



La enseñanza de una lengua extranjera apoyada en la mediación pedagógica y el desarrollo de las relaciones interpersonales de niños y niñas.

Autor

Luisa María Castro Gómez

Melissa María Acosta Gil

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Tutor

Elba Marcela Londoño Gutiérrez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Castro, et al, 2023)
Referencia	Castro, L., & Acosta, M. (2022) La mediación pedagógica apoyada en la enseñanza de una lengua extranjera y el desarrollo de las relaciones interpersonales de niños y niñas. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi madre María Alejandra, quién me ha acompañado en todo mi proceso formativo, quién me enseñó a amar la educación desde otras experiencias formativas y quién nunca dudó de mis capacidades. A mi círculo familiar, mi padrastro, mi abuela y mi tío, quienes me brindaron su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida. Al amor, porque has sido certeza en este caminar de incertidumbres. A mi persona, Luisa María, quién nunca se rindió hasta alcanzar sus metas.

Luisa María Castro Gómez (Lu).

En primer lugar, a Dios por ser mi fuerza, luz y guía en todo momento; así mismo, por poner en mi camino a mis tías Claudia y Teresita, quienes me apoyaron y motivaron a emprender este camino profesional. A mi mamá, por su amor y sus palabras de aliento cuando estaba a punto de rendirme; a mi papá, por su dedicación y por ser un ejemplo de amor al estudio y de disciplina. A mi persona, quien logró llegar a este punto aún cuando se veía tan lejano.

Melissa Maria Acosta Gil (Mel).

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a Dios, quién nos permitió encontrarnos en el proceso formativo y quién nos brindó la sabiduría para recorrer este camino juntas. A nuestras familias, por su inagotable fuente de amor, apoyo e incondicionalidad, por ser entornos seguros donde siempre encontrábamos acogida en momentos de angustia. A nosotras, por la valentía, los esfuerzos y sacrificios que nos permitieron concluir satisfactoriamente con la primera de muchas experiencias formativas. Gracias, gracias y gracias...

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	14
1.1. Antecedentes	20
2. Justificación.....	27
3. Objetivos	29
3.1. Objetivo general	29
3.2. Objetivos específicos.....	29
4. Marco conceptual	30
4.1. Construcción del conocimiento desde la realidad sociocultural	30
4.2. El lenguaje y la cultura: medios de apropiación en la socialización	33
4.3. Educación: procesos en enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera	36
5. Metodología	41
5.1 Enfoque metodológico	42
5.2 Contexto de investigación	45
5.3 Población.....	45
5.4 Técnicas e instrumentos	46
5.4.1. La observación en función de los fenómenos sociales.....	47
5.4.2. Guía de observación	48
5.4.3. El taller	48
5.4.4. Cartografía Social.....	49
5.4.5. Diario de Campo	50
5.5 Consideraciones éticas	50
6. Resultados	54
Lenguas extranjeras en el marco de la mediación pedagógica, el contacto lingüístico y la socialización.	54
6.1. La mediación pedagógica: la enseñanza de una lengua extranjera más allá de la lengua extranjera.	63
6.1.1. Estrategias metodológicas.	65
6.1.2. Estrategias didácticas y lingüísticas.	71
6.2. El Contacto Lingüístico.....	80
6.2.1. Factores Sociales.	82

6.2.2. Factores Afectivos.....	83
6.2.3. Factores Culturales.....	85
6.2.4. Factores cognitivos.....	86
6.2.5. Factores Lúdicos.	87
6.3. Socialización como un campo de encuentros y desencuentros	91
6.3.1. Asistencia lingüística: el rol del Language Guardian.....	95
6.3.2. Guardianes de la comunicación: Word and Raise your hand Guardian.....	97
6.3.3. Roles para la convivencia: Time, Listening and Respect Guardian.....	99
7. Conclusiones	104
8. Recomendaciones.....	107
Referencias	109
Anexos.....	118
Anexo 1	118
Anexo 2	120
Anexo 3	121
Anexo 4	125
Anexo 5	126
Anexo 6	127

Lista de tablas

Tabla 1.....	57
Tabla 2.....	61
Tabla 3.....	94

Siglas, acrónimos y abreviaturas

L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
LM	Lengua Meta
LE	Lengua Extranjera
MEN	Ministerio de Educación Nacional

Resumen

La construcción del conocimiento social es un proceso que iniciamos desde los primeros acercamientos que tenemos con la realidad del mundo que habitamos. Nos aproximamos a este conocimiento desde diferentes caminos, los cuales nos permiten reflexionar en torno a aquello que nos rodea; entre estas rutas emergentes de la sociedad, encontramos gran valor en el aprendizaje de una Lengua Extranjera -LE- en la primera infancia como puente para un acercamiento entre otras cosas, a la cultura, la convivencia y la construcción de identidad.

Debido a lo anterior y en relación con nuestras prácticas pedagógicas, nos preguntamos por las relaciones interpersonales de los niños y niñas que se tejían en contextos formativos mediados por una lengua extranjera. Es así, que, durante la ejecución de este trabajo, nos ocupamos de establecer tres categorías que orientarán nuestros planteamientos: la mediación pedagógica, el contacto lingüístico y la socialización.

La mediación pedagógica cumple un rol fundamental ya que facilita la transferencia de elementos no solo académicos, sino también aspectos culturales y sociales. Por otra parte, el contacto lingüístico va más allá del acercamiento a otros códigos o símbolos lingüísticos, ya que involucra diferentes factores que posibilitan un contacto entre culturas. Por último, encontramos que la socialización no solo supone un campo de encuentros alegres y armoniosos sino también conflictos y desencuentros; los cuales, a su vez, posibilitan el diálogo y la comprensión entre los implicados, dando lugar al intercambio de opiniones y a la construcción de una realidad común.

Palabras clave: mediación pedagógica, enseñanza-aprendizaje, lengua extranjera, socialización, relaciones interpersonales.

Abstract

The construction of social knowledge is a process that we start from the first approaches we have with the reality of the world we inhabit. We approach this knowledge from different paths, which allow us to reflect on what surrounds us; among these emerging routes of society, we find great value in learning a LE in early childhood as a bridge for an approach, among other things, to culture, coexistence and identity building. Due to the above and in relation to our pedagogical practices, we wondered about the interpersonal relationships of children that were woven in formative contexts mediated by a foreign language. Thus, during the execution of this work, we were concerned with establishing three categories that will guide our approaches: pedagogical mediation, linguistic contact and socialization.

Pedagogical mediation plays a fundamental role since it facilitates the transfer of not only academic elements, but also cultural and social aspects. On the other hand, linguistic contact goes beyond the approach to other linguistic codes or symbols, since it involves different factors that make contact between cultures possible. Finally, we find that socialization is not only a field of joyful and harmonious encounters but also conflicts and misunderstandings; which, in turn, enable dialogue and understanding among those involved, giving rise to the exchange of opinions and the construction of a common reality.

Keywords: pedagogical mediation, teaching-learning, foreign language, socialization, interpersonal relations.

Introducción

La presente investigación se centró en el interés por indagar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, partiendo de las experiencias previas a las cuáles nos habíamos acercado desde las posiciones de estudiantes y maestras. En el recorrido, encontramos evidencias sobre cómo factores como la mediación pedagógica, los contextos y los procesos de socialización que realizan los sujetos para la inserción a un mundo previamente determinado, influyen desde diferentes perspectivas.

De esta forma, en este proyecto investigativo nos propusimos dar respuesta a la pregunta orientadora *¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales de los niños y niñas en un contexto formativo mediado por una lengua extranjera?* Teniendo en cuenta las hipótesis y hallazgos de esta investigación, estructuramos el informe investigativo de la siguiente manera: en el primer capítulo, desarrollamos el *planteamiento del problema*, donde presentamos al sujeto desde la perspectiva *social*, identificando los medios de socialización que permiten la construcción de conocimiento, y el cómo los sujetos pueden asumir su participación y transformación de la realidad desde otras perspectivas, por ejemplo, desde el aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, incluimos en este apartado los antecedentes, para valernos de ellos desde las conexiones que encontramos con nuestra investigación.

En el segundo capítulo, justificamos el desarrollo investigativo que logramos, partiendo de nuestras experiencias previas y en el reconocimiento de posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, más aún, desde la niñez. En el tercer capítulo, compartimos el objetivo general y los tres objetivos específicos que orientaron nuestra investigación. En el cuarto

capítulo, desarrollamos las categorías que intuíamos en un primer momento, serían de fundamento para nuestra investigación. Estas categorías las situamos en tres premisas que, a su vez, desarrollaron otras subcategorías: “*Construcción del conocimiento desde la realidad sociocultural*”, “*El lenguaje y la cultura: medios de apropiación en la socialización*” y “*Educación: procesos en enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera*”.

El quinto capítulo corresponde al proceso metodológico que desarrollamos en nuestra investigación. En el marco de los postulados de la *investigación educativa*, sustentamos nuestra investigación en el paradigma interpretativo, priorizando el análisis del fenómeno social educativo referente a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, desde las perspectivas de los niños y niñas y por supuesto, de los maestros mediadores de este proceso. En consecuencia, describimos el contexto y la población de la investigación, así como las técnicas e instrumentos que concebimos desde el *análisis temático*, método de análisis de información que priorizamos en esta propuesta. Finalmente, en este capítulo expresamos las consideraciones éticas, a propósito de proteger la identidad y garantizar la seguridad de los participantes.

En el sexto capítulo desarrollamos sistemáticamente los hallazgos encontrados, poniendo en contraste las experiencias previas de nuestra práctica docente con los resultados del trabajo de campo. Allí, conversamos sobre la *mediación pedagógica* y el cómo los maestros y maestras podemos intencionar los espacios de formación, en este caso en lengua extranjera. Así mismo, ponemos en evidencia cómo emergen procesos de *contacto lingüístico* en la escuela, entendida como *campo de socialización*, donde los niños y niñas interactúan desde posturas y roles predeterminados.

Finalmente, en el séptimo capítulo profundizamos sobre esas consideraciones finales que desarrollamos en el capítulo anterior. En esta misma línea de ideas, presentamos el octavo capítulo, donde sugerimos a los lectores la importancia de continuar investigando en esta línea, sobre todo, en asuntos referentes al niño y la niña como agente socializador, noción que excedía nuestros alcances en esta investigación, pero la cual logramos advertir en el desarrollo de la misma.

1. Planteamiento del problema

Desde su nacimiento, el ser humano se encuentra inscrito a un grupo social, el cual se encarga de brindar las herramientas necesarias para vivir en su devenir; incluso antes de este acontecimiento, la familia —como primera institución social de los sujetos— comienza a instaurar una serie de valores, costumbres, sentimientos, pensamientos, entre otros, respecto a lo que serán los primeros años de vida de aquel nuevo ser.

Una característica primordial de los seres humanos es el carácter de *ser social* que los define. Bohórquez (2008) argumenta que el hombre como ser social es “producto de la interrelación con los otros —lo que implica convivir con una multiplicidad de perspectivas—” (p. 99). Esta singularidad propia de los seres humanos, indica que esa relación en la cual nos vemos permeados, brinda un mundo de oportunidades para acceder al conocimiento de la sociedad en la que vivimos.

Denegri (2005) menciona que “todo conocimiento social se origina y sustenta en la inserción en un medio social, se desarrolla en el contacto con ‘otro’, e incorpora en sus contenidos el discurso social del grupo de referencia” (p. 14); al respecto, desde la perspectiva constructivista en el proceso de construcción de representaciones, el ámbito social actúa como suministrador de experiencias, el ambiente social y la cultura actúan como un filtro que media entre la percepción del mundo y lo hace claro para cada medio de la sociedad (Denegri, 2005)

Ahora bien, esa relación con el otro en sociedad no se da en el vacío o por el simple hecho de pertenecer, se necesita un acto recíproco de interacción para que aquello que se transmite pueda ser comprendido, interiorizado, puesto a prueba e incluso discutido para alcanzar nuevos aprendizajes, reflexiones y construcciones sociales. Para ello el acto comunicativo es primordial,

pues propicia que se den esos primeros pasos hacia el conocimiento social. Como lo señalan (Chica y Rosero, 2012): “La competencia comunicativa por su parte, se convierte para los niños y las niñas en el medio de explicitación más efectivo para la formación de un sujeto cuya expresión máxima es el lenguaje” (p. 91).

Por su parte (Delval, 1989 - 1994b, como se citó en Denegri, 2005), dice que los hechos o modelos de representaciones sociales que el niño elabora de la realidad, están hechos de normas, valores, informaciones y explicaciones, es allí cuando la lengua materna (L1)¹ se convierte en ese primer vehículo de interacción para la comprensión y construcción activa del mundo que se quiere conocer, así como el acceso a las normas, valores, informaciones y explicaciones. En este orden de ideas; los niños y niñas que comienzan a habitar este nuevo mundo, van adquiriendo una identidad propia que les permite relacionarse con aquello que les rodea y ponen en comunicación lo que van aprendiendo con lo que van experimentando.

Respecto a la L1 y a la identidad que el ser humano va desarrollando debido a los usos de esta, (Guiora, 1972, como se citó en Cardona, 2012) “establece que el ego del lenguaje involucra la interacción entre la lengua materna con el desarrollo de la personalidad del individuo o ego” (p. 118); a propósito de la identidad del ser humano, el autor continúa diciendo que “está ligada con el lenguaje ya que se encuentra dentro del proceso de comunicación; enviar mensajes que luego rebotan así las identidades se confirman, se moldean y se vuelven a moldear” (Guiora, 1972, como se citó en Cardona, 2012).

¹ De ahora en más, vamos a usar la convención L1 para designar el término de *Lengua Materna*. Por *lengua materna* o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal. (Centro Virtual Cervantes, s.f)

En este orden de ideas, si el aprendizaje de la L1 nos ha permitido la inmersión e interacción en un entorno familiar, social, cultural, político, económico, etc., abriéndonos a diversos tramos para transitar en el mundo y construir la propia identidad, ¿cuánto más nos puede brindar el aprendizaje de una segunda e incluso más lenguas?

Es conocido, que el proceso de aprendizaje del lenguaje pasa por diferentes etapas; el lingüista y neurólogo alemán (Eric H. Lenneberg, citado por Quidel, et. al, 2014), propuso “un período crítico para la adquisición del lenguaje que finalizaba junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral” (p.37), es por tal motivo que el aprendizaje de una lengua extranjera² es más adecuado y aprehensible en la niñez; además, porque no existen barreras o predisposiciones que inhiban el aprendizaje de esta lengua meta³. Es por lo anterior, que las condiciones del aprendizaje de una LE son diferentes tanto para niños como para adultos; al respecto, Cardona (2012) señala los planteamientos de Guiora relacionados con las variables del ego y las dificultades que se presentaban en las poblaciones mayores— como es el caso de los adolescentes— para aprender una LE, donde en los niños y niñas, por el contrario:

esta situación no se presenta debido a que el aprendizaje de un nuevo idioma no representa una amenaza (...) el adolescente en cambio va generando mecanismos de defensa debido a los cambios físicos emocionales y cognitivos de la pubertad donde el lenguaje en sí mismo es defensivo. (p. 118)

² De ahora en más, vamos a usar la convención LE para designar el término de *Lengua Extranjera*. Se habla de *lengua extranjera* cuando una lengua no es LE ni lengua propia del país en que se estudia o aprende (es decir es lengua de otro país). (Pato y Fantechi, 2012).

³ De ahora en más, vamos a usar la convención de LM para designar el término de *Lengua Meta*. El término lengua meta (LM, del inglés target language/ object language) es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de lengua extranjera y lengua segunda (Pato y Fantechi, 2012).

En este mismo sentido Ussa (2011) compara las condiciones psicológicas de los niños y niñas al aprender una LE, con las condiciones psicológicas que tiene el adulto al acercarse a este aprendizaje. Estas condiciones psicológicas, se dan de manera diferente en ambas poblaciones; para los niños y niñas este aprendizaje se convierte en una suerte de adquisición, en cambio para los adultos, el aprendizaje de una LE involucra —además de la capacidad intelectual— una serie de elementos como la motivación para aprender una lengua nueva, las necesidades que se tienen para aprender esta y la empatía e interés que se tiene por la cultura que va a ir conociendo a medida que se acerque a la LE.

Según diversos artículos sobre el aprendizaje de una LE y la relación con el conocimiento cultural, y por ende la construcción del conocimiento social, este aprendizaje no se debe limitar únicamente al aspecto lingüístico derivado de la LM, sino que va mucho más allá. El aprender una LE incluye una serie de factores que involucran, entre otros, las 4 habilidades básicas de aprendizaje de la lengua como lo son hablar, leer, escribir, escuchar. Con base a estas habilidades, se han ido estructurando los currículos y planes de estudio para el aprendizaje de los idiomas; sin embargo, en el corazón de las lenguas se entretajan saberes mucho más profundos, herencias culturales e historias por contar que han dejado huella en los lugares donde estas se hablan; por tanto, el aspecto socio-intercultural también es clave y debe incluirse en la enseñanza y aprendizaje de las mismas.

Para Areizaga (2001) el papel desempeñado por las lenguas extranjeras en la actualidad apunta que a estas se les atribuyen “unos fines educativos que van más allá del aprendizaje lingüístico y que pretenden formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe” (p. 162).

Desde esta perspectiva, cobra sentido la preocupación por la construcción del conocimiento social de los niños y niñas partiendo del aprendizaje de una LE.

En síntesis, podríamos decir que la construcción del conocimiento social, es un proceso que iniciamos desde los primeros acercamientos que tenemos con la realidad del mundo que habitamos. Así mismo, como sujetos inscritos a diversas instituciones, nos aproximamos a este conocimiento social desde diferentes caminos, los cuales nos permitirán reflexionar en torno a aquello que nos rodea; entre estas rutas emergentes de la sociedad como ya lo mencionamos, encontramos gran valor en el aprendizaje de una LE en la primera infancia, como puente para un acercamiento entre otras cosas, a la cultura que ofrece la sociedad, la convivencia y la construcción de identidad.

El aprendizaje de una LE se constituye en una herramienta para el acceso y posterior participación de los niños y las niñas en la sociedad que se teje —y evoluciona— día a día. La posibilidad de formarse en una LE desde la primera infancia en un mundo globalizado, permite dar respuesta a “las necesidades de la multiculturalidad y especialmente la de superar las barreras idiomáticas para alcanzar logros en la comunicación y en la endogenización de la ciencia y de la tecnología”, tal y como se expresa en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s. f., p. 5).

En este orden de ideas, otorgamos sentido a nuestra posición como maestras en el siglo XXI, el cual requiere de una serie de competencias entre las cuales, la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors, señala que: “la educación se debe dirigir, de manera prioritaria, al desarrollo de cuatro capacidades básicas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. (MEN, 2009). Estas competencias junto con la integración cultural, el reconocimiento de las pluralidades individuales y colectivas, entre

otras más, pueden enriquecer nuestras prácticas pedagógicas. De esta forma, podemos promover espacios mediados por una LE para que los niños y niñas se reconozcan a sí mismos y a los demás, permitiendo ampliar su mirada hacia nuevas formas de conocer el mundo y acceder a este por medio de la comunicación y el lenguaje.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, nos hemos preguntado sobre cómo sería esa construcción del conocimiento del mundo social que se adquiere al aprender una LE, pero no solo desde edades avanzadas, sino desde edades más tempranas; siendo así, ¿cómo influiría ello en las relaciones interpersonales que construyen los niños y niñas? ¿qué situaciones o condiciones del orden de lo pedagógico emergen del intercambio entre dos lenguas? ¿los procesos de socialización se ven modificados por estas interrelaciones que se tejen? ¿el aprendizaje de una LE se relaciona con la construcción de identidad en los niños y niñas? ¿de qué manera las tradiciones y culturas se reflejan en el aprendizaje de una LE?

Si aprovechamos el aprendizaje de los niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo a través de la enseñanza de una LE, se podrá promover un acervo cultural mucho más extenso del aquel brindado solo por la L1, formando ciudadanos del mundo con una visión más amplia; lo anterior, fundamentado en nuestras propias experiencias al aprender una lengua diferente a la L1, como es el caso del inglés, italiano, japonés, coreano y mandarín. Nuestros acercamientos a las anteriores lenguas, nos han posibilitado conocer no solo un sistema de signos diferente para comunicarnos, sino también tener acceso a otros modos de ser y habitar en el mundo, a través de las costumbres y culturas propias de cada lengua con las que hemos tenido la oportunidad de relacionarnos. A partir de ese acercamiento con otras lenguas, hemos podido establecer relaciones

de semejanzas y diferencias entre nuestra lengua y cultura con las de otras personas, ampliando la forma de ver lo que nos rodea.

1.1. Antecedentes

En este proceso fue fundamental el rastreo de antecedentes que dieran soporte a nuestra investigación, con relación a los tópicos previamente mencionados: mediación pedagógica, lengua extranjera y socialización. A continuación, presentamos sus aportes.

Comenzaremos citando (Guilherme, 2000, como se citó en Paricio, 2014) quien nos habla de la competencia intercultural como la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (p. 223); dado lo anterior, existen diversos factores que influyen en el fortalecimiento de esta competencia; entre ellos, la relación con el otro por medio de la comunicación a través de las diferentes expresiones del lenguaje.

Ahora bien, según Peiró y Merma (2012) en su trabajo de investigación “la interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores [...] la diversidad cultural se refleja en las aulas” (p. 127); la anterior investigación tenía por objetivos analizar la complejidad de la educación intercultural, ofrecer fundamentos teóricos para abordar la problemática de la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo, y plantear modelos alternativos de integración para optimizar la gestión de la interculturalidad.

Dicha investigación, se basó en una metodología de tipo descriptiva en la cual se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, usando como instrumento de investigación, un cuestionario tipo Likert junto con otras técnicas exploratorias como entrevistas informales y revisión documental. El trabajo realizado por Peiró y Merma (2012), nos brindó aportes en cuanto a la

ampliación de la competencia intercultural ya que abordó asuntos importantes como los principios de esta, sus límites, características e implementación, donde:

La Educación Intercultural tiene como objetivo principal que el niño se desarrolle como un ser social, cooperando con los demás y contribuyendo con el desarrollo de la sociedad. La construcción de la sociedad, desde el punto de vista económico, político, social y cultural, es una tarea que exige la participación activa de todos los miembros y no sólo de los miembros de los grupos culturales minoritarios. (Peiró y Merma, 2012, p. 132)

Así mismo, el anterior trabajo plantea la educación intercultural desde una perspectiva basada en valores ya que entre sus resultados, se evidenciaron actitudes racistas y xenófobas en las aulas de clase relacionados con problemas de convivencia escolar, por lo que se propone una educación intercultural contextualizada a la realidad de los estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones socio-afectivas de los mismos y promuevan valores como la igualdad, participación, equidad, y justicia, “la Educación Intercultural tiene que garantizar un aprendizaje efectivo, con base al desarrollo de: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir” (Peiró y Merma, 2012, p. 138); de igual forma, se plantea como aspecto fundamental la adquisición de competencias lingüísticas para desarrollar la competencia intercultural.

Por otra parte, de acuerdo con Bermúdez y García (2016) “el lenguaje es uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica contemporánea y de la praxis de la investigación socioeducativa, puesto que el lenguaje constituye el medio expedito para comunicar el saber gestado desde los procesos investigativos” (p. 139); es por lo anterior, y por todo aquello que el lenguaje como vehículo de comunicación posibilita, que hemos querido poner nuestra mirada no

solo en las oportunidades otorgadas por el aprendizaje de la L1, sino también por aquellas que brinda el aprendizaje de una LE. Lo anterior, partiendo de cómo se dan estos procesos de aprendizaje y las incidencias que tienen estos en la primera infancia.

Investigaciones como la de Jiménez (2019) *“El español lengua extranjera: estrategias de aprendizaje colegidas desde la praxis”*, proponen el análisis del aprendizaje del español como lengua extranjera a partir de la experiencia particular de una estudiante nativa de un país angloparlante; el análisis de la lengua y las diversas acepciones de la misma, se tornan en un papel fundamental para orientar investigaciones de esta naturaleza; por tanto, la metodología empleada por Jiménez en su trabajo se basó en el método de estudio de caso para alcanzar una interpretación más objetiva evitando la generalización. Así mismo, se definieron las fuentes de información y los instrumentos de investigación como la entrevista y grabaciones de los diálogos con la muestra de la población elegida.

Cabe resaltar que la anterior investigación cuyos objetivos pretendieron colegir las estrategias de aprendizaje del español como LE por medio de la identificación, descripción y definición de las mismas, nos aportó las bases para poder clarificar los aspectos epistemológicos y conceptuales para diferenciar la L1, Segunda lengua (L2)⁴ Y LE; de ahí que se logró evidenciar que no es lo mismo cuando hablamos de una LE o L2, asunto que iremos ampliando en el capítulo del marco conceptual; de esta forma, fue posible centrar nuestro trabajo en el aprendizaje de un idioma como LE y no como L2.

⁴ De ahora en más, vamos a usar la convención L2 para designar el término de *Segunda Lengua*, entendida como “aquella que se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lengua”. (Pato y Fantechi, 2012).

La investigación de Jiménez, 2009, logró llegar a conclusiones valiosas respecto a ese aprendizaje de una lengua extranjera, en dónde según este autor, uno de los aspectos más relevantes en el aprendizaje del español como LE, es la inmersión y en especial el contexto como uno de los más relevantes recursos en el aprendizaje del español (Jiménez, 2019), debido a ello, podemos relacionar de forma indirecta, la riqueza del aprendizaje de una LE en relación con el intercambio cultural resultado del contexto donde se aprende.

Otro de los aspectos fundamentales de los aportes de Jiménez para nuestro trabajo, fue aquel relacionado con el conocimiento de las lenguas que se adquieren en la primera infancia; respecto a esto, el autor menciona que:

Los conocimientos básicos en la primera infancia fueron, sin lugar a duda, factores determinantes en su interés por el dominio del español como lengua extranjera. Las habilidades sociales y el conocimiento sociocultural y multicultural relacionaron al sujeto de investigación, con el contexto en el que vivió e interiorizó locuciones propias del español; un contexto académico y estudiantil que con el tiempo evidenció ser un factor importante para relacionarse, ya que este permitió que el sujeto de investigación aprendiera y puliera su conocimiento apoyándose con docentes que se interesaban en corregirla y contribuir con su aprendizaje. (Jiménez, 2019, p. 72)

Lo anterior es relevante, debido a que esos mecanismos de aprendizaje se van interiorizando en gran medida cuando se privilegia su comienzo en las etapas iniciales de la vida del ser humano, por lo que ya se ha mencionado de la plasticidad cerebral y el aprestamiento para obtener nuevos conocimientos. Facilitando así, los procesos de adquisición de una LE en las etapas posteriores,

debido a que en el aprendizaje de una lengua influyen diversos factores que van más allá de lo gramatical y conceptual, proponiendo un aprendizaje más experiencial en relación con el contexto y el relacionamiento con el otro.

Cuando se inicia el proceso de aprendizaje de una LE, no solo estamos en función de la asimilación de unos códigos y signos específicos de un idioma; por el contrario, cuando tomamos esta decisión, realizamos una inmersión completa en la cultura que comparte este idioma. De esta manera, la comprensión global de una LE estará determinada por nuestra disposición al conocimiento del mismo; en el artículo *Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera*, producto de la investigación “*Neurociencia aplicada al aprendizaje de inglés como lengua extranjera*”, su autora, Luz Elena Cardona Castaño (2012), expresa que “es necesario entender cada cultura para poder acceder a niveles de comprensión y uso del lenguaje en concordancia con las mismas” (p. 113).

En sus reflexiones, hace evidente la relación entre lenguaje y pensamiento, presentando la relevancia de esta asociación en los procesos de comprensión de la realidad (Cardona, 2012). Consideramos que los pensamientos reflejados en este artículo, guardan relación con los propósitos de nuestra investigación en cuanto demuestra la importancia del aprendizaje de una LE, la relación con el acceso a una nueva cultura y las construcciones que desde allí se podrán tejer para las representaciones propias de las realidades.

El enfoque de esta investigación está abiertamente dirigido al área de la neurociencia, por lo cual las técnicas implementadas se encuentran en sintonía con esta línea de investigación; no obstante, la elección de esta experiencia la realizamos con la pretensión de retomar los hallazgos

relacionados con lo expuesto por Cardona (2012): “la disposición mental del individuo ejerce notable influencia en las maneras de aprender y el acercamiento individual hacia el conocimiento” (p. 114). Lo anterior, debido a nuestra intención por abordar los procesos de aprendizaje de una LE con los niños y niñas; Cardona (2012) argumenta que producto de las interacciones que han experimentado los adultos, su disposición está permeada por ciertas prevenciones que les impide acercarse a la lengua y, por ende, a su cultura; por otra parte, los niños y las niñas “se enfrenta[n] a la segunda lengua con una capacidad de asombro intacta sin preconceptos ni bloqueos” (Cardona, 2012, p. 114).

Finalmente, destacamos las consideraciones expuestas por Cardona (2012) sobre la cultura y su relación directa con el aprendizaje; si bien lo hemos mencionado parcialmente en líneas anteriores, quisimos realizar un énfasis especial en los *modelos culturales*. Con el aprendizaje de la L1 construimos nuestros propios *modelos* o *representaciones* de la realidad sociocultural a la cual pertenecemos, y serán estos, quienes cobrarán un papel esencial en el aprendizaje de una LE.

En la misma línea de *representaciones culturales* de la L1 y la LE, encontramos la investigación realizada por Vargas y Benavides (2002), quienes en su investigación sobre la enseñanza del francés como LE, encontraron que en el intercambio de ambos sistemas culturales —el propio y el extranjero— “se propicia un reconocimiento de lo que es propio del estudiante [...] la lengua extranjera alcanza utilidad y sentido al permitir una reflexión sobre la propia realidad del alumno” (p. 163). Estas interrelaciones que se tejen entre culturas, permiten que el alumno se apropie de su cultura y de otras, entendidas como lo ajeno y lo propio de él.

En virtud de lo expuesto líneas anteriores, Vargas y Benavides (2002) se propusieron enfocar la enseñanza de la LE en la mirada de la cultura propia, partiendo de las particularidades contextuales que envuelven a los niños y niñas que estaban involucrados en el proceso. Por otra parte, se encargaron de situar y delimitar la LE de acuerdo al ámbito propio de los estudiantes; nos referimos a estos dos planteamientos, pues resultó de gran importancia guiar nuestra investigación a la luz de propuestas que focalicen y prioricen el contexto de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Finalizado el rastreo de estas investigaciones, las cuales se desarrollaron en relación a los procesos de mediación para el aprendizaje de una LE y las relaciones interpersonales formadas a partir de los intercambios culturales, nos preguntamos por *¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales de los niños y niñas en contextos formativos mediados por una lengua extranjera?*

2. Justificación

El presente trabajo, se encuentra enmarcado como parte del trayecto final de nuestro proceso de formación como futuras educadoras infantiles de la Universidad de Antioquia. Actualmente, nos encontramos en el *ciclo de fundamentación*, el cual tiene como propósito “iniciar el desarrollo progresivo de las competencias investigativas de los maestros en formación tomando como objeto de estudio y transformación las prácticas educativas presentes en el ámbito de la educación” (Universidad de Antioquia, s.f.). Respondiendo a esta necesidad de conocimiento por medio de investigación, nos proponemos realizar una búsqueda en torno a una temática en particular: el aprendizaje de una lengua extranjera en niños y niñas y su proceso de desarrollo de relaciones interpersonales.

En este orden de ideas, como parte del diálogo continuo entre compañeras de la licenciatura, surgió un tema que se tornó en objeto de atención e interés para nosotras: el aprendizaje de diferentes idiomas a través de los cursos de formación complementaria ofrecidos por diversos medios, entre ellos, el programa *multilingüa*, adscrito a la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia. Las experiencias desarrolladas respecto a los idiomas como el inglés, italiano, japonés, coreano y mandarín, propició entre nosotras un espacio de intercambio de ideas sobre el conocimiento, no solo lingüístico sino también cultural, que se construye al acercarse desde diferentes perspectivas a los idiomas

Dichas conversaciones, generaron inquietudes sobre cómo desde nuestras experiencias personales, ese aprendizaje y acercamiento a una lengua extranjera, nos brindó diferentes oportunidades para pensar el quehacer pedagógico. Partiendo de esta premisa, nuestro trabajo de grado se orienta a la inquietud por esas posibilidades que brinda el aprendizaje de una lengua

extranjera si se inicia en la primera infancia; además, cómo este aprendizaje permite el acercamiento no solo a un idioma, sino también a una cultura, los procesos de convivencia con el otro y la construcción de identidad como sujetos sociales.

El análisis precedente, consistió en identificar espacios o instituciones educativas que promovieran ese aprendizaje de una lengua extranjera desde edades tempranas a través de experiencias enriquecedoras para la interiorización de la misma. En este orden de ideas, hallamos una institución educativa que cuenta con la enseñanza del idioma inglés como un componente fundamental de su currículum, ya que, al ser un colegio bilingüe, gran parte de las áreas son presentados a los niños y niñas desde la lengua extranjera; en este caso puntual el idioma inglés.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar las relaciones interpersonales de niños y niñas a partir de la mediación pedagógica apoyada en una lengua extranjera.

3.2. Objetivos específicos

- Reconocer el proceso de desarrollo de las relaciones interpersonales en contextos formativos mediados por la enseñanza de una lengua extranjera.
- Identificar los elementos pedagógicos que dan lugar a la mediación con la lengua extranjera para favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales en niñas y niños.
- Establecer relaciones entre el proceso de desarrollo de relaciones interpersonales de niños y niñas, con los elementos pedagógicos apoyados en la enseñanza de una lengua extranjera.

4. Marco conceptual

En este capítulo, nos proponemos brindar un marco sobre categorías que dan sentido a nuestra investigación. En primer lugar, hacemos mención al conocimiento, como este se construye y de qué formas adquiere la connotación de *social*. En segundo lugar, presentamos el lenguaje y la cultura como medios para la socialización. Finalmente, conversamos sobre la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje a propósito de una lengua extranjera.

4.1. Construcción del conocimiento desde la realidad sociocultural

Los asuntos referentes al *conocimiento* han sido objeto de estudio desde diversas disciplinas; en especial, la sociología del conocimiento se ha preocupado por la comprensión de asuntos más específicos, como aquello que se recoge dentro de la categoría de *conocimiento social*. Para Luckmann (1968), la sociología del conocimiento se nutrió principalmente de “tres corrientes del pensamiento alemán decimonónico: la marxista, la nietzscheana y la histórica” (p. 16). En primer lugar, la sociología del conocimiento adoptó los argumentos marxistas, los cuales parten de la naturaleza social del hombre; en palabras de Luckmann (1968), Marx demostraba interés en “el pensamiento humano [fundado] en la actividad humana [...] y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad” (p. 17).

Por otra parte, los argumentos de Nietzsche y los análisis que realizó sobre categorías como engaño, autoengaño, resentimiento, entre otras, le permitieron introducir “perspectivas adicionales en cuanto al pensamiento humano como instrumento de lucha por la supervivencia y el poder” (Luckmann, 1968, p. 18). Finalmente, Luckmann (1968) expresa que la corriente histórica se ve reflejada, dentro de la sociología del conocimiento, en la apropiación de nociones como

determinación social y ubicación social, las cuales se sustentan bajo “la insistencia histórica en cuanto a que ninguna situación histórica podía entenderse salvo en sus propios términos” (p. 19).

El empirismo y el innatismo se han constituido en la historia como dos perspectivas desde las cuales se ha pretendido esclarecer cómo es el proceso de adquisición de conocimientos; sin embargo, la construcción del conocimiento social requiere de una mirada que dé cuenta del sujeto y el cómo las relaciones sociales que éste desarrolla, intervienen en su proceso de construcción de conocimiento. Para Delval (1996), la teoría constructivista de Piaget, responde a la necesidad mencionada anteriormente; una óptica que centre su enfoque en las interacciones de los sujetos con una realidad propia, en la cual están inmersos. Desde este panorama socioconstructivista, el sujeto cumple un papel activo en la construcción de conocimiento, “partiendo de los elementos de que dispone” (Delval, 1996, p. 4), con el propósito de acercarse a ese conocimiento, el cual “es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea” (Delval, 1996, p. 4).

Por otra parte, Paredes (2013), partiendo de la coincidencia que presentan Follari, Zemelman y De Sousa Santos, se encarga de reflexionar sobre la necesidad expuesta por los autores mencionados con anterioridad: “repensar las ciencias sociales y sus implicaciones en la tarea de conocer, aceptando la contingencia de lo social, sin abandonar una perspectiva crítica” (p. 126). Paredes (2013), reflexiona sobre los pensamientos de Zemelman y expone que, la producción del conocimiento social,

[...] desde una óptica de la acción de sujetos sociales y políticos, es de la construcción de lo posible, y no sólo de lo existente, en función de una ruptura-apertura de la realidad, con el fin de potenciar “lo no-conocido” y reactivar la transformación de lo existente (p. 127).

Paredes (2013) encuentra puntos de unión entre las teorías propuestas por Zemelman y De Sousa Santos; en primer lugar, “la formulación de la realidad como construcción sociohistórica” y, en segundo lugar, “la subjetividad como elemento constituyente de tal construcción sociohistórica” (p. 129). Ambas posiciones despejan aquello que podemos comprender por conocimiento social; en nuestras palabras, el conocimiento social es una construcción colectiva que realizan los seres humanos, sociales por naturaleza, dentro de un contexto sociocultural determinado por unas categorías específicas: lenguaje, relaciones sociales, economía, política, religión, educación, entre otras.

Ahora bien, ¿cómo se produce este conocimiento en los niños y las niñas? Para dar respuesta a este interrogante, decidimos revisar las tesis planteadas por el filósofo español Juan Delval sobre el conocimiento social y su construcción desde la infancia. Contrario a la creencia tradicional, los adultos no le brindan a los niños y las niñas una “una representación del mundo social construida” (Delval, 1981, p. 62), sino que son ellos mismos quienes deben realizar sus propias lecturas, consideraciones y reflexiones sobre su realidad social. La construcción de estas representaciones, las realizan “aplicando sus estructuras intelectuales y los procedimientos para resolver problemas de que dispone, a los contenidos sociales” (Delval, 1981, p. 62).

Específicamente en los niños y niñas, el acceso al mundo social al que pertenecen, sucede a partir de las relaciones que establecen con las diferentes instituciones sociales como “la familia, la escuela, el gobierno, la iglesia, entre otros” (Denegri, 2005, p. 12). A partir de estas relaciones, los niños y niñas construirán unas representaciones sistémicas que les permitirá anticipar el accionar dentro de su realidad. Para propósitos de esta investigación, nos propusimos delimitar conceptualmente la *escuela* como espacio para la socialización.

Durkheim (1976) considera que las generaciones mayores brindan las posibilidades a las nuevas generaciones para la aprehensión del mundo social. Esta apropiación emerge de la educación, la cual tiene un carácter social y su objetivo es “suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (Durkheim, 1976, p. 98). La escuela, como institución donde tiene lugar el acto educativo, es un “poderoso medio para la socialización” (Durkheim, 1976, p. 25) y es allí donde los seres humanos son moldeados para su participación en la sociedad.

4.2. El lenguaje y la cultura: medios de apropiación en la socialización

Además de los círculos de interacción social como la familia, la escuela y la comunidad (Denegri, 2005), existen otros medios que permiten a los sujetos la inmersión a una sociedad; a continuación, hablaremos de la cultura y el lenguaje como vehículos en la construcción del conocimiento social a partir de la socialización.

Edgar Morin (1991) construye una analogía entre los seres humanos y los computadores con el objetivo de explicitar las relaciones que se tejen entre la cultura y el hombre; para Morin (1991), “la cultura de una sociedad es como una especie de megaordenador complejo que memoriza todos los datos cognitivos, y que, al disponer de ‘cuasilógicos’ propios, dicta las normas prácticas, éticas, políticas de esa sociedad” (p. 74). De esta forma, la producción de conocimiento, parte de una serie de disposiciones que proceden de una sociedad en particular; a su vez, estas disposiciones son resultado de las interacciones de los sujetos con su realidad social; Morin (1991), argumenta que

La cultura y la sociedad están en una relación generadora mutua, y no olvidemos en esa relación las interacciones entre los individuos que son a su vez portadores/transmisores de cultura; esas interacciones regeneran la sociedad, la que a su vez regenera a la cultura (p. 74).

De acuerdo a Morin (1991), “la cultura, y, por el camino de la cultura, la sociedad, están en el interior del conocimiento humano” (p. 78). Podríamos decir que entre cultura y sociedad existe una relación de concatenación y complementariedad, pues necesariamente una categoría necesita de la otra para su construcción y reconstrucción. En este sentido, “las sociedades existen, las culturas se forman, se conservan, se transmiten, se desarrollan sólo a través de las interacciones cerebrales/espirituales entre los individuos” (Morin, 1991, p. 73). La cultura, como determinante del conocimiento de una sociedad, nos otorga la posibilidad de adquisición de unas condiciones concretas, reglas y normas, las cuales estructuran metódicamente las actuaciones de los sujetos dentro de una sociedad (Morin, 1991).

Las interacciones que se producen entre sujetos dentro de un determinado contexto, como ya lo hemos planteado, posibilitan el acceso de los mismos a una sociedad específica. El lenguaje, polisémico en esencia, podemos comprenderlo desde su dimensión práctica, tal como lo proponen Pérez y Quiroga (2010) quienes sugieren comprender el lenguaje como “sistema de relaciones prácticas, pues en tanto ambiente de la conducta humana, permite diferenciar las posibilidades conductuales que son características de esta especie” (p. 40).

La docente e investigadora Sandra Pinzón, se propone la construcción de una guía que permita la comprensión y asimilación de categorías como lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto, con el objetivo de promover el conocimiento de “unas nociones más cercanas y más

comprensibles para su uso en distintas áreas del saber humano” (Pinzón, 2005, p. 9). A propósito de nuestro problema de investigación, consideramos oportuno retomar los significados que ella plantea sobre *lenguaje* y *lengua*.

Sobre *lenguaje*, Pinzón (2005) comenta que es una *capacidad connatural* del ser humano, producto de las evoluciones fisiológicas y mentales por las cuales ha atravesado el sujeto; a su vez, es un instrumento perfeccionado por las condiciones particulares de cada contexto, el cual permite la construcción, interpretación y reflexión del mundo que habitan los hombres, por medio de intercambios sociales. Por otra parte, esta misma autora profundiza sobre el concepto de *lengua*, exponiendo que esta “es considerada un sistema de signos, los cuales dan lugar a la aprensión y aprehensión de la cultura” (Pinzón, 2005, p. 14).

A propósito de la inserción a la cultura, Pinzón (2005) argumenta que la *lengua* “se constituye en el sistema a través del cual los sujetos comparten un espacio real y una serie de escenarios culturales, a partir de los diversos niveles de conocimiento y apropiación de su uso” (p. 15). Será entonces por medio de este sistema que los niños y las niñas podrán acceder al conocimiento social del mundo; es a través de los intercambios por medio de la lengua, que construirán las propias representaciones sociales del contexto al que pertenecen. Siendo así, podemos concluir que el ingreso a una cultura se realiza con la mediación del lenguaje (entendido como operaciones fisiológicas y mentales que me permiten el acto de la comunicación) y la lengua (sistema de signos que posibilitan la comprensión de una realidad social); entonces, ¿cómo se estructura el proceso comunicativo a partir de las interacciones sociales en un espacio enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera? y ¿cuáles son las implicaciones en las formas de relacionarse de los niños y niñas?

4.3. Educación: procesos en enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Consideramos pertinente compartir otras consideraciones que tuvimos en cuenta para el desarrollo de nuestra investigación. De acuerdo a nuestro interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, desarrollaremos en los próximos párrafos postulados relacionados con la educación, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

La primera fuente que utilizamos para acercarnos a la noción de *educación*, fue la Constitución Política de Colombia (1991); al interior del segundo capítulo, “De los derechos sociales, económicos y culturales”, se estipula que uno de los derechos fundamentales de los niños y las niñas es “la educación y la cultura” (Artículo 44, p. 7). Avanzando en la lectura de la Carta Magna colombiana, encontramos que el artículo 67 pone de manifiesto la naturaleza de la educación en nuestro país:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución de Colombia, 1991, p. 12).

Entre otras cosas, en este artículo encontramos que el Estado, la sociedad y la familia son los garantes del cumplimiento del derecho a la educación; así mismo, en este artículo se ubican los propósitos de la educación, la gratuidad de las Instituciones del Estado, del mismo modo que presenta la correspondencia del Estado en la regulación y el ejercicio de:

La suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las

condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Constitución de Colombia, 1991, p.p. 11-12).

Teniendo clara la naturaleza de la educación en Colombia, buscamos información sobre el Sistema Educativo Colombiano, el cual está conformado por la “Educación Inicial, la Educación Preescolar, la Educación Básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la Educación Media (dos grados y culmina con el título de bachiller), la Educación Superior y la Educación para el Trabajo y el Talento Humano” (MEN, 2020).

Aspirando al reconocimiento de la normativa que concibe la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro sistema educativo, retomamos diferentes puntos. En primer lugar, destacamos el artículo 21 de la Ley General de Educación de 1991, donde se explicitan los *Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria*, entre los cuales podemos mencionar uno específicamente: “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (p. 7).

Con el propósito de guiar las actividades docentes de los profesores en la enseñanza de una lengua extranjera, se construyeron unos lineamientos que plantean “unas ideas básicas que sirve[n] de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjeras) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales” (MEN, s.f., p. 3). En las investigaciones realizadas por un grupo comprometido de profesores, se halló que el

aprendizaje de una segunda lengua de forma simultánea, puede constituirse en un promotor y posibilitador de otros conocimientos durante el ciclo de primaria⁵ (MEN, s.f., p. 5).

A continuación, se presentan unas convenciones para ampliar la comprensión de lo que se entiende como LE y los elementos que con esta se relacionan. Aunque la LE es en muchas ocasiones concebida como sinónimo de LM o en inglés, *Target Language* (TL), esto dependerá del propósito de aprendizaje de la lengua que se quiera aprender. Todas las definiciones que se presentan a continuación son construcciones definidas por el Centro Virtual Cervantes (s.f.) y las retomamos con el propósito de categorizar el lenguaje empleado en esta investigación.

L1 (lengua materna): se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal.

LM (lengua meta): lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2).

LE (lengua extranjera): cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil.

L2 (segunda lengua): cuando la LM se aprende en un país donde coexisten como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos

⁵Entendiendo ciclo de primaria como parte de la educación básica constituida por nueve grados, 5 de ellos correspondientes a la educación básica primaria, de acuerdo a lo estipulado en el artículo 11 de la Ley general de educación de 1994.

niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní.

Ahora bien, continuando con el tema que nos convoca en este apartado y teniendo en cuenta el mundo globalizado como el actual, el aprendizaje de una LE se ha considerado base de la educación formal; según lo estipulado por el MEN (2018) la enseñanza y aprendizaje de estas, es necesaria en el mundo de la investigación, debido a la multiplicidad de conocimiento de gran valor generado en diversos idiomas que difieren del español y abarcan en su mayoría el idioma inglés; de igual forma, posibilita el poder ser partícipes de círculos de negocio, trabajos, actividades culturales y de ocio, así como de entretenimiento.

Por otra parte, si bien la enseñanza y aprendizaje de una LE tiene unos componentes lingüísticos orientadores para facilitar que estos se den; tomando en consideración los planteamientos expuestos en los primeros párrafos de este trabajo investigativo, podemos afirmar que estos procesos no se dan de la misma forma en adultos que en niños.

Por otra parte, hacemos hincapié en los diversos factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según (Spolsky, 1974, como se citó en Ussa, 2011) estos factores o elementos más relevantes pueden incluir “los elementos lingüísticos, los psicológicos, los sociólogos, los económicos, los políticos y los religiosos y culturales” (p.115) lo anterior, llevándolo a un ámbito contextualizado a la realidad de los estudiantes, donde ellos puedan interactuar de una forma cercana y comprensible con la cultura de la lengua que se pretende alcanzar.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera promueve diferentes aspectos del sujeto, los cuales son lecciones individuales que se construyen en las experiencias colectivas, por medio de las relaciones interpersonales que se tejen con otros sujetos que están inmersos en la misma actividad. De esta forma, el intercambio de culturas se promueve desde las interacciones que desde allí se refieren.

En este sentido podemos encontrar un aspecto en el ámbito individual, donde la persona se encuentra en proceso de adquisición de otra lengua, y su acercamiento a la cultura propia de esta lengua, sirve como puente para que ese aprendizaje se pueda dar de forma integral. Cuando el individuo puede construir estos aprendizajes y los relaciona con su L1 e incluso otras lenguas aprendidas, se puede decir que se está promoviendo un *plurilingüismo*, el cual según el (Centro Virtual Cervantes, s.f.) “hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”.

Por su parte en términos colectivos en cuanto la variedad de lenguas que se pueden hablar en una sociedad, El Consejo de Europa nos habla acerca del *multilingüismo* el cual define cómo:

El conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. (Consejo de Europa, 2002, p. 4)

En este sentido, “el multilingüismo ofrece pautas tanto para la adquisición de lenguas nuevas como para el desarrollo de habilidades de comunicación en lenguas aparentemente desconocidas” (Tuts, 2007, p. 51).

Ahora bien, cómo ya se ha planteado en otros apartados, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene relación con la cultura de origen de la LM, en palabras de Cardona (2012)

Cuando dos lenguajes diferentes se ponen en contacto, necesariamente se articulan las dos culturas de origen y los usos del idioma deben ser entendidos desde esa perspectiva para generar procesos efectivos en las interacciones comunicacionales desde el respeto por las acciones culturales de cada uno en particular. (p.p. 114-115)

Se da pues una interculturalidad intrínseca a la relación entre lengua y cultura, vivimos en un mundo diverso, dinámico, plural y heterogéneo, y de igual forma lo son las culturas propias de las lenguas de las que aprendemos “en realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia” (Paricio Tato, 2014, p. 216) lo cual posibilita un aprendizaje integrador que permite la apertura al mundo y el respeto por culturas diferentes a la propia.

5. Metodología

5.1 Enfoque metodológico

La educación responde a la interacción de unos actores específicos desde procesos de interrelaciones; de acuerdo a Aretio, et. al. (2009) argumentan que “reconocer este carácter dialógico en toda persona [...] [y comprender] al ser humano como un ser necesariamente relacional” (p.86) permite la identificación y aproximación a procesos relativos a la educación. Atendiendo a este *carácter dialógico* de los seres humanos y en relación con las experiencias vividas en nuestras prácticas pedagógicas, al observar los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas en contextos formativos mediados por una LE, nos fuimos encontrando con asuntos que iban más allá del solo acercamiento a una lengua diferente, donde este acto educativo, se veía permeado de unas interacciones que eran tejidas por los niños y niñas a medida que iban aprendiendo y relacionándose en estos contextos.

Por tanto, la metodología de este trabajo investigativo debía de igual forma, albergar unas características que dieran cabida al análisis de experiencias a partir estas relaciones interpersonales de niños y niñas, las cuales al ser tan diversas como únicas, necesitaban ser interpretadas desde una perspectiva holística e integradora que además, permitiera, ampliar la comprensión hacia los fenómenos educativos que giraban en torno a los proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE a niños y niñas, la mediación pedagógica en estos procesos por parte de los maestros y maestras, y el impacto generado entre los participantes de este acto educativo.

En ese orden de ideas, el presente trabajo se desarrolló tomando en consideración las orientaciones de la investigación educativa como metodología de investigación, la cual es entendida por (Hernández, 1995, como se citó en Mosteiro y Porto, 2017) como "el estudio de los

métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales". El sentido de esta elección recae en nuestra intención de indagar por los elementos que tienen lugar en nuestra problemática antes mencionada: las relaciones interpersonales de niños y niñas en contextos formativos mediados por una LE.

Ahora bien, en este proceso metodológico se realizó un análisis de los diferentes paradigmas a los cuales se encontraba suscrita la investigación educativa, los cuales según las diferentes presupuestas paradigmáticas descritos por Ramírez (2009), por una parte se encuentran aquellos paradigmas con un enfoque cuantitativo como es el caso de los referentes empíricos-positivistas; por otra, se encuentran aquellos paradigmas cuyo enfoque es el cualitativo, como es el caso del paradigma interpretativo, sociocrítico y la investigación-acción-participación (IAP).

En este orden de ideas y considerando que los objetivos de nuestra investigación y la naturaleza de esta se encuentra orientada más en términos de lo cualitativo por su carácter fenomenológico y social, determinamos optar por el paradigma interpretativo como pilar fundamental de los procesos metodológicos que íbamos a desarrollar.

A propósito de lo anterior y de nuestro interés por comprender las relaciones interpersonales de niños y niñas en contextos formativos mediados por una LE, y los asuntos complejos, heteros, dinámicos, en las subjetividades ligados a estos, el paradigma interpretativo pone de manifiesto que la investigación:

Más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la

escena educativa. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. Pretenden llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo en el contexto educativo. Acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación. (Schuster et al., 2013, p. 121)

En ese sentido, el paradigma interpretativo permite poner la mirada en las experiencias subjetivas y en los fenómenos sociales que dan como resultado formas de ser en la sociedad. Estas formas de ser y pensar el mundo, a veces comienzan desde lo subjetivo e individual para luego irse transformando poco a poco en una manifestación colectiva; la cual en ocasiones, tiende a instaurarse en el entendimiento del ser humano creando nuevas configuraciones de ver y comprender la realidad, constituyéndose en fenómenos sociales que luego se convertirán en objeto de investigación, como lo es el caso del presente trabajo respecto a la comprensión de las relaciones interpersonales de niños y niñas en un contexto formativo mediado por una LE.

Dando continuidad a los planteamientos anteriormente descritos; en los siguientes párrafos se procederá a explicar con mayor detalle el desarrollo de la metodología empleada en este trabajo de investigación.

5.2 Contexto de investigación

Nuestro contexto de investigación se reflejó en prácticas y mediaciones en miras de identificar las interacciones que surgen cuando se promueve un espacio para el desarrollo interpersonal en un contexto mediado por una LE. En un primer momento, retomamos información con base al producto de percepciones y sensaciones registradas en diarios personales, resultado de nuestra práctica como docentes en dos instituciones educativas de carácter privado, donde la enseñanza de la LE se transversaliza en el currículo; de ahora en adelante, nos referiremos a este proceso como *etapa 1* de la investigación.

En un segundo momento, realizamos una intervención en un contexto formativo, teniendo en cuenta el mismo objetivo; en esta oportunidad, acompañamos a niños y niñas en un espacio-taller intencionado para el reconocimiento de sentidos, intenciones y acciones, pudiéndose contrastar de esta forma con nuestros supuestos iniciales. Este espacio de reflexión lo nombraremos como *etapa 2* de la investigación. Ambos escenarios fueron diversos, permitiendo que desde diversas perspectivas pudiéramos analizar la relación entre la mediación apoyada en la enseñanza de una lengua extranjera y el desarrollo de relaciones interpersonales en niñas y niños.

5.3 Población

Ambos contextos tuvieron la participación de niños y niñas de 5 a 7 años de edad; en el primer contexto, los niños y niñas construían relaciones a partir de un currículo atravesado por el inglés. En el segundo caso, los niños y niñas asistieron a un espacio formativo enfocado integralmente al aprendizaje del inglés. Sin embargo, pese a los diferentes enfoques de ambos contextos, la elección de ambos espacios se realizó enfáticamente con el objetivo de dar cuenta de

las dinámicas internas de cada uno de los contextos y el cómo los sujetos establecen relaciones desde sus subjetividades.

De esta forma, tuvimos la oportunidad de acercarnos a cuatro grupos diferentes desde nuestras posiciones como docentes. Los dos primeros grupos correspondieron a los grupos que cada una de nosotras acompañó por 6 meses en dos instituciones educativas privadas; los otros dos grupos, forman parte de la propuesta de formación de inglés para niños y niñas de una universidad pública.

5.4 Técnicas e instrumentos

La investigación cualitativa busca un acercamiento a los fenómenos sociales que tienen lugar en la realidad de los seres humanos; concretamente, “el hecho social educativo [...] se encuentra dinamizado por las relaciones e interrelaciones entre seres humanos en función del desarrollo y la transformación sociocultural individual y colectiva”

(Castillo, 2021, p. 51) y es esta cuestión, quien motiva en nosotras un proceso de indagación sobre técnicas e instrumentos que permitan la recolección de información desde los sentipensares de los niños y niñas participantes.

A propósito de “la necesidad de elegir apropiadamente las técnicas e instrumentos, para recoger los datos suficientes del objeto de estudio y elevar resultados investigativos válidos o plausibles” (Castillo, 2021, p. 52) y tomando en consideración los factores claves en nuestra investigación —el desarrollo interpersonal que construyen los niños y niñas y la mediación pedagógica en contextos mediados por una lengua extranjera—, realizamos una delimitación de

las técnicas e instrumentos que nos permitieran la recolección de información en relación con nuestra pregunta de investigación: *¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales de los niños y niñas en un contexto formativo mediado por una lengua extranjera?*

De acuerdo a Castillo (2021), las técnicas de recolección de información en investigación cualitativa “son concebidas como el conjunto de procedimientos e instrumentos empleados para orientar, recoger, conservar, ordenar y transmitir los datos, es decir, para desarrollar los sistemas de información inherentes al proceso investigativo” (p. 54). Para esta etapa de nuestra investigación, retomamos las técnicas e instrumentos de observación, la guía de observación, el taller, la cartografía social y el diario de campo, tal y como se describe en líneas posteriores.

5.4.1. La observación en función de los fenómenos sociales

A propósito del fenómeno educativo que pretendíamos abordar, acordamos la *observación* como técnica transversal a todas las etapas del proceso investigativo. Este es un proceso intrínseco a los seres humanos y, para efectos investigativos, se hace necesario que

La observación ordinaria se convierte en científica solo cuando se orienta, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, cuando se planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas, cuando se controla y relaciona, y cuando se somete a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión (Ruiz, 1999, p. 125, citado por Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, p. 57).

Desde esta perspectiva, Penalva et al. (2015), construyen una categorización sobre los tipos de observación; al respecto, retomamos la *observación participante* en tanto permite mayor interacción del investigador con los participantes en la misma experiencia, obteniendo y

contrastando información en el momento. Es así como se “tiene acceso y puede conectar todos los aspectos o dimensiones a que rodean la vida social” (Penalva et al., p. 58). Para este propósito, retomamos la guía de observación como instrumento.

5.4.2. Guía de observación

Para dar validez a la observación como técnica, se hace necesario el cumplimiento de unas especificidades con especial rigurosidad; esta observación debe responder a un propósito específico en relación al objeto de estudio, en nuestro caso, el objetivo fue identificar las interacciones y prácticas que refieren al niño en sus relaciones interpersonales en un contexto mediado por una lengua extranjera. De acuerdo a Campos y Lule (2012), la guía de observación cumple una doble función: en primer lugar, permite que el investigador construya una postura clara y sistemática del fenómeno; y, en segundo lugar, es un medio para la recolección de información. Con respecto a esto, construimos dos guías de observación, cada una de las cuales corresponde a la especificidad de cada contexto (ver anexo 1 y 2 respectivamente).

5.4.3. El taller

Con el objetivo de propiciar un espacio donde coincidieran ideas, interacciones, sentires, pensamientos y reflexiones por parte de los niños y niñas en torno a las relaciones interpersonales y al aprendizaje del inglés como LE, construimos un *taller*. Para ello, retomamos los postulados de Ghiso (1999) quien argumenta que

El primer punto de referencia es considerar al taller como un *dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis —o sea hacer*

visible e invisible elementos, relaciones y saberes—para hacer deconstrucciones y construcciones. (p. 142)

De esta forma, intencionamos las actividades de forma tal que el taller fuese un dispositivo enfocado hacia la participación desde acciones-interacciones, pensamientos, sentimientos y reflexiones como elemento fundamental en las relaciones infantiles.

El taller propuesto se divide en tres momentos específicos; el primero de ellos es la *fase inicial*, la cual se centra en actividades que posibiliten el reconocimiento de los sujetos participantes; para ello, se realizan actividades como la bienvenida y presentación de participantes, la socialización de la agenda o aspectos organizativos, las expectativas y los objetivos. El segundo momento es la *fase central*, donde se realiza la presentación de los contenidos, las dinámicas que se emplearán para trabajar la temática, así como un espacio para plenarias. Por último, el tercer momento consiste en la *fase final*, espacio ideal para realizar actividades de cierre como el plan de acción, la conclusión, evaluación o entrega de certificados. (Expósito, Grundmann, Quezada y Valdez, 2001, p. 32). Esta propuesta se encuentra en el anexo 3.

5.4.4. Cartografía Social

Como parte de la propuesta central del taller, decidimos tomar como base los fundamentos de la cartografía social como metodología. Sin embargo, nuestro propósito se alineó con la presentación de la *cartografía social* como instrumento educativo. Al respecto, López (2019) argumenta que “debe considerarse como un instrumento en el cual los actores sociales podrán expresar libremente todas sus ideas e impresiones de la realidad social-educativa abordada en el ejercicio para ubicar los hallazgos en la comunidad educativa” (p. 236). Es por ello, que tomamos

la decisión de implementar este instrumento con el propósito de fomentar la reflexión y el diálogo en los niños y niñas a partir de la ciudad, permitiendo de esta forma recoger sensaciones, percepciones y opiniones al respecto en dos vías: la expresión verbal y la expresión gráfico plástica.

5.4.5. Diario de Campo

Para el registro de las impresiones, sensaciones e interpretaciones que surgieron durante el trabajo de campo, construimos un diario de campo como instrumento, el cual se emplea para el:

Registro de información procesal [...] organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (Valverde, 1993, p. 309)

En cada uno de los talleres se construyó un diario de campo, los cuales nos permitieron no solo evaluar y analizar la información, sino también contrastar nuestras percepciones, pues las anotaciones se realizaron desde las perspectivas de cada una de nosotras. Además de ello, con el objetivo de sistematizar las observaciones y comentarios, protegiendo la identidad de los y las participantes, construimos unas convenciones. Estos códigos se pueden encontrar en el anexo 4 y 5 respectivamente.

5.5 Consideraciones éticas

Los procesos investigativos que realizamos con otros sujetos, en este caso menores de edad, deben dar cuenta de unos asuntos éticos, los cuales son “actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica”

(Barreto, 2011, p. 643). Tomamos en consideración estas normativas éticas para la orientación de nuestra investigación con la intención de garantizar y reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos.⁶

Diversos autores han propuesto una serie de aspectos fundamentales en lo que investigación se refiere y, si bien se encuentran algunas claridades en dichas propuestas, es importante destacar que cada proceso investigativo tiene unas características diferenciales en cuanto a objetivos, necesidades, intereses, contextos, poblaciones, etc.; en este orden de ideas, los asuntos éticos que se tuvieron en cuenta de manera inicial, están ajustados a las particularidades de nuestra investigación y quienes forman parte de ella, procurando siempre llevar con profesionalismo y humanismo nuestra labor en aras de velar por la veracidad, respeto, la empatía, inclusión y la responsabilidad intrínseca a nuestra formación docente.

Retomando lo mencionado en líneas anteriores, existen autores como Emanuel (2003) el cual refiere algunas pautas para tener en cuenta en el ámbito investigativo. Si bien el autor antes mencionado establece siete requisitos que orientan los ensayos investigativos en el área de la salud, estos mismos pueden ser incluidos en el trabajo investigativo con niños y niñas debido a la relevancia que brinda al valor científico y social de la investigación así como también a la validez del trabajo, la evaluación de los procesos, la selección y evaluación equitativa de los sujetos que participarán de la investigación, el respeto por los mismos, entre otros asuntos que hacen que una investigación con niños y niñas sea ética.

⁶ Revisar artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Ahora bien, según Karín (2014), para que una investigación sea ética esta debe tener un valor social, pero este asunto no queda solo allí sino que además después de obtener los resultados de la investigación, se debe hacer algo con ella ya que “se ataca el valor social de la investigación y su esencia si todo lo que se ha hecho no ve la luz” (Karin, 2012, p. 493), es así como vemos en nuestra investigación un detalle fundamental en cuanto que aquello que estamos investigando, pueda darse a conocer en beneficio del respeto por la confianza, el tiempo otorgado por la comunidad y especialmente, para permitir el cambio y la transformación social.

En este orden de ideas, es importante incluir los requisitos universales que hacen ética una investigación mencionados por Molina (2018). El primero de ellos está relacionado con el *respeto* a las personas en donde aquellos con autonomía disminuida⁷ —como lo son los niños y niñas— puedan ser protegidos a través de los instrumentos de consentimiento y asentimiento informados, en nuestro caso particular de acuerdo a las características y edades de la población a la cual se dirigió esta investigación.

A propósito del consentimiento informado, diseñamos un formato que permitió informar sobre aspectos como el objetivo, los alcances y nuestras intenciones al desarrollar esta investigación con niños y niñas; en este caso, se dirigió a los tutores legales en representación de los niños y niñas y el formato se puede observar en el anexo 6. Sin embargo, los niños y niñas también fueron informados⁸ previamente de la realización de estas intervenciones, donde se le explicó de forma general el propósito de dos maestras externas a su curso.

⁷ Este concepto lo retomamos de Molina (2018) en el texto “Aspectos éticos en la investigación con niños”, quien hace mención del mismo con base a otra investigación.

⁸ Dada la relación de confianza que los niños y niñas tenían con sus maestras de base, nos apoyamos en ellas para la preparación e información de los niños en cuanto a su participación en nuestra investigación.

Finalmente, en la misma línea de los requisitos universales para que una investigación sea ética, consideramos los principios de privacidad y confidencialidad (Molina, 2018), para el manejo de la información en el desarrollo de este trabajo investigativo; lo anterior, a la luz de proteger y velar por la seguridad de las personas participantes y la comunidad en general, evitando que los sujetos sean “reconocidos por sus respuestas” (Molina, 2018, p. 80). Con esta intención, nos reservamos la mención de nombres de los sujetos participantes, así como el nombre de las instituciones.

6. Resultados

Lenguas extranjeras en el marco de la mediación pedagógica, el contacto lingüístico y la socialización.

El proceso de análisis de información “forma parte del proceso de adquisición y apropiación de los conocimientos latentes acumulados en distintas fuentes de información” (Sarduy, 2007, p. 3). Para tal proceso y desde los postulados de la fenomenología social, retomamos el método de *análisis temático*; (Braun y Clarke, 2006 como se citó en Mieles Barrera et al, 2012) comentan que este es:

Un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. (p. 217)

Estos autores proponen “6 fases a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático con rigor científico” (p. 218); estas fases determinan una organización focalizada de la información, de tal manera que esta pueda ser comprendida, permitiendo una selección cuidadosa de aquello que aporta o no al objeto de estudio de la investigación.

De esta forma, dispusimos la información recogida a la luz de tres fases centrales por medio de una adaptación intencionada de estos postulados en relación con nuestros objetivos investigativos. Estas fases fueron: *la categorización de la información, la codificación y la tematización*. En primer lugar y para comenzar con el proceso de *categorización*, fue necesario reflexionar alrededor de la pregunta de investigación y de los objetivos que esperábamos

desarrollar, preguntándonos por aquellos temas que considerábamos importantes y, que, además, emergieron de experiencias previas en nuestro quehacer docente.

Entendemos los procesos de construcción de conocimiento como posibilidades de aprendizaje, en tanto retomar supuestos preliminares, revisarlos y replantearlos con respecto a los nuevos hallazgos, nos permitió identificar el valor que estas tres categorías representaban para nuestra búsqueda (el contacto lingüístico, la socialización de los niños y las niñas y la mediación pedagógica). Una vez se logró este avance en términos de categorización, concretamos estas nociones mediante unas preguntas orientadoras; dispusimos de unos objetivos metodológicos, así como también unas fuentes de información con los respectivos instrumentos para recolectar la información, todo ello, con el propósito de desarrollar el análisis de la información respaldado en dichas categorías. A continuación, se puede observar un cuadro que recoge este proceso.

Tabla 1

Parrilla de análisis categorial.

Categoría de análisis	Preguntas orientadoras sobre asuntos que se desea conocer respecto a la categoría	Objetivos metodológicos	Fuente de información	Instrumentos para recolección de información
Contacto lingüístico en un contexto escolar				
<p>Este fenómeno lingüístico se produce en el encuentro relacional y estrecho de dos lenguas, donde se entrecruzan, además de los códigos verbales, unas tradiciones específicas propias de las culturas de cada lengua. En últimas, el contacto lingüístico, como las mismas lenguas, es caracterizado por las particularidades mismas de los contextos, teniendo como resultado procesos de transferencia interculturales. Precisamente, las dinámicas propias de los intercambios lingüísticos, definirán cuáles serán las formas de contacto entre lenguas.</p>	<p>¿Qué tipos de interacciones se experimenta en el contacto lingüístico de los estudiantes en un contexto escolar?</p> <p>¿De qué manera se pueden rastrear los contactos con una lengua extranjera, que no están explícitos, en un contexto escolar? Vía currículo, vía redes sociales, contacto en otros espacios.</p> <p>¿Qué tipo de habilidades sociales, actitudes, competencias se ponen en juego en el contacto lingüístico?</p>	<p>Observar los tipos de interacciones que se experimentan en el contacto lingüístico de los estudiantes en un contexto escolar</p> <p>Rastrear los contactos con una lengua extranjera, que no están explícitos, en un contexto escolar.</p> <p>Distinguir cuáles son las maneras no explícitas en que se da el contacto con una lengua extranjera en contextos escolares.</p> <p>Rastrear el tipo de habilidades sociales, actitudes, competencias que se ponen en juego en el contacto lingüístico.</p>	<p>Artículos.</p> <p>Documentos Institucionales.</p> <p>Experiencias personales.</p> <p>Escuela.</p> <p>Actividades escolares y extracurriculares.</p>	<p>Revisión documental.</p> <p>Observación.</p> <p>Planeación de actividades.</p> <p>Análisis de las relaciones.</p>

<p>En los contextos escolares, el contacto lingüístico se produce principalmente a través de las actividades específicamente diseñadas para el aprendizaje de la LM, por medio de ejercicios como el juego, el trabajo en equipo, entre otros. Sin embargo, el contacto lingüístico desborda los procesos de enseñanza estructurados y se teje en otros espacios de socialización como lo son los descansos, los juegos libres, espacios de alimentación, etc.</p>	<p>¿Cuáles son los escenarios, dentro del contexto escolar, donde se puede evidenciar el contacto lingüístico en niños y niñas?</p>	<p>Identificar escenarios de contacto dentro del contexto escolar, donde se puede evidenciar el contacto lingüístico en niños y niñas?</p>
	<p>¿Qué formas de transferencia e intercambio se manifiestan en el contacto lingüístico? (cultura, tradiciones, costumbres, vocabulario, entre otros)</p>	<p>Describir los contactos dentro del contexto escolar, donde se puede evidenciar el contacto lingüístico en niños y niñas?</p>
		<p>Caracterizar los contactos dentro del contexto escolar, donde se puede evidenciar el contacto lingüístico en niños y niñas?</p>
		<p>Descubrir cuáles formas de manifestación/expresión se dan en el contacto lingüístico.</p>
		<p>Identificar si las diversas formas de manifestación dentro del contacto lingüístico permiten procesos de transferencia e intercambio.</p>
		<p>Categorizar las formas de manifestación dentro del contacto lingüístico en contextos escolares.</p>
	<p>¿Cuáles son las expresiones del contacto lingüístico que se dan en el contexto escolar</p>	<p>Descubrir cuáles formas de manifestación/expresión se dan en el contacto lingüístico.</p>

Socialización de niños y niñas en contextos escolares

<p>Son espacios de interacción que posibilitan la construcción de relaciones entre niños y niñas a través del juego, el trabajo en equipo, la comunicación, la discusión e intercambio de ideas, entre muchas otras actividades que posibilitan el desarrollo de los sujetos en compañía de otros. Todo esto, con el propósito de la apropiación de normas y valores del contexto.</p>	<p>¿Qué posibilidades para la socialización hay en el contacto con la lengua extranjera en contextos escolares?</p>	<p>Determinar si en el contacto con una lengua extranjera en contextos escolares existen posibilidades para la socialización.</p>	<p>Artículos y documentos.</p>	<p>Observación Registro audiovisual.</p>
	<p>¿Qué escenarios de socialización promueven un encuentro con una lengua extranjera en contextos escolares?</p>	<p>Analizar alternativas en el contacto lingüístico que surgen del encuentro en contextos escolares.</p>		<p>Registros anecdóticos.</p>
		<p>Identificar escenarios de socialización dentro del contexto escolar, donde se promueva el encuentro con una lengua extranjera.</p>		<p>Diario de Campo.</p>
	<p>¿Desde qué perspectiva los niños y niñas construyen relaciones, partiendo del contacto lingüístico en contextos escolares?</p>			

Mediación Pedagógica para la socialización infantil en el contacto con una lengua extranjera en contextos escolares.

<p>Son los diferentes mecanismos, estrategias que usa el docente para facilitar espacios de socialización en niños y niñas con relación a las lenguas extranjeras, propiciando diversos espacios</p>	<p>¿Cómo mediar los procesos de socialización en contextos escolares, a partir del contacto con una lengua extranjera?</p>	<p>Discriminar los contenidos educativos que facilitan el contacto con una lengua extranjera, a partir de diversos escenarios de socialización.</p>	<p>Docentes de lenguas extranjeras y docentes de educación infantil.</p>	<p>Registros anecdóticos de experiencias propias.</p>
--	--	---	--	---

para que los sujetos se encuentren con vocabularios, costumbres, entornos... de culturas diferentes a la de su país de procedencia.

Lo anterior, valiéndose de actividades culturales, deportivas, académicas y recreativas intencionadas o no, para el acercamiento y contacto con las mismas.

Analizar cuáles espacios de socialización dentro del contexto escolar posibilitan el contacto lingüístico.

Determinar si los espacios de socialización influyen en el contacto lingüístico en contextos escolares.

Construir estrategias (didácticas, pedagógicas) que permitan mediar el contacto lingüístico en espacios de socialización en contextos escolares.

¿Cuál es el papel de un maestro en los procesos de contacto lingüístico en niños y niñas en contextos escolares?

Identificar las funciones de un maestro dentro del contacto lingüístico en espacios de socialización escolar.

Rastrear reflexiones frente al papel del maestro en el contacto lingüístico en escenarios de socialización escolares.

Reflexionar sobre el papel del maestro a partir de los pensamientos sobre el contacto lingüístico que se desvelan en las experiencias de maestros y maestras.

	Contrastar las diferentes perspectivas que se manifiestan en los puntos de vistas de maestros y maestras que median el contacto lingüístico en escenarios escolares.
¿Cómo podemos promover o propiciar un contacto con la lengua extranjera en contextos escolares?	Analizar las intervenciones de maestros y maestras en el contacto lingüístico en contextos escolares.
	Presentar estrategias y propuestas que inciten al contacto con lenguas extranjeras.
¿Cuáles son las apuestas que un maestro se propone al participar activamente del contacto lingüístico que surge en diversos espacios de socialización en niños y niñas?	Identificar las intenciones que un maestro expresa en sus intervenciones con relación al contacto lingüístico.
	Analizar puntos de encuentro (y desencuentro) desde las posiciones de maestros y maestras que actúan en el proceso de contacto lingüístico.
	Socializar las reflexiones que se derivan de las apuestas de maestros y maestras en el contacto lingüístico en espacios de socialización escolares.

En segundo lugar, una vez recogida la información, conforme a la planeación de actividades, procedimos con la fase de *codificación*; este proceso “consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado” (Mieles Barrera et al., 2012, p. 219). Por tanto, para el desarrollo de esta fase, tuvimos que recurrir nuevamente a la parrilla de análisis categorial y a uno de los instrumentos de recolección de información; en este caso específico, el diario de campo que se construyó para cada uno de los talleres. Esto nos permitió precisar una serie de códigos de acuerdo a elementos y situaciones reiterativas que se presentaron durante la ejecución de los talleres.

De esta manera, a cada categoría le asignamos tantos códigos fueran necesarios, siempre y cuando, guardaran relación con la información suministrada por los instrumentos de recolección empleados. A su vez, cada código iba acompañado de la ubicación donde este podía ser encontrado, así como también de la transcripción textual de los fragmentos que soportaban el código y unos comentarios reflexivos, los cuales permitieron ampliar el panorama desde el cual pretendíamos analizar la información, esclareciendo los acontecimientos que tuvieron lugar en las dos sesiones del taller denominado “*Building our city*”.

Tabla 2

Codificación de información

Categoría	Código
Contacto lingüístico en un contexto escolar	Reconocimiento por asociación
Socialización de niños y niñas en contextos escolares	Valores,
	Interacciones (reacciones, acuerdos y resolución de problemas, participación)
	Observación

Mediación pedagógica para la socialización infantil en el contacto con una lengua extranjera en contextos escolares.	Planificación
	Estrategias pedagógicas

En tercer lugar y para avanzar con la fase de *tematización*, se efectuó nuevamente una revisión de las fases anteriores; en este sentido, nos apoyamos de la codificación para alcanzar una distinción de aquellos asuntos recurrentes que emergían en los fragmentos analizados; así mismo, tomamos en consideración algunos de los supuestos o planteamientos iniciales que motivaron la realización de esta investigación. Una vez relacionado lo anterior, fuimos redactando una serie de palabras clave o temas de tal manera que sintetizaran el análisis de la información de y poder así elaborar un informe final que plasmara los hallazgos encontrados.

Todo este proceso se realizó de manera que nos permitiera retomar, recuperar y recoger todas las pistas encontradas en el camino, estructurando gradualmente esta información de forma tal que nos permitiera dar cuenta de unos hallazgos concretos, fundamentados principalmente en la experiencia que se había rescatado de nuestras intervenciones. Dicho lo anterior, las reflexiones que construimos al respecto serán presentadas en tres grandes apartados; en cada uno de ellos, exploramos unas nociones bajo una mirada contextualizada y responden a las características del grupo poblacional investigado.

6.1. La mediación pedagógica: la enseñanza de una lengua extranjera más allá de la lengua extranjera.

La labor docente responde principalmente a las interacciones que emergen del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se provoca en contextos específicos con sujetos determinados quienes desarrollan roles determinados (estudiante-maestro-contexto). Por supuesto, estas dinámicas atienden a un proceso agudo de planificación por parte del docente, quién se vale de unas técnicas

y herramientas que corresponden con particular precisión a las características de su grupo poblacional (Contreras, 1995).

Al respecto, el acto educativo debe dar respuesta a esas necesidades y características contextuales donde se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje; es allí, donde el docente debe brindar al estudiante múltiples posibilidades para que se adquiriera aquello que se pretende enseñar, promoviendo no solo el conocimiento cognitivo, sino también la apropiación de lo que se enseña, esto se relaciona directamente con la mediación pedagógica la cual es llevada a cabo por los docentes en su aula de clase, valiéndose de esas técnicas, herramientas o bien estrategias que soporten el cumplimiento de los objetivos educativos. Dicho de otro modo y en palabras de Gutiérrez (1987, como se citó en Prieto, 2017):

Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo. (p. 26)

A propósito de lo anterior y con relación a nuestra pregunta de investigación, planteamos la mediación pedagógica como una categoría de análisis fundamental, para comprender cómo desde la labor docente se podían promover los procesos de socialización en contextos formativos a partir del contacto con una LE. Partiendo de allí y de lo observado en nuestras prácticas pedagógicas, donde tuvimos la oportunidad de identificar y analizar los diferentes tipos de contacto donde los niños y niñas tenían la oportunidad de tener un acercamiento con una LE, decidimos definir la mediación pedagógica, como aquellos diferentes mecanismos y estrategias

que usa el docente para facilitar espacios de socialización de niños y niñas con relación a las lenguas extranjeras, propiciando diversos escenarios para que los sujetos se encuentren con vocabularios, costumbres, entornos... de culturas diferentes a la de su país de procedencia, a través de la práctica pedagógica.

Ahora bien, con el propósito de analizar cuáles fueron esos mecanismos y estrategias que se usan en la mediación pedagógica ya definida y como se hace mención en el capítulo de metodología, se llevaron a cabo unos momentos de observación. Estos, tuvieron lugar en dos etapas diferentes de la investigación; en la primera etapa realizada en un contexto formativo escolar, tuvimos la oportunidad de intervenir en las planeaciones de clase, sus ejecuciones y observar con un menor grado de intervención, las respuestas e interacciones de los niños y niñas hacia diferentes actividades mediadas por una LE que se realizaban en este contexto, tales como actos cívicos, jornadas culturales, recreativas y momentos de recreo.

Por otra parte, en la segunda etapa llevada a cabo en un contexto formativo universitario en la enseñanza del idioma inglés para niños y niñas, pudimos ser espectadoras de las prácticas pedagógicas de otras maestras, donde gracias a la información recopilada en estas visitas, se dio lugar a la planificación y posterior ejecución del taller "*Building our city*", en el cual pudimos a su vez, realizar un proceso de observación respecto a lo acontecido en el taller. Dichas observaciones, nos permitieron alimentar y contrastar lo observado en la primera etapa de investigación, no sólo en relación con las dinámicas, planeaciones, estrategias y herramientas metodológicas, sino también en lo referente a aquellas interacciones, reacciones y relaciones que se dan a la hora de enseñar una LE a niños y niñas.

Si retomamos las palabras de Díaz (2010) encontramos que “la observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos” (p. 5); debido a estas observaciones, la información recopilada y posteriormente analizada, pudimos llegar a diferentes conclusiones relacionadas no solo con la mediación pedagógica, sino también con la socialización y el contacto lingüístico. Estos análisis serán profundizados en sus respectivos apartados; por lo pronto y de acuerdo con lo observado en ambos contextos y etapas de investigación, expondremos lo referido directamente a la mediación pedagógica, presentando los siguientes hallazgos en aquello que decidimos denominar como estrategias metodológicas, didácticas y lingüísticas.

6.1.1. Estrategias metodológicas.

En esta categoría, se agruparon aquellos elementos que se caracterizaron por permitir la estructuración y organización de las actividades, facilitando la ejecución de las mismas en pro de posibilitar no solo el aprendizaje de una LE, sino también de los procesos de interrelación y desarrollo social de los estudiantes. Mencionado lo anterior, encontramos que, tanto en la primera etapa de investigación como en la segunda, se comparten unas estrategias esenciales como lo son, *el diseño, la planificación y evaluación de las actividades.*

En el *diseño*, se encuentra todo lo relacionado con la estructura más amplia de la planeación de las actividades, es decir la forma en la que se construye una clase, taller u otra intervención pedagógica; por su parte, la *planificación* tiene que ver con el contenido que va en la estructura diseñada, como lo son los tipos de actividades, tiempos de estas y cómo serán ejecutadas; así mismo, la *evaluación* permite al docente examinar si lo que se propuso en las

actividades se dio de la forma esperada o por el contrario, se deben realizar algunos ajustes a las mismas, al igual que analizar mejoras en la intervención del docente. Es así como *diseño*, *planificación* y *evaluación* de las actividades, aportan a la mediación pedagógica en términos de orden y ejecución de lo que se espera realizar y proponer a los estudiantes.

Ahora bien, hablando del *diseño*, en la primera etapa de investigación este vino dado por el formato que usó cada institución para la planeación de clases u otras actividades. En la segunda etapa, este diseño fue una creación propia de las docentes para llevar a cabo sus clases; así mismo, nosotras realizamos nuestro propio diseño al momento de planear el taller “*Building our City*” (anexo 3).

Dentro de esta parte del *diseño* se establecieron unos momentos en la planeación, los cuales dieron lugar a que en la estrategia de *planificación* se diera una organización de las actividades de acuerdo a unos propósitos específicos; donde cada una de las actividades propuestas, apuntaban a lograr el objetivo general del taller: *promover un espacio-taller que permita la manifestación de inter-acciones que refieren al niño en sus procesos de socialización en contextos mediados por una lengua extranjera.*

En ese orden de ideas, en la fase inicial del taller se incluyeron aquellas actividades que permitieran recibir a los estudiantes de forma amigable, realizar actividades de presentación de los participantes, actividades para tener una noción de los conocimientos previos del grupo frente al tema que se iba a tratar —*places of the city*— y anticipar las actividades próximas a realizar como lo fue la escritura de la agenda en el tablero. Esta última, permitió que tanto los estudiantes como las docentes pudieran visualizar las actividades que se iban a llevar a cabo, en qué

momento del taller se encontraban y las actividades faltantes; de esta forma, cada vez que se iba ejecutando una de las actividades descritas en la agenda, se hacía una marca —la cual denominamos *check*— para indicar la finalización de esta.

Respecto a esto, notamos que la realización de la agenda tuvo gran acogida por los estudiantes, ya que ellos mismos iban diciendo *yes* o *no* cuando se preguntaba si se hacía o no *check* a una de las actividades escritas en la agenda, incluso hubo participantes que ya manejaban el proceso lectoescritor los cuales mencionaban la actividad que iba a proseguir de acuerdo al orden de la agenda.

Por su parte, en la fase central, se incluyeron algunas actividades para fortalecer el vocabulario relacionado con el tema de las partes de la ciudad, motivar la interacción y socialización de los participantes, la cual los prepararía para una de las actividades culmen del taller. En la fase final, decidimos planear una actividad donde se aplicaran no solo los conocimientos teóricos o cognitivos vistos en el taller, sino también donde se lograra evidenciar el trabajo colaborativo y se observaran las interacciones de los participantes al realizar una actividad conjunta como lo fue la *cartografía social de la ciudad*. En este momento final, también se realizó una actividad evaluativa denominada el círculo de la palabra, donde se pudieron conocer las apreciaciones de los participantes respecto a las actividades realizadas en el taller.

Partiendo de los momentos previamente mencionados, pudimos concluir que el *diseño* de estos, nos permitieron distribuir las actividades *planificadas* en el taller, de modo que pudieran tener un hilo conductor, donde las primeras actividades fueran preparando el camino para realizar

las que se iban a continuar desarrollando. A su vez, estas fases sirvieron como mapa para seguir una ruta clara al momento de ejecutar el taller, dándole orden y sentido al mismo.

De igual manera, consideramos que un aspecto importante a tener en cuenta es lo referido a la duración de las actividades, estimamos que es esencial establecer un tiempo adecuado teniendo en cuenta varios factores como el tiempo de atención de los estudiantes de acuerdo a las dinámicas y características grupales, los ritmos de ejecución que tienen los estudiantes tanto grupal como individual, el propósito de las actividades y la duración establecida del encuentro. Lo anterior, lo mencionamos debido a que en los procesos de observación que realizamos en ambas etapas de investigación, nos encontramos que no todos los estudiantes responden de igual forma frente a una misma actividad; de acuerdo a los factores previamente mencionados y en especial a esos *ritmos de aprendizaje* propios de cada estudiante, donde una misma actividad puede tomar más o menos tiempo de acuerdo a un grupo de estudiantes en particular.

Referente a esto, Ramón Orellana (2015) describe 3 tipos de *ritmos de aprendizaje* los cuales son: el *rápido*, donde el estudiante realiza las actividades de manera ágil y posee buena capacidad de retener la información; el *moderado*, en el cual el estudiante ejecuta las actividades en los tiempos establecidos, y, por último; está el *ritmo de aprendizaje lento*, donde al estudiante se le dificulta seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Al respecto, esta misma autora dice que:

Los ritmos de aprendizaje son las distintas maneras que se puede aprender, debido a ello es necesario que los docentes planifiquen actividades ajustadas a los ritmos de aprendizaje

de los educandos de manera que sean más receptivos cuando descubran que los objetivos de clases responden a sus necesidades y expectativas. (p.5)

Ahora bien, respecto a la estrategia de *evaluación* y a lo vivenciado en nuestra investigación, encontramos que el docente como parte de su mediación pedagógica debe examinar de manera constante su praxis, para saber cómo seguir mejorando en su labor, es así que de acuerdo a lo mencionado respecto a esos *ritmos de aprendizaje* a los que la autora hace alusión y con relación al taller “*building our city*”, se realizaron algunos cambios a lo inicialmente propuesto, en términos de tiempos y adecuación de actividades con el propósito de que se ajustaran a los diferentes ritmos de aprendizaje encontrados en ambos grupos. Por tanto, se eliminaron algunas como lo fue una actividad de mímica y otra de movimiento por el espacio, también se modificaron otras como la de exploración de conocimientos previos y la de la reconstrucción de la historia, ya que se habían planeado cierto número de actividades que no se iban a lograr ejecutar en los tiempos previstos.

Para dar apoyo al tema de los tiempos, se hizo uso de un *timer* donde cada vez que se iba a realizar una actividad, se anunciaba el tiempo que tenían para su ejecución. De esta forma, los niños y niñas podrían terminar en el tiempo indicado, siendo conscientes del tiempo que restaba.

Se pudo evidenciar que el uso de esta herramienta, fue de gran ayuda, ya que los niños y niñas intentaban hacer las actividades en el tiempo anunciado por el *timer* o bien, podían pedir un poco más de tiempo, si veían que no lograrían terminar haciendo uso adecuado de esta herramienta. Debido a esto, encontramos que tanto la cantidad como la duración de las

actividades que se propusieron en el taller luego de la adecuación, fueron acertadas y pudieron llevarse a cabo en los términos previamente descritos en la planeación.

Así mismo, desde nuestra perspectiva, encontramos que luego de haber ejecutado el taller con el primero grupo, la *evaluación* de las actividades y lo acontecido allí, nos ayudaron a prepararnos mejor para lo que vendría en el segundo taller. Por ejemplo, para la parte de cartografía social, en el primer grupo se brindó una cartulina, la cual dificultó la escritura de algunos participantes por el poco espacio con el que contaban para escribir en esta. También, aunque se llevaron a cabo todas las actividades, hubo momentos en los que dilatamos más algunas de estas como fue el caso de la entrega de los *Class guardian*. Debido a lo anterior, al ejecutar el taller con el segundo grupo, se contó con 1 pliego más de cartulina y se realizó la entrega de los *Class guardians* de forma más ágil, lo cual optimizó la ejecución de las actividades.

Sumado a lo anterior, al finalizar el taller, también hicimos una *evaluación* de lo que se había suscitado en este y pudimos analizar que el taller tuvo buena acogida por parte de los participantes, docentes del curso y padres de familia, manifestando su contento con comentarios positivos al respecto y agradeciendo la realización del taller. En los estudiantes, este contento estuvo evidenciado en la participación en las actividades, como cuando levantaban la mano, daban respuestas a las preguntas, intervenían en los juegos, etc.

6.1.2. Estrategias didácticas y lingüísticas.

En esta categoría se agruparon además de estrategias, algunas herramientas a las cuales recurre el docente en aras de brindar un apoyo a la ejecución de las actividades principales. Es

así, que logramos evidenciar cómo el uso de *warm ups* o *games* (actividades cortas de activación o iniciación), apoyos audiovisuales, recorridos por el espacio, recompensas, pausas activas o juegos para captar la atención, cumplen un papel importante dentro de la mediación pedagógica. Así mismo, en este apartado también incluimos herramientas que, si bien hacen parte de lo didáctico, brindan un apoyo en términos de lo lingüístico como una suerte de bits de inteligencia/flashcards, audios con la pronunciación de vocabulario relacionado con el tema, entre otras que serán ampliados líneas más adelante.

Ahora bien, al planear el taller *building our city*, también hicimos uso de estrategias y herramientas previamente mencionadas, como lo fueron los *warm ups* y *apoyos audiovisuales*. La idea inicial con los *warm ups* o *games*, fue la creación de un espacio seguro y de confianza donde los niños y niñas pudieran presentarse ante sus compañeros y conocerse unos con otros, compartiendo información como nombre, edad y aquello que más les gustaba haciendo uso de un idioma diferente a su L1. Al contrastar lo que esperábamos y lo que en realidad pasó, nos encontramos que este tipo de actividades efectivamente ayudaron a crear un clima de encuentro y confianza; notamos que los niños y niñas se identificaban con algunos compañeros de acuerdo a sus gustos, edades e incluso sus nombres. Al respecto, se dio una situación donde *S.J.D*⁹ dijo que le gustaban los gatos y su compañera *S.E.M* respondió: “*A él le gusta lo mismo que yo, los gatos*”, otra situación, fue cuando alguien dijo su nombre y uno de los participantes lo relacionó con el nombre de una prima.

⁹ La identificación de los testimonio corresponde con un índice de archivo en donde a cada participante de la investigación se le asignaron unas letras iniciales que permitieran asociar los datos y su fuente de información.

En esta misma línea de ideas, los *warm ups* o *games* también permitieron el disfrute de los estudiantes sin dejar de lado la planificación y propósitos formativos, ya que los niños y niñas se divertían y jugaban, al mismo tiempo que aprendían algo nuevo o repasan un conocimiento previo, como lo fue el caso de presentarse ante los demás con oraciones bien conocidas para ellos como: “*Hello, my name is...*”, “*I am...years old, I like...*”. Al respecto, García y Martín (2004) mencionan que los *warm ups* además de ser una actividad apropiada para presentar un nuevo tema, poseen unos micro-objetivos; entre ellos, la activación de los conocimientos previos. A su vez, estos mismos autores conciben a los *warm ups* desde un punto de vista metodológicamente deductivo, donde metafóricamente hablando, estos son como los barcos que van de lo conocido hacia lo desconocido en el intento de activar el vocabulario potencial y necesario para un viaje en el caso de nuestra investigación, ese viaje sería el aprendizaje de una LE.

Del mismo modo, para la ejecución de varias actividades del taller, nos apoyamos de *herramientas audiovisuales* como el uso de canciones, audios y videos. En relación a las canciones, buscábamos además de brindar un ambiente alegre y de acogida, posibilitar a los niños y niñas la construcción de una relación entre los gestos, movimientos y música, que estaban escuchando, permitiendo que le dieran un significado a esta canción, llevándolos a una comprensión general de la idea presentada, más teniendo en cuenta que sonaban en lengua extranjera.

Ahora bien, al llegar al aula de clase y presentar la canción, nos encontramos en un principio, que algunos estudiantes se animaban a cantar, bailar, intentaban repetir partes de la canción e imitaban los movimientos; otros, por el contrario, se mostraban tímidos para participar, pero luego de un tiempo, se incorporaban y participaban repitiendo los movimientos o cantando

partes de la canción que se sabían, esto ocurría cuando la docente se acercaba a ellos cantando y bailando. Se logró evidenciar que los niños y niñas comprendieron que la canción *Good Morning* se trataba de un saludo y lo relacionaban con una pregunta previamente conocida por ellos:

“*Good morning, how are you today?*”.

De lo acontecido, nos preguntamos si esto hubiera sido igual o no en el caso hipotético de que sólo hubiéramos presentado la canción sin compañía de los gestos y movimientos; nos atrevimos a concluir, que si bien la música puede amenizar un encuentro de clase o actividad, para invitar a participar a algunos estudiantes que se les dificulta interactuar, el docente debe elegir una canción acorde al nivel de apropiación lingüística de los participantes, haciendo uso de canciones que tengan un vocabulario conocido por ellos y además, acompañar las canciones con gestos y movimientos para mejor entendimiento de esta, generando también un ambiente de cercanía hacia los estudiantes.

Por otra parte, algunas de las estrategias didácticas que en el caso del taller no fueron inicialmente planificadas pero que aportaron a la dinámica grupal en términos de comportamiento y participación, además que consideramos aportaron a nuestra mediación pedagógica, fueron las pausas activas y juegos para captar la atención de los estudiantes.

Recurrimos a estas, debido a que en ocasiones los estudiantes se emocionaban por participar y comentar algo que estaba sucediendo; la dificultad recaía en que, al hablar a la vez, se dispersaban y no lograba avanzar con la actividad en el debido orden; por tanto, surgió la idea de implementar algunas pausas activas las cuales usamos en nuestro día a día como docentes; es así como cantábamos “*Everybody chan, chan, chan. Raise your hands; touch your head; touch your*

eyes..!”; o también, las docentes levantaban y movían las manos diciendo “*silence and attent-*” con el propósito de que los niños y niñas al completar la frase con un “*-tion!*” logrando que guardaran silencio y prestaran atención. De esta forma, se encontró que los estudiantes regresaban a un estado de quietud y disposición para proseguir con la actividad que se estaba realizando o bien, pasar a la siguiente.

Dando continuidad a aquellas estrategias lingüísticas, comenzaremos por aquellas que pertenecen al orden de lo didáctico pero que aportan significativamente en términos de lo lingüístico, éstas fueron una suerte de bits de inteligencia/flashcards, audios con la pronunciación de vocabulario relacionado con el tema y el vídeo cuento (*The City Mouse and the Country Mouse - an Updated Retelling by TheFableCottage.com, n.d.*).

En la actividad de exploración de conocimientos previos, se llevó a cabo una presentación del vocabulario *places of the city* a modo de bits de inteligencia o flashcards digitales; a propósito de lo anterior, si bien estas diapositivas no eran propiamente *bits de inteligencia*, esperábamos que cumplieran un papel similar: “estimular al niño o niña para que aprenda de una forma correcta y a edad temprana, basándose en una estimulación visual adecuada” (Toro, 2017, p. 1).

Ahora bien, continuando con esta actividad, en un primer momento se reproducía el sonido de la palabra, la cual se repetía tantas veces como fuera necesario, de forma tal que los niños y niñas pudieran identificar si conocían o no dicha palabra; luego compartían su significado en español si así lo deseaban. En un segundo momento, una vez reconocida la palabra se podía continuar con la siguiente diapositiva, dando lugar a la visualización de la imagen a la cual correspondía la palabra junto con su rótulo correspondiente.

La anterior actividad tenía dos propósitos principales; el primer propósito, era que, tanto con los audios como con las imágenes en las diapositivas, pudiéramos identificar aquellas palabras del idioma extranjero que eran previamente conocidas por los estudiantes. El segundo propósito era que los niños y niñas pudieran construir relaciones entre el sonido y la imagen, en esas palabras conocidas y/o desconocidas.

Con relación a los audios donde se escuchaba la pronunciación del vocabulario, se pudo evidenciar que la escucha de estos promovía que los niños y niñas trataran de reproducir con su voz aquello que escuchaban, lo cual por una parte fortalecía la habilidad de *listening* y, por otra parte, promovía la habilidad de *speaking* mejorando a la vez la pronunciación ya que cada vez que escuchaban el audio, todo el grupo volvía a repetir lo escuchado hasta que sonara similar.

Por su parte, los hallazgos evidenciados en relación con los bits de inteligencia, encontramos que efectivamente el uso de imágenes se convierte en una estrategia esencial e importante a la hora de aprender un idioma. Si en un primer momento por medio de la escucha de un audio no se llegaba a la respuesta, el enseñar una imagen permitía complementar el aprendizaje y hacer una relación entre lo que se escuchaba y lo que se observaba —como bien pudimos constatar cuando reproducíamos un audio el cual inicialmente no era comprendido— como fue el caso de la palabra *theater* y de la palabra *bakery*; no fue hasta que se enseñaron las imágenes, que los estudiantes lograron descifrar su significado, teatro y panadería respectivamente. Algo similar ocurrió con el vídeo-cuento, debido a que, gracias al apoyo brindado por las imágenes del vídeo, los estudiantes lograron realizar la posterior reconstrucción de la historia y narrar en su lengua materna aquello que había acontecido en esta.

Continuando con aquellas *estrategias lingüísticas*, encontramos que el uso de vocabulario básico y pequeños comandos, son de gran utilidad para que los estudiantes vayan identificando e incorporando nuevas palabras en un idioma diferente al de ellos; además, les permite utilizarlo para interactuar y comunicarse con sus compañeros de esta forma, ya sea para pedir algo, participar o ayudar a un compañero.

Como soporte de lo anterior, se presentaron momentos donde algún estudiante quería pedir algo y usaba comandos como *please, thank you*, o también para referirse a cierto objeto lo mencionaba en inglés diciendo, *pencil, notebook, etc.* Otra situación se presentó cuando el estudiante *S.D.*, quería hacer visible su conocimiento respecto al inglés en un momento donde las docentes dicen a los estudiantes “*¡sit down please!*”; el participante por su parte, hace mención que esto significa sentarse y agrega “*sit down in the chair*”. Las docentes felicitan a *S.D* no sin antes hacer la aclaración de que lo correcto es decir “*sit down on the chair*”. Una situación que hace referencia al mismo punto es cuando la estudiante *S.E.M.* ayuda a su compañero a indicar que le gusta algo; le ayuda de la siguiente manera “*I like, dices primero de la cosa que vas a decir, pero en inglés*”.

Para finalizar este apartado de la mediación pedagógica, decidimos dejar una de las estrategias lingüísticas que consideramos fue muy importante en la ejecución y que va más allá de enseñar una LE; ya que creemos, reivindica la identidad de los estudiantes respecto a su L1 los acerca al conocimiento de la LE y, además, les permite la comunicación fluida con sus pares; esto es, el uso de la L1 como puente para acercar al conocimiento y aprendizaje de la LM.

Es importante mencionar que, si bien ha habido varios detractores en el uso de la L1 a la hora de enseñar un idioma extranjero, en especial aquellos maestros y lingüistas que promueven la enseñanza de este a través del método directo, caracterizado según (Texidor Pellón et al., 2007) “por el uso de la lengua que se aprende como un medio de instrucción y comunicación en el aula de idiomas y por evitar el uso de la L1 y de la técnica de traducción”. (p.2) existen otros defensores del uso de *la lengua materna*¹⁰ cuando se está enseñando una LE, debido a que la realidad en la cual nos movemos es plurilingüe por lo que en la actualidad, es frecuente observar cómo las personas pueden hablar en más de una lengua. (Cassany, 2021).

Si bien en un principio queríamos hacer uso sólo de *la lengua meta* —en este caso el inglés— lo cual se veía reflejado en todas las actividades propuestas en la planeación exceptuando la parte del círculo de la palabra y evaluación; nos dimos cuenta que en ocasiones era importante usar *la lengua materna* para generar mayor comprensión de los temas y actividades propuestos en el taller: “así, es natural cambiar de lengua según el interlocutor o la situación, traducir e interpretar de un idioma a otro, buscar ideas en la L1 para decirlas después en otra que entiendan nuestros interlocutores”. (Cassany, 2021, p. 10) basados en lo anterior cuando un estudiante no comprendía la instrucción, nos apoyábamos primero del guardián del lenguaje, al cual se le había delegado esta responsabilidad porque se habían encontrado características de cooperación en relación al idioma, cuando indicaba a sus compañeros el significado de cierta palabra o petición realizada por las docentes. Ahora bien, si se daba el caso donde los guardianes no sabían el significado de cierta palabra o instrucción, la segunda manera

¹⁰ Las palabras *lengua materna* y *lengua meta* no se escribieron de acuerdo a nuestras convenciones en este apartado porque hacen referencia a los postulados de Cassany (2021) y sus propias convenciones.

de proceder por parte de nosotras, era repetir las indicaciones en español para alcanzar una mejor comprensión de lo que se quería transmitir, una vez repetida la instrucción en español, la volvíamos a decir en inglés; de esta forma, ellos podían relacionar ambos idiomas.

Respecto a esta estrategia, encontramos que fue bien recibida por parte de los estudiantes y se notaban más cómodos y seguros al momento de llevar a cabo una instrucción dada por las docentes. También logramos analizar, cómo en ocasiones podían ir y venir en ambos idiomas, por ejemplo, cuando a los estudiantes se les preguntaba algo en inglés y ellos repetían nuevamente la pregunta en su lengua materna para confirmar su comprensión respecto a lo que se pedía. También se daba el caso en el cual se les preguntaba algo en inglés y respondían correctamente a la pregunta, pero en español. Uno de los ejemplos que evidenciamos respecto a esto último, fue al inicio del taller en la actividad de *warm up*, donde se le hizo la siguiente pregunta a dos estudiantes “*are you sisters?*” S.S respondió en español “*No, primas hermanas*” allí se pone de manifiesto, una comprensión de la lengua extranjera sin importar si la respuesta fue en inglés o en español, la estudiante logra relacionar la LM con su L1.

Según los planteamientos anteriores, lo observado y experimentado en ambas etapas de la investigación, reflexionamos que la mediación pedagógica que se da a partir de la enseñanza de una LE, debe ir más allá del solo enseñar una LE como conocimiento teórico; tiene que ver también con lo práctico y con aquello que como docentes les proponemos a nuestros estudiantes a través de esos mecanismos, herramientas o estrategias que nos ayudan a mediar nuestra práctica pedagógica. Esta mediación pedagógica no debe darse en el vacío o imaginario de lo que pensamos podría “funcionar”, sino que existen una serie de factores los cuales consideramos

aportan significativamente a enriquecer esta mediación pedagógica, comenzando por el conocimiento que tengo sobre los estudiantes que se verán permeados por nuestra mediación.

En ese sentido, las estrategias que se expusieron anteriormente deben velar por dar respuesta a unas características del contexto y de la población a las cuales serán dirigidas, donde en el caso de la enseñanza de una LE, este conocimiento debe tomar en consideración una multiplicidad de factores que nos van ayudar a crear ajustes necesarios en las actividades que se proponen. Factores importantes como el nivel de apropiación del grupo frente a la lengua meta que se pretende enseñar, las dinámicas grupales, el nivel de interés por el tema que se enseña, las edades de los estudiantes con el fin de conocer el grado de dificultad de las actividades que se van a presentar, el comportamiento de cada estudiante, sus ritmos y estilos de aprendizaje; respecto a estos últimos (Jiménez, 2005) menciona que:

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los estilos de aprendizaje han realizado una contribución significativa a la enseñanza de idiomas al acentuar la toma de conciencia de los profesores respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos. (p.24)

Por último, otro aporte importante de esta investigación en relación con la mediación pedagógica en la enseñanza de una LE más allá de la LE, es el papel del docente como sujeto mediador, donde sumado al conocimiento del contexto, los estudiantes y las estrategias que mencionamos, se encuentra la manera en la cual el docente ejecuta las actividades, anima y se acerca a los estudiantes para movilizarlos en torno al aprendizaje, tal como lo pudimos ver

reflejado en las etapas de investigación, donde al encontrarnos con estudiantes que no deseaban participar inicialmente de las actividades, se fueron animando poco a poco a participar cuando le dábamos un valor a su presencia; por ejemplo, teniéndolo en cuenta en torno a una decisión de una actividad, preguntando su opinión frente a un tema de clase, dándole un rol importante como monitor o ayudante, integrándolo con sus compañeros de clase, acercándonos con una sonrisa o con la canción y baile de saludo inicial, etc.

Por lo anterior y por lo mencionado en este apartado, es que nos atrevemos a afirmar que esa mediación pedagógica en la enseñanza de una LE, va más allá de la sola LE, en términos no solo del traspaso cultural, social, etc., evidenciado en esos actos cívicos y culturales relacionados con el país de pertenencia de una LE que se presentan en los contextos educativos y formativos, sino también del quehacer docente, el conocimiento de sus estudiantes, el diseño de diversas estrategias y propuestas metodológicas, así como también su intervención en el aula de clase.

6.2. *El Contacto Lingüístico.*

En el presente apartado, expondremos aquellos alcances evidenciados desde lo lingüístico, debido a que consideramos esencial, hacer un análisis de los asuntos relacionados con este tema y que pudimos observar durante nuestra investigación. Al respecto, llamamos a este apartado como *contacto lingüístico*, para referirnos en un principio a los acercamientos que tienen los niños y niñas a una lengua diferente a la materna y al posterior aprendizaje de esta.

Respecto a lo anterior, es fundamental saber cómo se produce este contacto lingüístico el cual:

Se produce necesariamente a raíz del contacto entre culturas, es decir, no hay penetración lingüística sin penetración cultural. La condición social del hombre lo lleva a buscar comunicarse con el otro, pertenezca o no a su comunidad idiomática, generándose interrelaciones entre los pueblos. Siendo el lenguaje un objeto cultural, todo intercambio en el ámbito de la cultura implica un intercambio lingüístico. (Contreras, 1953 como se citó en Castillo, 2002)

Así mismo, (Sala, 1988, como se citó en Castillo, 2002) menciona que ese contacto lingüístico puede darse de dos formas, directa e indirecta. La primera de estas formas de contacto, se da cuando los habitantes pertenecientes a una población se unen y/o habitan en un mismo territorio. Por su parte, la segunda forma de contacto, es el que se da de manera superficial entre dos idiomas, donde uno de ellos suele divulgarse de forma universal. Según lo anteriormente expuesto, podemos declarar que ese contacto que se da entre el español y el inglés como LE evidenciado esencialmente en los contextos donde tuvo lugar nuestra investigación, está suscrito a un tipo de contacto indirecto.

Para poder llegar a esas declaraciones, tuvimos que analizar cuáles eran esas oportunidades de acercamiento que tenían los niños y niñas a una LE. Fue por ello, que en la primera etapa de investigación la cual se desarrolló en contextos educativos escolares mediados por una LE, observamos que este *contacto lingüístico* se originaba principalmente a través de las actividades específicamente diseñadas para el aprendizaje de esta; es decir, durante las actividades académicas orientadas a la enseñanza de la LM —Inglés o Mandarín—, donde los docentes se apoyaban de ejercicios no solo teóricos sino también prácticos como el juego, el trabajo en equipo, entre otros. Sin embargo, nos percatamos que el *contacto lingüístico* desbordaba los procesos de enseñanza

estructurados y se tejía en otros espacios de socialización, como lo eran los descansos, los juegos libres, espacios de alimentación, actos cívicos, festividades, etc.

Continuando con estos supuestos, comenzamos a interrogarnos sobre cuáles eran aquellos factores que influían en las relaciones tejidas a partir del contacto con una LE. Para dar respuesta a lo anterior, partimos de las interacciones observadas en los espacios de socialización anteriormente mencionados y de esta manera, logramos definir cinco tipos de factores principales, los cuales presentaremos a continuación.

6.2.1. Factores Sociales.

Estos factores, son aquellos que tienen que ver propiamente con las interacciones que se dan a partir del contacto con el otro, e influyen en las actitudes, comportamientos y relaciones de los niños y niñas dentro del contexto en el que se desenvuelven; se pueden evidenciar en la forma como estos se comunican, juegan, solucionan conflictos, etc. Establecimos además estos factores sociales, al observar las interacciones que se presentaban en las celebraciones de cumpleaños, las relaciones de los niños y niñas al jugar en el recreo o al solucionar conflictos dentro y fuera del salón de clase.

Para ilustrar un poco lo anterior, presentamos algunos de los sucesos que pudimos observar en torno a este factor. El primero de ellos ocurrió cuando *S.D* acordaba con su compañera *S.V* —cuya L1 era el inglés— algunas reglas para turnarse uno de los columpios disponibles en el parquecito; para ello, *S.D* —cuya L1 era el español— empleó algunas estrategias para darse a entender haciendo uso de gestos, movimientos, palabras en español y también vocabulario en inglés

conocido por ella, como *stop, yes, no, etc.* logramos evidenciar, que *S.V* comprendió las reglas del juego y llegaron a un acuerdo para usar el columpio.

El segundo suceso ocurrió en este mismo espacio de socialización —el parquecito— cuando los estudiantes se encontraban jugando, logramos escuchar una conversación donde se estaban preguntando por la edad de cada uno —en español—, cuando se llegó el momento de preguntar por la edad de *S.V*, ella respondió “seis años” —*en español*—, uno de los niños comienza a decir “¡Profe, profe ella dijo seis en español!”. Otro suceso ocurrió cuando *N.R* había tomado sin permiso una pertenencia de *S.V*, ella haciendo uso del español levantó su voz y comenzó a decir “mío, mío”.

Con los anteriores ejemplos, buscamos mostrar eso que denominamos como *factor social* y su influencia en las relaciones tejidas a partir del contacto con una LE, el cual, también permite observar cómo para *S.V* el idioma *español* es una LE, solo que —al estar viviendo en Colombia— la forma de contacto que tiene ella con relación a este, es un *contacto directo*.

6.2.2. Factores Afectivos.

Respecto a los factores afectivos, Jiménez (2005) afirma que estos “son aquellos sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la situación o experiencia vivida y sus necesidades o intenciones” (p. 10). Ahora bien, en contextos escolares mediados por una LE, pudimos observar que el acercamiento de los niños y niñas a una lengua diferente a la L1, les permitía hacer uso de esta para expresar aquello que estaban sintiendo y a su vez, relacionarse con el otro, convirtiéndose el factor afectivo en un puente de comunicación no sólo entre lenguas sino también entre culturas; de esta manera, confirmamos lo expuesto a

inicios de este apartado, donde el *contacto lingüístico* es en esencia originado por un contacto entre culturas (Contreras, 1953).

Cómo soporte de lo anterior encontramos que en las instituciones donde se desarrolló la primera etapa de investigación, contaba con niños y niñas de otras partes del mundo, como Estados Unidos y Corea del Sur, estos estudiantes intentaban interactuar con sus pares y expresar sus sentires haciendo uso del *español* lo que para ellos era una LE; a su vez, ellos llevaban al aula de clase, experiencias desde sus propias culturas, ya fuera en su forma de vestir, la música que cantaban o normas de etiqueta y comportamiento, lo cual generaba en sus compañeros diversas reacciones y sentimientos. Por ejemplo, se dio el caso de *S.M* cuya L1 era el *español*, a la cual en un principio se le dificultaba relacionarse con *S.V* cuya L1 era el *inglés*, llegaba incluso a frustrarse y llorar porque no lograba comprender lo que ella decía. Esta situación fue cambiando paulatinamente hasta el punto que *S.M*, comenzó a utilizar comandos básicos para comunicarse con su compañera.

También se presentaron momentos donde los estudiantes manifestaban alegría al aprender *inglés* y hacían uso de este idioma para jugar o pedir perdón “stop, yes, sorry, good morning” esta alegría también se pudo observar en *S.V* —cuya L1 era el inglés— la cual poco a poco, fue incrementando más su vocabulario en *español* para relacionarse con sus compañeros y se le escuchaba decir “para, mío, vamos a jugar, lo siento, la carro, etc.”.

Se evidencia, como los factores afectivos influyen en el comportamiento de los niños y niñas, convirtiéndose en un mecanismo de comunicación que detona el uso de una LE en relación con el contexto en el cual se encuentran.

6.2.3. Factores Culturales.

La cultura es un factor que cumple un papel importante en los procesos de socialización; niños y niñas adquieren saberes de la cultura y a su vez, son transmisores de la misma. La cultura como bien se ha dicho en líneas anteriores, permite una interacción con la LE, ya que el aprendizaje de esta no se da únicamente al comprender los códigos o símbolos lingüísticos propios de cada *lengua*, sino que también se presenta de forma integral cuando se está en relación con las costumbres, creencias, tradiciones de la cultura a la cual pertenece el idioma. Dentro del contexto escolar, lo anterior se hizo visible cuando se llevaban a cabo, celebraciones y actividades en torno a una festividad propia de la LE que allí se enseñaba —inglés y mandarín— celebraciones como *Valentine's day*, *St. Patrick's day*, *Halloween*, *Thanksgiving day* ó *Xīnnián kuàilè* —feliz año nuevo chino—

Del mismo modo, los estudiantes extranjeros también aprendían y se acercaban al *español* a través de estas experiencias culturales, gracias a las celebraciones propias de nuestro país o actos cívicos que se llevaban a cabo en estos contextos escolares. Por ejemplo, se presentó nuevamente el caso con *S. V.*, donde ella tuvo la oportunidad de participar en un acto cívico, se le asignó un tema y ella habló sobre este en su L1; luego al finalizar, dijo una frase en *español*. En otras ocasiones, se le escuchaba cantar canciones de pop en *español* que sus amigas solían entonar.

Podemos entonces afirmar que el *contacto* con una LE y el aprendizaje de esta, cobra mayor potencia en la medida en que se establece una interacción y conocimiento de aspectos culturales como celebraciones, costumbres, canciones, bailes, etc.; los cuales se tornan en asuntos llamativos a quien tiene contacto con estos.

6.2.4. Factores cognitivos.

Este factor, se encuentra directamente relacionado con los estímulos brindados por los espacios de enseñanza-aprendizaje formal y directa del idioma o LE que se pretende alcanzar. Podemos decir, que es uno de los factores donde la mayoría de niños y niñas adquieren las bases para el aprendizaje de una LE, debido a que en el caso de la escuela, la enseñanza de la LE se presenta de manera intencionada y constante durante las clases dispuestas para ello; e incluso, se da con más fuerza en contextos escolares mediados por una LE, donde los niños y niñas tienen la posibilidad de estar en contacto con esta, no solo en la clase de idiomas, sino también en diferentes espacios institucionales.

En nuestras prácticas pedagógicas, hemos tenido la oportunidad de experimentar de primera mano, cómo los niños y niñas van interiorizando los aprendizajes obtenidos en las clases de idiomas, relacionando lo que allí aprenden con el mundo que les rodea. Han surgido momentos, donde los padres de familia se han acercado a nosotras para compartir anécdotas de los niños y niñas respecto al uso de la LE en casa. Tal fue el caso de un papá, el cuál con mucho orgullo compartió un video de su hijo recitando la oración que fue enseñada en la escuela; así mismo, algunas anécdotas donde los estudiantes comparten con sus familias el vocabulario aprendido. Otra evidencia de ello, fue cuando los estudiantes al haber participado del proyecto sobre *insects*, iban a jugar a las zonas verdes o al parquecito y se encontraban con diferentes insectos, ellos con gran emoción decían en voz alta el nombre del insecto en *inglés*: “*teacher, spider!, spiderweb!, dragon-fly!, etc.*”

Podemos ver, la importancia que prima en este factor, el cual se relaciona en gran medida con lo expuesto en el apartado de mediación pedagógica, ya que es también labor del docente proporcionar adecuadamente esas bases que orientarán el aprendizaje de la LE.

6.2.5. Factores Lúdicos.

Definimos a estos factores como esquemas de interpretación cultural que permiten el desarrollo de actividades recreativas, como lo son el juego, el baile, la música, etc. A propósito de esto, encontramos que en la clase de idiomas el uso de warm ups y games como bien se explicó en el apartado de mediación pedagógica, ocupan un lugar muy importante para motivar a los estudiantes a relacionarse con el idioma de forma divertida, aprenden nuevo vocabulario y repasan los temas vistos en diferentes clases. Otro aspecto relacionado con los factores lúdicos, tiene que ver con aquellos juegos que no han sido propuestos por los docentes y es cuando los niños y niñas juegan de manera libre.

De esta misma forma se presenta, cuando hay estudiantes de diferentes lenguas compartiendo juntos, donde el juego sirve como pretexto inconsciente para hacer uso de una LE; esto se da, con el propósito de llegar a acuerdos o aclarar las normas del juego, tal y como se enunció en los factores sociales con el ejemplo del columpio.

En este orden de ideas, durante los momentos en que se desarrollan juegos de diferentes categorías, los niños y niñas están construyendo reflejos de su realidad. Recordamos el caso de *NFe*, el cual invitaba a su amigo *NDa* a traer un artefacto específico el día del juguete¹¹En este

¹¹ Día del juguete: Cada viernes, los niños y niñas pueden llevar un juguete al colegio para utilizar en los momentos de recreo. Esta posibilidad, genera gran expectativa en ellos, pues semana a semana, los niños y niñas tejen conversaciones en relación a una variedad de temas en relación al juguete (cuándo será viernes, qué juguete van a traer, cuántos juguetes, cómo van a jugar, entre otros).

caso, el dinamizador del juego entre los niños y niñas fue el juguete Beyblade. Lo interesante en esta interacción, fue que la L1 de *NDa* era el *inglés*; por su parte, *NFe* tenía ascendencia asiática y en su familia, el diálogo se tejía principalmente en *inglés*, aunque hablaba perfectamente el español. Siendo así, el *NFe* era consciente que su amigo *NDa* pese a que comprendía el español, se le dificulta más hablar en ese idioma; por tanto, la decisión que tomó, fue hablar todo el tiempo en inglés.

Otros factores lúdicos como el baile y la música, permiten también que los niños y niñas puedan tener ese *contacto lingüístico*. Traemos al recuerdo, una situación particular que sucedió en el proyecto de *dinosaurs*, donde los estudiantes pedían de forma insistente que se diera *play* a la canción *The Dinosaur Dance!* (GO, 2022) esta canción se había presentado en algunas clases y llamó mucho la atención de los estudiantes por su baile particular y el ritmo de la misma, es así como por medio de esta canción y su baile, los niños y niñas tenían la oportunidad de practicar el vocabulario del proyecto, escuchar y practicar la pronunciación del mismo.

Ahora bien, pasando a los hallazgos descubiertos durante la segunda etapa de investigación, pudimos observar que si bien el tema que llevamos para los estudiantes era nuevo dentro del curso —places of the city— las actividades se pudieron ejecutar según lo planeado y además, se evidenció una utilización adecuada del vocabulario y tópico enseñado, demostrando que los estudiantes ponían en conversación sus conocimientos previos con los conocimientos que se estaban presentando en el taller, lo cual indicaba un aprendizaje significativo¹².

¹² Teoría del aprendizaje propuesta por David Paul Ausubel, donde hace referencia que el estudiante relaciona sus conocimientos previos con los saberes nuevos que adquiere. “la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe” (Ausubel et al. 1976, p.56)

Por ejemplo, en ambos cursos donde se ejecutó el taller, sucedió una situación particular al explicar el warm up *hotpotato*, ya que los estudiantes lo relacionaron de inmediato con el juego *tingo, tingo, tango*, lo que en realidad era correcto. De igual forma, durante esta misma actividad, se presentó una situación donde a la *S.S.F* se le preguntó por aquello que le gustaba “*what do you like?*”, ella lo relacionó con una actividad similar de la clase anterior en la cual le preguntaban por su color favorito, así que, para estar segura, decide confirmar esta pregunta con nosotras diciendo “*¿Mi color favorito?*”. Vemos entonces, que el *contacto lingüístico* con una LE y el aprendizaje de esta, tiene relación con aquellos conocimientos previos y la confrontación con los nuevos conocimientos que se adquieren.

Ahora bien, unido a esos aprendizajes significativos y a la conexión que los estudiantes realizaban entre lo que sabían y lo que estaban aprendiendo, encontramos que la mayor parte de intervenciones y conexiones de los estudiantes respecto al tema propuesto, se dieron cuando los niños y niñas reconocían el vocabulario que se estaba explicando al asociarlo con un sonido, una imagen o incluso con palabras que sonaban similares a su L1, a lo anterior lo llamamos *reconocimiento por asociación*.

Fue el caso de la actividad de *exploración de conocimientos previos*, donde al comienzo de la actividad los estudiantes debían primero escuchar una palabra en *inglés* y descifrar cuál era su significado en *español*. En un primer momento se escuchó la palabra *bookshop*, los estudiantes asociaron sus conocimientos previos con el nuevo sonido que escuchaban; fue así que al oír la palabra “*book*” se acordaban de elementos y palabras como cuadernos, libros... después al escuchar la palabra *shop* —algo desconocida para algunos— la relacionaban con algo que habían aprendido anteriormente. Sucedió algo similar al escuchar la palabra *florist* debido a que los estudiantes lo

relacionaron con la palabra en español *flores* y al estar hablando sobre lugares de la ciudad, asociaron lo escuchado con el significado correcto *floristería/ florería*. Esto se continuó repitiendo al escuchar palabras como *restaurant, park, hospital, school*; en estos casos, el reconocimiento por asociación, se dio gracias a la relación que hicieron de la LE con su L1.

En el caso del *reconocimiento por asociación* en relación con las *imágenes*, se presentó, cuando el reconocimiento desde lo auditivo no era suficiente para descifrar el significado de la palabra que se escuchaba. Fue entonces cuando en el caso de palabras como *bakery, theater*, entre otras, se recurrió a mostrarles la imagen de estos lugares; este apoyo, les permitió reconocer a cuál parte de la ciudad se estaba haciendo referencia. Así mismo, luego de haber practicado con los niños y niñas la pronunciación de las palabras y haberlas relacionado con las imágenes, se dio continuidad con el video-cuento, en el cual se mostraba el vocabulario previamente aprendido; cada vez que iban narrando la historia y enseñando las imágenes, dábamos pausa al vídeo para preguntar por el significado de los lugares mencionados en inglés, la respuesta a estas preguntas fueron acertadas, lo cual nos indicaba que habían tenido una conexión o relación particular respecto a la actividad que habíamos acabado de desarrollar.

Ahora bien, en el caso de una de las actividades finales —la cartografía social— pudimos observar además de las interacciones de los niños y niñas, la aplicación gráfica de lo aprendido durante el taller. Al observar las construcciones de los estudiantes, se logró evidenciar cómo ellos intentaban escribir las palabras aprendidas durante las actividades, como por ejemplo “*hospital, house, store, scool, stop/estop*”.

Para finalizar este apartado de *contacto lingüístico*, podemos decir que son varios los factores y las maneras en las que los niños y niñas se pueden acercar a una LE. Estas formas

diversas, trascienden las paredes del aula de clase y los códigos o símbolos de cada lengua. El *contacto lingüístico* teje y se teje a través de las relaciones con el otro en diversos espacios de socialización, es el resultado del conocimiento con otras culturas e incluso de la propia, como bien se pudo observar en ese puente que conecta la L1 con la LE/LM.

6.3. Socialización como un campo de encuentros y desencuentros

“— *Esta es mi ciudad.*

— *Ey, es de todos. Es la ciudad de todos*”¹³

Deseamos iniciar este apartado recuperando un fragmento de las conversaciones espontáneas que los niños y niñas tuvieron durante la realización de los talleres. En los espacios que habitamos los seres humanos convergen acciones, estímulos, respuestas, dinámicas, diálogos, entre mil y unas más situaciones que, en últimas, ponen de manifiesto que cada oportunidad de *inter-acción* de los sujetos, es una posibilidad para la socialización. Ramos de Vasconcellos y Da Costa Guimarães Santana (2004) exponen con mayor claridad esta idea, valiéndose de los postulados de Vygotsky para presentar el carácter *interactivo* de los sujetos; específicamente, “el niño es un agente activo y constructor de su desarrollo, convirtiéndose en sujeto social, cultural e histórico, en proceso permanente de interacción y reconstrucción de su medio social” (p. 28).

Con base a esta premisa, nos ocupamos en la provocación de un espacio-taller que nos permitiera recoger manifestaciones espontáneas, las cuales advirtieran un influjo de los contextos mediados por una lengua extranjera en las relaciones interpersonales de niños y niñas. Este espacio, lo creamos con la pretensión de contrastar nuestras ideas previas que emergieron de las prácticas docentes, tal y como lo hemos mencionado a lo largo de este informe. En este apartado,

¹³ Conversación entre dos participantes del taller; información retomada de las notas en B.T.1609.

materializamos los hallazgos a la luz de los postulados referentes a la *socialización*, otorgando sentido a la información recogida, teniendo en cuenta “los contextos, los lazos de sociabilidad, las trayectorias sociales y educativas, los procesos que atraviesan los sujetos en su crecimiento, aprendizaje y relación con el mundo” (Duek, 2010, p. 800). Así mismo, apuntamos a la presentación de un análisis que incite a cada uno de los lectores a reflexionar sobre lo leído desde su subjetividad.

En este sentido, encontramos la socialización como un campo de encuentros y desencuentros. Nos referimos de esta forma a la socialización porque se convierte en un espacio donde convergen interacciones, estímulos y respuestas desde diferentes perspectivas, que responden a un entramado cultural. De esta manera, las relaciones que se establecen allí, en este campo, están atravesadas por una serie de valores, actitudes y comportamientos que devienen en diversos matices. Proponemos una conversación sobre estas características que identificamos, evitando una jerarquización de estos elementos que encontramos como parte de la realidad social.

En el proceso de analizar las diferentes fuentes de información -diarios de campo, guía de observación, codificación de la información- notamos elementos como valores, reacciones, interacciones, acuerdos, desacuerdos, entre otros. En relación con nuestro objetivo de rastrear aspectos que demostraran influencias en los procesos de socialización de niños y niñas en contextos mediados por el inglés, esperábamos una tendencia de los hallazgos hacia el componente lingüístico; sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, los resultados apuntaron al ámbito social de los seres humanos.

De esta forma, tanto en los talleres como en nuestra práctica docente, pudimos observar diferentes manifestaciones que refieren al componente de *conocimiento social*¹⁴; estas acciones observadas, las delimitamos en dos códigos: *interacción social* y *sistema de valores*. El primer código se refiere a las intervenciones, reacciones, acuerdos, resolución de problemas, entre otros, producto de la participación de los niños y niñas. De otro lado, el segundo código en relación a conductas, actitudes y comportamientos que exponen diferentes formas de acercarse al mundo por parte de los niños y niñas.

En el proceso de análisis de estas expresiones de la socialización, acordamos que reflejaban funciones específicas durante el desarrollo de las actividades; de esta manera, relacionamos esta impresión con una estrategia pedagógica que propusimos en el taller: *Class guardians*. Esta estrategia consistió en asignar unos roles específicos a algunos estudiantes, con el propósito de contribuir a la experiencia de aprendizaje durante el desarrollo del trabajo de campo. De acuerdo a lo anterior, en la siguiente tabla presentamos cada uno de los guardianes y su propósito en el desarrollo de la propuesta educativa.

Tabla 3

Estrategia “Class Guardians”

Language Guardian (guardián del lenguaje)	El niño o niña que tiene el rol del <i>language guardian</i> , asume la responsabilidad de brindar ayuda a los compañeros que necesiten en momentos específicos como la traducción, la interpretación o la comprensión de lo conversado en la LE.
--	---

¹⁴ En el capítulo de Planteamiento de problema y el Marco conceptual, desarrollamos esta noción desde los postulados de Delval (1981) y Denegri (2005).

Word Guardian (guardián de la palabra)	El niño o niña que tiene el rol del <i>word guardian</i> , es el encargado de otorgar los turnos de la palabra a cada uno de sus compañeros que alza su mano y pide la palabra.
Time Guardian (guardián del tiempo)	El niño o niña que tiene el rol del <i>time guardian</i> , es el encargado de recordar a sus compañeros cuando una actividad está por finalizar o por iniciar, claro está, con la anticipación del docente.
Respect Guardian (guardián del respeto)	El niño o niña que tiene el rol del <i>respect guardian</i> , es responsable de garantizar que el ambiente en la sesión se construya a partir del respeto. De igual forma, puede ayudar a resolver conflictos de ser necesario.
Listening Guardian (guardián de la escucha)	El niño o niña que tiene el rol de <i>listening guardian</i> , comparte indicaciones a sus compañeros en momentos donde el grupo está disperso y generando mucho ruido.
Raise your hand Guardian (guardián de “levantar la mano”)	El niño o niña que tiene el rol de <i>raise your hand guardian</i> , tiene la misión de recordarle a los compañeros que hablan en voz alta levantar la mano para pedir la palabra.

El propósito de esta estrategia es promover en los niños y niñas actitudes de liderazgo, permitiendo que asuman un rol en el aula de clase y contribuyan al desarrollo de la misma, evitando hacer uso de estrategias tradicionales que desgastan al maestro y eximen a los niños y niñas de asumir un papel de participación activa. A pesar de que estos roles fueron asignados en el taller, se pueden observar cómo los estudiantes actúan en función de estos objetivos sin ser conscientes de ello; en nuestras prácticas docentes, observamos cómo estudiantes que dominaban dos lenguas cumplían el rol de *language guardian* con compañeros que solo se comunican en una lengua.

De esta manera, las expresiones que denotan interacciones por medio de la representación de los roles son variadas y se pueden encontrar hasta en la interacción menos pensada. En las siguientes líneas presentamos nuestras reflexiones en función de esta estrategia: *Class guardians*;

permitiéndonos expresar en cada uno de los apartados las manifestaciones que evidencian la relación de los roles que asumen los niños y las niñas en contextos mediados por una LE y la socialización.

6.3.1. Asistencia lingüística: el rol del Language Guardian

Las interacciones que se produjeron en ambos contextos, se mediaron por el inglés y el español. Al ser un ejercicio intencionado hacia el aprendizaje de la LE, las instrucciones se exponían en inglés, realizando apuntes en español sólo cuando fuese necesario. Los estudiantes, al estar expuestos de una manera inmersiva al idioma, realizaban procesos de reconocimiento por asociación, donde confrontaban lo conocido con lo nuevo. Allí, descubrimos que los niños y niñas asumen roles, de forma intencional y no intencional, con el propósito de brindar una ayuda a sus compañeros.

La estudiante *S.E.M.*¹⁵ nos permitió visualizar este hallazgo de forma concreta, ya que en repetidas ocasiones asumió el rol de *Language Guardian*, acercándose a los compañeros y compañeras que necesitaban apoyo en la L.M. La niña *S.E.M.* nos comentó que: “*Yo sé mucho inglés, he estudiado mucho*”, y desde esa posición, acompañó a otros niños y niñas. De esta manera -cuando nos estábamos presentando- algunos y niñas no reconocían las formas básicas de presentación como “*My name is...*”; a propósito de ello, *S.E.M.*, tomaba la palabra para indicarles: “*My name is... y tu nombre...*”. Esta actitud y posición que ejercía *S.E.M.* no solo la vimos reflejada en su actuar, sino que otros estudiantes también ayudaban a sus compañeros con la traducción y

¹⁵ Las convenciones que proponemos son con el propósito de proteger la identidad de los niños y niñas participantes de la investigación. En el quinto capítulo argumentamos esta propuesta para el tratamiento de la información en la normatividad ética para la investigación con niños y niñas. En el anexo 5 se encuentran todos los códigos empleados.

comprensión de las instrucciones. Este es el caso del estudiante *S.D.*, quien ayudaba a sus compañeros con comandos: “*S.D.*: *¡Stand up, pararse!*”, “*Sit down, sit down!*, *¿sentado es sit down?*”.

En esta misma línea, en nuestras prácticas docentes pudimos observar cómo algunos estudiantes hacían uso del dominio en ambas lenguas para ayudar a sus compañeros. De esta forma, niños y niñas que tenían relación con el español y el inglés, tanto fuera como dentro de la escuela, acogían a sus compañeros, explicándoles de ser necesario las actividades. Rescatamos otro fragmento donde se ve esta interacción en dos estudiantes: “*I.M.*:¹⁶ *How do you say negro and verde in english?*” “*S.E.*: *(le dice a S.S.F en el oído) Black and green*” “*S.S.F.*: *Black and green*”. La estudiante *S.E.* se acerca a *S.S.F.* con la intención de ayudarle a responder la pregunta que la *I.M.* realizó en el momento de la presentación.

6.3.2. Guardianes de la comunicación: Word and Raise your hand Guardian

Esta estrategia nos permitió, como ya hemos mencionado, mayor control en el manejo de grupo, delegando responsabilidades a los niños y niñas, quienes fueron conscientes en todo momento de su papel y su participación dentro del grupo. Ciertas acciones que otorgamos a los niños y niñas implicaron trabajo en equipo por parte de los estudiantes; este es el caso de los roles de *Word Guardian* y *Raise your hand Guardian*. Para que un guardián de la palabra cumpla sus compromisos, debe apoyarse del guardián de levantar la mano y viceversa; en relación a ello, tenemos unas anotaciones que señalan las percepciones y sentimientos de los niños y niñas que asumieron un rol de guardián en el desarrollo de la clase.

¹⁶ Los códigos *I.M.* y *I.L.* corresponden a *Investigadora Melissa* e *Investigadora Luisa*, respectivamente. Son los únicos códigos de los cuáles se desvela la identidad.

En un primer momento, se les compartió a los niños y niñas las acciones que debían desarrollar de acuerdo al rol; sin embargo, como fue una actividad nueva para ellos, se les recordó varias veces lo que debían hacer. En el transcurso, se notó mayor apropiación de los roles y, en el momento de *círculo de la palabra*¹⁷, se brindó un espacio para que los niños y niñas compartieran sus sentires —a partir de unas preguntas orientadoras— con respecto al rol que habían desempeñado. A continuación, compartimos varios fragmentos en relación a la pregunta *¿Cómo se sintió con el rol de guardián?*:

— **I.M:** *S.M.R, ¿cómo se sintió que tu fueras el guardián de la palabra?*”

— **S.M.R:** *bien y mal*”

— **I.M:** *¿cómo es eso de que te sentiste bien y mal?*”

— **S.M.R:** *bien, normal, era el más fácil, uno pues tenía que hacer como algo que fuera guardian.*

— **I.L:** *eras el word guardian.*

— **S.M.R:** *yo era el guardián de la palabra, y pues me fue bien, normal.*

— **I.L:** *pero yo te quiero preguntar algo, ¿tú por qué querías cambiar de guardián?*

— **S.M.R:** *pues porque todo el mundo alzaba la mano al mismo tiempo entonces no sabía a quién dársela”.*

Rescatamos este fragmento pues encontramos valor para demostrar de qué manera los espacios de socialización para niños y niñas -en este caso con el aprendizaje de una LE como

¹⁷ Esta fue una actividad que se propuso como cierre del taller. Para promover que los niños y niñas sintieran libertad de compartir sus pensamientos, este espacio se medió en su totalidad por el español (L1).

provocador de la enseñanza- se convierten en campo de encuentros y desencuentros. El estudiante *S.M.R.* asumió el rol de *Word Guardian* desde un principio; sin embargo, en el desarrollo del taller expresó reiterativamente que deseaba cambiar de rol. Al final de la sesión, se pudo abrir el espacio para preguntar cuál era el motivante para hacer el cambio; su respuesta, argumentó que la responsabilidad que este rol conllevaba lo confundía, pues era difícil determinar a quién asignar la palabra.

Como adultos, es fácil resolver que, en respeto por la palabra, esta se otorgará en orden y uno a uno las personas compartirán las opiniones; no obstante, para *S.M.R.* este proceso fue agotador, pues todos los niños y niñas querían participar al mismo tiempo, alzando la mano simultáneamente dificultando de esta manera la asignación de turnos. Por otra parte, aunque el estudiante se sintió abrumado, en ningún momento detuvo su actuación como *Word Guardian*.

En este suceso reconocemos la actitud del estudiante, que pese a sentirse abrumado por la alta participación de sus compañeros, decidió continuar con su rol para permitir que el desarrollo de la sesión continuara sin mayores contratiempos. Además de ello, no solo los chicos que asumieron el rol de *Raise your hand guardian* intervinieron con las indicaciones. Pudimos observar que otros compañeros recordaban constantemente el alzar la mano para pedir la palabra e, incluso, reclamaban a aquellos que no respetaban el turno o compartían una nueva opinión sin pedir nuevamente el turno: “*S.D:* ¡Ay *S.M.*, *S.M.*, primero *S.M.*, no va *S.S.!*” “*S.S:* ¡*S.M.* ya lo hizo!”.

Posibilitar espacios para la interacción en los contextos formativos como la escuela o programas de formación extracurriculares, permite que se supere la idea de la escuela como lugar de exclusividad para la apropiación de unos contenidos específicos, ampliando la mirada para que

este espacio se constituya en “un escenario democrático del reconocimiento, la inclusión, la vivencia de la equidad, la discusión y construcción colectiva de las normas, los valores y los principios de convivencia” (Echavarría, 2003, p. 11). Además de ello, los niños y niñas van generando una consciencia colectiva de aquellos comportamientos que son promovidos por la sociedad para la convivencia.

6.3.3. Roles para la convivencia: Time, Listening and Respect Guardian.

En este apartado, describimos los roles en relación a la categoría de *sistema de valores* que encontramos durante el proceso de análisis. En esta categoría hacemos referencia a las normas y valores que adquieren los niños y niñas en diferentes esferas de socialización. La escuela, permite que se constituya un espacio donde “los niños, en interacción con sus compañeros, desarrollan las destrezas necesarias para su socialización y para el logro de su independencia social” (Yubero, 2005, p. 819).

Desde estos roles, se evidenció cómo las interacciones grupales permitieron que los niños y niñas realizaran “procesos de acomodación y asimilación [para] su adaptación a las normas grupales” (Yubero, 2005, p. 822). Muestra de ello es el siguiente fragmento:

- ***S.N.R:*** *¿pero quién va a hacer el sol?*”
- ***I.M:*** *make an agreement. Hagan un acuerdo”.*
- ***S.J.M:*** *yo estoy haciendo el sol”.*
- ***S.NR:*** *S.J.M ya hizo el sol”.*
- ***S.J.M:*** *yo hice el sol volador”.*

— “*S.N.R: oigan, hagamos árboles*”.

— “*S.NR: yo estaba haciendo el árbol más grande del mundo*”.

Niños y niñas demuestran la apropiación de normas y valores de los diferentes círculos de socialización y el cómo pueden valerse de estas herramientas para la estructuración de nuevas normas en el grupo; en este caso, se realizó una intervención corta por parte de las maestras, promoviendo que los estudiantes iniciaran acuerdos para la elaboración de actividades en conjunto.

Por otra parte, en relación a las actitudes que toman los niños y niñas denotan acuerdos y desacuerdos en las opiniones, pensamientos y acciones que ellos desempeñan. Es así, como en reiteradas ocasiones fuimos testigos de cómo los niños y niñas lanzaban comentarios: “*S.D: ¡me está moviendo!*” o “*S.N.R: ¡ese es mi espacio!*”; sin embargo, encontramos especial valor en el encuentro de estas dos opiniones: “—*S.D: ¡oye!*” “—*S.N.R: ¿por qué tienes qué gritar?*”. En este diálogo podemos observar cómo se contrastan dos puntos de vista; *S.N.R.* reclama, desde el respeto, una justificación a los gritos de su compañero. Es de particular importancia puesto que, quien estaba asumiendo el rol de *Respect Guardian* era justamente quien gritaba; por el contrario, quien confronta esta acción, es otro niño y es justamente en esa situación donde podemos observar cómo podemos ser *agentes socializadores*¹⁸.

Aprovechamos esta conexión con el concepto de agentes socializadores para realizar una síntesis de lo conversado hasta el momento. Hemos entendido a la *socialización* como aquellos espacios constituidos por diferentes manifestaciones e interacciones, que permiten a los sujetos la

¹⁸ Retomamos este concepto de Yubero (2005) quien argumenta que los *agentes socializadores* son “aquellas personas o instituciones que hacen posible la efectividad de la interiorización de la estructura y procesos sociales” (p. 820).

adquisición de normas, valores, información con respecto a la sociedad a la cual pertenecen. Este proceso no se realiza de forma aislada, sino que, por el contrario, la participación de los nuevos sujetos y la apropiación de estos elementos se acoge desde las antiguas generaciones, quienes brindan las herramientas para la apropiación *subjetiva* del mundo social. La escuela y los contextos formativos, como agentes socializadores, nos permitieron desvelar cuáles manifestaciones denotaban características para el desarrollo de las relaciones interpersonales en contextos mediados por una LE.

Retomemos nuevamente los postulados de Yubero (2005) sobre *socialización*, entendida como

Un proceso de modelado cultural [donde] somos socializados a través del aprendizaje de las prácticas culturales que realizan los miembros de nuestro grupo y que nos enseñan tanto los modos de actuar y de expresar emociones, como las formas de reaccionar ante determinadas situaciones, así como el establecimiento de esquemas relacionales. (p. 822)

De esta forma, los comportamientos de los sujetos están determinados, en mayor o menor medida, por las prácticas culturales de una sociedad. Conversar sobre la *sociedad* como institución proveedora de aspectos políticos, económicos, religiosos y culturales supera los alcances de nuestra investigación; sin embargo, podemos mencionar la escuela como un reflejo de la sociedad. Rivas (1993) lo expone con mayor claridad cuando refiere a la escuela como un espacio de doble función: por un lado, los procesos internos que corresponden al sistema de enseñanza; por otra parte, el asunto al cuál haremos énfasis:

Unos procesos característicos del sistema social en el que se encuentra y que resultan relevantes para los comportamientos y las relaciones que tienen lugar (se dan unas relaciones de autoridad, unas relaciones sociales, unos procesos de intercambio, que son propios del contexto social, político y económico de la escuela). (Rivas, 1993, p. 3).

Con claridad, son estos comportamientos que dan cuenta de las relaciones sociales que tejen los sujetos; de esto, ya hemos conversado oportunamente en las líneas previas, presentando además aquellas conductas y actitudes que demuestran cómo desde roles específicos, asumimos nuestra posición como *constructo* de la sociedad y, a su vez, como *productor* de la misma. Ahora bien, ¿por qué hablamos en un inicio de *socialización como campo de encuentros y desencuentros*? Porque en esencia, es un espacio dinámico y multifactorial, que se construye por medio de las interacciones sociales que los sujetos tienen allí. De este proceso emergen diferentes valoraciones, percepciones, opiniones, actuaciones, impresiones, sensaciones, desde las cuales construimos lo *social*.

La socialización como campo de encuentros y desencuentros representa la oportunidad de instauración de normas y valores que corresponden a un contexto sociocultural específico. *Encuentros*, en tanto en este espacio se posibilita la interacción de los sujetos desde diferentes perspectivas, permitiendo que los pensamientos y opiniones confluyan desde una perspectiva de respaldo de la sociedad. *Desencuentros*, como oportunidad de aprendizaje y construcción desde el desacuerdo, la tensión y los desafíos que en el encuentro con otro se pueden dar.

La articulación de ambos procesos —encuentros y desencuentros— se convierten en una relación dialógica, no lineal en la cual el propósito final es la retroalimentación para la apropiación

de la vida social. De esta manera, los niños y niñas pueden adquirir herramientas que les permitirá reconocerse como sujetos en función de un mundo, el cuál nuevamente tiene una influencia de doble vía; es decir, desde nuestra posición transformamos la realidad y la realidad condiciona nuestro actuar.

7. Conclusiones

Preocuparnos por la enseñanza y el aprendizaje de una LE como fenómeno educativo y social, nos permitió explorar otro campo al que, si bien habíamos tenido un acercamiento con anterioridad, no habíamos realizado un proceso de inmersión intenso como el que logramos en el desarrollo de este proyecto investigativo. Con riesgo de ser reiterativas, mencionamos nuevamente el carácter *social* de los sujetos, aquel por el cual nos preguntamos en un primer momento durante el planteamiento del problema.

Los seres humanos somos sujetos que tejen relaciones por medio de las cuales construimos y deconstruimos nuestros esquemas sociales, formamos nuestros pensamientos, percepciones, sentimientos, etc. En última instancia, son manifestaciones de la *interacción social*, la cual es “el aspecto central de la socialización, que en síntesis puede considerarse como un proceso de relaciones a través del cual se desarrollan determinadas formas de pensar, sentir y actuar que son características de un grupo”. (Yubero, 2005, p. 822). Por medio de la socialización, accedemos a ese mundo construido por la sociedad; disponemos entonces de ciertas actitudes —normas, valores, comportamientos— que nos guían en esa relación dialéctica y evolutiva con la realidad social.

Estos procesos de intercambio que realizamos con otros sujetos, se encuentran ubicados en contextos específicos, ya que la socialización “siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica” (Luckmann y Berger, 1976, p. 202). Es así como nuestras conductas están determinadas por el bagaje cultural que se desarrolla en una sociedad; sin embargo, no solo se definen y establecen nuestros comportamientos, sino que también en estas interacciones desarrollamos nuestra *identidad*.

Naturalmente, la socialización se manifiesta desde diferentes esferas, entre las cuales encontramos la familia, la escuela, la sociedad, la iglesia, entre otros; nosotras centramos la atención en la escuela, específicamente los espacios formativos extracurriculares, con el propósito de identificar las interacciones que posibilitan el nombramiento de estos espacios como *campos de socialización*. En relación con ello y lo expuesto líneas arriba, identificamos que estos contextos se constituyen en espacios para el desarrollo de relaciones interpersonales y de convivencia, por medio de las cuales adquirimos nuevos conocimientos y establecemos vínculos con otras formas de ser, pensar, hablar y así, mismo, con otras culturas ampliando nuestra visión del mundo.

En ese orden de ideas, encontramos que los niños y niñas al interactuar en contextos formativos mediados por una LE, las relaciones interpersonales que allí se construyen se va dando de dos formas; la primera de ellas, tiene que ver con la manera natural tal y como ocurre con las relaciones que construimos a partir de la L1, donde de acuerdo a las necesidades de comunicarnos con el otro, empleamos estrategias, gestos, movimientos para llevar el mensaje que queremos transmitir; de esta forma, los niños y niñas logran establecer un vínculo de cercanía con sus pares al tratar de entender e interpretar esa lengua desconocida acercándose de a poco no solo a esos nuevos códigos lingüísticos, sino también a una cultura diferente a la suya. En esta primera forma de construcción de relaciones interpersonales de los niños y niñas, se encuentran los espacios de socialización y actividades recreativas y culturales como zonas de juego, actos lúdicos, festividades, etc.

La segunda de esas formas, tiene que ver cuando el docente a través de su mediación pedagógica, propicia la construcción de esas relaciones interpersonales a través de actividades intencionadas que les permiten a los niños y niñas no solo aprender una LE de forma desde el

ámbito personal, sino también colectivo; donde se establecen diálogos, se encuentran diferencias, solucionan problemas e incluso se presentan discusiones e intercambios de opiniones, que les permitan movilizarse hacia la LM a la vez que construyen relaciones y conocimiento de forma conjunta.

Unido a lo anterior, encontramos que el contacto lingüístico que se da como resultado del encuentro entre personas de diferentes culturas, se ve influenciado por una serie de factores, los cuales, a su vez, impulsan la construcción de relaciones interpersonales de los niños y niñas.

A modo de conclusión, resaltamos la importancia del quehacer docente a través de una mediación pedagógica intencionada de manera adecuada y pertinente, donde se tengan en cuenta las características del contexto escolar y de sus educandos, promoviendo la construcción de las relaciones interpersonales a través de una LE. Así mismo, valoramos los contextos formativos mediados por una lengua extranjera, como espacios de fortalecimiento de las relaciones interpersonales de niños y niñas; espacios de interacción que dan lugar al establecimiento de encuentros y desencuentros propios de esos procesos de socialización.

8. Recomendaciones

De acuerdo al proceso desarrollado, encontramos que son diversas las líneas desde las cuales se puede abordar los espacios formativos para la socialización desde mediaciones apoyadas en lenguas extranjeras. En primer lugar, reconocemos la importancia de resignificar la noción de *socialización*, puesto que la conceptualización conversa desde un punto de vista institucional; es decir, se centra la mirada en cómo las diversas instituciones -entiéndase familia, escuela, iglesia, sociedad, entre otras- posibilitan de una u otra forma el acceso al mundo por parte de niños y niñas. Sin embargo, consideramos que se puede profundizar aún más en describir las interacciones que confluyen en cada una de estas esferas de la socialización, y el cómo no sólo las instituciones pueden ser agentes de socialización.

Es así como llegamos al segundo punto; al finalizar el capítulo de análisis brindamos algunas ideas sobre la comprensión de los niños y niñas como *agentes socializadores*, de acuerdo a los postulados de Yubero (2005). Sin embargo, los alcances de nuestra investigación se vieron limitados por el tiempo; para desarrollar una teoría sobre los roles que se asumen dentro de las esferas de socialización, sugerimos ampliar este campo de investigación, enfocándose en mayor trabajo de campo, valiéndose de la estrategia *Class guardians* durante las intervenciones.

Así mismo, invitamos a los maestros y maestras a rastrear las características particulares de sus contextos educativos, reconocer las posibilidades para la construcción y transformación del conocimiento y la creación de estrategias pedagógicas que permitan que el aula de clase, o cualquier espacio formativo, se convierta en un *campo de socialización*. Es así como animamos a

las personas interesadas en el acto educativo, tomar como punto de referencia la estrategia presentada, realizando cambios y modificaciones, o desarrollando nuevas propuestas relacionadas.

En este sentido, proponemos revisar el valor de la mediación pedagógica en espacios formativos en lenguas extranjeras; desde nuestra experiencia, observamos cómo la disposición, creación e implementación de estrategias pedagógicas nutre fundamentalmente el proceso investigativo. Nuestra tercera recomendación se centra entonces, en la disposición de un mayor tiempo de dedicación al trabajo de campo, permitiendo así que maestros y maestras tengan la posibilidad de construir rutas investigativas de mayor rigurosidad en cuanto al criterio de largo plazo, quizás cinco o 10 años, donde se permita la identificación sistemática de hallazgos con respecto a la socialización en espacios mediados por una lengua extranjera.

Finalmente, invitamos a los maestros y maestras a explorar desde una práctica contextualizada la mediación pedagógica como posibilitador del contacto lingüístico en niños y niñas en contextos de enseñanza de la lengua extranjera, ocupándose de buscar respuestas al mundo dinámico del cual hacemos parte. De esta manera, promover el acceso al conocimiento y la realidad que habitamos desde otras perspectivas a las futuras generaciones.

Referencias

- Aira, R. (2016). Las instituciones y su incidencia en el comportamiento organizacional. *Revista científica electrónica de ciencias sociales*, (33), 99-111. [Redalyc.LAS INSTITUCIONES Y SU INCIDENCIA EN EL COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL](#)
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-24. [Los conceptos de "comunidad" y "sociedad" de Ferdinand Tönnies](#)
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo.
- Aretio, L. G., Blanco, M. G., y Corbella, M. R. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* (Vol. 3). Narcea Ediciones.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 - 648.
- Benavides, K. y Vargas, R. (1992). La enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de la identidad cultural. *Letras*, (25-26), 159-168.
- Bohórquez, C. (2008). El hombre como ser social en Juan David García Bacca. *Cuadernos Americanos*, (124), 97-108. <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca124-97>.

- Bustos, M. R. C. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista científica retos de la ciencia*, 5(10), 50-61.[pdf](#)
- Campos, G. y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carrillo Pineda, M., Leyva-Moral, J. M., & Medina Moya, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20, 96-101.
- Cardona, L. (1 de Octubre de 2012). RELACIONES CULTURALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA. *Sophia* (8), 112 - 119.
- Cassany, D. (2021). El arte de dar clase. Anagrama.
- Castillo, N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *Onomazein*, 7, 469-496.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc Libros.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En C. d. Europa, ¿Qué es el «plurilingüismo»? (p. 4). España.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Cruz Toro, B. R. (2017). El método Glenn Doman en la iniciación de la lectura en niños y niñas de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Quisapincha (Bachelor's thesis, Universidad Tècnica de

Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Parvularia).

Del Valle Rojas, J, Quidel Cumilaf, D, Arévalo López, L, Ñancuqueo Chihuaicura, C. y Ortiz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*, (129), 34-56 [LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS A TEMPRANA EDAD: SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS](#)

Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 4(13), p.p. 35-67, DOI: 10.1080/02103702.1981.10821836.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción de conocimiento de la sociedad. *Educación*, Curitiba, 30, p.p. 45-64. ISSN:0104-4060.

Delval, J. (2012). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 99-109. [El constructivismo y la adquisición del conocimiento social](#)

Denegri Coria, M. (2005). La construcción del conocimiento social en la infancia: Reflexiones para la investigación y la acción educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11-24.

Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), 799-808.

Durkheim, E., & García, A. O. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: sígueme.

- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.
- Emanuel, E. (2003). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En *Pautas Éticas de Investigación en Sujetos Humanos: Nuevas Perspectivas* (p.p. 83 - 96). BIOÉTICA.
- García, M. J. M. y Castro, A. M. P. (2017). La investigación en educación. Notas Teórico- Metodológicas de Pesquisas em Educação: Concepções e Trajetórias; Mororó, IP, Couto, MES, Assis, RAM, Eds, 13-40.
- Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (9), 141-153.
- Go, D. (2022). "The Dinosaur Dance!" □ /// Danny Go! Brain Break Songs for Kids. In YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qSkVgH-4PKw>
- Grundmann, G., Quezada, L., Valdez, L., Hidalgo, E. J., Snochowski, K. G. y Vargas, I. Título original: Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación Una guía práctica Miguel Expósito Verdejo.
- Gutiérrez, J. (2018). Empirismo vs innatismo en el siglo XIX y los estudios sobre la visión del color. *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur: Selección de trabajos del X encuentro de la Asociación de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur*, p.p. 278-291. Universidad Nacional de Córdoba.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *La familia: el entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos*. [LA FAMILIA:](#)

Iño, W (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.

Jiménez Becerra, F. A. (2019). Español lengua extranjera: estrategias de aprendizaje colegidas desde la praxis.

Jiménez Luna, E. (2005). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. Biblioteca virtual redELE.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Zuleta S., Trans.) (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Silvia Zuleta). Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores S. A. (1968).

López, C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Cientific*, 3(10), 232-247.

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social . *Universitas Humanística*, 14, 195-225.

- Ministerio de Educación Nacional. (9 de 01 de 2018). Portal MEN. *Lengua extranjera* Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Ministerio de Educación. (28 de septiembre de 2022). *Lineamientos curriculares. Idiomas Extranjeros*. [Idiomas Extranjeros](#)
- Miranda García, A., Calle Martín, J., & Moreno Olallas, D. (2004). Something old and something new. Techniques to improve the lexical inventory of EST students: a proposal. *Revista alicantina de estudios ingleses*, No. 17 (Nov. 2004); pp. 173-188.
- Monsalve, E. R. (2009). La investigación educativa. *Comunicación, cultura y política*, 1(1), 23-37.
- Montoya, N. M. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y ocular*, 16(1), 75-87.
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.
- Paredes, J. (2013). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, 48, p.p. 125-130. <https://doi.org/10.7440/res48.2014.10>
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 215-226.
- Pérez-Almonacid, R., y Quiroga, L. (2010). *Lenguaje. Una aproximación interconductual*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

- Pato, E., y Fantechi, G. (2011 - 2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (le) y lengua segunda (l2). *Relingüística aplicada*.
- Park, R. (2013). Sociología, comunidad y sociedad. *EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (25), 195-212. [Núm. 25 \(2013\) | Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales](#)
- Peiró i Grègory, S., y Merma Molina , G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. (13), 127 - 139. Toledo, España.
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti. Pydlos ediciones.
- Prieto Castillo, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.
- Quidel Cumilaf, D., del Valle Rojas, J., Arévalo López, L., Ñancuqueo Chihuaicura, C., & Ortiz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas.
- Ramón Orellana, I. L. (2015). RITMOS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN ACADÉMICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE LOS EDUCANDOS.
- Rosero Prado, A. L., y Chica, M. F. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 75-96.

- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4, 109-139.
- Tezano, J. (1996). Comunidad y Sociedad como paradigmas políticos. *Revista de estudios políticos (nueva época)*, (91), 83-97.
- Texidor Pellón, R., Reyes Mira, D., & Cisneros Reyna, H. (2007). El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros . Educación Médica Superior.
- The City Mouse and the Country Mouse - An updated retelling by TheFableCottage.com. (n.d.).
Www.youtube.com. <https://www.youtube.com/watch?v=3G7RQxk396A>
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 35 - 54.
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Licenciatura en Educación Infantil*. UdeA.
<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/practicas-pedagogicas/practicas-pedagogicas/licenciatura-educacion-infantil>
- Ussa Álvarez, M. d. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 107-116.
- Vivas Herrera, J. A. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(20), 67 - 85.

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta*, 819-844.

Anexos

Anexo 1

Guía de observación etapa 1

Objetivo	Identificar las interacciones y prácticas que refieren al niño en sus relaciones interpersonales en un contexto mediado por una lengua extranjera.		
Aspectos de análisis	Contexto	Situación observada	Observaciones
¿Cuáles son las actitudes que indican que el niño es un agente socializador?	1	Actitud activa: en la cual el niño es puente transmisor de información importante que necesita ser entendida por los demás. En este tipo de actitud, el niño o niña intenta comunicar acuerdos, normas, u otros asuntos relevantes para la sana convivencia en el entorno en el cual se encuentra inmerso.	
	2	Actitud negativa: no en todos los casos se encuentran experiencias agradables, también se pueden dar casos donde la persona que habla un idioma diferente puede representar malestar para otra.	
	3	Actitud colaboradora/cooperativismo: en la cual el niño o niña quiere aportar aquello que sabe a otros que no están tan familiarizados con lo que se pretende enseñar.	

- 4 **Actitud pasiva/ de rechazo:** conductas o posturas que demuestran ciertas resistencias de los niños y niñas en el contacto con una LE.
-

- 1 **Factores sociales:** los cuales intervienen en las interacciones de los niños y niñas, en la forma como se comunican, juegan o solucionan conflictos.
-

- 2 **Factores afectivos:** este factor posibilita a los niños expresar sus emociones y es un puente para hacer uso de gestos, movimientos y palabras.
-

¿Qué factores influyen en las relaciones que se tejen a partir del contacto con una lengua extranjera?

- 3 **Factores culturales:** la cultura es un factor que cumple un papel importante en los procesos de socialización. Niños y niñas adquieren saberes de la cultura y a su vez, son transmisores de la misma.
-

- 4 **Factores cognitivos:** este factor, se encuentra directamente relacionado con los espacios de enseñanza formal y directa del idioma o lengua que se pretende alcanzar.
-

- 5 **Factores lúdicos:** aquellos esquemas de interpretación cultural que permiten el desarrollo de actividades recreativas, como lo es el juego.
-

1

**¿Cuáles son los tipos
de contacto que se
logran identificar en
un contexto escolar
mediado por una
lengua extranjera?**

2

3

4

5

Anexo 2

Guía de observación etapa 2

Objetivo	Identificar las interacciones y prácticas que refieren al niño en sus relaciones interpersonales en un contexto mediado por una lengua extranjera.
Aspectos a observar	
1	Metodología de la sesión
	Inicio
	Desarrollo
	Cierre
	Estrategias pedagógicas
2	Temáticas desarrolladas
3	Comentarios espontáneos
4	Caracterización de la población

Anexo 3

Taller “Building our City

Duración: 1 hora y 50 minutos

Objetivo: promover un espacio-taller que permita la manifestación de inter-acciones que refieren al niño en sus procesos de socialización en contextos mediados por una lengua extranjera.

Población: niños y niñas de 5 a 7 años de edad.

Momentos	Duración	Desarrollo	Recursos	Vocabulario
Fase inicial	5 minutos	Bienvenida En este primer momento recibiremos a los participantes por medio de algunas canciones en inglés, donde cantaremos una canción de saludo y del clima.	—Bafle pequeño —Canción Good Morning Song for Kids	—Good morning —Happy —Weather —Sunny —Rainy —Cloudy —Snowy

10 minutos **Warm up de presentación**

Luego de la bienvenida, nos presentaremos ante ellos por medio de una actividad en la cual diremos nuestro nombre, edad y algo que nos gusta, lo anterior se hará en el idioma inglés, italiano y japonés.

Seguidamente, mediante el juego *Hotpotato*, se invitará a los participantes a hacer lo propio en el idioma que más llamó su atención, contando con el apoyo de las mediadoras.

—Tablero

—Marcadores

—Pelota pequeña

—Información

personal

—My name is...

—I am ... years old

—I like ...

5 minutos **Agenda / aspectos organizativos**

En este punto presentaremos las actividades que se van a desarrollar y se dejarán claras las normas de convivencia, eligiendo algunos delegados (guardianes) a los cuales se les darán encargos para ayudar con el buen desarrollo del taller. Para esto, se contará con la participación de los niños, los cuales a través de diversas provocaciones serán quiénes reconozcan el nombre de los guardianes que darán su apoyo durante las actividades propuestas.

—Tablero

—Marcadores

—Flash Cards Class
Guardians

[Guardians](#) [Flash
Cards.pdf](#)

—Time guardian

—Word guardian

—Respect guardian

—Language

Guardian

—Activity guardian

—Silence

—Please

—Thank you

—Hello

—Good bye

—May I go to the
bathroom please?

—Sit down

—Raise your hand

—Stand up

15 minutos **Exploración de conocimientos previos**

En este momento, los niños y niñas tendrán la palabra, respetando los comandos de las profesoras y las indicaciones del *time guardian*. De esta forma, ellos podrán compartir qué conocimientos tienen sobre el Inglés: palabras, frases, saludos, entre otros.

Las profesoras compartirán con los niños una presentación digital a modo de bits de inteligencia; en ella, se dispondrán lugares de la ciudad, exponiendo primero el sonido de la palabra. Se repetirá tantas veces como sea necesario, de forma tal que los niños puedan determinar si conocen o no la palabra. Podrán compartir su significado en español si así lo desean; una vez reconocida la palabra, se pasará la diapositiva, donde se encontrará una imagen que corresponde a la palabra, con el rótulo correspondiente.

Una vez finalizado, podremos introducir el tema del taller, el cual será “Creemos nuestra propia ciudad”.

- Raise your hand
- Silence please
- Stand up
- Sit down

Fase central 10 minutos **Cuento**

Se hará lectura del cuento “The city mouse and the country mouse”, el cual tiene como temática central el reconocimiento de los lugares de la ciudad. A medida que se lea el cuento, se mostrarán las ilustraciones del mismo para que los niños vayan haciendo una lectura conjunta apoyados de las imágenes.

Al finalizar la lectura, se preguntará a los niños sobre aquello que entendieron, sus personajes favoritos y cómo les pareció el mismo.

—Cuento

[The City Mouse and the Country Mouse - An updated retelling by TheFableCottage.com](#)

- City
 - Country
 - Restaurant
 - Boutique
 - House
 - Bookshop
 - Florist
 - Theater
 - Museum
-

10 minutos **Reconstrucción de la historia** —Imágenes
 Se dividirán los niños por grupos colaborativos y se les dará a cada grupo 3 imágenes, las cuales deberán organizar en orden de inicio, nudo y desenlace, de acuerdo al cuento leído.

Receso de 10 minutos

Fase final	15 minutos	Cartografía Social Como cierre del taller, proponemos la construcción de una cartografía o mapa colectivo de la ciudad, donde cada niño y niña pueda dibujar los lugares más representativos, para cada uno, de la ciudad. De esta forma, cada uno podrá contribuir en el desarrollo de una ciudad nueva, conformada por todos los lugares importantes del grupo de clase. Esta propuesta también la proponemos con el objetivo de propiciar un espacio que, desde la socialización, fomente y estimule la reflexión entorno a la ciudad.	—Papel craft	—Hospital
			—Marcadores	—Police Station
			—Colores	—Bus Station
				—Park
				—School
				—Church
				—House
				—University
				—Cinema
				—Shopping center
				—Museum

10 minutos **Socialización**
 Cuando se finalice el diseño, tendremos un espacio para la palabra, permitiendo que los niños y niñas socialicen cuáles espacios están plasmados, porque los incluyen y qué sentido tiene para ellos esa nueva ciudad.

15 minutos	Círculo de la palabra - Evaluación	<p>En este espacio, la palabra mediará nuevamente; los niños tendrán en un primer momento una bolita de pin pon para realizar una votación. Podrán elegir si les gustó o no la intervención.</p> <p>En un segundo momento, se realizarán preguntas que promuevan la conversación:</p> <p><i>¿Qué aprendiste hoy?</i></p> <p><i>¿Te gustaron las actividades?</i></p> <p><i>¿Cuál fue tu momento favorito del día?</i></p> <p><i>¿Cómo se sintió con el rol de guardián?</i></p> <p><i>¿Te gustan los idiomas?</i></p> <p><i>¿Cómo te sientes aprendiendo inglés?</i></p> <p><i>¿Te gusta el idioma inglés?</i></p> <p><i>¿Qué les pareció la construcción de una ciudad entre todos?</i></p> <p><i>¿Cómo te sentías al tener que usar un idioma diferente al español para comunicarte con tus compañeros?</i></p>	—Bolitas de pin pon	
<hr/>				
5 minutos	Reconocimientos	<p>Al finalizar se hará entrega a los niños y niñas de un certificado de participación al taller.</p>		
<hr/>				
2 minutos	Canción de despedida	<p>Se cantará y bailará una canción para despedirnos de los participantes.</p>	<p>—Bafle pequeño</p> <p>—Canción See You Later Alligator - THE KIBOOMERS Goodbye Song for Circle Time</p>	<p>—Bye bye</p> <p>—See you later</p> <p>—In a while</p> <p>—Time to go</p> <p>—Butterfly</p> <p>—Crocodile</p> <p>—Buffalo</p>

—Kangaroo

—Butterfly

—Jellyfish

—Cat

Anexo 4

Códigos empleados para el tratamiento de información. Taller 1

Diario de Campo taller 1: D.C.0209

Participantes: este código se construyó a partir de la letra “S” de la palabra *student*; y para cada participante, se usó la primera letra de su nombre. En algunos casos, se emplearon más letras para evitar confusiones con otros códigos. A continuación, compartimos los códigos de los cuáles hacemos mención.

I.M: Investigadora Melissa	I.L: Investigadora Luisa	S.N.R.	S.S.	S.S.H.	S.J.
S.J.H.	S.M.	S.M.R.	S. J.M.	S.E.	S.C.
S.M.S.	S.S.F.	S.D.			

Anexo 5

Códigos empleados para el tratamiento de información. Taller 2

Diario de campo taller 2: D.C.1609

Participantes: este código se construyó a partir de la letra “S” de la palabra *student*; y para cada participante, se usó la primera letra de su nombre. En algunos casos, se emplearon más letras para evitar confusiones con otros códigos. A continuación, compartimos los códigos de los cuáles hacemos mención.

I.M: Investigadora Melissa	I.L: Investigadora Luisa	S.N.R.	S.J.	S.J.D.	S.L.
S.E.M.	S.M.	S.A.	S.M.A.	S.G.	S.E.R.
S.S.	S.S.U	S.S.D			

Anexo 6. Consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __ tutor(a) legal ____, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __ tutor(a) legal ____, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el taller: **“Building our city”**, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación:

El equipo lo conforman: Luisa María Castro y Melissa María Acosta, del décimo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Objetivo:

Identificar las interacciones y prácticas que refieren al niño en sus relaciones interpersonales en un contexto mediado por una lengua extranjera.

Procedimiento:

Participación del taller y sus actividades, en el cual se realizará una grabación de audio para evidenciar las construcciones realizadas en el taller; la información recolectada se registrará de manera anónima y confidencial.

Autorizamos a nuestro hijo(a) a participar del taller **“Building our city”**. La administración se realizará en _____ nuestro hijo(a).

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación

No se describe riesgo alguno en la participación de dicho taller.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o

datos de identificación. Se mantendrá la información recolectada y en general cualquier registro en un sitio seguro.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____
Nombre _____
C. C. No. _____ **de** _____

Firma: _____
Nombre _____
C. C. No. _____ **de** _____

Proyecto de Investigación para optar por el título de Educadoras Infantiles

Investigadores principales
Luisa María Castro Gómez
Melissa María Acosta

Elba Marcela Londoño
Líder de la Línea de Investigación en "Concepciones de los niños y niñas acerca del mundo social"
Docente Facultad de Educación
Universidad de Antioquia