Contextos: explorando funciones a través del mapeado textual interactivo

Iria González Becerra
Imperial College London

Gorka Bilbao Terreros
Universidad de Princeton

1 Introducción

Las primeras dos décadas del siglo XXI han traído consigo una llamada generalizada a adecuar la enseñanza de lenguas extranjeras a una perspectiva que subraye su componente social y cultural. Así, han sido numerosos los autores que han resaltado la necesidad de enseñar lengua y cultura como prácticas integradas, compartidas y contextualizadas, y de acercarse al contenido desde un punto de vista crítico que deje atrás la concepción del lenguaje como un objeto natural independiente de cualquier actividad social (Byrnes 2002; Kern 2003; Kramsch 2014; Paesani *et al*. 2016). Al mismo tiempo, se ha puesto de manifiesto la necesidad de rechazar acercamientos puramente comunicativos y transaccionales desde una lógica lingüística capitalista y de mercado debido no solo a la devaluación que el capital cultural de la lengua extranjera sufre en tales contextos (Heller y Duchêne 2012), sino también a que "compromete la legitimidad intelectual y las aspiraciones institucionales de los propios departamentos [de ELE]" (Bruzos 2016).

En la educación superior, particularmente en las universidades con una misión académica de corte más humanista (los *liberal arts colleges* de EEUU), este "giro cultural" (Byrnes 2002) y el énfasis en la multialfabetización (Kern 2002; 2003; Swaffar y Arens 2005) han tenido como resultado una serie de reflexiones teóricas y esfuerzos prácticos dirigidos a la reconceptualización, renovación y/o reconstrucción de cursos, currículos y programas de idiomas extranjeros (Byrnes y Maxim 2003; Maxim 2009; Paesani 2016; Bruzos 2017; Bilbao Terreros y Bono 2018). La enseñanza basada en contenidos, la multi-/trans- disciplinaridad y culturalidad, el uso de la clase invertida (con la resultante liberación del aula para convertirse en arena de discusión e intercambio) y la proliferación de plataformas virtuales que favorecen acercamientos multimodales se han convertido en elementos fundacionales clave para los nuevos sílabos creados a la luz de estos modelos.

En el presente artículo discutiremos el modo en el que este nuevo panorama de enseñanza de lenguas extranjeras ha informado la creación de una herramienta en línea, ConTextos, diseñada para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE en adelante) en el ámbito universitario. ConTextos aborda la instrucción de la lengua desde una perspectiva funcional mediante el análisis de textos y utiliza las diferentes tareas de lectura propuestas como marco pedagógico para que los estudiantes exploren las conexiones entre género textual, función y forma del lenguaje.

2 El programa de español en Princeton

A raíz de las nuevas posiciones sobre la enseñanza ya mencionadas, el programa de ELE de la Universidad de Princeton fue sometido a un proceso de remodelación curricular que afectó a todos los cursos y áreas de enseñanza (Bilbao Terreros y Bono 2018). Las innovaciones pedagógicas que se han venido introduciendo desde el año

2012 hasta el momento de la redacción de este artículo han tocado aspectos como contenido de los cursos, dinámicas de clase, evaluaciones, etc. De forma paulatina, se dejaron de lado los manuales clásicos para crear materiales propios que integrasen exploración cultural, análisis crítico y aprendizaje de lengua, y que permitieran así una mejor adaptación a las necesidades específicas del alumnado (ver, por ejemplo, Faber *et al.* 2019 y Holgado Lage 2020). Esto ayudó a tener mayor control sobre el ritmo, las actividades y el contenido temático de las clases, y a conectar y contextualizar todos los elementos pedagógicos de cada curso. Además, la eliminación de manuales permitió integrar una perspectiva crítica en el temario, promoviendo el desarrollo de competencias interculturales ancladas en contextos y procesos locales y actuales, con materiales frescos y relevantes, evitando la estereotipación y trivialización del imaginario cultural presentado (Warner 2011; Ros i Sole 2013; Kramsch 2014; Bruzos 2016).

Así pues, la reestructuración del programa de lengua española, la creación de materiales propios que la acompañó y la adecuación de la instrucción al modelo de clase invertida enfatizaron la necesidad de crear una plataforma en línea lo suficientemente flexible e interactiva para integrar nuevos contenidos y nuevas pedagogías. Del mismo modo, se hizo necesario revisar la forma en la que el contenido gramatical se presentaba para contextualizarlo en un marco pedagógico que conectara el uso de la lengua con la transculturalidad y el análisis crítico. Tal como nos recuerdan Halliday y Matthiessen (2014), una separación de código y cultura resulta en una comprensión incompleta o inexacta del significado original del primero. Esta concepción del lenguaje, no como un sistema de formas al que se le asocian significados, sino como un sistema de significados acompañados por formas a través de las cuales pueden realizarse, pone un claro énfasis en el contexto de producción de significado y en la función del lenguaje. Así, un acercamiento funcional a la instrucción gramatical en la que la producción contextualizada de la lengua pusiera de relieve la conexión entre cultura, contexto, significado y hablantes se postuló como una componente fundamental a la hora de confeccionar el sílabo.

2.1 Perfil y análisis de necesidades de los cursos intermedios

El curso SPA108 (español intermedio-avanzado, B1) fue el curso seleccionado para desarrollar la plataforma que nos concierne. En él se integra el aprendizaje de la lengua dentro de unidades temáticas que abordan la exploración de la identidad (género, nación, cultura) en el mundo hispanoparlante. En este nivel los estudiantes han de demostrar cierta sofisticación lingüística y capacidad de análisis, ya que uno de sus objetivos principales es presentar el lenguaje como herramienta simbólica (Kramsch 2006) y que la comunicación se entienda como forma de posicionarse y afirmarse en contextos de diferencia.

En 108, y en los niveles que le siguen, se había hecho aparente la necesidad de trabajar en mayor profundidad con las estrategias de análisis de texto para desarrollar las competencias de interpretación y composición de los estudiantes. Hasta el momento los textos en la clase de ELE se habían estado utilizando para enseñar tanto lengua como contenido y para evaluar la comprensión y la producción escrita. Sin embargo, se había obviado el desarrollo de las estrategias necesarias para abordar la lectura y la escritura, así como para manejar la lengua extranjera adaptándola a las demandas de géneros específicos —tal vez bajo la asunción de que a nivel intermedio-avanzado de ELE los alumnos son ya tanto buenos estudiantes independientes como escritores—. La

creación de una plataforma propia permitía, pues, no solo reorganizar dentro de un marco didáctico coherente e integrado el trabajo que se venía haciendo en el curso con textos de distintos géneros, sino también formalizar el desarrollo de estrategias de lecto-escritura al nivel adecuado dentro del currículum de la asignatura.

3 Ideación de la plataforma: nuevas tecnologías para nuevas pedagogías

Para colocar el concepto de función como eje pedagógico, promover una interacción crítica con el material de clase y desarrollar las competencias de aprendizaje independiente mencionadas, comenzamos a explorar primero la cuestión de la interacción con el contenido: cómo los profesores organizamos el flujo de la información y establecemos caminos a seguir cuando convertimos un texto en unidad didáctica, y cómo los estudiantes los navegan. Desarrollamos pues una propuesta de mapeado o navegación textual transversal que pudiera promover la exploración y comprensión profunda del material pedagógico y servir como guía para entender no solo el contenido, el idioma o su función, sino también las estrategias que se emplean en la comunicación —una especie de mapa didactizado que permitiera trabajar con los textos seleccionados en distintos niveles y dejar de lado el concepto de manual o libro de texto lineal para desarrollar una cartografía de la expresión escrita—.

3.1 La función como anclaje pedagógico

El diseño de ConTextos y de sus unidades didácticas propone una aproximación funcional y de género al aprendizaje de la lengua. Entendemos así como función del lenguaje su uso en entornos sociales —la lengua se presenta como una herramienta simbólica no neutral que permite operar dentro de distintos entornos de comunicación (Jakobson 1984; Halliday y Matthiessen 2014)—, el género como una manera de sistematizar la producción escrita u oral según las distintas necesidades comunicativas que se presenten (Hyland 2003; Halliday y Matthiessen 2014) y, finalmente, la gramática como una de las tecnologías necesarias para establecer significados adecuados a la situación o al propósito del texto (Rose 2018, siguiendo el modelo género-texto-gramática propuesto por Knapp y Watkins 2005). Entendemos, además, los géneros textuales como una serie de procesos comunicativos (describir, explicar, instruir, argumentar, narrar) que interactúan dentro de un mismo texto según las intenciones o necesidades de los autores.

La conceptualización teórica de lengua y género como procesos hizo que la interactividad y la transversalidad del contenido fuesen requerimientos esenciales a la hora de planificar tanto la plataforma como las unidades didácticas que incluiríamos. Buscábamos presentar los textos como productos que surgen de un proceso de manipulación de una serie de elementos lingüísticos interconectados para que el alumnado se centrara no solo en la comprensión del contenido, sino también de las estrategias empleadas en su producción. Una vez establecida la posibilidad técnica de mapear un mismo texto en distintos niveles superpuestos, organizando su análisis en capas interconectadas, se procedió a estructurar el proceso de navegación pedagógica —a diseñar la cartografía que se aplicaría a los textos del curso para conseguir promover una lectura dinámica de los mismos—.

3.2 La cartografía textual como marco de interacción

Para materializar esta lectura dinámica, antes incluso de seleccionar el material o el contenido, se tuvo que estructurar la interacción texto-audiencia mediante el diseño de una rutina que guiase a los estudiantes de manera integral y heurística, conectando contenido, gramática y función. La navegación de mapas a través de distintos estratos y niveles de información que proponen herramientas cartográficas como GoogleMaps[1] y otras webs que presentan de manera visual artefactos cartográficos[2] nos pareció la metáfora más adecuada para el proceso de exploración textual que buscábamos: un mapeado pedagógico total que permitiera una lectura transversal de los distintos niveles de comunicación que interactúan en un texto (pragmático, semántico, estructural, lingüístico).

Esta propuesta se dejó en manos de Ben Johnston, el tecnólogo educativo que desarrolló los elementos técnicos de la plataforma ConTextos, quien, siguiendo la idea de cartografiar o mapear textos, diseñó un *plugin* para WordPress que permite subrayar secciones de un texto y asociar estas mismas a material de ampliación mediante la activación de una ventana que aparece junto al texto original cuando los usuarios hacen clic sobre las secciones subrayadas[3]. Se eligió WordPress, una plataforma de blogs gratuita, como base para el diseño de ConTextos por su carácter intuitivo; el material pedagógico se organiza simplemente en "lecturas" (los textos originales que van a ser mapeados) y *posts* (la información extra que se asociará con secciones subrayadas específicas) en los que se pueden incluir otros componentes interactivos como ejercicios o vídeos con códigos sencillos de html.

Mientras se desarrollaban los detalles técnicos, se fue estableciendo el contenido de la plataforma y su secuenciación. Cada una de las capas de análisis ideadas propondría un tipo de reflexión diferente sobre el contenido o lenguaje utilizado para conseguir así un mapeado total del texto:

1. En el nivel pragmático: el texto se lee como modelo de una situación comunicativa entre el autor, la audiencia y el contexto sociocultural. La idea de función textual (el propósito del texto y de la lengua utilizada) permea este nivel.
2. En el nivel semántico: se aclara el contenido en cuanto a tema general (macrolectura) como a temas secundarios o referencias implícitas (meso- y microlectura).
3. En el nivel estructural: se explora cómo se organizan las distintas secciones que forman un texto y cómo se estructura el flujo de información.
4. En el nivel lingüístico: se explota el texto como modelo de la posible aplicación de estructuras gramaticales o procesos léxicos relevantes.

Dentro de este modelo ideal y ayudados por la literatura —manuales de escritura, estilo y género desde una perspectiva funcional diseñados para cursos de alfabetización (Knapp y Watkins 2005) o con propuestas didácticas adaptadas a los niveles avanzados de ELE (Muñoz-Basols *et al*. 2012)— se acabó por simplificar la propuesta de navegación a tres capas interconectadas: la estructura (primer nivel), la función

[1] Véase https://www.google.com/maps.

[2] En este caso nos sirvió de inspiración la página del mapamundi medieval de Hereford (Reino Unido): https://www.themappamundi.co.uk/mappa-mundi/.

[3] Se puede acceder a este *plugin* gratuito en el siguiente enlace: https://github.com/McGrawCenter/conTEXTos

(segundo nivel) y los mecanismos lingüísticos empleados (la gramática, el tercer nivel de análisis), tal y como se puede ver en la portada de la plataforma (Imagen 1)[4].

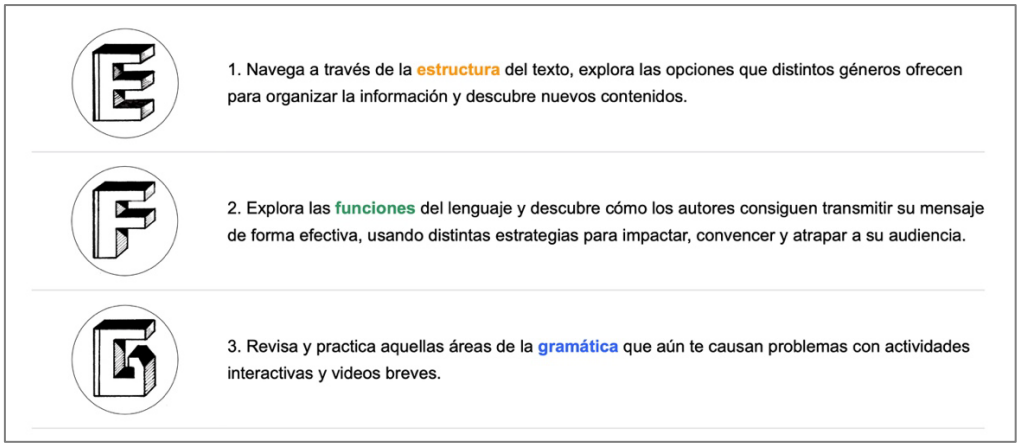

Imagen 1. Racionalización de los tres niveles de análisis presentada a los usuarios

El contenido de cada uno de estos niveles fue seleccionado de manera pragmática, adecuándolo a las necesidades de SPA108 pero también reconociendo el solapamiento y la interacción existente entre las distintas capas. Por lo tanto, y para dotar de un objetivo claro a cada uno de estos niveles de análisis y generar una rutina clara de aprendizaje para los usuarios, se tuvo que delimitar con claridad su contenido. Así, la sección de *estructura* trata sobre los elementos textuales *macro* (la motivación u objetivo del texto, su superestructura o armazón narrativo), la sección dedicada a la *función* se centra en su mesoestructura (las estructuras y procesos que caracterizan a las secciones o párrafos, su estructura interna) y la capa final, la *gramática*, se centra en la microestructura textual (cuestiones léxicas o sintácticas relacionadas con los objetivos comunicativos y la estructuración del texto específico).

Aunque la plataforma fue diseñada para un curso concreto, la traducción tecnológica de la misma —el *plugin*— permite que cualquier texto pueda ser mapeado fácilmente y que las capas de análisis sean las que decida el usuario. El diseño de la plataforma demuestra en cierto modo las posibles sinergias entre una ideación pedagógica y una interpretación técnica altamente efectiva de la misma. Hay que recalcar, por igual, su fácil uso tanto para diseñadores como para los usuarios y su carácter gratuito.

3.3 Mapeando el género textual para la clase de ELE

El trabajo de ideación y adaptación curricular requirió también que considerásemos el tipo de géneros en los que nos centraríamos para SPA108 y qué elementos característicos seleccionaríamos para integrar en los distintos materiales de ampliación teórica o práctica que se iban a asociar con cada lectura. Por un lado, los textos existentes se categorizaron según su género, y el contenido gramatical del curso se ancló a los géneros seleccionados (la descripción, la exposición, la narración y la argumentación en este caso). Esto supuso un ejercicio de mapeado del género para convertirlo, a su vez, en eje de la enseñanza de ELE.

[4] Aunque el acceso a ConTextos es solo institucional, se puede visitar la siguiente web para explorar un simulacro de la plataforma con ejemplos de textos en inglés y español: https://commons.princeton.edu/contextos-sandbox/.

Se plasmó, pues, en un mapa de trabajo el contenido que se presentaría en cada nivel para conectarlo con los objetivos de aprendizaje, evitar repetición y crear una progresión nivelada de manera coherente. Así, se definió el nivel *estructura* en cada género; en él se trabajaría, por ejemplo, cómo se puede clasificar la información de manera objetiva en el caso de los géneros expositivo-explicativos (estructuración de una introducción, desarrollo o conclusión), los procesos descriptivos al seguir la mirada de los autores para entender cómo se va de la observación y selección a la organización y composición (por ejemplo, de lo general a lo particular o viceversa) o distintas posibilidades de secuenciación en los textos narrativos. El nivel *función* se podría enfocar en la diferenciación entre lo estético, lo evaluativo y lo referencial para las descripciones, o en la tipología de narrador y voz en los textos narrativos. Finalmente, el nivel *gramática* se utilizaría para identificar los *mecanismos* narrativos, descriptivos y argumentativos, esto es, los elementos léxicos, sintácticos o, incluso, fónicos más representativos de cada género y de sus funciones asociadas. Cada texto, por lo tanto, se explotaría de manera nivelada, acotada y anclada a objetivos de aprendizaje lingüístico de cada momento del semestre, ya que el objetivo final en este curso no es el análisis de los textos, sino el aprendizaje de la lengua.

3.4 Mapeando la navegación interactiva

Como hemos explicado anteriormente, los conceptos de navegación y exploración cartográfica de las lecturas informan de las interacciones posibles de los estudiantes con el contenido. Estos procesos de navegación, sin embargo, tenían que ser intuitivos dada la cantidad y complejidad de información presentada; de ahí la necesidad de establecer rutinas claras que se repetirían en cada texto para que la plataforma pudiera servir a alumnos independientes.

En la portada de navegación se incluyeron varias formas de acceso al contenido:

1. A través de los temas generales: se construyó un índice temático donde los usuarios pueden acceder a cada lectura según el contenido. En este caso el índice temático consta de cuatro bloques que reflejan las cuatro unidades temáticas de SPA108.
2. A través de un resumen de gramática: en este caso se decidió incluir una sección de referencia gramatical a la que se pudiera acudir directamente para revisar estructuras específicas sin tener que completar unidades pedagógicas. En esta sección se incluyen enlaces a las actividades y lecturas que tratan sobre cada aspecto gramatical.
3. A través de una nube (ver Imagen 2): ideada para el estudiante independiente, pretende motivar la exploración —sea temática o lingüística— y mostrar el contenido de la plataforma a vista de pájaro. Esto es posible gracias al sistema de etiquetado (*tags*) de WordPress, que propone un tipo de navegación intuitiva.

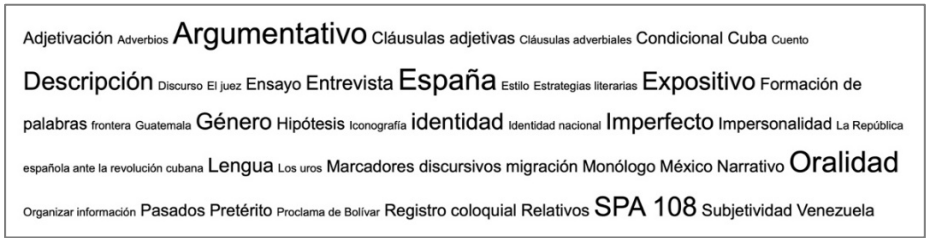

Imagen 2. Nube de navegación para acceder al contenido de manera exploratoria

Una vez se ha accedido al texto de interés, se presentan siempre las mismas instrucciones y se sigue el mismo diseño. Como se puede ver en las Imágenes 3 y 4, cuando se aprieta sobre el botón relevante (E, F, G en la columna izquierda), se activa un subrayado del texto. Al seleccionar una de las secciones subrayadas se abre una ventana con información extra que complementa la lectura y desarrolla el contenido estructural, funcional o gramatical de la misma.



Imagen 3. Activación de la capa 'Función' y del subrayado relevante sobre el texto



Imagen 4. La columna de información se abre siempre en el mismo espacio sin cubrir la lectura original al seleccionar uno de los subrayados.

Cada una de las capas de navegación tiene un color diferente para diferenciar el análisis que se está llevando a cabo y enfatizar la estratificación de la información. Dentro de las columnas de información extra se pueden incluir una variedad de formatos: texto, imagen, vídeo o actividades interactivas con solucionarios incluidos, aunque su diseño es ya parte de otras herramientas y códigos html de WordPress y no está relacionado con el *plugin* ConTextos.

El proceso de navegación y exploración del texto puede hacerse como prefiera el usuario (no tiene por qué comenzarse por la capa de estructura o por la primera línea del texto), pero en las instrucciones propuestas se guía a los estudiantes para que vayan de lo general (E - *estructura*) a lo particular (F - *función* y G - *gramática*) siguiendo las explicaciones y actividades que aparecen en la columna derecha linealmente (desde el inicio del texto al final del texto), ya que se ha hecho una secuenciación pedagógica que requiere seguir unos pasos específicos. De este modo, ConTextos tiene la flexibilidad de poder utilizarse tanto de manera independiente como de ser parte de un curso específico. En el caso que nos ocupa, funciona como apoyo para la preparación independiente de los alumnos de SP108 dentro de un entorno de clase invertida en el que el material de

clase se prepara antes de la misma y no como herramienta de clase ya que no contiene elementos de interacción grupal.

4 Aplicación en la clase: una perspectiva práctica

Como se mencionó anteriormente, ConTextos se ha implementado en un curso de nivel intermedio/intermedio avanzado que tiene como objetivo fortalecer y consolidar la producción y comprensión tanto oral como escrita, a la vez que promueve la concienciación y el estudio intercultural. La expectativa es que el alumnado aplique su conocimiento lingüístico al análisis crítico de una variedad de temas y que produzca textos en diferentes géneros, estilos y registros. En lo que se refiere al contenido, se exploran los mecanismos que afectan a la construcción, negociación e imposición de características identitarias en el mundo hispanohablante, prestando especial atención a nociones de identidad nacional y género, aculturación, apropiación cultural, (neo)colonialismo e hibridación identitaria. Este contenido, y particularmente los textos que se utilizan para comunicarlo, se organizan de acuerdo con la función lingüística predominante de cada uno de ellos, lo cual a su vez informa del tipo de producción de actividades evaluativas que se espera. Así, la identificación de las funciones textuales/de género de descripción, narración, exposición y argumentación como los pilares principales de los textos y materiales explotados en clase determinó que la producción del alumnado fuera desde la composición de piezas más descriptivas hasta la de un artículo de opinión, pasando por redacciones de reseñas y ensayos académicos de corte formal. Esta progresión desde las narrativas y funciones más simples a las más complejas asegura un efecto cumulativo en el que las primeras unidades didácticas ofrecen a los estudiantes herramientas y destrezas que les servirán para afrontar con garantías los textos y tareas finales. Al mismo tiempo, a la vez que se evita la repetición de conceptos y estrategias, se consigue un anclaje curricular lógico tanto desde un punto de vista lingüístico como de contenido.

4.1 ELE de género: secuenciando el currículum mediante el género y la función

La Imagen 5 ofrece una visión global de una de las varias secuencias que conforman las unidades de los cursos. Esta serie está formada por cuatro textos principales y se sitúa al inicio de un curso de nivel intermedio-avanzado, donde se reciclan elementos que el alumnado debe haber observado con anterioridad y sobre los cuales se introducen nuevos conceptos y usos funcionales. El primer texto que se presenta gira en torno a nociones de género y lenguaje desde un punto de vista temático. Aquí el énfasis principal se sitúa en la función descriptiva dentro de un escrito expositivo/argumentativo y se presta especial atención a los puntos de vista estético, evaluativo y referencial, así como a diferentes mecanismos utilizados para modificar sustantivos a través de estructuras adjetivales: se presentan sustantivos modificados por otros sustantivos, por adjetivos y por frases de relativo, y se introduce el uso del subjuntivo en este tipo de cláusulas. El segundo texto de la secuencia tiene un carácter argumentativo/literario y continúa la exploración de temas relacionados con el género, concretamente con las representaciones hegemónicas del mismo. La progresión no se limita al género textual y temático, sino que también se construye sobre el acercamiento previo a la función descriptiva desde las perspectivas estética, evaluativa y referencial, añadiendo ahora un punto de vista narrativo; esto es, se introduce el uso del imperfecto

de indicativo como herramienta descriptiva en un escrito literario. En el tercer texto, que también trata sobre género y hegemonía, pero ahora en una pieza puramente narrativa, se revisa la función descriptiva de la adjetivación y del imperfecto de indicativo como estrategia para comunicar información de fondo y hábito. De este modo, se comienza a cerrar la brecha entre las funciones descriptiva y narrativa y se allana el camino para la caracterización de esta última como una combinación de descripción y secuenciación. Esto se explora en mayor profundidad en el cuarto y último texto de la serie —un escrito literario que ahonda en el concepto de la hegemonía de género a través de la presentación de nociones de subalternidad y discriminación— que se apoya en el andamiaje anteriormente construido para formular la función narrativa como una combinación de descripción y secuenciación, de información de fondo y de primer plano, de imperfecto y de pretérito indefinido.

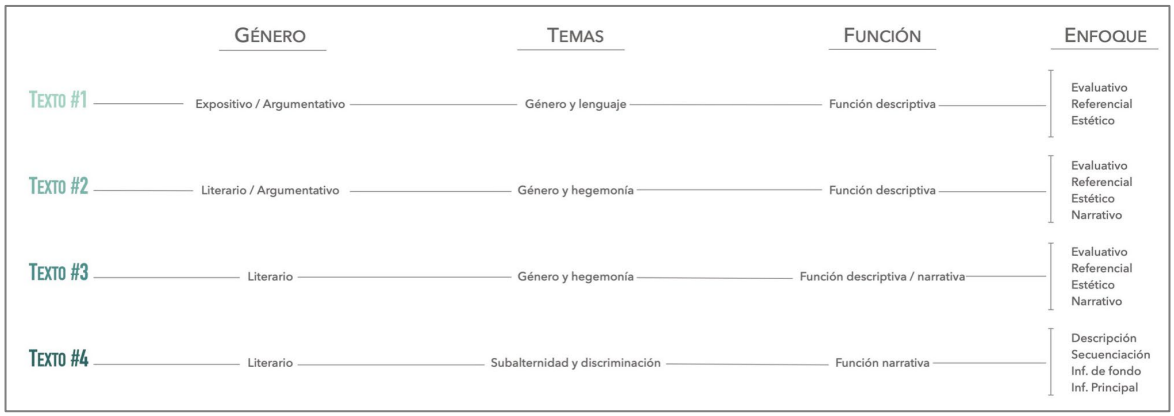

Imagen 5. Ejemplo de secuenciación

4.2 La función en el modelo de clase invertida: una simbiosis lingüístico-cultural

Los textos y explotaciones que componen las diferentes secuencias se utilizan dentro de un modelo de aula invertida, manteniendo una conexión clara y constante con las discusiones y dinámicas de las sesiones presenciales. Las guías de clase, que recogen los materiales con los que se trabaja en cada sesión, predisponen a los estudiantes mediante una serie de actividades de activación relacionadas con el tema principal de la jornada antes de acometer la lectura del texto principal del día. Tras esta primera lectura, los alumnos acceden a ConTextos, donde la explotación del texto mapeado a través de capas se organiza en torno a la función clave del escrito. Este enfoque en la función nos permite una transición muy natural entre los niveles de exploración, ya que hay una relación íntima entre estructura, función y gramática que puede explotarse en ambas direcciones y que los estudiantes pueden observar a través del mapeado total.

Además, el enfoque en la función también nos permite desentrañar y resaltar las particularidades de un género textual en cuanto al fondo, esclareciendo los significados y posibles interpretaciones de un escrito concreto. Así, por ejemplo, en uno de los textos utilizados, "La proclama de Simón Bolívar", el enfoque en la función apelativa —conseguida a través del uso de vocativos/pronombres— y su yuxtaposición con la función impersonal —creada con pasivas y *se* impersonales— subrayan a ojos del estudiante la intención del orador de crear dos grupos diferenciados (nosotros vs. los otros), lo que refuerza el tema central de un discurso a un pueblo venezolano en proceso

de independencia y la representación de la otredad como un elemento amenazador personificado en los ciudadanos españoles y sus ejércitos.

Una vez han explorado la lectura siguiendo la secuencia propuesta en ConTextos, se les pide que vuelvan a su guía de clase donde continúan aplicando lo que han aprendido para contestar a preguntas de contenido. Este trabajo de preparación crea una base que entrelaza contenido lingüístico y cultural antes de que la clase en sí comience, lo que prepara y predispone al alumnado a continuar desarrollando esa relación simbiótica a través de las actividades y discusiones en grupo una vez ya en el aula.

5 Conclusión

En las últimas décadas, la llamada "crisis de las humanidades" (Nussbaum 2017) ha generado como respuesta acercamientos a la enseñanza de lenguas extranjeras que solo se entienden desde la presentación y exploración de lengua y cultura como prácticas integradas y contextualizadas, y desde el rechazo a prácticas pedagógicas puramente mercantilistas y utilitarias que separan el lenguaje de su poder simbólico y devalúan su capital cultural. En este contexto nos parece fundamental la creación de herramientas que subrayen estos cruciales aspectos y se adapten a las necesidades particulares de nuestro alumnado a la vez que empoderen tanto al profesorado como a los departamentos y programas de lengua en general.

Así, el desarrollo de ConTextos nace de la voluntad de crear una plataforma simple con un diseño accesible que potencie que los alumnos relacionen lengua como sistema de signos, función comunicativa y estilo de forma intuitiva. Su carácter modular permite una fácil adecuación a diferentes cursos, anclando el estudio formal de textos en temáticas específicas y apoyando la integración de la clase invertida en el currículo. Más allá de esto, la plataforma promueve una lectura pedagógica que ayuda a los aprendientes a explotar los textos como fuentes de estrategias de escritura a la vez que, a través del mapeado didáctico, genera una lectura crítica en cuanto a contenido y forma. Iniciativas como esta, y como las que se pueden encontrar a lo largo del presente volumen, son fundamentales a la hora de legitimar la enseñanza de lenguas extranjeras con un valor intrínseco comparable a cualquier otra área de conocimiento y ofrecer a los estudiantes experiencias enriquecedoras de aprendizaje multimodal.

Referencias bibliográficas

Bilbao Terreros, G. y Bono, M. (2018). Critical Transitions: Towards a New Spanish Curriculum. *ADFL Bulletin*, 44(2), 125-128.

Bruzos, A. (2016). El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos. *Hispania*, 99(1), 5-16.

Bruzos, A. (2017). El futuro de los programas de español y portugués en los departamentos de lenguas modernas: Visiones alternativas. *Hispania*, 100(5), 192-193.

Byrnes, H. (2002). The Cultural Turn in Foreign Language Departments: Challenge and Opportuniy. *Profession*, 2002, 114-129.

Byrnes, H. y Maxim H. (Eds.) (2003). *Advanced foreign language learning: A challenge to college program*s. Boston: Heinle y Heinle.

Faber, A., Holgado-Lage, A., Merino, A. y Zujevic, J. (2019). Liberating Language Learning: Developing an online platform as an alternative to traditional textbooks. *FLTMAG*, July issue. Recuperado de: https://fltmag.com/liberating-language-learning/.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, M.I.M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4.ª edición). Nueva York: Routledge.

Heller, M. y Duchêne, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1-21). Londres: Routledge.

Holgado Lage, A. (2020) Implicaciones del uso de una plataforma online como sustitución al libro de texto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14, 36-53.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Londres: Cambridge University Press.

Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. En R. Jakobson, J.M. Pujol y J. Cabanes (Eds.), *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Ariel.

Kern, R. (2002). Reconciling the Language-Literature Split through Literacy. *ADFL Bulletin*, 33(3), 20-24.

Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. Patrikis (Ed.), *Between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). New Haven: Yale University Press.

Knapp, P. y Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sídney: UNSW Press.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.

Maxim, H. (2009). An Essay on the Role of Language in Collegiate Foreign Language Programmatic Reform. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2), 123-129.

Muñoz-Basols, J. *et al.* (2012). *The Limits of Literary Translation: Expanding Frontiers in Iberian Languages*. Kassel: Reichenberger.

Nussbaum, M.C. (2017). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Paesani, K. (2016). Literature, Literacy, and the Undergraduate Foreign Language Curriculum. *ADFL Bulletin*, 44(1), 39-51.

Paesani, K., Allen, H. Dupuy, B., Liskin-Gasparro, J. y Lacorte, M. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper-Saddle River, NJ: Pearson

Ros i Solé, C. (2013). Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks. En J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp.161-181). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Rose, D. (2018). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 9-89.

Swaffar, J. y Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Nueva York: Modern Language Association.

Warner, C. (2011). Rethinking the role of Language Study in Internationalizing Higher Education. *L2 Journal*, 3(1), 1-21.