

**Introducción: ¿Lengua o contenido? Retos interculturales
en la enseñanza del español en las universidades
del Reino Unido**

*Introduction: Language or content? Tackling Intercultural
Challenges in Spanish Language Teaching in UK Higher
Education*

ALBA DEL POZO GARCÍA
UNIVERSITY OF LEEDS
a.delpozogarcia@leeds.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0003-1081-8917>

Para alguien no familiarizado con los programas de lenguas modernas en las universidades del Reino Unido, uno de los primeros aspectos que llaman la atención es la clara división de sus programas en módulos de contenido cultural, cuya docencia se realiza en inglés, y módulos de lengua normalmente impartidos en la lengua de estudio. Esta división se aplica en la gran mayoría de universidades del país y afecta también a los perfiles profesionales del profesorado. Por un lado, docentes altamente especializados con carga investigadora encargados de los módulos de contenido cultural; por otro, docentes habitualmente no especializados, con formación y titulaciones variables, o incluso estudiantes de doctorado, encargados de la docencia de lengua, y sin carga investigadora (Gieve y Cunico, 2012: 275-276; Phipps y González, 2004: 32).

Esta dicotomía organiza la estructura de las llamadas Modern Foreign Languages en la educación superior británica, y afecta desde las rutas profesionales y los tipos de contrato, a la organización de los programas de estudios y sus asignaturas. En este marco, el presente monográfico viene a proponer un acercamiento entre estas dos galaxias, con distintas propuestas que abarcan desde la percepción del profesorado sobre las perspectivas AICLE/CLIL, la interculturalidad, el paisaje lingüístico, la pragmática o las narrativas transmedia. En todos los casos, se trata de investigaciones que proponen desarrollar competencias más allá de la lingüística, explorar contextos plurilingües y tender puentes entre los módulos de lengua y cultura. Así, los artículos que componen el presente monográfico parten de preguntas que deberían vertebrar cualquier programa de educación

superior en torno a la lengua y la cultura. ¿Debe la lengua meta ser vehicular en los grados de lenguas modernas? ¿Qué entendemos por contenido cultural? ¿Qué percepción tienen el profesorado en torno a esta división? ¿Deben las asignaturas de lengua incorporar contenidos de lingüística? ¿Qué competencias socio e interculturales esperamos que obtengan los futuros graduados?

Estudios previos han señalado ya la contradicción entre la realidad de los programas de lenguas y las expectativas de los estudiantes (Gieve y Cunico, 2012; Busse y Walter, 2013). A menudo, estos esperan un incremento en el uso de la lengua meta en módulos de contenido que no suele darse, especialmente durante el último año (Gieve y Cunico, 2012: 281). Más allá del aumento de las oportunidades para la exposición lingüística, uno de los problemas que plantea esta situación es la falta de oportunidades para integrar la reflexión lingüística y el diálogo intercultural (Gieve y Cunico, 2012: 287; Parks, 2020: 12).

Un marco teórico que ha venido en los últimos años a intentar ofrecer alguna respuesta es del del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE por sus siglas en español, o CLIL *Content and Language Integrated Learning* en inglés). La aproximación AICLE plantea “a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language. That is, in that teaching and learning processes, there is a focus not only on language and not only on language” (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 1). De este modo, la lengua deviene medio y mensaje, convirtiéndose en objeto y vehículo de aprendizaje al mismo tiempo (Coyle 2015: 91). Resulta evidente que en el marco de la educación superior británica una aproximación que ponga la *pluriliteracidad - pluriliteracies* en inglés, entendida como desarrollo conceptual y lingüístico simultánea (Coyle 2015: 94) puede resultar atractiva como una opción para aunar dos mundos en apariencia irreconciliables como el de la lengua y el contenido.

En ese sentido, el texto de Carmen Floriano y Marta Fuertes “Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE”, explora la percepción del profesorado en torno a esta metodología, implementada marginalmente en algunos contextos de educación primaria y secundaria, pero sobre la cual queda mucho por explorar en educación superior (Parks, 2020: 2). Dos son, sin embargo, los retos que las autoras destacan. Por un lado, si bien hay cierto consenso entre los docentes de lengua en los beneficios de impartir las asignaturas de contenidos en la lengua meta, no parece haberlo entre los profesores de contenido. Por otro lado, las universidades británicas, en su afán de reclutar el mayor número posible de estudiantes, ofrecen itinerarios Ab Initio, en los que un estudiante puede matricularse en un programa de Lenguas Modernas y empezar a estudiar la lengua como principiante, cursando el resto de las asignaturas en inglés. Eso supone a menudo la práctica imposibilidad a la hora de desarrollar un programa completo con perspectiva AICLE/CLIL, al tener que conjugar dos itinerarios lingüísticos y socioculturales paralelos. Ambos retos apuntan un contexto en el que las

decisiones educativas y las motivaciones de las universidades no siempre se rigen por principios exclusivamente pedagógicos.

En este marco, Carmen Herrero ofrece en su artículo “La educación transmedia como estrategia innovadora para integrar lengua y cultura en la enseñanza de ELE” una sugerente propuesta que aúna AICLE y perspectiva transmedia. En su artículo explora esas asignaturas de “contenido” en el programa de español de la Manchester Metropolitan University y cómo se rediseñaron desde una perspectiva curricular que integrara destrezas lingüísticas e interculturales. Herrero esboza en su artículo otra cuestión clave en la enseñanza de lenguas: la necesidad de adaptar las prácticas docentes y la evaluación a un mundo digital en el que la comunicación se (re) produce a través de múltiples medios y plataformas con distintos grados de participación y proactividad (Scolari, 2013: 53; Jenkins *et al.*, 2006: 46). El texto señala con gran acierto, además, la necesidad de producir más investigación que enlace una educación transmedia con la enseñanza de lenguas y la competencia intercultural. Así, en la encrucijada entre comunicación transmedia, competencia intercultural y AICLE, Carmen Herrero presenta un rediseño excepcional en el panorama de los estudios de grado de español en Reino Unido. En este proyecto, los estudiantes realizan parte de su evaluación de módulos de contenido a través de actividades en español en diversas plataformas, incluyendo video-ensayos, blogs, subtitulación o presentaciones orales.

Uno de los objetivos estrechamente ligados a la perspectiva AICLE es el de fomentar la llamada competencia intercultural (Byram, 1997) entendida, no una colección dispersa de conocimientos académicos ofrecidos al alumno, sino como un proceso de extrañamiento de la propia cultura e identidad motivado por el aprendizaje de otra lengua y cultura (Jiménez Ramírez, 2019). El principal objetivo de la competencia intercultural es, por lo tanto, el de producir hablantes capacitados para manejar con efectividad una variedad de situaciones comunicativas (Jiménez-Ramírez, 2019; Lallana y Salamanca, 2020). En cierto modo, tanto el AICLE como la perspectiva intercultural beben de fuentes similares, en las que se plantea la lengua no solo como objeto de aprendizaje, sino como “el medio para intercambiar información y participar en los hechos culturales” (Jiménez-Ramírez, 2019: 249).

Así, más allá de distinción entre la cultura en minúsculas y mayúsculas que mencionaban Neus Sans y Lourdes Miquel (1992), y ampliamente debatida en el campo de los estudios culturales (Williams, 1958; Hall, 1980), en el marco de la enseñanza de lenguas asistimos a un desplazamiento hacia los conceptos de “intercultura” (Lallana y Salamanca, 2020; González Plasencia, 2020) y mediación (Muñoz-Bassols, 2019; Colina y Lafford, 2017), ambos esbozados ya en la última actualización del MCER. Así, el plurilingüismo se define como una competencia cambiante que no depende tanto del conocimiento de la lengua, como de elementos pragmáticos y sociolingüísticos, incluyendo:

switch from one language or dialect (or variety) to another; express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another; call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text; recognise words from a common international store in a new guise; mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even if possessing only a slight knowledge oneself; bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression; exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.). (Council of Europe, 2020: 30).

Aunque las recomendaciones del MCER resultan sin duda sugerentes, falta por establecer estrategias específicas para explotar y evaluar dichas competencias (Schneider, 2020). En ese sentido el artículo de Vicens Colomer "Potenciando la competencia intercultural a través de portafolios socioculturales en la clase de ELE" presenta un proyecto llevado a cabo en la Universidad de Roehampton basado en e-Portafolios reflexivos socioculturales (e-PRSc), en el que los estudiantes deben llevar a cabo una investigación sobre cualquier tema de su interés vinculado a las comunidades latinas que viven en Londres. A mi juicio, un punto clave de este proyecto es el fomento de la competencia lingüística, sociocultural e intercultural en un contexto, no de inmersión, sino de multiculturalismo como es la ciudad de Londres. A su vez, visibiliza un contexto plurilingüe en un país como Reino Unido, que, con la excepción de Gales, es tristemente conocido por su monolingüismo y por la crisis perpetua de sus Departamentos de Lenguas (Godsland, 2010; Bowler, 2020).

El texto de Colomer apunta también la necesidad de trabajar ciertas competencias más allá de los contextos de inmersión. Cabe destacar que la mayoría de los programas de lenguas modernas en las universidades británicas incluyen un tercer año obligatorio en un país en el que se hable la lengua de estudio. Si bien los beneficios de un contexto de inmersión son innegables, tanto para la competencia lingüística como sociocultural e intercultural, sería un error dejar la adquisición de dichas competencias únicamente al azar del año en el extranjero y obviar la presencia del docente como mediador lingüístico e intercultural.

En esa misma línea podemos situar el artículo de Raquel Navas "El español en el paisaje lingüístico del Reino Unido". Este artículo aborda la posibilidad de establecer puentes entre las asignaturas de lengua y contenido en el proyecto sobre Paisaje Lingüístico en la Universidad de Warwick. Tanto Colomer como Navas destacan que en los últimos 20 años los estudios sobre esta cuestión y sus aplicaciones al campo de la enseñanza de lenguas han aumentado significativamente. La idea de paisaje lingüístico, como un análisis de los elementos lingüísticos que son visibles y a su vez conforman el espacio público (Cenoz y Gorter, 2008: 257; Ben-Rafael, 2009: 40) enfatiza la reflexión sobre el plurilingüismo y supone un terreno fértil para múltiples aplicaciones didácticas en torno a la competencia intercultural y la reflexión sociolingüística. Asimismo, Raquel Navas viene a rellenar otro hueco importante en los programas de lenguas, como es la falta

de asignaturas de lingüística en el contexto educativo británico y la necesidad de fomentar las competencias metalingüísticas entre nuestros estudiantes. Conviene señalar que, a diferencia de otros modelos educativos en educación superior en Europa, que siguen un modelo más parecido al de la Filología, los programas de lenguas extranjeras en el Reino Unido no incluyen la rama de la lingüística entre sus especialidades. Por ello, la propuesta de Navas resulta tan relevante, ya que aúna las competencias lingüísticas con una propuesta didáctica que busca implementar también una competencia de reflexión metalingüística.

Partiendo de esta misma necesidad, Marina Rabadán también explora en su artículo “Developing pragmatic competence in students of Spanish FL: A Data-Driven Approach” la necesidad de trabajar las competencias pragmáticas en la clase de lengua. Así, la competencia intercultural y la capacidad de mediación que mencionaba más arriba no pueden realmente desarrollarse si no se trabaja la competencia pragmática, en forma de lo que Schmidt (1995) y Masny (1997) denominan “pragmatic awareness” en inglés, o conciencia pragmática en español. El estudio de Rabadán, llevado a cabo en la Universidad de Liverpool, apunta, en primer lugar, a la importancia de trabajar la conciencia pragmática en contextos de no-inmersión. Es destacable que el corpus de materiales de explotación didáctica que se emplean sea bilingüe inglés y español, animando a los estudiantes a comparar y reflexionar críticamente sobre las diferencias pragmáticas entre las lenguas.

Si bien en la introducción mencionaba la excepcional dicotomía entre asignaturas de contenido cultural en inglés y de lengua en español, Rabadán completa la cuadratura del círculo al explorar las posibilidades de un corpus de trabajo bilingüe. Así, no solo proporciona a los estudiantes con una breve introducción a la pragmática, sino que se alinea con propuestas vinculadas al *translanguaging* (Lewis, Jones and Baker, 2012; Garcia, Ibarra Johnson y Seltzer; 2016) y la mediación (Muñoz-Bassols, 2019; Colina y Lafford, 2017; Council of Europe, 2020). El primero apunta a contextos de bilingüismo y plurilingüismo, y revisa la necesidad de generar contextos de no-inmersión obligatoriamente monolingües, que obvian una realidad plurilingüística y pluridentitaria del aula. En nuestras clases, los estudiantes hablan al menos una lengua materna (inglés), y estudian al menos otra lengua (español). A menudo estudian una tercera lengua y dominan lenguas maternas adicionales, sin contar con los estudiantes internacionales. ¿Debe entonces la clase de español producir un contexto monolingüe artificial? Más allá de la traducción como un ejercicio de gramática comparada, se aspira a que los aprendices sean capaces de reinterpretar y transmitir mensajes entre una lengua y otra (Council of Europe, 2020: 90). Por lo tanto, de la misma manera en que es necesario revisar la estricta división entre el inglés para módulos de contenido y el español para módulos de lengua, también es importante repensar el uso de la L1 en muchos contextos del aprendizaje.

Si algo tienen en común todas estas propuestas es una revisión en profundidad de contextos monolingües, tanto de inmersión como de no-inmersión, y un acercamiento o en algunos casos borrado de las fronteras

que separan la dicotomía lengua/contenido en los programas de lenguas modernas en educación superior en Reino Unido. Este monográfico pretende visibilizar estas propuestas y establecer un diálogo profesional entre los docentes.

El énfasis en lo mucho que queda por explorar e investigar puede sonar a lugar común. Sin embargo, en el caso que nos ocupa la abundancia de caminos inexplorados es abrumadora. Todavía no se ha publicado ningún estudio, por ejemplo, sobre el perfil profesional de los profesores de lenguas o de ELE en la educación superior británica. O sobre la perspectiva de los docentes encargados de los módulos de contenido e investigación. A menudo, la precariedad de los contratos de los docentes de lengua, la elevada carga docente, o las múltiples responsabilidades administrativas dejan un espacio muy limitado para la investigación aplicada a docencia. En ese sentido, este monográfico intenta visibilizar esos procesos que ocurren dentro y fuera del aula y dar voz a una serie de propuestas que, espero, abran la puerta a nuevos ámbitos de investigación, pero también de diálogos, revisiones y, por qué no, resistencias ante ciertas estructuras de poder académicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BEN-RAFAEL, E. (2009): "A Sociological Approach to the Study of Linguistic Landscapes", E. Shohamy y D. Gorter (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 40-54.
- BOWLER, M. (2020): *A language crisis? High Education Policy Institute (HEPI) report* 123: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2020/01/HEPI-A-Languages-Crisis-Report-123-FINAL.pdf>
- BUSE, V. y WALTER, C. (2013): "Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes". *The Modern Language Journal*, 97 (2), pp. 435-456.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. y GORTER, D. (2008): "The Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition". *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, pp. 267-287.
- COLINA, S. y LAFFORD, B. (2017): "Translation in Spanish language teaching: the integration of a 'fifth skill' in the second language curriculum". *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 110-123.
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- COYLE D., HOOD P. y MARSH D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- COYLE, D. (2015): "Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8 (2), pp. 84-103.
- GARCÍA, O., IBARRA JOHNSON, S. y SELTZER, K. (2016): *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia, PA: Carson.
- GIEVE, S. y CUNICO, S. (2012): "Language and content in the modern foreign languages degree: a students' perspective". *The Language Learning Journal*, 40 (3), pp. 273-291.
- GODSLAND, S. (2010): "Monolingual England: The Crisis in Foreign Language Enrollments from Elementary Schools through College". *Hispania*, 93 (1), pp. 113-118.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2020): "Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 163-167.
- HALL, S., et al. (eds.) (1980): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*. London: Routledge.
- JENKINS, H., et al. (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: The McArthur Foundation.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, J. (2019): "Cultura e Interculturalidad (Culture and Intercultural Communication)", J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. London and New York: Routledge, pp. 243-257.
- LALLANA, A. y SALAMANCA, P. (2020): "Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 1-15.
- LEWIS, G., JONES, B. y BAKER, C. (2012): "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond". *Educational Research and Evaluation* 18 (7), pp. 641-654.
- MASNY, D. (1997): "Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness". *Language Awareness*, 6 (2-3), pp. 105-118.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MUÑOZ-BASOLS, J. (2019): "Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence", *Language, Culture and Curriculum*, 32 (3), pp. 299-321
- PARKS, E. (2019): "The separation between language and content in Modern Language degrees: implications for students' development of critical cultural awareness and criticality", *Language and Intercultural Communication*, 20 (1), pp. 1-15.
- PHIPPS, A. y GONZÁLEZ, M. (2004): *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- SCHNEIDER, S. (2020): "A critical analysis of the role of intercultural communication in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020)*". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 193-199.

SCHMIDT, R. (1995): "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning", R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 1-63.

SCOLARI, C. (2013): *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

WILLIAMS, R. (1958): *Culture and Society, 1780-1950*. New York: Columbia UP.