

La naturaleza como facilitadora del aprendizaje de una lengua adicional

Gabriela Tavella

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina
gaby.tavella@gmail.com

Silvia Carina Fernández

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina
carinafernandez22@gmail.com

Melina Porto

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
melinaporto@conicet.gov.ar

(Recibido: 22 de febrero, 2024; aceptado: 27 de junio, 2024)

Resumen

Este relato de experiencia áulica presenta una secuencia didáctica situada al aire libre en la cual la naturaleza fue facilitadora del aprendizaje de una lengua adicional. Asimismo, abordamos aspectos de la educación intercultural a través de la pedagogía AICLE y los complementamos con un enfoque de translenguaje que permite que todas las lenguas coexistan sinérgicamente. De este modo, los estudiantes pudieron expresar significados a través de cualquiera de las lenguas disponibles o utilizando otros modos de comunicación. Tanto docentes como estudiantes pudimos trascender el propósito instrumental del aprendizaje de lenguas y considerar el propósito educativo del mismo.

Palabras claves: AICLE, translenguaje, educación intercultural, aprendizaje al aire libre

Abstract

This classroom account presents a didactic sequence located outdoors, in which nature enhanced the learning of an additional language. Likewise, aspects of intercultural education were addressed through CLIL pedagogy. The sequence was complemented with a translanguaging approach, which allowed all languages to coexist synergistically and all students to express meanings through any of the available languages or to use any other mode of communication. Both teachers and students were able to transcend the instrumental purpose of language learning and consider its educational purpose.

Key words: CLIL, translanguaging, intercultural education, outdoor learning

Aprendizaje al aire libre, educación intercultural, AICLE y translenguaje

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) a través de la dimensión de ciudadanía intercultural (Porto, 2021) permite promover la educación intercultural teniendo en cuenta todos los aspectos presentes en el aprendizaje: cognitivos, sociales, emocionales y de comportamiento (UNESCO, 2022). Asimismo, considerar la naturaleza como medio y objeto de aprendizaje brinda la posibilidad de abordar estos aspectos de manera significativa y propicia experiencias de aprendizaje enriquecedoras. A través del aprendizaje al aire libre es posible combinar sentimientos, percepciones

sensoriales, actividades y pensamientos (Norling & Sandberg, 2015) y de este modo tienen lugar vivencias únicas, gratificantes y fructíferas durante el aprendizaje.

En este relato de experiencia áulica describimos una secuencia didáctica situada al aire libre en la cual abordamos aspectos de la educación intercultural a través de la pedagogía AICLE y los complementamos con un enfoque de translenguaje (García & Otheguy, 2019) en el cual todas las lenguas coexistieron sinérgicamente y los estudiantes pudieron expresar significados a través de cualquiera de las lenguas disponibles o utilizando cualquier otro modo de comunicación (Garzón-Díaz, 2021). De esta manera, tanto docentes como estudiantes pudimos trascender el propósito instrumental del aprendizaje de lenguas y considerar el propósito educativo del mismo (Porto, 2021; Porto et al., 2021). Es decir, además de la formación instrumental que prepara a los estudiantes para comunicarse en la lengua que están aprendiendo, estudiar, viajar, trabajar, etc., la dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo, en particular su criticidad y su capacidad para transformar la realidad local, contribuyendo así al progreso de las sociedades (Byram et al., 2017; Nussbaum, 2006). En esta concepción de ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017), aprender una lengua no significa solamente manejar su vocabulario y su gramática, sino que es una experiencia transformadora de la vida de las personas. Está anclada en una filosofía de la educación cuyo objetivo es formar sujetos autónomos y empoderados, capaces de transformar sus propias vidas y su entorno sociocultural.

Diseño de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica que presentamos aquí se enmarcó dentro de un proyecto llamado *Vida en la Naturaleza* llevado a cabo en una escuela primaria rural multigrado en la provincia del Neuquén, Argentina, en 2021 con niños descendientes del pueblo mapuche que tenían entre 9 y 14 años de edad en ese momento. En esta provincia, las escuelas primarias públicas no incluyen el dictado de inglés en la currícula. Es importante aclarar que este relato áulico corresponde al tercer y cuarto encuentro con niños que no habían tenido contacto previo con la lengua adicional durante su escolaridad.

Para el diseño de la presente secuencia didáctica, seleccionamos contenidos tendientes a promover valores tales como la empatía, el amor, el respeto y las relaciones éticas con los otros, ya sea con una persona o con los animales, las plantas, el medioambiente, el planeta (Porto et al., 2021). AICLE fue el eje organizador. Los contenidos seleccionados para la presente secuencia didáctica fueron elementos urbanos y periurbanos.

Utilizamos el modelo de secuencias didácticas AICLE desarrollado por Genesee y Hamayan (2016) y lo adaptamos a nuestro contexto particular (Figura 1). Este formato de secuencia didáctica ubica los *objetivos educativos* en el eje de la planificación didáctica, incluye el *contenido* como un aspecto transversal a los *objetivos lingüísticos de contenido obligatorio* y a los *objetivos lingüísticos de contenido compatible*. Seleccionamos dos objetivos educativos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (s.f.), el No. 4, que tiene en cuenta la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el No. 10, que apunta a reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.

Teniendo en cuenta el contexto y los objetivos previamente mencionados, dividimos la secuencia didáctica en dos instancias: un primer encuentro que consistió en una caminata al aire libre y un segundo encuentro dentro del aula en el cual retomamos y ampliamos los contenidos trabajados durante el encuentro al aire libre. También recuperamos contenidos ya trabajados como los colores y los estados de ánimo tal como muestra la Figura 1. En este contexto, el objetivo educativo a desarrollar fue promover el

respeto por el medioambiente, recuperado de los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, s.f.) a través del aprendizaje de la lengua extranjera al aire libre. Los contenidos seleccionados (elementos urbanos y periurbanos) se desarrollaron a través de *objetivos lingüísticos de contenido obligatorio* tendientes a promover el desarrollo de léxico específico (mountains, lakes, trees, forest, church, school, etc.). A través de la observación directa del contraste entre el medio natural (montaña, lago, bosque) y el medio urbano (calles, autos, casas, edificios) se promovió el uso de terminología relacionada. En cuanto a los *objetivos lingüísticos de contenido compatible*, Genesse y Hamayan (2016) los describen como aquellas estructuras gramaticales, frases necesarias para expresar y comprender los contenidos (I can see ..., Place the ..., I am ...).

Figura 1. Objetivos y contenido de la secuencia didáctica

Educational Aims To foster respect for the environment through outdoor learning	
Content • Urban and periurban elements	<p>Content-obligatory language objectives To identify urban/periurban elements To name colours of natural and urban elements To express moods and feelings about the observed landscape</p> <p>Content-compatible language objectives I can see ... I am ... (cuando veo bolsas tiradas/rocas escritas) It is ... They are ... Place (the church/mountains) ...</p>

Encuentro 1

El encuentro al aire libre estuvo a cargo del docente de Educación Física, quien trabajó desde el respeto hacia el medioambiente, por ejemplo, temas como la contaminación visual y el respeto a la montaña desde la cosmovisión mapuche. En cuanto al resto de los docentes, todos acompañamos de diferentes maneras. La docente a cargo del grado se refirió a los incendios de interface¹ mostrando en el entorno inmediato las consecuencias de un incendio reciente y remarcando el cuidado de nuestros bosques. La profesora de Ciencias Naturales, también integrante del proyecto, explicó el impacto de los glaciares en esta zona a partir de la observación del paisaje desde un mirador.

En cuanto al inglés y desde los *objetivos lingüísticos de contenido obligatorio*, hicimos hincapié en las áreas de vocabulario previamente trabajadas (colores, estados de ánimo, emociones) y durante el recorrido, los niños fueron completando una ficha de observación. Fuimos parando en diferentes miradores en la montaña desde donde se podía observar con detenimiento el contraste de colores, de sonidos, de paisajes entre el medio urbano y el medio natural. En cada una de estas paradas los niños completaron la ficha de observación y expresaron sus sentimientos acerca de lo que estaban viviendo. Se hizo hincapié en el contraste de colores entre ambos paisajes (el lago, el bosque y la montaña/los autos, las calles y los edificios). Tal como se puede ver en la Figura 2,

¹ “Llamamos así a los incendios que se desarrollan en áreas contiguas urbanas-rurales o donde se entremezcla la vegetación con estructuras edilicias tales como viviendas, establecimientos agrícolas, etc.” <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/fuego/conocemas/incendioforestal>

promovimos el desarrollo de una competencia multilingüe (Cenoz & Gorter, 2020), facilitando que los niños recurrieran a los conocimientos previos para lograr una mejor comprensión y desarrollo, tanto del lenguaje como de los contenidos en sí mismos (Cenoz & Gorter, 2020; Escamilla et al., 2014; Flores & García, 2013). Los niños podían completar la ficha de la manera que ellos mismos eligieran. Esta mirada de la alfabetización trasciende el uso de códigos lingüísticos predeterminados (Jewitt, 2008) ya que durante todo el recorrido los niños pudieron usar español, mapudungun e inglés, combinarlos según necesidad, y expresar significados por medio de otros recursos como los gestos, el lenguaje corporal y el movimiento, entre otros (Porto et al., 2022). Los aspectos visuales (imágenes) incluidos en la Figura 2, lejos de ser redundantes, fueron coherentes con esta perspectiva ya que permitieron reforzar significados por medios de recursos semióticos (Harvey & Bradley, 2023).

Figura 2. Guía de observación completada por los niños

I CAN SEE...	PERIURBAN	URBAN
trees 	21	
shrubs 		
rocks 	21	
mountains 	21	
a volcano 		
a stream 		

I CAN SEE...	PERIURBAN	URBAN
trees 	X	✓
shrubs 	X	✓
rocks 	✓	✓
mountains 	X	✓
a volcano 	X	X
a stream 	✓	✓

Respecto de los *objetivos lingüísticos de contenido compatible*, promovimos el uso y la internalización de las siguientes frases, contextualizadas en el marco de la representación del pueblo en un diorama².

I can see (the school/a tree/the town hall/a mountain).

It is (green/brown/red).

They are (green/red/brown).

² “Un **diorama** es una maqueta o escena a escala que representa el mundo real o imaginario, compuesta por edificios, vehículos, personas y otros elementos, incluidos dentro de un entorno realista. Así pues, los dioramas buscan el mayor realismo y similitud con lo que se quiere representar.” <https://todominiaturas.com/que-es-un-diorama>

Estos contenidos resultaron relevantes ya que los niños pudieron relacionarlos con el medio ambiente circundante y hacer aportes significativos para ellos dado que la escuela había sido recientemente reubicada en la zona céntrica de la ciudad y los niños debían viajar a diario desde la zona rural donde residían a la zona urbana.

Encuentro 2

Realizamos el segundo encuentro de la presente secuencia didáctica dentro del aula y como continuación de la salida a la montaña. La intención fue retomar y profundizar el contenido previamente abordado. Las actividades desarrolladas en el aula fueron el insumo para recuperar lo vivenciado en la salida. De este modo, lo propuesto adquirió mayor relevancia: la naturaleza fue simultáneamente recurso y objeto de aprendizaje.

Figura 3. Actividades y retroalimentación de la secuencia didáctica del encuentro 2
(Referencias: Ts → Teachers/Docentes Ss → Students/Estudiantes bb → Blackboard/Pizarrón)

Teaching Activities	Grouping
<p>Part A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ts ask Ss to sit down in a circle on the floor. Ts say Hi/Ss say hello. 2. Ts ask Ss how they feel (happy/angry/sad, so so) when they see that the environment has been altered. 3. Ts place colour circles on the floor and labels with the names of colours (reference is made to the way English is read compared to Spanish and Mapudungun) to recap the contrast between the colour of urban and periurban environments. Ts ask: <i>What colours did we see in the outing?</i> <p>Part B</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Ss go back to their seats. 5. Ts place pictures of urban and periurban elements and the corresponding words on two nearby desks. Ss are asked to join picture & word and stick them on the bb. 6. Ts ask: <i>What elements did we see in the outing?</i> Ts include volcanoes and other natural elements that are not present in the area. 7. Ts divide Ss in two groups. Each group is provided with cardboard cut-outs with different urban and periurban elements. 8. Ts show them an empty diorama in which the lake and the streets of the town are painted including everything we have observed in the outing. Ts ask: <i>What is it? What can you see?</i> 9. Ts provide instructions to start representing the town and the periurban area observed during the outing: <i>Place one tree/church on the diorama.</i> 10. After building the town, volunteers stand up, pick up the labels of the different urban and periurban elements and place the names on the corresponding item of the diorama. 	<p>Whole class (sitting on the floor)</p> <p>Whole class (at their seats)</p> <p>Group work</p> <p>Individual work</p>
Feedback	

What activities did you like best? (Ts hand in slips of paper with icons representing the different activities and Ss tick the ones they liked best).

En este contexto, los objetivos educativos y los objetivos lingüísticos obligatorios se mantuvieron presentes. Retomamos para el desarrollo de este encuentro el modelo de secuencia didáctica AICLE desarrollado por Genesee y Hamayan (2016). En la Figura 3 detallamos las actividades, el agrupamiento de los niños y las actividades de retroalimentación llevadas a cabo. Respecto de los objetivos lingüísticos de contenido compatible (Figura 1), propiciamos el uso del inglés a través de la utilización de los siguientes ítems lingüísticos: *I am ... (cuando veo basura)*. También apuntamos a que los niños comprendieran instrucciones usando el verbo *place* (ubicar) en imperativo (por ejemplo, *place one tree on the diorama, place the church on the diorama*) y los elementos urbanos y periurbanos.

Como se puede observar en la Figura 3, las actividades están divididas en dos partes (A y B), indicándose la forma de agrupamiento de los niños de acuerdo a las propuestas. La parte A está centrada en la recuperación de contenidos que habían sido abordados previamente a la salida (colores y estados de ánimo). En la parte B, el contenido se construyó desde lo trabajado durante el encuentro al aire libre y se integró a lo que estaban abordando en las otras asignaturas como por ejemplo la ubicación espacial en un diorama del pueblo y sus alrededores (Fotos 1 y 2).



Foto 1. Diorama



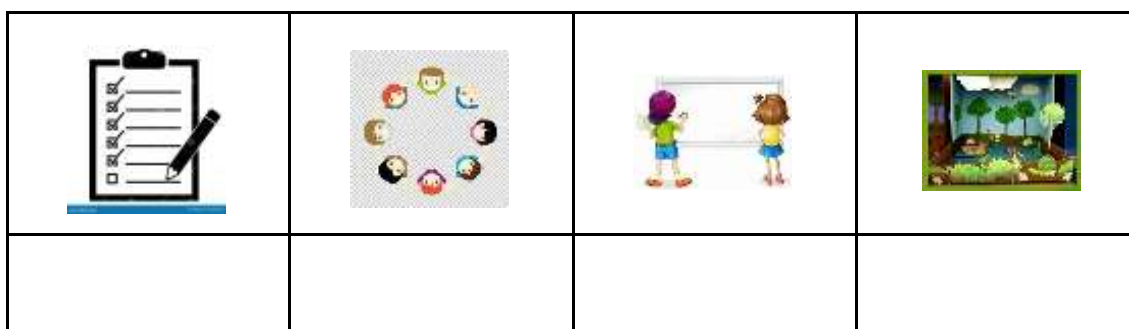
Foto 2. Niños trabajando sobre el diorama

Para poder conocer las opiniones de los niños acerca del trabajo realizado, les solicitamos que compartieran en forma oral las actividades que más les habían gustado de los dos encuentros. Luego, les entregamos un cuadro en papel con íconos referidos a las siguientes actividades (Figura 4):

- Completar la guía de observación usada durante la salida;
- Trabajar en ronda: expresar el contraste entre los colores de los elementos urbanos/periurbanos y compartir los estados de ánimo que surgían a partir de la observación del medioambiente prístino y del medioambiente contaminado;
- Pasar al pizarrón para recordar el vocabulario abordado y crear el diorama del pueblo.

Los niños eligieron libremente la forma de señalar aquellas actividades que más les habían gustado. Esto nos permitió repensar futuros encuentros y formular nuevas propuestas didácticas teniendo en cuenta sus preferencias.

Figura 4. Actividad de retroalimentación



Ambos encuentros promovieron el desarrollo de los cuatro aspectos resaltados por UNESCO (2022), a saber:

- a) **Aspectos cognitivos:** observación, descubrimiento, identificación y análisis de elementos urbanos y periurbanos en el contexto local, así como su comparación;
- b) **Aspectos sociales:** identificación y análisis de los distintos elementos urbanos y periurbanos y su rol en la comunidad local;
- c) **Aspectos emocionales:** vivencias, emociones y sentimientos vinculados a los elementos urbanos y periurbanos identificados;
- d) **Aspectos de comportamiento:** identificación de comportamientos sustentables y respetuosos del medioambiente (por ejemplo, los niños pudieron tocar distintos elementos de la naturaleza, pero nunca dañarlos).

De este modo, los encuentros abordaron aspectos lingüísticos esenciales en inglés vinculados a contenidos escolares de Ciencias Naturales (enfoque AICLE) pero lo hicieron desde una perspectiva de ciudadanía intercultural tendiente a promover relaciones éticas de cuidado con el medioambiente y una toma de conciencia acerca del rol propio en el mantenimiento y fortalecimiento de dichas relaciones.

Conclusiones

En este contexto específico, el aprendizaje de una lengua adicional por medio de una experiencia al aire libre permitió generar un espacio de co-aprendizaje (Wei, 2013) en donde los educadores y los niños pudieron aprender unos de otros y donde todas las prácticas lingüísticas fueron valoradas de forma equitativa. Las tres lenguas (mapudungun, español e inglés) circularon en cada encuentro sin prescripciones; de este modo, los niños pudieron expresar significados utilizando todo su repertorio lingüístico u otros modos de comunicación (García & Otheguy, 2019; Garzón-Díaz, 2021). Estas prácticas se manifestaron en diferentes momentos de la salida, por ejemplo, cuando los niños pudieron relacionar las consecuencias de un incendio de interface con lo que habían aprendido durante una visita del equipo de bomberos voluntarios a la escuela; cuando compartieron sus conocimientos acerca de los procesos glaciarios en la región; y cuando

ante la presencia de una bandurria (ave local) relacionaron el formato de su pico con sus hábitos alimenticios.

Como se refleja en el objetivo educativo de esta secuencia didáctica, ambos encuentros son una unidad en la cual la naturaleza nos brindó el conocimiento a abordar y nos permitió ahondar en la dimensión de ciudadanía intercultural (Porto, 2021) de AICLE. Los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y de comportamiento (UNESCO, 2022) fueron trabajados a lo largo de ambos encuentros de manera integral. Es así que pudimos trascender el propósito instrumental de la enseñanza del inglés y pensar en el propósito educativo de una lengua adicional.

Referencias

- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-Gonzalez, L., Ruiz-Figueroa, O. & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Caslon Publishing.
- Flores, N., & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. En D. Little, C. Leung, and P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, Policies, Pedagogies* (243–256). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783090815-016>
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Garzón-Díaz, E. (2021). Translanguaging in science lessons: Exploring the language of science in L2 low achievers in a public school setting in Colombia. In EDITOR, *International perspectives on CLIL* (pp. 85–106). Springer International Publishing.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context practical guidance for educators*. Cambridge University Press.
- Harvey, L., & Bradley, J. M. (2023). Epilogue: Intercultural dialogue, the arts, and (im)possibilities. *Language Teaching Research*, 27(2), 359–367.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241–267.
- Naciones Unidas (s.f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible* [Página web]. O.N.U. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Norling, M., & Sandberg, A. (2015). Language learning in outdoor environments: Perspectives of preschool staff. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 9(1), 1–16.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395.
- Porto, M. (2021). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 927–947. DOI:[10.1080/13670050.2018.1526886](https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526886)
- Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching*, 54(3), 355–387.

- Porto, M., Tavella, G., & Fernández, S. C. (2022). Undoing inequalities: inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3597–3613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2067979>
- UNESCO (2024). *What is Education for Sustainable Development?* [Página web] UNESCO. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know?hub=72522>
- Wei, L. (2013). Who's Teaching Whom?: Co-Learning in Multilingual Classrooms. In *The multilingual turn* (pp. 167–190). Routledge.