

La selección de contenidos en las propuestas didácticas de Lenguas Extranjeras: el desafío de dar voz a todos los actores

The Selection of Content in Foreign Language Teaching Proposals: the Challenge of Giving Voice to All

Gabriela Tavella¹

Carina Fernández²

María Cecilia Rivas³

Resumen

El presente artículo comparte una reflexión acerca de cómo un proyecto de investigación-acción participativa fue informando una propuesta pedagógica que intentó dar voz a todos los actores participantes del mismo. Este proyecto fue coordinado por un equipo interdisciplinario de docentes investigadoras de una universidad pública argentina. La experiencia fue llevada a cabo en una escuela primaria rural en el interior de la provincia del Neuquén. Surgió a partir de una necesidad de la comunidad escolar respecto de la falta de acceso de estos niños al aprendizaje del inglés y a su posterior dificultad en la escolaridad secundaria. El diseño de la propuesta está alineado con una visión abierta de la universidad, la cual se nutre de otros tipos de conocimientos e incorpora saberes populares que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia institución. De este modo, se aleja de la universidad como isla y se piensa en su función social. Asimismo, la propuesta pedagógica parte de un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), informada por las metodologías participativas. Los contenidos a desarrollar en las clases de lengua extranjera surgieron desde la currícula escolar de esta escuela primaria en particular y de sucesivas negociaciones con la comunidad escolar: reuniones formales e informales con los docentes, retroalimentación de los niños y talleres participativos con docentes y familias.

Palabras clave: investigación-acción participativa; AICLE; nivel primario; lengua extranjera; propuesta didáctica

Abstract

This article shares a reflection on how a participatory action research project informed a pedagogical proposal that aimed to give voice to all participants involved. This project was coordinated by an interdisciplinary team of researchers from a public university in Argentina. The experience took place in a rural primary school located in the province of Neuquén. It arose from a request of the school community regarding these children's lack of access to English language learning and their subsequent difficulties in secondary school. The design of the proposal is in line with an open vision of the university, which incorporates popular knowledge that is not produced exclusively within the institution itself. In this way, it moves away from the university as an island and considers its social role. Likewise, the teaching proposal is based on a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, informed by participatory methodologies. The content to be developed in the foreign language classes emerged from the school curriculum of this particular primary school and from successive negotiations with the school community: formal and informal meetings with teachers, feedback from children, and participatory workshops with teachers and families.

Keywords: Participatory Action-Research; CLIL; Primary Education; Foreign Language; Teaching Proposal

Introducción

El objetivo de este capítulo es compartir una reflexión acerca de cómo la investigación acción participativa (IAP) fue informando una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) que intentó dar voz a todos los actores participantes en el marco de un proyecto de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.

Este proyecto IAP tiene su antecedente en un proyecto de voluntariado universitario desarrollado durante el año 2017 cuyo objetivo principal fue proveer un primer contacto amigable con el inglés a niños descendientes del pueblo mapuche de una escuela primaria rural del interior de la provincia del Neuquén (Argentina). Esta propuesta buscaba introducir a los estudiantes universitarios participantes en el aprendizaje en servicio, que combina propósitos solidarios y pedagógicos, e implica aprendizaje explícito y sistemático (Rubio, 2008; Tapia, 2007). Esta experiencia en particular intentó implementar acciones concretas dentro de la comunidad local y más allá del ámbito académico universitario (Tavella & Fernández, 2019, 2022; Porto et al., 2022).

Al momento de elaborar el presente proyecto IAP, decidimos elegir la misma escuela en la cual ya habíamos creado lazos durante el proyecto antes mencionado. Partimos de un pedido de la comunidad escolar relacionado a la falta de acceso de estos niños al aprendizaje del inglés en su escolaridad primaria. Frente a esta necesidad, aclarar la demanda fue fundamental para construir el problema desde una mirada positiva y para poder plantear una propuesta colaborativa para abordarlo (Balcazar, 2003).

Conocer la necesidad y el contexto para el cual íbamos a desarrollar la propuesta nos guió en la selección de la metodología de investigación. La decisión de implementar un proyecto IAP surgió también a partir de nuestra adhesión a una visión abierta de la universidad y de considerar que la misma debe nutrirse de otros tipos de conocimientos e incorporar saberes populares que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia institución. De este modo, nos alejamos de la universidad como isla y pensamos en una universidad inserta en la comunidad con una clara función social (de Sousa Santos, s.f.). Por esta razón seleccionamos la IAP, ya que “cuestiona la función social de la investigación científica tradicional y postula el valor práctico y aplicado del trabajo de investigación-acción con grupos o comunidades sociales” (Balcazar, 2003, p.60).

El trabajo en equipo con la totalidad de la comunidad de la escuela nos permitió enriquecer la propuesta pedagógica AICLE. Si consideramos el modelo de las 4Cs (contenido, cognición, comunicación, cultura) (Coyle et al., 2010), esta participación se vio reflejada en la selección de los contenidos, en la decisión conjunta de las habilidades cognitivas y comunicativas a desarrollar y desde la perspectiva compartida

del lugar que debían ocupar las identidades (cultura) de cada uno de los participantes.

En el presente capítulo nos referiremos por un lado a las acciones participativas del proyecto IAP y por otro, a la propuesta pedagógica desarrollada a partir de la pedagogía AICLE.

Acerca de las acciones participativas del proyecto

En el marco de este proyecto, lo participativo tomó relevancia a partir de la inclusión sistemática de todos los actores de la comunidad escolar. Participaron niños de entre 9 y 14 años (descendientes del pueblo Mapuche de la zona), sus familias, la comunidad educativa y un equipo interdisciplinario de docentes-investigadoras. Los maestros de la escuela trabajaron en conjunto con el equipo de investigación para la selección de contenidos y para el diseño de la propuesta pedagógica.

Durante el desarrollo del proyecto, se realizaron diferentes acciones para que la participación de los niños y de las familias se hiciera realidad. Las técnicas e instrumentos utilizados no solamente fueron producto de la investigación, sino también el motor que impulsó las acciones transformadoras. Asimismo, se recabaron datos a través de conversaciones de escucha activa para conducir al cambio (Hernández et al., 2002). Repensar las propuestas pedagógicas a partir de la escucha de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera nos permitió comenzar a darle solución a un problema de la comunidad y a vincular a los niños con el inglés de manera positiva. Como docentes-investigadoras, logramos ser facilitadoras de un proceso común, corrernos del rol tradicional de la investigación en la universidad investigador-investigado y generar un cambio en nosotras y en los demás (Núñez, 2001).

A través de este proyecto incorporamos técnicas participativas e implicativas, donde no hubo un “ellos” y un “nosotros”, donde se trabajó inmersos en la realidad (Hernández et al., 2002), donde se partió desde las cosas que le interesan a la gente y desde un diagnóstico en la acción (Villasante & Hernández, s.f.). Tal como fue mencionado anteriormente, el proyecto surgió a partir de un requerimiento de las familias de los niños en cuanto a la falta de acceso al aprendizaje del inglés de sus hijos durante la escolaridad primaria. De acuerdo a lo expresado en las reuniones mantenidas con las familias, este factor ha sido causa de desigualdades en el sostenimiento de la escolaridad en el nivel secundario. Fue a partir de esta problemática que se realizaron diferentes acciones participativas: reuniones, actividades de retroalimentación por parte de los niños, devolución escrita de la comunidad educativa y talleres participativos con la comunidad escolar.

Se llevó a cabo una primera reunión con las autoridades de la escuela y con el equipo de docentes en la que se acordó que los contenidos a trabajar se despren-

derían del proyecto de vida en la naturaleza coordinado por el profesor de educación física de la escuela. Una vez que el trabajo áulico se puso en marcha, los encuentros con los docentes fueron sistemáticos y en los mismos se acordaban los contenidos, el enfoque de abordaje, las actividades y los recursos a utilizar. De esta manera, haber consensuado los contenidos a desarrollar con la comunidad escolar (docentes y familias) nos permitió ampliar y profundizar lo visto en las clases de las asignaturas incluidas en la currícula provincial.

Otra forma de participación estuvo dada por la retroalimentación sistemática de los niños luego de cada clase. Fuimos detectando sus gustos, preferencias y necesidades; y de este modo, fuimos modificando las temáticas y las actividades a desarrollar. Respecto del equipo escolar, se solicitaron sus opiniones acerca de las acciones del proyecto al finalizar la primera etapa. La intención de este pedido estuvo orientada a tener un registro escrito que permitiera la realización de un análisis para una posible reformulación de las secuencias didácticas.

En cuanto a los talleres participativos, los mismos fueron instancias de participación, reflexión, autocritica y construcción cooperativa. Se realizaron en dos etapas diferentes del proyecto IAP. En el presente capítulo nos concentraremos en la descripción y análisis del primer taller participativo, dado que contribuyó en mayor medida al ajuste y a la reformulación de la propuesta pedagógica.

La intención del primer taller participativo fue pensar en las acciones futuras colaborativamente. Dicho taller contó con la participación de catorce integrantes de la comunidad educativa: directora, dos docentes de nivel inicial, tres docentes de nivel primario (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo), cuatro docentes de áreas especiales (plástica, música, lengua y cultura mapuche, y técnica agropecuaria) y personal de maestranza (cuatro en total), que a su vez eran familiares de los niños, y tres docentes-investigadoras del proyecto. Si bien la idea original era que las familias y los alumnos estuvieran representados en su totalidad, esto no pudo concretarse ya que, por razones organizativas de la escuela, el taller debió realizarse un día de jornada institucional. En la provincia de Neuquén, estos días los niños no asisten a la escuela.

Durante el taller se realizaron actividades para promover la reflexión participativa. Se comenzó compartiendo el objetivo general del proyecto: *Utilizar el idioma inglés como puente de diálogo intercultural a modo de complemento de los contenidos abordados en las clases que se desarrollan en español y lengua mapuche de una escuela primaria rural de la provincia del Neuquén con la finalidad de promover el derecho a una educación plurilingüe e intercultural, de equidad y calidad, mediante el desarrollo de la dimensión de ciudadanía intercultural a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)*. Describimos también brevemente el marco teórico que lo sustenta: interculturalidad, educación intercultural y

AICLE. Se trabajó el concepto de interculturalidad según UNESCO (2015) que refiere a la existencia y a la interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo (p.8). En cuanto a la educación intercultural, se hizo referencia a que la misma permite promover todos los aspectos del aprendizaje: cognitivos, sociales, emocionales y de comportamiento (UNESCO, 2022). Por otro lado, se fundamentó la elección de la pedagogía AICLE desde los objetivos del proyecto. Este enfoque permite trascender el propósito instrumental de la enseñanza de lenguas y considerar el propósito educativo (Porto, 2018) ya que ofrece oportunidades para impulsar la educación intercultural (Sudhoff, 2010) y la ciudadanía intercultural (Porto et al., 2021). Luego de esta introducción, los participantes compartieron las fortalezas y limitaciones que observaban en el proyecto de acuerdo a sus perspectivas. En la primera parte de la actividad, se fomentó el debate entre los participantes y posteriormente, se les propuso una dinámica de trabajo grupal y de registro de sus opiniones por escrito.

Acerca de la propuesta pedagógica

Para la propuesta pedagógica, se tomó como punto de partida el concepto de pluri-alfabetizaciones de la pedagogía AICLE (Coyle, 2015). El mismo promueve el desarrollo de saberes disciplinares en los cuales hechos, conceptos y procedimientos se entrelazan con el desarrollo de habilidades comunicativas (Coyle & Meyer, 2021). Este enfoque integrado favorece tanto el desarrollo de la lengua primera como el de la lengua adicional. A medida que se desarrollan habilidades lingüísticas, se profundiza en el desarrollo de estrategias, procedimientos, conceptos y hechos (The Graz Group, 2014).

Las secuencias didácticas intentaron ser participativas desde su elaboración y puesta en práctica. Con este fin, se elaboraron siguiendo un modelo predeterminado (Genesse & Hamayan, 2016) que se simplificó teniendo en cuenta las necesidades específicas del contexto (Figura 1). Los encuentros fueron planificados y llevados al aula a través de la colaboración entre los docentes de la escuela, las docentes-investigadoras en formación y las docentes-investigadoras con más experiencia en el área de la investigación. La planificación fue realizada a través de documentos en línea con la intención de que los diferentes docentes involucrados pudieran realizar sus aportes. Seguir un mismo modelo permitió darle una coherencia al desarrollo de las clases y asimismo, organizar el futuro análisis de datos.

Figura 1

Educational Aims	
Content	Content- obligatory language objectives
	Content- compatible language objectives

Cada secuencia listaba en primera instancia los contenidos educativos considerando los objetivos de desarrollo sostenible enumerados por Naciones Unidas (s.f.); en particular el objetivo de desarrollo sustentable número 4 (ODS4) que tiene en cuenta la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por otro lado, se tuvo en cuenta la Declaración de Incheon y el Marco de Acción del ODS 4 por la relevancia particular en este contexto, ya que consideran que las metas educativas son alcanzadas sólo si pueden ser logradas por todos (UNESCO, 2016).

Para exemplificar, nos referiremos a una secuencia didáctica desarrollada al aire libre. En este caso el *contenido* a trabajar fue “flora del Parque Nacional Lanín” y los *objetivos educativos* estaban relacionados con la promoción del respeto por la naturaleza, la tierra y el medioambiente desde la cosmovisión mapuche. Respecto de los *objetivos lingüísticos de contenido obligatorio*, los mismos promovían el desarrollo de léxico específico del contenido a trabajar. La inclusión de estos objetivos resultó funcional a la hora del diseño de las actividades. A través de la observación directa del medio circundante se estimuló el uso de palabras y frases, tales como los nombres de los árboles, las características de la corteza, de las hojas, del tronco, de las ramas y de las flores. En cuanto a los *objetivos lingüísticos de contenido compatible*, los niños pusieron en práctica frases para referirse a lo que podían tocar y observar (The bark is smooth/ rough. The leaves are small/ big/ green/ brown/ yellow).

En la segunda parte del modelo de secuencia didáctica utilizado, se describían detalladamente las actividades a través de las cuales se desarrollarían los objetivos educativos, los contenidos y los objetivos previamente explicados. Asimismo, se incluía el agrupamiento de los niños para cada una de las actividades. En cuanto a la evaluación, al final de cada encuentro se les proponía una actividad de retroalimentación, en la cual podían expresar de diferentes modos (íconos, emojis, palabras, gestos) aquello que habían disfrutado, aprendido y/o aquello que no les había agradado (Figura 2).

Figura 2

Teaching Activities	Grouping
Children's feedback	

De este modo, la propuesta pedagógica de AICLE fue informada por el paradigma participativo tanto en la selección de contenidos a abordar como en la elaboración de las secuencias didácticas. Los contenidos surgieron desde la currícula escolar de esta escuela primaria en particular y de sucesivas negociaciones (Freire, 1995) con la comunidad escolar. En cuanto a las secuencias didácticas, éstas fueron informadas por la participación de todos los actores.

Análisis del proyecto desde las 4Cs de AICLE según la mirada de la comunidad escolar

Para el presente análisis tendremos en cuenta el marco de las 4Cs de AICLE (contenido, cognición, comunicación y cultura). Este modelo (Coyle et al., 2010) considera que el desarrollo del contenido está interrelacionado con el desarrollo de habilidades de pensamiento y procesamiento de la información (cognición), y con la expresión (comunicación) a través de las variadas culturas áulicas (cultura). Analizaremos el modo en el que estos cuatro ejes fueron informados por las propuestas participativas del proyecto. Indicamos las opiniones *verbatim* de los participantes con el uso de comillas.

Durante la etapa inicial del proyecto la participación de la comunidad se dio de manera voluntaria y espontánea. Los contenidos fueron seleccionados en conjunto con los docentes y las familias. Si bien esta selección pretendía ampliar y complementar lo desarrollado en las clases de español y mapudungun, tuvo también como objetivo atender a una necesidad expresada por las familias, tal como se mencionó anteriormente. En una etapa posterior, la esencia participativa inicial se vio afectada por los cambios en el plantel docente y directivo de la escuela.

De esta manera, los datos a analizar provienen, por un lado, de un informe escrito por la comunidad educativa en el que se ponen de manifiesto sus opiniones acerca del proyecto al cierre de la primera etapa. Por el otro, de los registros realizados por las docentes-investigadoras a partir de los aportes brindados por los docentes, la directora, y el personal de maestranza en representación de las familias, durante un taller participativo en la segunda etapa del proyecto.

Para interpretar las contribuciones realizadas por los diferentes actores en ambas etapas, se seleccionaron y clasificaron segmentos relevantes a la luz del modelo de las 4Cs. El objetivo de esta selección fue dar cuenta de cómo AICLE fue informado

por las acciones participativas llevadas a cabo durante las dos etapas del proyecto.

En cuanto a los contenidos, se evidencia una clara discrepancia acerca de la relevancia de los mismos entre las opiniones de la comunidad educativa durante la primera etapa y lo expresado durante el taller participativo. En las opiniones escritas por la comunidad escolar durante la primera etapa, se resaltan como fortalezas de los encuentros con los niños: el uso de palabras de cortesía, de objetos cotidianos y de elementos del entorno. En el taller participativo (segunda etapa), uno de los docentes de grado manifiesta que los niños “han expresado que desean encontrarle el sentido a la lengua extranjera a partir de lo cotidiano”. Sin embargo, en el mismo taller, otro de los docentes destaca que el proyecto contribuye a la incorporación de contenidos (Figura 3).

En lo que respecta a la comunicación, observamos una coincidencia entre las expresiones de la primera y la segunda etapa. La comunidad educativa expresa que los niños pudieron comunicarse en inglés y aprender con y junto a otros, mostraron seguridad para expresarse en otra lengua, utilizaron el inglés fuera del ámbito de la clase y a su vez, expresaron la relevancia del uso del inglés en el contexto de la comunidad mapuche. Es en la segunda etapa cuando se manifiesta que existe una dificultad en la fluidez oral de estos niños en particular (Figura 3).

Respecto de la cognición, si bien en la primera etapa se menciona la incorporación de diferentes saberes, en la segunda etapa los participantes hacen mayor hincapié en los beneficios cognitivos del aprendizaje de otra lengua resaltando el acceso a la diversidad de aprendizajes, a la apertura a lo nuevo y a nuevas formas de pensar (Figura 3).

La cultura es resaltada por los actores en ambas etapas del proyecto. Se destaca el uso de las tres lenguas equitativamente, y se hace mención a la diversidad e intercambio cultural a través del encuentro. Esto se ve reflejado en las opiniones de algunos docentes como “la dinámica de ida y vuelta” durante la cual circulan las tres lenguas (español, inglés y mapudungun) y “pensar en las lenguas como equitativas en espacios interculturales aporta a los estudiantes riquezas en su vida, y refleja un pedacito de sociedad, donde lo diverso no debe verse como extranjero, sino como cercano”. El respeto y la escucha se mencionan como valores promovidos durante el proyecto. Es importante aclarar que durante el taller participativo hubo miradas encontradas. Uno de los docentes de grado expresa que “los chicos sienten el inglés como una imposición” mientras que otro participante, destaca la importancia de “sentirse incluidos en otra lengua” (Figura 3).

Figura 3

	1ra etapa (opiniones escritas por la comunidad educativa)	2da etapa (taller participativo, registros orales)
CONTENIDOS	<p>“los niños/as pudieron incorporar vocabulario como, por ejemplo: palabras de cortesía, colores, objetos cotidianos, algunos elementos del entorno”</p>	<p>“los alumnos no le encuentran significado a los temas relacionados a la flora y fauna, sino que los alumnos han expresado que desean encontrarle el sentido a la lengua extranjera a partir de lo cotidiano”</p> <p>“saber lo principal (saludos, pedir algo, comunicarse, responder preguntas)”</p> <p>“Este proyecto fortalece el proceso de incorporación, tanto de los contenidos abordados, como de las herramientas lingüísticas utilizadas”</p>
COMUNICACIÓN	<p>“se realizaron salidas de experiencia directa, donde pudieron observar y comunicarse en inglés”</p> <p>“aprender con y junto a otros /as”</p> <p>“se mostraban entusiasmados y seguros de poder comprender y hablar otra lengua”</p>	<p>“contaron cómo son en inglés los nombres de los pájaros y números”</p> <p>“falta de fluidez en general para la expresión oral”</p> <p>“es una herramienta muy importante para la vida, más que nada para los niños y sus familias que están en constante contacto con turistas”</p> <p>“despierta el interés por conocer otra lengua”</p>

COGNICIÓN	<p>“...facilitando la incorporación de los diferentes saberes”</p>	<p>“las habilidades mentales en combinación ayudan a la adquisición de la lengua extranjera y los contenidos”</p> <p>“que desde muy pequeños tengan acceso a una diversidad de aprendizajes incluyendo la mayor cantidad de lenguas y que de 1 a 5 años todo lo aprenden con mayor facilidad”</p> <p>“activa muchas inteligencias, desarrolla procesos mentales en lo cotidiano”</p> <p>“apertura a lo nuevo, lo desconocido y lo novedoso”</p> <p>“aporta nuevas formas de pensar la realidad”</p> <p>“cuanto mayores y más diversas sean las propuestas pedagógicas y lingüísticas en el ámbito escolar, mayores serán los beneficios y aprendizajes de los/as estudiantes”</p>
------------------	--	---

CULTURA	<p>“puente de diálogo de los lenguajes, respetando la diversidad cultural a través del encuentro”</p> <p>“pudimos observar alumnos/as que daban cuenta de los tres idiomas, verbalizando el vocabulario aprendido en diversos contextos. Por ejemplo, en las palabras de cortesía, y los colores”</p> <p>“En las diversas propuestas se vivió el intercambio de culturas, poniendo en valor el respeto, la escucha, el encuentro como puente de intercambio de lenguajes”</p> <p>“dando lugar a que nuestras infancias puedan expresarse y ser escuchadas en su lengua de origen, como es el mapuzungun. Se generó una dinámica de “ida y vuelta”, donde circulaban los distintos idiomas”</p>	<p>“los chicos sienten el inglés como una imposición. Igualmente van integrando los contenidos”</p> <p>“considera que debería haber más intercambios con el maestro (nombre) y mayor presencia de Mapudungun”</p> <p>“tengamos en cuenta el contexto. Tuvimos un cambio de escuela, cambios dentro de la escuela, de aulas, cambios curriculares”</p> <p>“que la escuela sea un espacio de intercambio interlenguas, como sucede en la sociedad”</p> <p>“Pensar en las lenguas como equitativas en espacios interculturales aporta a los estudiantes riquezas en su vida, y refleja un pedacito de sociedad, donde lo diverso no debe verse como extranjero, sino como cercano”</p> <p>“sentirse incluidos en otra lengua”</p>
----------------	--	--

Análisis del grado de participación de los diferentes actores del proyecto

El proyecto fue diseñado para ser implementado en dos ciclos de investigación acción, que además estuvieron marcados por un cambio en la escuela. Durante una primera etapa, el trabajo fue verdaderamente colaborativo y voluntario (reuniones habituales con docentes, familias y directivos). Durante la segunda etapa, a partir del cambio en la totalidad del plantel directivo y docente, el proyecto dejó de ser una

construcción conjunta para pasar a ser una imposición. Esto se ve reflejado en las opiniones vertidas por uno de los participantes. Uno de los docentes comparte que el inglés es considerado por los niños como una imposición (“los chicos sienten el inglés como una imposición. Igualmente van integrando los contenidos”) y por otro lado, otro docente considera que el cambio del contexto (escuela, aulas, currícula) fue un factor importante a tener en cuenta (“tengamos en cuenta el contexto. Tuvimos un cambio de escuela, cambios dentro de la escuela, de aulas, cambios curriculares”) (Ver figura 3, Cultura, 2da etapa).

En cuanto a la elaboración de las secuencias didácticas, se puede concluir que las mismas fueron siempre elaboradas participativamente entre todas las docentes-investigadoras tanto en la primera como en la segunda etapa. Durante la primera etapa, las familias sugirieron posibles contenidos a trabajar; la directora y el equipo docente de la escuela participaron activamente en el diseño de actividades, en la selección de contenidos y en el desarrollo de las clases. Las propuestas pedagógicas se enmarcaron dentro del proyecto de Vida en la Naturaleza complementando la currícula escolar. La segunda etapa se vio marcada por un cambio en la totalidad del plantel directivo y parte del plantel docente. La escuela estuvo atravesada por este hecho y el proyecto ya no fue una elección. De esta manera, si bien los contenidos se acordaron previamente con el equipo de la escuela, los mismos no complementaron la currícula escolar de igual modo. El proyecto de Vida en la Naturaleza no se continuó y por lo tanto, la propuesta inicial debió ser modificada.

Analizaremos cuán participativo fue el proyecto en cada etapa del mismo. Para determinar el grado de participación de los actores del presente proyecto, utilizaremos la taxonomía desarrollada por Balcazar (2003). Ésta toma tres ejes: grado de control que tienen los participantes acerca del proceso, grado de colaboración en la toma de decisiones (investigadores/ comunidad) y nivel de compromiso de los participantes (investigadores/ comunidad). Esta taxonomía clasifica los niveles de IAP en: no IAP, bajo, medio y alto (p.66). Analizaremos las dos etapas del proyecto IAP teniendo en cuenta la taxonomía descripta.

En la primera etapa el grado de control respecto de la comunidad fue medio. Asistían a las reuniones convocadas por el equipo de investigación y participaban responsablemente. Respecto del grado de colaboración, también fue de nivel medio. Las familias, los niños y el equipo educativo fueron consejeros, consultores y veedores del proyecto. Respecto del grado de compromiso fue medio ya que la comunidad mostró su pertenencia durante todo el proceso (Figura 4).

Figura 4

	Grado de control	Grado de colaboración	Grado de Compromiso
1ra etapa	Medio	Medio	Medio
2da etapa	Bajo	No IAP	Bajo/ No IAP

En la segunda etapa, el grado de control fue bajo. En ocasiones, la comunidad (docentes, niños, familias a través del personal de maestranza) aportaba opiniones acerca del proyecto en reuniones convocadas por el equipo de investigadores, en las retroalimentaciones de los niños al finalizar cada encuentro y durante los talleres participativos. El grado de colaboración fue mínimo. Si bien los docentes tenían buena predisposición para colaborar, se sumaron a un proyecto en marcha, el cual no pudieron elegir. En cuanto al grado de compromiso, a través del taller participativo pudimos observar que algunos participantes desconocían por completo los objetivos del proyecto y lo vivenciaron como una imposición. Es por esto que concluimos que el grado de compromiso de acuerdo a la taxonomía utilizada fue bajo/ no IAP.

Discusión

A la luz de la taxonomía utilizada, y considerando que el grado de control, de colaboración y de compromiso en la primera etapa del proyecto fue medio (Figura 4), concluimos que la pedagogía AICLE se vio favorecida en términos del desarrollo de las 4Cs. Se pudieron ahondar y ampliar los contenidos que se trabajaban dentro de la currícula escolar, desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento a través del uso indistinto de las tres lenguas (español, inglés y mapudungun) tal como lo planteamos desde el objetivo principal del proyecto. En la segunda etapa, la baja participación de la comunidad escolar (Figura 4) afectó tanto la profundización en el abordaje de los contenidos como en la selección de actividades y el uso de variedad de recursos.

Los contenidos de los encuentros de inglés de la primera etapa del proyecto eran complemento de lo realizado en las clases de español y de mapudungun en tanto selección y diseño de actividades y uso de recursos. Resultaba evidente que los niños podían integrar esta nueva lengua a otros saberes. Sin embargo, durante la segunda etapa, si bien los contenidos eran acordados previamente con el equipo docente, en ocasiones, éstos resultaban difíciles de abordar para los niños. La dificultad de la integración de los conceptos con saberes previos representó un obstáculo para el desarrollo de la pedagogía AICLE. En este nuevo contexto, un enfoque de la enseñanza del inglés más instrumental, en el cual el trabajo no dependiera de la participación activa de la comunidad, hubiese sido más sencillo de implementar y más accesible para los niños.

Conclusiones

El proyecto estuvo marcado por una primera etapa de participación por parte de toda la comunidad escolar. Esto se ve reflejado en el informe elaborado por el personal de la escuela: todos éramos parte, las decisiones eran tomadas en equipo y todos construimos el camino a seguir. Por razones externas a los participantes (niños, familias, escuela y docentes-investigadoras), en la segunda etapa, el proyecto se pudo sostener, pero la participación de los actores escolares no fue tan activa.

Respecto de las secuencias didácticas, la participación del equipo de docentes-investigadoras fue sostenida durante las dos etapas del proyecto tanto en la planificación como en el dictado de clases. Sin embargo y tal como fuera expresado en alguna de las opiniones del taller participativo (segunda etapa), la lengua era vista como una imposición y los contenidos se consideraban poco relevantes. De acuerdo a nuestro punto de vista, esto refleja que parte de la comunidad escolar se percibió fuera del proyecto durante la segunda etapa.

La participación fue determinante para la implementación de la pedagogía AICLE. En la primera etapa, los contenidos abordados en las clases de inglés se profundizaron y ampliaron en los diferentes espacios curriculares. La selección de los mismos y su implementación se acordaba en las reuniones con la comunidad y en las intervenciones de los docentes de grado en cada uno de los encuentros. Por el contrario, en la segunda etapa, los contenidos constituyeron islas a retomar a la semana siguiente cuando volvíamos a encontrarnos con los niños. El equipo escolar estaba presente en las clases de inglés y su participación se daba a través de la observación. De acuerdo al análisis realizado, dar voz a todos los actores del proyecto resultó un desafío por la poca y/o nula participación en la segunda etapa. Entendemos que esto se debió a la no elección de la propuesta y, por lo tanto, a la dificultad para apropiarse de la misma.

De acuerdo a nuestra experiencia en este contexto (una escuela rural multigrado con estudiantes principiantes de una lengua adicional), AICLE resulta una pedagogía adecuada para el trabajo con aprendientes iniciales de una lengua adicional, especialmente cuando la comunidad adhiere y participa voluntaria y colaborativamente en la construcción y promoción de una pluralfabetización efectiva. No obstante, cuando los contenidos abordados en la lengua adicional no complementan la currícula escolar, la eficacia en el aprendizaje se ve afectada. La posibilidad de dar voz a todos los actores a través de la selección de contenidos sigue constituyendo un desafío.

Agradecimientos

Un sincero agradecimiento a toda la comunidad de la Escuela No. 155 Paraje Pil-Pil y al equipo de docentes-investigadoras del proyecto J-036 de la Facultad de Lenguas

de la Universidad Nacional del Comahue.

Notas

¹ Profesora en lengua y literatura inglesa graduada de la UNLP. Es magíster en “Professional Development for Language Education”, Reino Unido. Posee un diploma de posgrado en Educación, Reino Unido. Ha realizado una Diplomatura en “Enseñanza Digital e Innovación Educativa”, Universidad Nacional del Comahue. Se encuentra cursando la Maestría en Enseñanza en Entornos Digitales de Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA). Gabriela es profesora regular en el área de inglés con propósitos específicos (Facultad de Lenguas, UNCo., Sede San Martín de los Andes) y se desempeña como docente en la maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas, UNCo. Como investigadora, es integrante de un equipo de investigación de la UNLP y dirige el proyecto J036 (FADEL, UNCo.): La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación-acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. Dirigió además un proyecto de voluntariado universitario “Lenguas y Culturas cerca de tuyo” (UNCo.). Presenta regularmente en congresos nacionales e internacionales. Es miembro de comités científicos de congresos de la especialidad, jurado de tesis y revisora de publicaciones científicas. Ha publicado artículos científicos y capítulos de libros. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4649-2667>. E-mail: gaby.tavella@gmail.com.

² Profesora y licenciada en inglés con mención en lingüística por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Posee un diploma de posgrado como Especialista en “Language and Culture” por la Universidad Europea del Atlántico, España. Carina se desempeña como jefe de trabajos prácticos en el área de inglés con propósitos específicos en diferentes carreras de grado y posgrado (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue). Coordina académicamente los departamentos de inglés de una escuela media y de un instituto de inglés de gestión privada en San Martín de los Andes, Provincia del Neuquén. Como docente investigadora en formación, ha participado en proyectos de investigación y actualmente es integrante del proyecto J 036: La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación-acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. Carina presenta regularmente trabajos en congresos nacionales e internacionales, dicta cursos de formación docente y colabora como coautora en artículos académicos y capítulos publicados en revistas y libros en las áreas de AICLE, educación intercultural, investigación-acción participativa y diseño de materiales. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1739-5865>. E-mail: carinafernandez22@gmail.com.

³ Profesora de inglés y magíster en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Desde 2007 se desempeña como docente de inglés con propósitos específicos en la Facultad de Lenguas para las carreras de grado que se dictan en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB). Ha formado parte de proyectos de investigación y extensión universitaria, y actividades de transferencia. Es docente investigadora Categoría 5. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-8254-2646>. E-mail: mariacecilia.rivas@crub.uncoma.edu.ar.

Referencias bibliográficas

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación-acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, IV(7-8), 59-77.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- de Sousa Santos, B. [UniRio TV] *El papel de las universidades en los enfoques de investigación* [video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>
- Freire, P. (1995). *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX*. Ed. Cinco.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context practical guidance for educators*. Cambridge University Press.
- Hernández, D., Martín, P., & Villasante, T. R. (2002). Estilos y coherencias en las metodologías creativas. *Rodríguez Villasante, T. Metodologías y presupuestos participativos, construyendo ciudadanía/3*, 17-43.
- Naciones Unidas (s.f.) Objetivos de Desarrollo Sostenible Recuperado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Nuñez, C. (2001) *La revolución ética*. Diálogos.
- Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-21.
- 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.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30–37.
- 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*.
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Fundación Zerbikas.
- Tapia, M. N. (2007). The potential effects of service-learning and community service in educational settings in Latin America. *Civic service worldwide: Impacts and inquiry*, 133-156. Routledge.
- Tavella, G., & Fernández, S. C. (2019). An ESP class at a university in Argentinean Patagonia: Giving voice to minority groups. *IATEFL ELT Research*, (34), 18–21. <http://resig.weebly.com/issue-34.html>
- Tavella, G. & Fernández, S. C. (2022). The Educational Purpose of Language Teaching at

University: Giving Voice to Native Communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24, 1. 115-124.

The Graz Group. (2014). Literacies through content and language integrated learning: Effective learning across subjects and languages. Recuperado en: <http://www.ecml.at/F7/tabid/969/language/en-GB/Default.aspx>

UNESCO. (2015). Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Recuperado en: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/convention2005_basictext_en.pdf

UNESCO (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO (2022, April 15) *What is Education for Sustainable Development?* Recuperado en: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>

Villasante, T. & Hernández, M.D. [You Tube] *Metodologías participativas* [video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=7QKomMGyay0>