes expresaron con mayor frecuencia y de manera espontánea vocabulario relacionado con los juegos propuestos.

**Tabla 6**

*Conteo de Palabras: Uso Espontáneo*

Características	Cantidad
Palabras	180
Oraciones	9
Caracteres Incluyendo Espacios	1030
Caracteres Sin Espacios	781
Silabas	228

**Figura 1***Longitud del Vocabulario en Inglés: Uso Espontáneo*

*Nota.* En este diagrama se indica la longitud de las palabras con su frecuencia en porcentaje, mencionadas anteriormente. (Esta figura es un recorte del gráfico que genera la herramienta Analyze my Writing) <https://www.analyzemywriting.com/>



**Tabla 7***Frecuencia del Vocabulario Espontaneo en Inglés*

Rango	Palabra	Frecuencia	Porcentaje de uso	Rango	Palabra	Frecuencia	Porcentaje de uso
1	the	16	8,89%	21	ok	2	1,11%
2	three	10	5,56%	22	am	2	1,11%
3	middle	9	5%	23	sorry	2	1,11%
4	four	9	5%	24	True	2	1,11%
5	in	8	4,44%	25	False	2	1,11%
6	on	7	3,89%	26	points	2	1,11%
7	right	6	3,33%	27	cars	2	1,11%
8	left	6	3,33%	28	red	2	1,11%
9	bye	6	3,33%	29	teachers	2	1,11%
10	bottom	5	2,78%	30	box	1	0,56%
11	one	5	2,78%	31	blonde	1	0,56%
12	two	5	2,78%	32	bad	1	0,56%
13	blue	4	2,22%	33	this	1	0,56%
14	yellow	3	1,67%	34	here	1	0,56%
15	teacher	3	1,67%	35	sides	1	0,56%
16	hair	2	1,11%	36	green	1	0,56%
17	brown	2	1,11%	37	finished	1	0,56%
18	purple	2	1,11%	38	finish	1	0,56%
19	top	2	1,11%	39	mini	1	0,56%
20	at	2	1,11%	40	power	1	0,56%
Total				180			
				78%			

*Nota.* En este grafico se observa el porcentaje de palabras producidas de manera espontánea en relación con el juego y su frecuencia. La cantidad de palabras producidas de manera espontánea fue de 180; sin embargo, solo se muestra las palabras de uso frecuente, 40 en su totalidad.

**Tabla 8***Vocabulario Espontaneo de las Emociones*

Rango	Palabra	Frecuencia	Porcentaje de uso
1	happy	4	2,22%
2	bad	1	0,56%
3	angry	3	1,67%
4	scared	3	1,67%
5	hungry	2	1,11%
6	disgust	2	1,11%
7	cry	2	1,11%
8	love	2	1,11%
9	surprised	1	0,56%
Total	180		11%

*Nota.* En este grafico se observa el porcentaje de palabras producidas de manera espontánea en relación las emociones y su frecuencia. La cantidad de palabras producidas de manera espontánea fue de 180; sin embargo, solo se muestran las palabras con relación a las emociones de uso frecuente. (Nueve palabras con 180 ocurrencias)

**Vocabulario Inducido.** Se presenta los gráficos del uso inducido del repertorio lingüístico del inglés con respecto al juego, donde se evidencia que los participantes internalizaron palabras que se les dio de manera inducida, ya que, las utilizaron posteriormente como se muestra en la tabla 7. La cantidad de palabras empleadas de manera inducida fue de 303 en total; esto evidencia que los estudiantes se vieron motivados a usar el vocabulario expuesto por las facilitadoras en un taller de 10 horas. En la tabla 9, podemos ver como los estudiantes hicieron uso de estas 303 palabras inducidas un 76,5%, las cuales fueron usadas de manera

frecuente en todas las 10 sesiones; esto demuestra, que no solo aprendieron su significado, también aprendieron a usarlas en contexto, afianzando su conocimiento y practicando su pronunciación. Del mismo modo, ocurre con el vocabulario inducido con respecto a las emociones (tabla 10), este fue usado un 9,24%; en relación con las palabras aprendidas sobre el juego, las emociones fueron menos usadas. Sin embargo, las emociones se evidenciaron más en aspectos como el comportamiento y reacciones durante el taller lúdico translingüe.

**Tabla 9***Frecuencia del Vocabulario Inducido*

Rango	Palabra	Frecuencia	%de uso	Rango	Palabra	Frecuencia	%de uso
1	I	28	9.24%	22	here	3	0.99%
2	the	25	8.25%	23	at	3	0.99%
3	have	22	7.26%	24	one	3	0.99%
4	a	14	4.62%	25	jean	3	0.99%
5	middle	13	4.29%	26	cap	3	0.99%
6	in	10	3.3%	27	surprised	3	0.99%
7	on	9	2.97%	28	sad	3	0.99%
8	two	7	2.31%	29	is	2	0.66%
9	right	7	2.31%	30	an	2	0.66%
10	left	7	2.31%	31	five	2	0.66%
11	four	5	1.65%	32	six	2	0.66%
12	white	5	1.65%	33	john	2	0.66%
13	pink	5	1.65%	34	this	2	0.66%
14	bottom	5	1.65%	35	yes	2	0.66%
15	t-shirt	5	1.65%	36	glasses	2	0.66%
16	three	4	1.32%	37	pants	2	0.66%
17	and	4	1.32%	38	straw	2	0.66%
18	mustache	4	1.32%	39	points	2	0.66%
19	brown	4	1.32%	40	kiss	2	0.66%
20	purple	3	0.99%	41	think	2	0.66%
21	top	3	0.99%	42	big	2	0.66%
<i>Total:</i>						<i>303</i>	<i>76,57%</i>

*Nota.* En este cuadro se muestra la frecuencia y cantidad de palabras usadas de manera inducida, dicha cantidad fue de 303 palabras; sin embargo, solo se muestra las palabras con uso frecuente, 42 en su totalidad.

**Tabla 10***Vocabulario Inducido de las Emociones*

Rango	Palabra	Frecuencia	Porcentaje de uso
1	bored	4	1,32
2	angry	4	1,32
3	happy	4	1,32
4	love	4	1,32
5	surprised	3	0,99
6	hungry	3	0,99
7	sleepy	2	0,66
8	scared	2	0,66
9	cry	1	0,33
10	disgust	1	0,33
Total			9,24

*Nota.* En este gráfico se observa el porcentaje de palabras producidas de manera inducida con relación a las emociones y su frecuencia. La cantidad de palabras producidas de manera inducida fue de 303; sin embargo, solo se muestran las palabras con relación a las emociones de uso frecuente, 10 en su totalidad.

**Habilidades Básicas de Comunicación interpersonal (BICS).** Durante la implementación del proyecto, se introdujo el vocabulario necesario para ayudar a los niños a realizar los diferentes juegos; el repertorio aprendido y utilizado por los participantes durante las sesiones fue de uso cotidiano, aunque relacionado con las actividades lúdicas, por lo tanto, el contexto en que se realizó el proyecto dio más paso para enfocarse en las BICS. Durante la implementación de las sesiones se evidenció que los participantes hicieron uso de su repertorio lingüístico en inglés-español de manera espontánea para cumplir principalmente cuatro funciones comunicativas (a) saludar (b) preguntar por información, (c) responder o dar información, (d)

repetir palabras, y (e) para despedirse. En la tabla 11, se observa que los niños utilizaron el inglés principalmente para responder a las docentes o dar información; dichas respuestas eran dadas cuando se les preguntaba por características físicas del cuerpo como (a) el color del cabello, (b) ubicación, (c) emociones y (d) cuando algo era falso o verdadero. A continuación, se describe los fragmentos que encontrara.

En el fragmento uno de la tabla 11 y 12, se muestra como los participantes no solo utilizaban el español y el inglés para comunicarse con las facilitadoras, sino también para confirmar el significado de las palabras en inglés. El uso de la lengua materna les dio confianza a los participantes para poder expresar el nuevo conocimiento que adquirieron; incluso, lo intentaban cuando no sabían pronunciar correctamente las palabras. Adicionalmente, en el fragmento dos, se puede decir que a pesar de que los participantes no producen oraciones completas en inglés, están en la capacidad de utilizar todo su repertorio lingüístico, usando palabras en español e inglés para responder y ofrecer información. Esto confirma que los bilingües emergentes siempre están translenguando como lo afirma García y Wei (2014); es decir, siempre están tratando de incorporar nuevas características lingüísticas a su repertorio. Esto lo hacen para disponer de ellas al momento de (a) ser, (b) hacer y (c) saber; de manera que más adelante puedan desarrollar interacciones más complejas con hablantes bilingües. También, se refleja como los participantes usan el translingüismo para interactuar con las docentes cuando requieren explicaciones sobre las estructuras formales del inglés.

En el fragmento tres, se demuestra que los niños están en la capacidad de responder a preguntas hechas en inglés, incluso cuando llevan poco tiempo de estar expuestos a una segunda lengua, siempre y cuando, se les pregunte utilizando el lenguaje corporal como apoyo. En este caso, para darles la referencia de la dinámica del juego “Guess who” la facilitadora utilizó su

cabello como ejemplo para preguntarles de qué color era su cabello en Inglés; tal y como se muestra en el fragmento tres, los niños respondieron en inglés. Varias investigaciones señalan que este tipo de interacción adulto-niño fomentan el aprendizaje lingüístico, siempre y cuando, la comunicación tenga ciertas características, como (a) usar gestos, (b) hacer preguntas, y (c) emplear palabras en contexto que ayuden a clarificar el significado. Estas condiciones se dieron en este ambiente translingüe lo cual promovió el rápido aprendizaje de vocabulario relacionado con las emociones y con las actividades lúdicas. Además, es importante mencionar que el fragmento número tres es resultado consecuente de una interacción totalmente monolingüe, donde el niño hace uso del inglés como muestra del desarrollo de su repertorio lingüístico.

Finalmente, en el fragmento cuatro, se ilustra cómo los participantes cierran la interacción despidiéndose en inglés, y en el fragmento cinco, se observa el fenómeno de repetición donde los niños repiten el vocabulario desconocido de la L2 para procesar e internalizar esta información nueva. Además, en dicho fragmento están haciendo uso de su repertorio lingüístico para continuar con lo que esta mencionando la facilitadora, demostrando su conocimiento. Aunque los participantes tienen el conocimiento en ambas lenguas, decidieron hacer uso del inglés.

**Tabla 11***Uso Espontáneo del Repertorio Lingüístico en Inglés con sus Etapas Retóricas. (Parte 1)*

Etapas Retóricas	Fragmento
Saludos	<p>VCS6</p> <p>Fragmento 0: P7: Hello teacher, good morning. P18: Good morning teacher. P16: Good morning teacher. P4: Hello. P14: Good morning teacher.</p>
Reafirmar o comprobar conocimiento lingüístico, (espontaneo)	<p>OCS4</p> <p>Fragmentos 1: T: Dime. P14: On the top es arriba? T: Yes. P14: and in the mid. T: Middle. P14: es abajo o en el medio. T: yes, en el medio. P14: y at the boton (bottom) es abajo? T: Yes.</p>
Responder: Ofrecer información.	<p>VCS1</p> <p>Fragmento 2: T: Ok, en qué posición se sintieron mejor. P16: mm yo me sentía mejor, pues haciendo la de, la de hungry pues porque era fácil. T: y otro, ¿Con qué otra emoción se sintieron bien? P3: Yo, en el de happy.</p>
	<p>VCS3</p> <p>Fragmento 3: T: good and what color is it? (cogiendo el cabello) P12: hair. P9 hair. T: But what color is it? P12: brown. P2: brown.</p>



**Tabla 12***Uso Espontáneo del Repertorio Lingüístico en Inglés con sus Etapas Retóricas (Parte 2)*

Etapas Retóricas	Fragmento
Cerrar secuencias: despedirse.	<p>OCS2</p> <p>Fragmento 4: (5 participantes se despidieron en inglés por cuenta propia) P1: Bye. P2: Bye, teachers. P3: Bye, bye teachers. P4: Bye, bye teacher. P5: Goodbye, happy week!</p>
Repetición: Para internalizar vocabulario nuevo.	<p>OCS3</p> <p>Fragmento 5: (En este fragmento los participantes estaban siguiendo las instrucciones de la facilitadora para hacer diferentes movimientos con un globo). T: One, two, three, four, five ... P9: two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.</p>

En la tabla 13 se ve un fragmento tomado de una de las grabaciones, se ilustra como después de repetir muchas preguntas y de darles diferentes opciones, los niños pueden reconocer el significado de lo que se les está preguntando; además, pueden responder sin necesidad de repetir la pregunta cuando ya la han escuchado varias veces con anterioridad. Se puede observar cómo los estudiantes están en proceso de internalizar la información dada.

**Tabla 13***Uso Inducido del Repertorio*

Función comunicativa	Fragmentos
Responder: Ofrecer información de manera inducida.	<p>VCS4</p> <p>Fragmento 1: T: “llama al participante” Right or left? P14: right. T: “llama al participante” P2: in the middle. T: Right or left? P14: In the middle. T: “llama al participante” P2: On the top. T: “llama al participante” P14: on the middle. T: In the middle or left? P14: In the middle. T: “llama al participante” P2: boton (bottom) T: Left or in the middle? P2: in the middle.</p>

En relación con el objetivo de investigación *Identificar los usos que hacen los participantes del inglés y el español durante las sesiones de un ambiente lúdico translingüe*, se puede concluir que los usos del inglés o los propósitos para comunicarse fueron principalmente para (a) saludar, (b) para preguntar por información, (c) responder, (d) despedirse y (e) para corroborar o repetir los enunciados que desconocían con el fin de assimilarlos. Siendo la función “responder u ofrecer información”, el uso más frecuente para comunicarse, y la categoría de “responder” fue la segunda más dominante en las interacciones adulto-niño. Lo planteado por García (2009) con relación a las funciones del translingüismo, se presenció en el uso del español; los usos con mayor frecuencia fueron (a) para confirmar significado en el inglés y (b) como soporte para comprender el contenido del inglés. Este fue usado principalmente para preguntar

sobre el significado de las palabras en inglés y para responder cuando no tenían internalizado el vocabulario presentado.

Dentro de los usos del inglés, produjeron e internalizaron vocabulario inducido y espontáneo. Con cada actividad presentada con relación al juego y a las emociones, hubo vocabulario nuevo empleado. Para entender con más facilidad la cantidad de vocabulario expuesto, se hizo un análisis que demostró que 303 palabras fueron aplicadas de manera inducida y 180 palabras de estas, fueron frecuentemente aplicadas de manera espontánea por los bilingües emergentes, internalizando su significado, y pronunciación en contexto. Incluso, se evidenció la frecuencia con la que se usaba dicho vocabulario, tanto el inducido como el espontáneo; el inducido se usó un 76,5%, siendo menor con respecto al uso espontáneo que fue usado un 78%, demostrando la motivación al aplicar las palabras aprendidas durante el taller. Con relación al vocabulario de emociones, este fue usado de manera inducida un 9,24%, igualmente menor al compararse con el uso espontáneo, siendo este usado un 11%.

## **Inteligencia Emocional**

### ***Tolerancia a la frustración***

Se observó que 2/16 de los participantes tenían baja tolerancia a la frustración, es decir que tenían problemas para manejar sus emociones. Durante la implementación se presentaron dos casos de niños con baja tolerancia a la frustración; uno de ellos se frustraba debido a los constantes problemas de conectividad, y el otro presentaba una imagen negativa de sí mismo, expresando que no sabía dibujar y negándose a hacer algunas de las actividades propuestas. Se evidenció cómo el participante que tenía problemas de autoconfianza superó su baja tolerancia a la frustración a partir de la sesión número seis. Incluso, el niño podía expresar cuando no

entendía y mostrar sus dibujos sin llorar gracias a que los compañeros eran empáticos, motivadores, y dinámicos, puesto que, lo invitaban a no rendirse y a hacer las actividades, explicándole que estas eran para divertirse. En la tabla 14, se evidencia la baja tolerancia del participante número cinco cuando se estaba realizando una actividad de dibujo. En dicha actividad se explicó varias veces lo que se debía hacer; sin embargo, el estudiante no entendió. Aunque él no entendía, no mostraba interés por preguntar y mantenía con la cámara apagada.

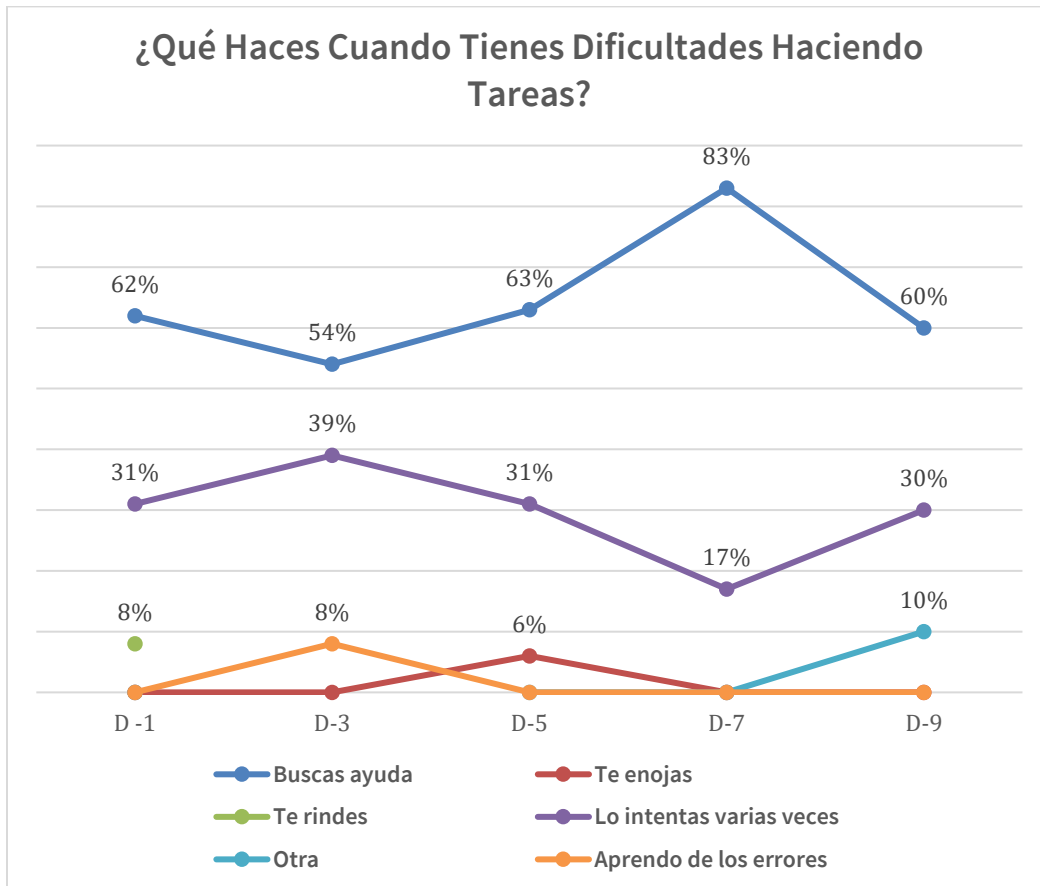
**Tabla 14***Evidencia de Baja Tolerancia a la Frustración*

## Tolerancia a la Frustración

Fragmento	Observación
<p>VOCS1:</p> <p>Fragmento: “Madre P5: ...él está como desconcentrado, no ha podido entender y está hasta llorando porque no entiende... TV: Vas a coger una hojita de papel y lo vas a dibujar ahí, tienes tres objetos banana, tomato, y guava... Madre P5: Dibuja una guayaba mor tú sabes dibujar. P5: Yo no sé dibujar y no tengo hojas.”</p>	<p>VOCS1:</p> <p>Cita 1: P5 no entendió la lección y no se lo comunicó a las docentes; la madre tuvo que intervenir por él. Para explicar que no entendía él lo dijo y se tapó el rostro con la mano.</p> <p>ORBS1:</p> <p>Cita 2: Lo que demuestra que el niño tiene dificultades para externalizar como se siente por fuera de su círculo cercano y para comunicar cuando no entiende alguna instrucción. Parece ser que el hecho de que creyera que no sabía dibujar era un impedimento para hacer la actividad.</p>

Knaus (2006) expone que los niños que se frustran normalmente ponen excusas para no hacer determinadas tareas que implican un reto. Además, de tener un mal concepto de sí mismos, pueden llegar a reaccionar expresando pensamientos negativos o con agresión. Este tipo de comportamiento se evidencia cuando el participante está dando un concepto negativo de sí mismo y una excusa para no desarrollar la actividad que le implica un reto. A diferencia de este participante que a pesar de los obstáculos encontrados siguió adelante con el taller hasta su culminación, hubo otra participante que abandonó las sesiones. Por tanto, no se pudo tomar resultados de su proceso debido a que decidió renunciar por los problemas inevitables de conexión que se presentaron durante las sesiones del taller.

La figura 2 es evidencia de los cuestionarios que se presentaron en todas las sesiones. En dicha figura se puede observar como al principio de las sesiones un 8% de los participantes se frustraban cuando tenían dificultades en alguna actividad o tarea, al punto de abandonar lo que estaban haciendo, y un 6% se enojaba. Para las últimas sesiones, ningún niño se rendía o enojaba al no poder hacer alguna actividad, por lo tanto, se puede afirmar que el ambiente lúdico translingüe, sí influyó de manera positiva en los niños que tenían problemas para manejar sus emociones.

**Figura 2***Porcentaje de Manejo de Tolerancia en Cada Sesión****Interpretación de Emociones***

Durante las primeras sesiones, se evidenció que algunos participantes confundían algunos sentimientos y emociones; no diferenciaban tener pereza de estar aburridos, así mismo, con las palabras sorprendido y feliz, furia y tristeza. Al principio de las sesiones, las palabras más difíciles de interpretar y adivinar para los niños fueron “disgust” and “scared”; incluso, algunos participantes tenían dificultades para interpretar emociones al momento de hacer mímicas. Para

la octava sesión, los niños ya identificaban estas palabras y las demás emociones enseñadas en inglés sin ningún problema. Teniendo en cuenta que durante el desarrollo de las sesiones los niños fueron mejorando su capacidad de interpretar, distinguir y diferenciar las emociones, se puede decir que los participantes mejoraron su habilidad para percibir emociones de acuerdo con el modelo propuesto por Mayer y Salovey (2009), quienes dividen en cuatro áreas las habilidades de la IE (a) percibir las emociones (b) utilizar las emociones y facilitar el conocimiento (c) comprender las emociones y (d) manejar las emociones.

En la tabla 15 y 16, se muestra fragmentos de los videos y sus observaciones, como también, datos del diario de campo llevado a cabo durante la implementación. En la sesión uno, se realizó un juego de mímica, en donde los niños debían interpretar una de las emociones que estaban en la pantalla y el resto de los estudiantes debían interpretar qué emoción era.



**Tabla 15***Evidencia de Interpretación de Emociones. (Parte 1)*

Función	Fragmento
Interpretación de Emociones	<p>VCP2S1: T: ¿And bored, cuando no quieres hacer nada? que es bored?  P2: Pereza. P4: Pereza T: Bored, aburrido.</p> <p>DCS9: Algunos niños se sabían el abecedario en inglés y algunas emociones que pudieron identificar fácilmente como love (lo pronunciaron /lobe/) sad, angry, la palabra asustado “scared” si la adivinaron en español y les dio dificultad adivinar cómo se decía y pronunciaba en inglés sin embargo un niño la adivino al final”</p> <p>VCS9:</p> <p>Fragmento 1: T: ok, the third one, this one. Which is the word? the word has one, two three, four, five six, letters, and it starts with an es "s"  P1: tiene miedo. T: yes, very good. P2: scared /eskerd/ (P2 dijo scared seguido de sonidos que no se entendían por lo que la facilitadora no se percató que había mencionado la palabra minuto  8:08-8:10) T: and what is the word? P2: I /ai/ T: ¿/ai/? P3: scared.  /Escaired/ "/es/ T: very good.</p>

**Tabla 16***Evidencia de Interpretación de Emociones. (Parte 2)*

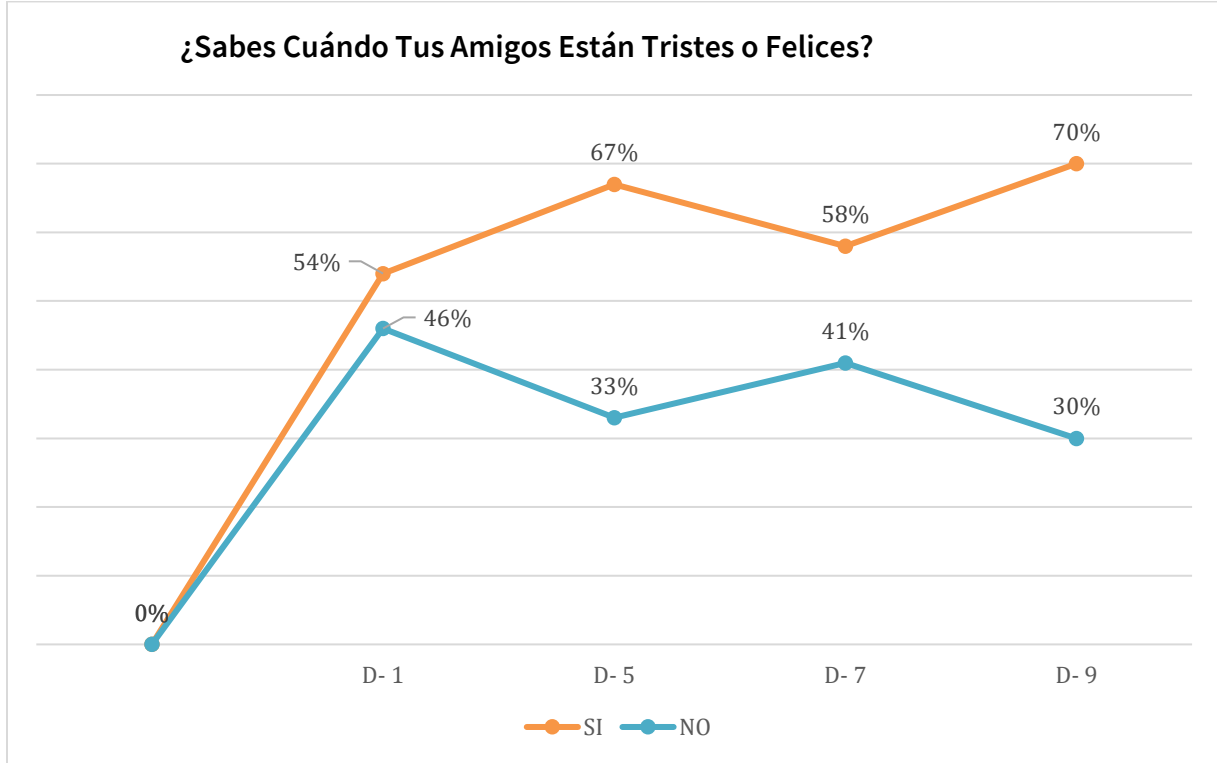
Función	Fragmento
Interpretación de Emociones	<p>ORS1: Una de las participantes que realizó la actividad, no sabía cómo representar a alguien enojado y se mostró tímida para representarlo; sin embargo, ella lo hizo. Las otras dos participantes lo representaron con más seguridad, y uno de los niños se ayudó de objetos para representar la emoción, aunque el rostro no fue muy expresivo.</p> <p>OBS1: En cuanto a la observación de los resultados, hubo una participante que no supo cómo expresar furia, parecía llorando porque ponía las manos en el rostro.</p> <p>DCS4: Actividad realizada: Imitate the Emogi (imita el emoji) ¿Cómo la hizo? La facilitadora usó una ruleta para representar los emojis, mostró en la pantalla 20 emojis cada uno con un número. ¿Para qué? para saber si los niños saben expresar diferentes emociones y reconocerlas. ¿Qué vi? La facilitadora les preguntó a los niños cuando se sentían, así como el emoji que les tocó y una participante expresó que se sentía triste cuando no le gustaba algo, otro dijo que se sentía feliz todo el tiempo, otro que sacaba la lengua cuando se enojaba con alguien.</p>

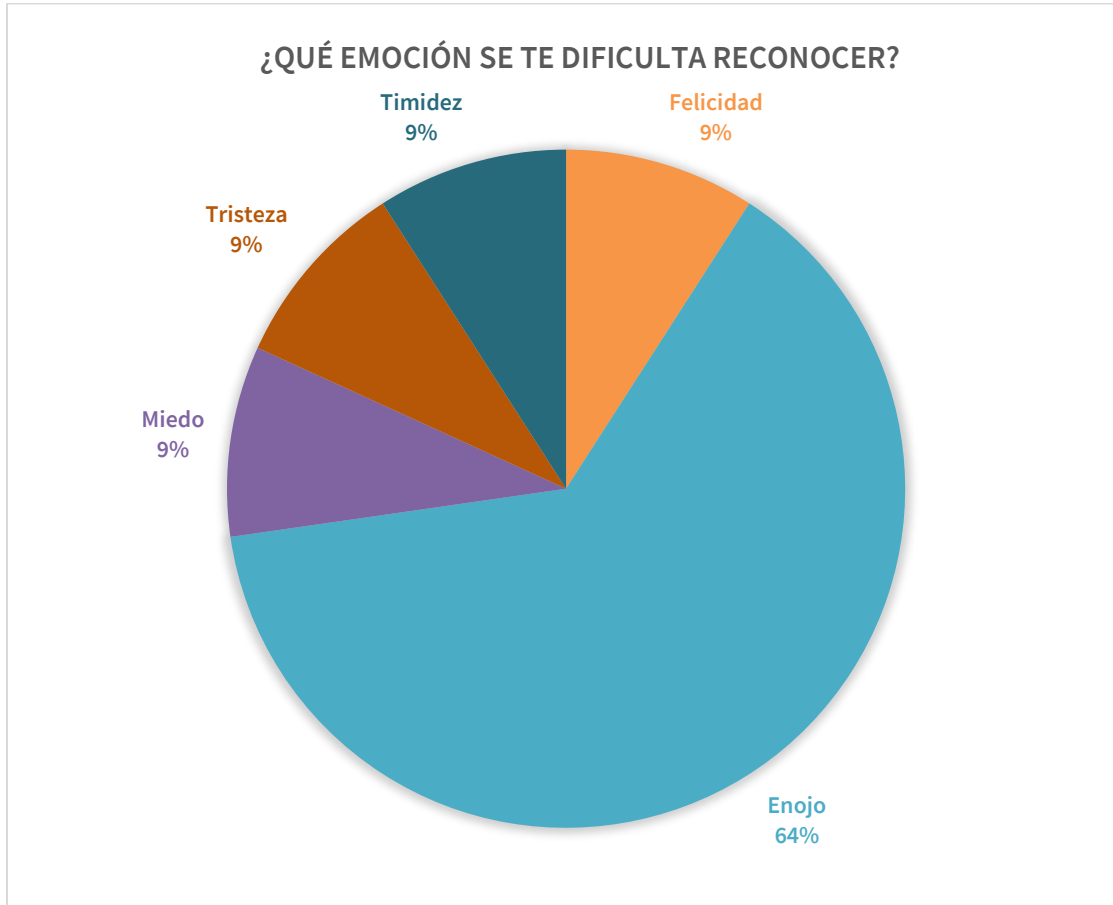
En la figura 3, se puede observar que el 46% de los participantes tenían dificultades para reconocer emociones al iniciar los talleres; sin embargo, para la novena sesión, el 70% de los

niños ya expresaban que podían reconocer cuando sus amigos estaban tristes o felices. En comparación con la figura 4, la cual muestra que la emoción más difícil de identificar fue el enojo, la figura 3 nos muestra el avance significativo que se dio en el transcurso de las sesiones. Esto demuestra que los niños mejoraron su capacidad para reconocer las emociones gracias a las actividades lúdicas en las que se incluyó el componente emocional. Esto reafirma la información obtenida del diario de campo donde se evidencia que a pesar de que al principio algunos niños tenían dificultad para interpretar e identificar algunas emociones si demostraron ser conscientes de cómo se sentían y por qué, durante las conversaciones que surgían en torno al tema de las emociones.

**Figura 3**

*Capacidad de Interpretar Emociones*



**Figura 4***Dificultad de Interpretación de Emociones**Regulación de Emociones*

Durante la implementación, se observó que los participantes a pesar de haber tenido dificultades para identificar emociones al comienzo del proceso, si mostraron que estaban en la capacidad de regular sus emociones en su mayoría. Ellos demostraron que entendía, como se sentían y por qué, durante varias intervenciones; también, se mostró que los niños mejoraron en su capacidad para identificar emociones, lo cual señala que hubo un impacto positivo en el

desarrollo de la conciencia emocional. Esto es importante ya que se toma en cuenta que para desarrollar la conciencia emocional se requiere (a) reconocer, (b) nombrar, (c) e identificar las emociones; y así, asimilar las emociones propias y de los demás. En la tabla 17 y 18, se evidencia como los niños cumplen con los aspectos anteriormente mencionados durante las actividades realizadas en el taller Lúdico Translingüe.

**Tabla 17***Reconocer y Nombrar las Emociones*

## Regulación de Emociones

Función	Fragmento
Reconocer y Nombrar	<p>VCS1:</p> <p>Fragmento 1: T: Ok, here we have some feelings and emotions, so in love, ¿Que sera in love? P16: Enamorado. T: And, Furious? P16: furioso. P18: enojado. T: Yeah, furious... Ok, Cold (making mimic) Oh my God, it is so cold! What is that? P2: ¡Frío! T: Yeah, cold. P18: Cold. T: And disgusting? Oh my God (making mimic) uff disgusting What would be disgusting? P2: Cuando no le gusta algo. P18: Molestar. T: ¿Como? P16: Disgusto. T: Yeah, disgusting, and sleepy? (Making mimic) P18: Sueño.</p>

**Tabla 18***Identificar las Emociones*

## Regulación de Emociones

Función	Fragmento
Identificar	<p>VCS4:</p> <p>Fragmento 1: T: P21 nine. ¿En qué momento hacemos eso? (el emoji correspondiente a un beso es el nueve) P21: Pues cuando...T: ¿Cuándo? P21: Cuando nos gusta una persona. T: You can do also two or three. You need to imitate one, thwo three P21: El de risa profe T: Yeah, con lágrimas ¿y en qué momento estás así? P9: Todo el tiempo T: ¿Todo el tiempo? ¿ah y P2? When are you happy? P2: Todo el tiempo</p> <p>Fragmento 2: T: Twenty-five P9: veinticinco (emoji taking out the tongue) P21: ah esa es fácil. T: ¿yes, y en qué momento estás así? P9: Eh, cuando hay veces me enojo con alguien le saco la lengua.</p>

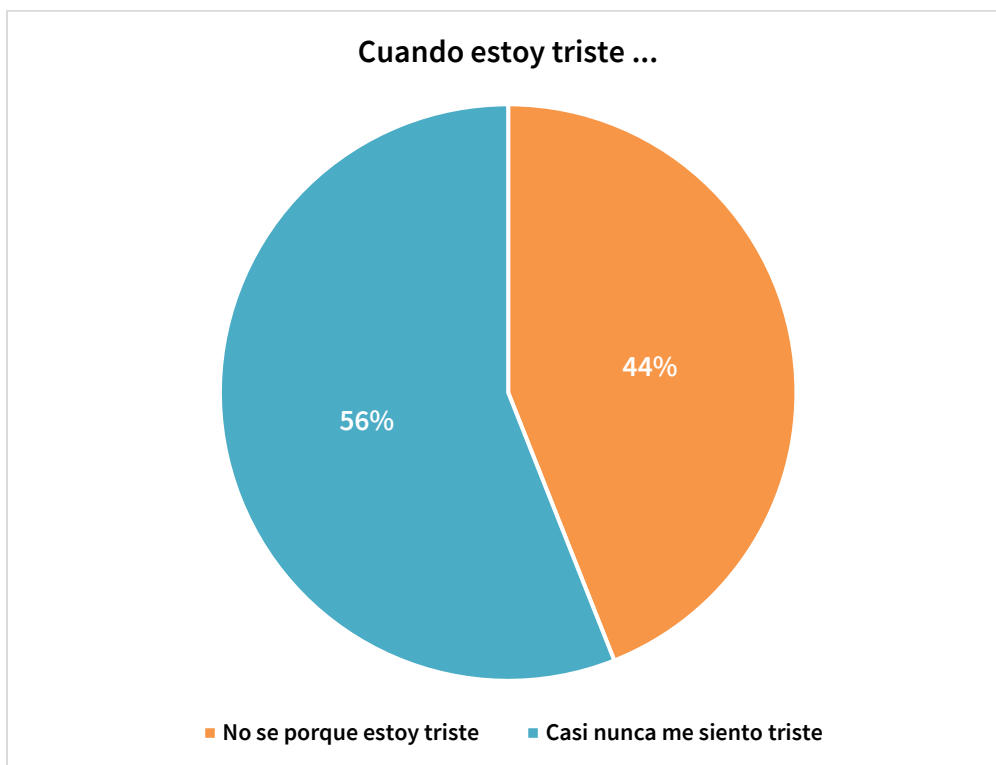
En los datos recolectados en la encuesta, se evidencia que el 44% de los participantes tuvieron problemas para entender cómo se sentían, específicamente cuando se sentían tristes, y el resto reconoció que pocas veces se sentían tristes. Esto muestra que a pesar de que los niños pudieron aprender a identificar emociones para la décima sesión, al menos un 44% de los participantes no podían entender porque se sentían de determinada manera. Sin embargo, cabe



resaltar que más de la mitad de los participantes mostraron evidencias de comprensión porque surgieron algunas emociones durante las actividades, brindando el espacio para comentarlas. Por lo tanto, el impacto en la asimilación o comprensión de emociones no fue tan grande como en el desarrollo de la conciencia emocional a partir de la identificación de emociones como lo muestra la figura 5.

### Figura 5

#### *Asimilación de Emociones*

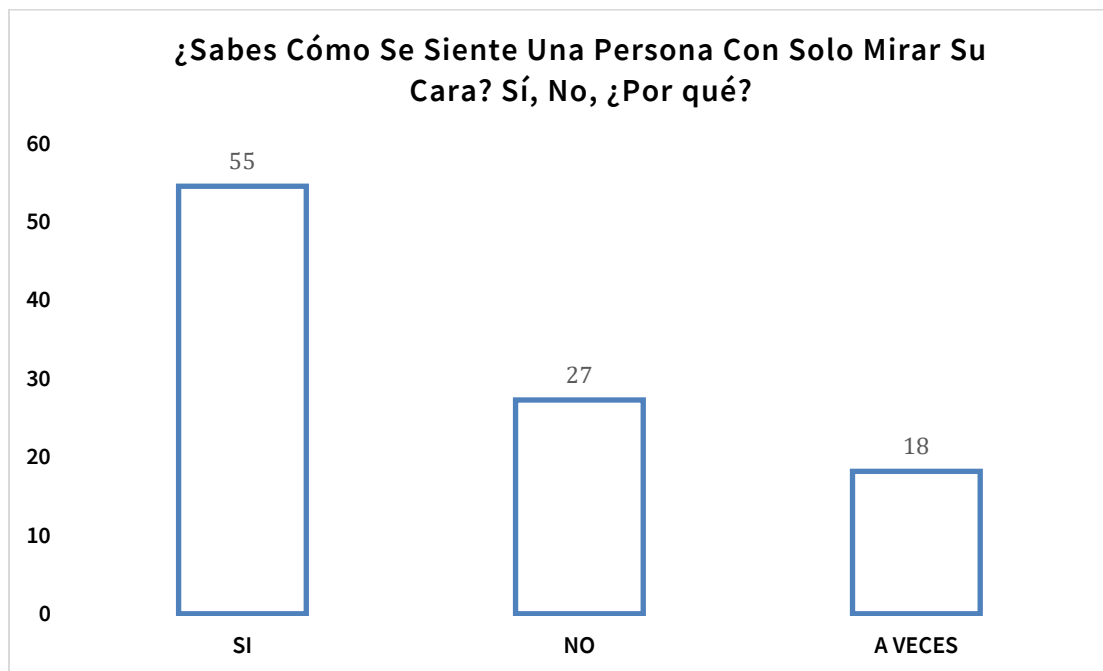


A medida que se realizaba este taller, los participantes aprendían cómo interpretar emociones en los rostros de otros; esto se evidencia con las respuestas de una de las preguntas del cuestionario (figura 6), pues se les preguntó si sabían cómo se sentía el otro con solo mirar su

rostro, a lo que un 55% de los participantes respondieron que sí. Como se evidencia en la tabla 19 entre sus repuestas ellos mencionaban que podían interpretar sus emociones debido a las expresiones en su rostro, sus gestos, y sus ojos etc...

**Figura 6**

*Interpretación de Emociones*



**Tabla 19***Respuestas Puntuales de la Encuesta*

Pregunta	¿Sabes cómo se siente una persona con solo mirar su cara? Sí, No, ¿Por qué?
Respuesta	<p>Si, porque la expresión se le ve.</p> <p>Si, por sus gestos</p> <p>Si, yo pienso que algunas personas se intimidan cuando las miran</p> <p>Si, los miro a los ojos y miro su tristeza y su alegría</p> <p>No, porque muchos ocultan sus sentimientos con otra cara</p>

***Empatía***

Durante la implementación del taller Lúdico Translingüe, se evidenció como los estudiantes a medida que se les brindaba conocimiento y espacios de reflexión aumentaba su comprensión frente diferentes situaciones que vivía “el otro”. En uno de nuestros espacios de reflexión, los estudiantes tomaron diferentes perspectivas frente a la crítica, donde llegaron a la conclusión de que la crítica puede ser tanto positiva como negativa, tomando en cuenta las perspectivas del otro como familia, amigos e incluso desconocidos. Además, dicha empatía fue evidenciada cuando la facilitadora tuvo problemas para reproducir videos y demás ajustes pertinentes; los estudiantes se compadecieron de dicha situación y pacientemente esperaron, aludiendo a la situación mencionaban que no había ningún problema. Según Batson (2009), dos de los fenómenos relacionados con la empatía son (a) sentir lo que el otro siente y (b) proyectarse en la situación de otro, lo cual pudimos evidenciar en la tabla 20.

**Tabla 20***Manifestación de la Empatía*

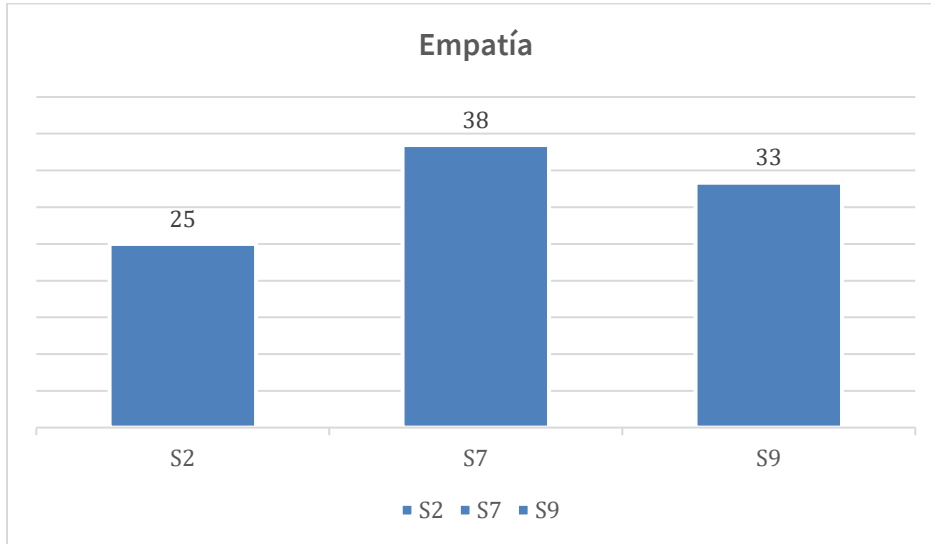
Empatía	
Función	Fragmento
Sentir lo que el Otro Siente y Proyectarse en la Situación del Otro.	<p>DBS2PT: la empatía de los niños al querer ayudar a las facilitadoras cuando una actividad no salía bien se mostró comprensivos frente a los problemas de conectividad, motivaron al participante más tímido a participar en las actividades y lo felicitaron por participar, después de esa muestra de aceptación el niño empezó a ser más activo en su participación.</p> <p>OCS2P6: Profe, algunos niños pueden entrar a mi equipo.</p> <p>OBS7P5: P5- participó en la actividad después de decir que no sabía hacerlo, los compañeros lo felicitaron y la facilitadora también lo felicitó.</p>

En promedio, el 32% de los estudiantes evidenciaban empatía en las sesiones dos, siete y nueve. Debido a que hubo un importante espacio de reflexión en la sesión nueve, allí se evidencio cómo los participantes se proyectaban en la situación del otro para llegar a su conclusión como se muestra en la tabla 21 y en la figura 7.

**Tabla 21***Reflexiones sobre la Crítica*

## Empatía

Función	Fragmento
Proyectarse en la Situación del Otro.	<p>DOBS9: Expresaron que criticar puede dañar la autoestima, pero que también la crítica nos puede ayudar a cambiar y a mejorar. Los niños reconocen que se le debe decir cosas bonitas a las personas cercanas como a los padres y familia, y no esperar que todos los elogios sean para ellos; así lo expresaron los participantes en las actividades de reflexión.</p> <p>OCP21S9: T: ¿Te gustaría que las personas fueran así, alabadas o que dijeran cosas bonitas todo el tiempo? P21: sí, pero no solo a mí, también a la mamá, al papá, a la familia y así.</p> <p>OCP16S9: P 16: si quiero que me digan algo para cambiar en mi sentido de ser, como para mejorar y cambiarme, pues está bien.</p>

**Figura 7***Sesiones con mayor Empatía*

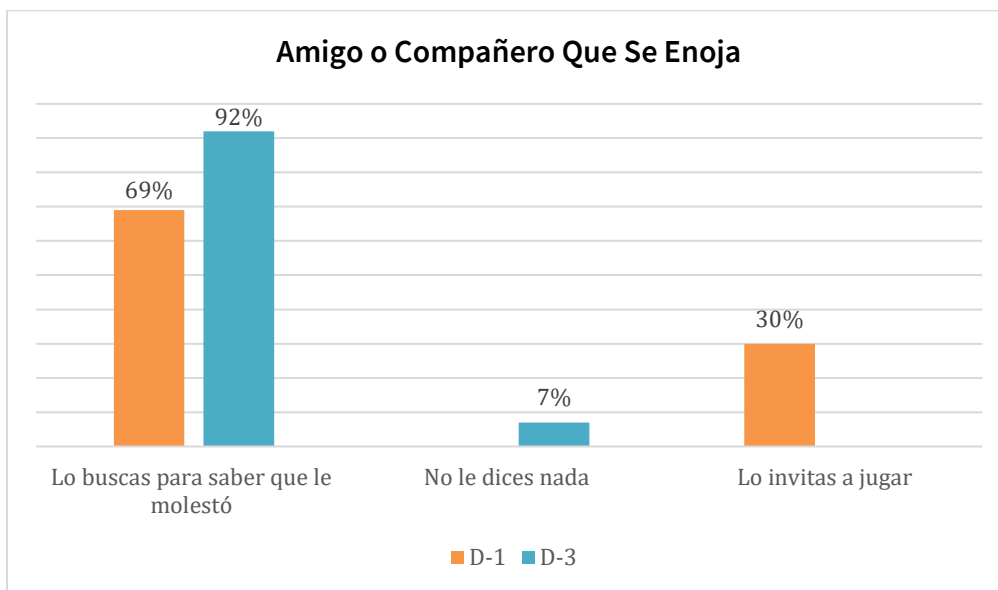
Se evidenció que los niños si pueden reflexionar acerca de las emociones, de cómo nos afectan las opiniones y como nuestras opiniones afectan a otros para construir un conocimiento emocional con sus pares y ampliar sus visiones con las opiniones de sus compañeros. Este aspecto, se evidenció de acuerdo con las dificultades que iban resultando en las sesiones; también, cuando se habló de diferentes temas relacionados a las emociones donde los estudiantes tuvieron tiempo de reflexionar. Es allí cuando no solo pensaban en cómo se sentían ellos con ciertas circunstancias, sino que tenían en cuenta al otro; este otro podría ser su familia como también sus amigos o desconocidos, lo cual evidenció su empatía. Después de una larga reflexión, llegaron a la conclusión de que es importante no pensar solamente en cómo me siento sino en saber cómo mis palabras afectarán al otro.

Lo presentado por Batson (2009), es congruente con la evidencia planteada desde la encuesta, ya que, él argumenta que la empatía hace referencia a imaginar cómo piensa o siente

otra persona, e imaginar como uno se sentiría en la situación de otra persona. Dicho aspecto se puede verificar en la figura 8 pues se les preguntó a los estudiantes *¿Qué harían si un amigo se enojará con ellos?* a lo que un 69% de los participantes respondieron que preguntarían la razón del mal entendido en la sesión uno y un 92% en la sesión tres. Por lo tanto, se comprende que los estudiantes están tratando de ponerse en la posición del otro para así encontrar una razón relevante de dicho comportamiento, haciendo clara evidencia de la empatía.

### Figura 8

#### *Muestra Empática*



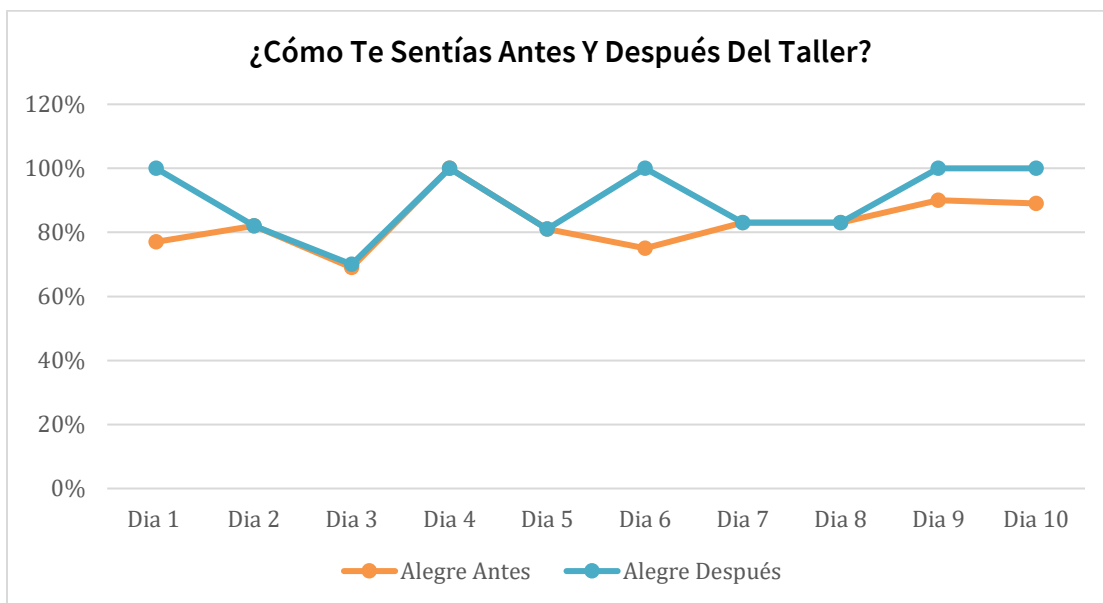
#### *Emociones Evidenciadas Con Frecuencia*

**Felicidad.** Para saber si este Ambiente Lúdico translingüe influenció de manera positiva en los niños y que tan buena fue su acogida, se les preguntó a los participantes cómo se sentían antes y después del taller. En promedio el 83% de los niños se sentían felices antes del taller como muestra la figura 9. Después de terminado el taller, este porcentaje aumentó a 90%, lo cual

quiere decir que este ambiente tuvo un impacto positivo en la dimensión afectiva de los integrantes del grupo, ya que, se evidencio un cambio en su estado anímico por medio de la encuesta (figura 10). Además, se mantuvo el rango alto de dicha emoción durante la implementación, evidenciando que los estudiantes se sintieron cómodos y felices con esta propuesta de educación bilingüe.

### Figura 9

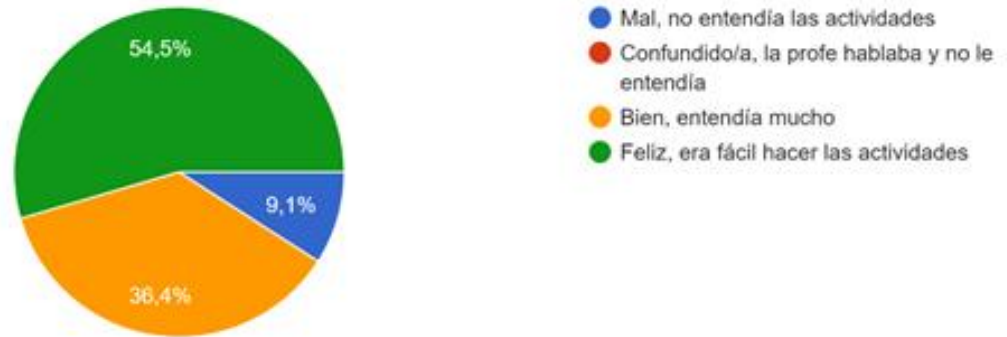
#### *Impacto del Taller en la Dimensión Afectiva*





**Figura 10***Impacto de la Inmersión en el Ambiente Bilingüe*

¿Cómo te sentiste cuando comenzaste el taller?



*Nota.* Este gráfico es una captura de pantalla que fue tomada de las encuestas realizadas.

Con respecto al incremento de su comodidad y felicidad podemos comparar estas dos figuras 9 y 10, ya que en la figura 10, se evidencia como tan solo un 54% de los participantes se sentían felices al iniciar el taller. Por otro lado, en la figura 9, se muestra claramente como un 90% de los participantes, felices por su aprendizaje y experiencia, terminaron este taller. Además de haber desarrollado habilidades relacionadas con la Inteligencia emocional, se impactó positivamente la dimensión afectiva de los integrantes del grupo, ya que, se evidenció un cambio en su estado anímico, puesto que en promedio el 83% de los niños se sentían felices antes del taller como muestra la figura 9. Después de terminado el taller, este porcentaje aumentó a 90%. Además, se mantuvo el rango alto de dicha emoción durante la implementación, evidenciando que los estudiantes se sintieron cómodos y felices con esta propuesta de educación bilingüe.

Los participantes del Ambiente Lúdico Translingüe (ALT), fortalecieron su inteligencia emocional a partir del reconocimiento de emociones, elemento que compone la conciencia emocional según autores como Goleman (2001). El reconocimiento de la frustración fue clave para que se expresarán de manera clara, anticipando el estrés; de este modo, al expresar que se sentían confundidos y perdidos, en algún momento de la sesión, se pudo tomar ventaja de ello y llegar a un acuerdo para solucionar rápidamente el problema que les causaba la frustración que sentían. A medida que se seguía anticipando el estrés, el comportamiento cambiaba hasta llegar al punto en el que los estudiantes no mostraban baja tolerancia, sino que, directamente demostraban la confusión tomando una actitud respetuosa.

A partir de la interpretación y distinción de emociones durante el taller, se presentó un avance en la percepción de dichas emociones. De acuerdo con Mayer y Salovey (2009), la percepción, aplicación, asimilación y regulación son habilidades fundamentales para reflejar una mayor IE. Expuesto esto, podemos concluir que las actividades que requerían de interpretación de emociones en emojis, sonidos, situaciones y demás, ayudaron de manera positiva para lograr esa primera habilidad, en tanto que exista un espacio de reflexión donde se pueda dialogar sobre los resultados expuestos y guiar a soluciones positivas.

Salovey y Caruso (2004), definen la IE como la capacidad de asimilar las emociones propias y de los demás, separando y mitigando las emociones negativas, y potenciando los pensamientos y emociones positivos sin reprimir sentimientos. Con respecto a lo anterior, se observó un avance en el entendimiento de situaciones no familiares al finalizar las sesiones; después de la constante implementación de actividades que requerían comprensión y empatía frente a situaciones desconocidas, afianzando su capacidad de analizar y entender las diferentes razones por las cuales se manifestaban las emociones. Esto amplió su conciencia, para así, no

solo lograr comprender la situación del otro, sino demostrar empatía a compañeros e instructoras.

La empatía es una de las cinco dimensiones que propone Goleman (2001), para adquirir la capacidad de autocontrol, control del estrés y de las emociones negativas.

### Conclusiones

La implementación del ambiente Lúdico Translingüe que se realizó en esta investigación, arrojó datos positivos en la dimensión emocional y lingüística de los participantes. Dando respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo aporta un ambiente lúdico translingüe en el desarrollo emocional y de competencias bilingües de un grupo de estudiantes de primaria de un colegio público de Pereira?* El efecto del desarrollo emocional de los participantes se midió por medio de dos dimensiones de la inteligencia emocional, (a) conciencia emocional y (b) regulación de emociones. Se tomó en cuenta los aspectos relacionados con la conciencia emocional, tales como, (a) reconocer, (b) nombrar e (c) identificar las emociones; y aspectos de la regulación de emociones, tales como, (a) asimilar las emociones propias y de los demás, (b) mitigar las negativas, (c) potenciar las positivas sin reprimir sentimientos (Bisquerra y Rafael, 2012).

Se demostró que los juegos que involucraron las emociones y los espacios de reflexión ayudaron a mejorar su habilidad para (a) interpretar, (b) distinguir y (c) diferenciar las emociones; ya que, al iniciar el proceso, el 46% de los participantes tenían dificultades para interpretar emociones y al finalizarlo, un 70% expresó que podían reconocer cuando sus amigos estaban tristes o felices. Esto demuestra que el enseñar emociones a través del juego, puede ayudar a desarrollar la conciencia emocional, que involucra la capacidad de reconocer, nombrar e identificar las emociones y sentimientos, uno de los primeros pasos para desarrollar la IE (Bisquerra, 2012).

Lo propuesto por Goleman (2001), con respecto a reconocer como nos sentimos en una situación conflictiva y expresarlo de manera respetuosa, se evidenció a lo largo de este taller, pues el constante acercamiento a situaciones que promueven estrés permitió reconocer e

identificar las causas que lo generan, permitiendo así, un crecimiento en la conciencia emocional. Esto, también es congruente con lo propuesto por Salovey y Caruso (2004), que exponen que la regulación de emociones se debe a la asimilación de estas en nosotros y en los demás. Mediante el reconocimiento de las emociones se evidenció la asimilación de estas, tanto en ellos mismos como lo mencionamos anteriormente como en los demás. En su mayoría, las emociones expuestas fueron interpretadas de manera correcta; incluso, la forma como los participantes demostraron adquisición de conciencia sobre su manifestación y como controlarlas, dio evidencia a la regulación, demostrando asimilación en situaciones ajenas. El ALT proporcionó las condiciones adecuadas para el desarrollo de la conciencia emocional mediante la regulación de emociones.

Por lo tanto, este ambiente ayudo a desarrollar habilidades de la IE, tales como, la percepción, la comprensión, la aplicación, y el manejo de las emociones, propuestas por Mayer y Salovey (2009). Las actividades planteadas abrieron un espacio para que percibieran las características que distinguían cada emoción, comprendieran las situaciones que fomentaban dichas emociones, aplicaran las emociones aprendidas por medio de mímicas y actuaciones, y cuando se presentaban conflictos, intentaron manejar sus emociones al regular sus reacciones.

Finalmente, se impactó positivamente la dimensión afectiva de los integrantes del grupo, ya que, se evidencio un cambio en su estado anímico, puesto que en promedio el 83% de los niños se sentían felices antes del taller y este porcentaje aumentó a 90%. Además, se mantuvo el rango alto de dicha emoción durante la implementación, evidenciando que los estudiantes se sintieron cómodos y felices con esta propuesta de educación bilingüe. De acuerdo con lo expuesto anteriormente se puede decir que se logró el objetivo de investigación *Identificar*

*posibles cambios en la conciencia emocional y en el manejo de emociones de los niños a partir de la implementación de un ambiente lúdico translingüe.*

En este estudio, se incluyeron las prácticas translingües como una herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje del vocabulario en inglés, y para promover el uso del repertorio lingüístico de los participantes. Se exploró su implementación como pedagogía, ya que, hasta el momento las investigaciones existentes del translingüismo han sido abordadas en su mayoría en contextos donde los bilingües emergentes son inmigrantes y no donde la L1 es la lengua mayoritaria.

Debido a esto, los investigadores hicieron un proceso de andamiaje, sistematizando el uso del español y el inglés para que se diera de manera balanceada. Este proceso consistió en introducir menos vocabulario en inglés, e interactuar en español; de esta manera, al iniciar las sesiones se les brindaba un espacio para dialogar en español con las facilitadoras sobre los temas que ellos desearan. Las instrucciones de las actividades se daban en español y el desarrollo de ellas se daba en inglés, a excepción de ciertas ocasiones cuando surgían preguntas, en estos casos, se hizo uso del español. Además, durante el desarrollo de las actividades, se motivaba al participante a hacer uso del inglés, haciendo preguntas sencillas y cortas donde los estudiantes pudieran hacer uso del vocabulario dado. De esta manera, se logró que utilizaran el español y el inglés durante el tiempo de juego para comunicarse con las facilitadoras.

En cuanto al impacto en el desarrollo de competencias bilingües de los participantes durante su participación en un ambiente translingüe, se demostró que utilizaron el inglés para (a) comunicarse con las facilitadoras, (b) saludar, (c) para preguntar por información, (d) responder y (e) despedirse. Siendo la función “responder u ofrecer información”, el uso más frecuente para

comunicarse. Cabe resaltar, que los bilingües (a) demostraron su entendimiento durante las interacciones en inglés, (b) hicieron uso del translenguismo al utilizar todo su repertorio bilingüe y (c) lograron sostener interacciones monolingües cortas. Además, se calculó el porcentaje de palabras que los participantes utilizaron de manera espontánea con relación al juego y a las emociones. El 78% de las palabras producidas espontáneamente, fueron palabras relacionadas con el vocabulario del juego, y un 11% hacían referencias a las emociones. Esto demostró que, en un corto periodo de tiempo (10 horas aproximadamente), los niños lograron incrementar sus recursos léxicos; siempre y cuando, se les permita utilizar todo su repertorio lingüístico y semióticos. Tal y como se hizo en este ambiente Lúdico translenguie, a través del juego, los niños lograron introducir nuevos vocablos a su repertorio lingüístico en una segunda lengua. Por lo tanto, se puede decir que se cumplió con el objetivo de *Identificar los usos que hacen los participantes del inglés y el español durante las sesiones de un ambiente lúdico translenguie.*

La inclusión de las prácticas translenguies en este proyecto, demostraron ser promotores del aprendizaje de una segunda lengua, ya que, no existía la presión de pronunciar mal, equivocarse, o de sacar una mala nota puesto que este espacio es concebido como un espacio de juego. Estos ambientes lúdicos translenguies, son una propuesta innovadora que requieren un reto por parte de los docentes para (a) crear ese balance entre las dos lenguas, (b) planear lecciones donde los bilingües emergentes sean bilingües activos y (c) motivar el uso de todo su repertorio para producir lenguaje. Sin embargo, es necesario asumir estos retos, especialmente en el contexto colombiano cuyos resultados de pruebas de estado demuestran un desempeño bajo en inglés. Estas estrategias podrían ayudar a mejorar esa situación puesto que el translenguismo ha demostrado ser una herramienta útil para (a) motivar a los estudiantes, (b) fomentar la

participación, (c) facilitar el aprendizaje de una nueva lengua y (d) comprender el contenido (Pacheco et al., 2019).

**Tabla 22**

*Compilación de Resultados: Inteligencia Emocional*

<b>Inteligencia Emocional</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Funciones</b>	<b>Resultado</b>	<b>% De casos presentados al iniciar</b>	<b>% De casos presentados al finalizar</b>
Tolerancia a la Frustración	Regular las emociones	Los participantes lograron reducir la baja tolerancia a la frustración.	Baja Tolerancia 12,5%	Baja Tolerancia 0%
	Percibir Utilizar	Se percibió por medio de una distinción de expresiones, se utilizó por medio de actuaciones y		
Interpretación de Emociones	Comprender	mímicas, se comprendió por medio de reflexiones dadas, y se manejó en situaciones conflictivas.	Dificultad 46%	Dificultad 30%
	Manejar	Se logró asimilar las emociones por medio de espacios de reflexión.		
Regulación de Emociones	Asimilar las propias y de los demás.		Dificultad para asimilar las emociones propias 44%	Asimilación de las emociones de los demás. 73%
Empatía	Sentir lo que otro siente	Se evidenció por medio de espacios de reflexión.	Fueron Empáticos 25%	Fueron Empáticos 92%
	Proyectarse en la situación de otro			



**Tabla 23***Compilación de Resultados: Repertorio Lingüístico*

Uso del Repertorio Lingüístico	
Categoría	Funciones
Uso del Español	Confirmar Significado Comprender el Contenido
Uso del Inglés	Inducido Espontaneo Conocimiento Previo Saludar Preguntar por Información Responder o Dar Información Repetir Palabras Despedirse

### **Implicaciones pedagógicas**

Debido al corto tiempo de implementación (diez horas en total), sólo se pudo obtener datos relevantes del efecto de este ambiente en relación con el aumento de la habilidad para: la interpretación de emociones, la reducción de la baja tolerancia a la frustración y el impacto positivo en los participantes al ser parte de este proyecto. Sin embargo, los autores de este proyecto creen que la implementación de este tipo de espacios podría tener un mayor impacto en el desarrollo de las dimensiones que componen la inteligencia emocional, siempre y cuando se integren los componentes lingüísticos y emocionales durante un periodo más largo de tiempo.

Para futuras investigaciones, se recomienda la implementación de este ambiente, utilizando diferentes métodos de análisis del cociente emocional, para así lograr, una mayor descripción del impacto que se pueda observar sobre esta competencia. Uno de estos métodos sugeridos podría ser la aplicación de prueba de Inteligencia emocional, los cuales arrojan mayor evidencia sobre el desarrollo emocional, ya que, se realizaría un seguimiento más exacto del progreso de cada dimensión.

Finalmente, en cuanto a la inclusión de las prácticas translingües, se recomienda hacer un proceso de autoevaluación, el cual permita a los participantes reflexionar acerca de lo que han aprendido, hacer un seguimiento del mejoramiento de sus habilidades lingüísticas en inglés y español, e incluso agregar un componente de coevaluación para valorar este proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se debe impartir una nota, puesto que este ambiente es un espacio de recreación. Además, se hace énfasis en llevar este ambiente a la práctica de manera presencial, ya que, así fue planeado inicialmente antes de la crisis por COVID 19. Igualmente, se puede involucrar actividades más dinámicas que desarrollen otras habilidades como el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, y el liderazgo. La implementación del ALT durante un

periodo de diez horas reveló datos significativos en torno al desarrollo lingüístico y emocional. Sin embargo, es importante recordar que la IE es una competencia que no se desarrolla por sí sola; esta se debe enseñar y los docentes deben educarse en el tema para que dichos procesos tengan éxito.

### **Limitaciones**

Este ambiente lúdico translingüe fue pensado inicialmente en un contexto presencial donde los participantes pudieran interactuar entre ellos; sin embargo, se presentaron diversas situaciones que limitaron esta posibilidad, entre ellas la crisis por COVID 19 que impidió realizar este proyecto de manera presencial. Las investigadoras se vieron forzadas a realizar este estudio de manera virtual, debido a esto, solo pudieron participar en el proyecto aquellos niños que tuvieran conexión a internet y un dispositivo como celular o computador; los niños más vulnerables perdieron esta oportunidad, lo cual es un hecho lamentable. Además, algunos participantes que tenían una conexión a internet inestable tuvieron problemas para entender las instrucciones, haciendo que las facilitadoras las repitieran y restaran tiempo valioso a las actividades. Incluso, a veces la conexión fallaba por zonas y una gran parte de los integrantes ingresaban tarde a los encuentros virtuales.

Las interacciones del juego se limitaron entre facilitadoras e integrantes y reflexiones grupales, por lo cual, no se pudo conocer cómo hubieran interactuado los bilingües emergentes entre ellos e indagar si los integrantes del grupo hubieran expresado la confianza para utilizar el repertorio bilingüe que poseen o se hubieran limitado al uso de la L1. Con respecto al tiempo de implementación, fue limitado y no se pudo observar si la interacción entre ellos hubiera desarrollado otras habilidades como compañerismo, liderazgo, trabajo en equipo, entre otras. El uso de juegos y actividades lúdicas se tuvieron que adaptar, teniendo en cuenta, que en casa los niños tenían un espacio limitado para jugar. Así mismo, muchas veces no se podía observar a los niños de manera adecuada cuando estaban haciendo las actividades porque en su mayoría utilizaban el celular para conectarse y la calidad de imagen no era buena. Debido a estos problemas de conectividad, tuvimos una participante que desertó por estos motivos. Las

investigadoras de este estudio consideran que hay una probabilidad alta de que no haya deserción si se realiza de manera presencial, puesto que a pesar de las limitaciones tuvo buena acogida.

Por último, un aspecto que limitó la participación de manera indirecta fue la presencia de sonidos externos en las casas de los participantes. Aunque a veces expresaban que había ruido y se veían incómodos para participar, hacían las actividades. Esta situación distraía un poco a los participantes; sin embargo, dichas limitaciones de tiempo, espacio, conectividad y emergencia sanitaria no fueron impedimento para culminar exitosamente este proyecto. De hecho, se obtuvieron datos relevantes que aportan al campo de la educación bilingüe, la inteligencia emocional y el translingüismo.

### Referencias

- Arias Castaño, E (2016). Translanguaging and language integrated learning as a dynamic bilingual education model. 10.13140/RG.2.1.3416.0409
- Batson, D. (2009) These things are called empathy: Eighth Related but Distinct Phenomena. En Decety, J., Ickes, W. (Eds) *The Social Neuroscience of Empathy. Massachusetts: MIT Press.*
- Berruezo, P. P. (1996). La Psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias.* 53, 57-64.
- Bisquerra, Rafael (Coord)., (2012) Punset, E., Mora, F., Garcia, E., Lopez, Elia., Perez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia. *Espulgues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.*
- Bonilla-Castro, E. Y Rodríguez, P. (1997) Más allá del dilema de los métodos, Bogotá: *Ediciones Uniandes-Grupo Editorial Norma.*
- Bonilla, L, A. (2016). Deliberación en torno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes.* pp. 77-89. ISSN 2448-8704. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112/2057>
- Brown, E (2007)
- Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants [The contributions of fathers and mothers to the education of children]. *Revue Française des Affaires Sociales* (61), 127–151.
- Cameron, L (2021) *Teaching English to young learners. Cambridge University Press.*

Cardona, D., O.A, Medina y D.V, Cardona. (2016) Caracterización del suicidio en Colombia 2000-2010. *Revista Colombiana de Psiquiatría* .45(3), 170-177.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.10.002>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121-129.

Cummins, J. (2000). Academic Language Learning, Transformative Pedagogy, and Information Technology: Towards a Critical Balance. *TESOL Quarterly* (34), 537-548.

<https://doi.org/10.2307/3587742>

Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, (2), 71-83. *New York: Springer Science + Business Media LLC*.

Chou, M. (2014). Assessing English Vocabulary and Enhancing Young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories, *Education* 3-13, 42 (3), 284-297, DOI: 10.1080/03004279.2012.680899

Dabbagh, N. (2003). Scaffolding: An important teacher competency in online learning. *TechTrends*, 47(2), 39– 44

Danciu, E. (2010, March) Methods of developing children's emotional Intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (5), 2227–2233 Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.440

De Kock, A., Slegers, P., Voeten M. J. M. (2004) New Learning and the Classification of Learning environments. *Review of Educational Research*. *American*

*Educational Research Association*. 74 (2), 141–170.

DOI: 10.3102/00346543074002141

De Mejía, A. (2009) Teaching English to Young Learners in Colombia: Policy, Practice, and Challenges. *MEXTESOL Journal*, 33 (1), 103-114

<http://www.mextesol.net/journal/public/files/608a36b5561679ae49d49e19c4d60750.pdf>

De Zubiría, J. (Eds.). (2006). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante*.

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. (2), 193-224.

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=pedagog%C3%ADa+dialogante+zubiria&ots=ndXD53DR36&sig=u3TUHnXDoHTJp3BI\\_bcbFafMT8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20dialogante%20zubiria&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=pedagog%C3%ADa+dialogante+zubiria&ots=ndXD53DR36&sig=u3TUHnXDoHTJp3BI_bcbFafMT8&redir_esc=y#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20dialogante%20zubiria&f=false)

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G.

Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* 33–56. Norwood: Albex.

Edmons, WA., Kennedy TD (2017). *An Applied Guide To research designs: Quantitative, Qualitative, and mixed methods*. *SAGE Publications, Inc.* (2).

Fandiño-Parra, Y. J., Bermudez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del

Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ. Educ.* 15 (3), 363-381.

*Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un Nuevo País Paz*

Equidad para Todos. <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control->

[gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DE](https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DE)



[SARROLLO%202014%20-](#)

[%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf](#)

Ferrer, J., Romero, M., & Albareda R (2005)

Integral transformative Education A participatory proposal. *Journal of transformative education* 3 (4), 306-330.

Flick, U. (2014). The SAGE handbook of qualitative data analysis. *SAGE Publications Ltd*

<https://www.doi.org/10.4135/9781446282243>

García, O. Ibarra, S. Seltzer, K. (2017). The Translanguaging Classroom. *Caslon, Inc. USA, Philadelphia.*

García, O; y Kleifgen, J. (2010). Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices for English Language Learners. *Teachers College, Columbia University.*

<https://books.google.es/booksid=dRxxAgAAQBAJ&lpg=PR7&ots=w9711qYTub&dq=garcia%20%26%20Kleifgen&lr&hl=es&pg=PR8#v=onepage&q=garcia%20%26%20Kleifgen&f=false>

García, O & et al., (2009). The Translanguaging of Latino Kindergartners. In K. Potowski. & J. Rothman. (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking Societies*. 42 (2), 33-55. *John Benjamin's publishing company.*

Garcia, O. y Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education.*

*Palgrave, Macmillan.* DOI: 10.1057/9781137385765.

Guerra-De La Rosa, M., Vargas-Díaz, L., Acosta-Villa, L., Sánchez-De Moya, A., Hernández-Montero, A., Olaya-Correa, A., Mendoza Larios, E., Lubo-Ebrath, F., Motta-Vásquez,

- I., De La Cruz-Theran, I., Gómez-Lizcano, J., Ruiz-Ojeda, J., Fuentes, M., Uribe-Grajales, V., Arevalo-Ascaino, Y. y Camargo-Casadie, Y. (2018). La lúdica es una estrategia de mediación para el desarrollo de competencias en el aprendizaje del idioma inglés. *Cultura. Educación y Sociedad* 9 (3), 513-520. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.61>
- Guerrero, A; Hernandez J. et al., (2016) The implementation of language games to promote vocabulary learning in fifth graders students.
- Gibbs, G. (2012) Investigación cualitativa. El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa. *Ediciones Morata. S.L.*
- Gil, R, L. (2018) La formación docente: Horizontes y Rutas de Innovación. *CLACSO.*
- Gillanders, Cristina & Castro, Dina & Franco, Ximena (2014). Learning Words for Life: Promoting Vocabulary in Dual Language Learners. *The Reading Teacher.*  
[https://www.researchgate.net/publication/260266772\\_Learning\\_Words\\_for\\_Life\\_Promoting\\_Vocabulary\\_in\\_Dual\\_Language\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/260266772_Learning_Words_for_Life_Promoting_Vocabulary_in_Dual_Language_Learners)
- Goleman, D (1998). La práctica de la Inteligencia Emocional. *Editorial, Kairós.*
- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En : Cherniss, C. y Goleman, D. (eds). The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. *San Francisco, CA: Jossey-Bass, 27-44*
- Herrera Castro, V., & Pardo Rivas, T. (2017). Formación Integral en Educación Básica: Estudio de Caso Dirigido a Profesores jefes de Tercero y Cuarto Año, Básico de una Escuela

Municipal de Cerro Navia. Chile: *UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO*.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Libro Metodología de la Investigación 6ta edición. *SAMPIERI*.

Huerta, M. (2017) Transformative pedagogy: Emergent Bilinguals and Perspective Taking, *Journal of Latinos and Education*, *Journal of Latinos and Education*, 16 (3), 192-202.  
DOI: 10.1080/15348431.2016.1229613

Jiménez, B. (2002). Lúdica y recreación. Colombia: *Magisterio*.

Jiménez, A.; Galvis, J. A., Gómez, V. A., Salinas, A. M., Agudelo, A. (2015). Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con niños escolarizados entre 8 y 10 años. *Infancias Imágenes*, 14(1), 40-49.

Jiménez, C. Raimundo, A. Alvarado, L. (2004) Recreación, lúdica y juego. La Neuro Recreación, una nueva pedagogía para el siglo XXI. *Bogotá. D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio*. 20-70. Libro ISBN: 978-985-20-0577-1

Knaus W.J. (2006). Frustration Tolerance Training for Children. In: Ellis A., Bernard M.E. (eds) *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/0-387-26375-6\\_4](https://doi.org/10.1007/0-387-26375-6_4)

Korhonen, AM., Ruhalahti, S. & Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' learning environments. *Education and Information Technologies*. Springer Science Business Media, LLC, part of Springer Nature. *Educ Inf Technol* (24), 755–779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>

Lai, N., Ang, T., Por, L., Liew C. The impact of play in child development a literature review.

European Early childhood education Research Journal 26 (5), 625-643, DOI:

10.1080/1350293X.2018.1522479

Lasagabaster, D., & García, O. (2014): Translanguaging: hacia un modelo dinámico de

bilingüismo en la escuela, *Cultura y Educación* 26 (3), 557-572. DOI

:10.1080/11356405.2014.973671.

Lewis, G. Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from

school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International*

*Journal on Theory and Practice. England, Routledge* 1-14.

Lewis, G. Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualization and

contextualization, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on*

*Theory and Practice. England, Routledge* 18(7), 655-670. DOI:

10.1080/13803611.2012.718490

Levy, A, k (1984). The language of play: The role of play in language development. *Early*

*childhood development.* 17 (1), 49-61, DOI: 10.1080/0300443840170106

López, T. V y Pérez, G. J. F. (2011) Técnicas de recopilación de datos en la investigación

científica. *Rev. Act. Clin. Med* [online], (10), 485-489. Disponible en:

[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2304-](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-)

[37682011000700008&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-37682011000700008&lng=es&nrm=iso)

Marciniak, R., y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación

virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a*

*Distancia*, 21(1), 217-238. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>

- Martínez, L. (2007) La observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores* 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. &. (2009). TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Finding, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Meyers, S. (2008) Using Transformative Pedagogy When Teaching Online, *College Teaching*, 56(4), 219-224. DOI: 10.3200/CTCH.56.4.219-224
- Miller J, S (1986). Conceptualizing interpersonal relationships. *Relationships in Later Life*. *Journal of the American Society on Aging*. 10 (4), 69 [www.jstor.com/stable/44876252](http://www.jstor.com/stable/44876252)
- Motta, C. (2004) *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.
- Mourgela, V., & Pacurar, E. (2018). Children, Extracurricular Activities, and Digital Media: The Process of Displacement and School Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 56(2), 202–225.
- Nah, K.-O., & Lee, S.-M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research*, 14(3), 335–351.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2017). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245.
- Nikula, T. (2007) Speaking English in Finnish content-based classrooms. *Wiley Online Library*. 26 (2), 206-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00502.x>

Nikula, T & Moore, P. (2019) Exploring Translanguaging in CLIL, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Routledge Taylor & Francis Group*. 22(2), 237-249. DOI: 10.1080/13670050.2016.1254151.

OECD (2017) *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, OECD Educational research, and innovation, Paris*. Pg. 43.

<https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>

OECD (2019) *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing, Paris.

<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Pacheco, M. B., Daniel, S., Pray, L., & Jimenez, R. (2019). Translingual Practice, strategic participation, and meaning-making. *Journal of Literacy Research*, 51 (1), 75-79. DOI: 10.1177/1086296X18820642.

Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022). *Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. (Sin fecha en las referencias) <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.

Rafaila, E., (2015). Primary School Children's Emotional Intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 203 (2015) 163 – 167 Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.276

Restrepo, D.A., (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(I), 122-133. [La Teoría Fundamentada como metodología](#)

[para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales \(redalyc.org\)](#)

Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. *Psicología educativa*. 435-456. ISBN-13 9788497290715

Risaralda con Política Pública de Bilingüismo y Plan Regional de Educación (2019).

<https://www.risaralda.gov.co/publicaciones/152316/risaralda-con-politica-publica-de-bilinguismo-y-plan-regional-de-educacion/>

Rubdy, R., & Alsagoff, L. (2014). The global-local interface and hybridity: exploring language and identity.

Ruiz, O., (2012) J, I. Metodología de la investigación cualitativa. *Universidad de Deusto*.

Salmon, G. (2003). E-moderating: the key to teaching & learning online. *Oxon: Taylor & Francis Books Ltd*.

Salovey, P. & Caruso, D. (2004). The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. *A Wiley Imprint*

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=MTg28flmZZUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=salovey+y+caruso+2004+manage+the+emotions&ots=\\_C\\_9XiUGgF&sig=VkYPN9r3P0hVLm9cP5gQJaHpzHo#v=onepage&q=salovey%20y%20caruso%202004%20manage%20the%20emotions&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=MTg28flmZZUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=salovey+y+caruso+2004+manage+the+emotions&ots=_C_9XiUGgF&sig=VkYPN9r3P0hVLm9cP5gQJaHpzHo#v=onepage&q=salovey%20y%20caruso%202004%20manage%20the%20emotions&f=false)

Sánchez, S. (2019) Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas al Patio*, (13), 12-36.

<http://hdl.handle.net/11227/9798>

Schrittesser, I., Gerhartz-Reiter, S., Paseka A.

(2014) Innovative Learning Environments: About Traditional and New patterns of Learning. *European Educational Research Journal*. 13 (2), 143- 154.  
DOI: 10.2304/eej.2014.13.2.143

Smith, H. (2006) Playing to Learn: A Qualitative Analysis of Bilingual Pupil-Pupil Talk During Board Game Play. *Language and Education*, 20 (5), 415-437, DOI: 10.2167/le639.0 <https://doi.org/10.2167/le639.0>

Valverde, L. (1993). El Diario de Campo. *Revista de Trabajo Social*, 12 (10), 308–319.  
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *The Journal of Psychology and Psychiatry*, 11 (2), 89–100