7 Educación sostenible: respondiendo a la diversidad dentro y fuera del aula de español

Marián Arribas-Tomé[1]

Resumen[2]

Para abordar los desafíos en la enseñanza del español y otros idiomas en el Reino Unido, sostenemos que es muy importante que los profesores aspiren a desarrollar recursos educativos de acceso abierto. Crear nuestros propios materiales y compartirlos con otros profesores facilitaría una respuesta ágil, colaborativa y solidaria a las necesidades del aula. También haría posible que hubiera una mayor cantidad y variedad de materiales destinados a promover el aprendizaje y la reflexión sobre la sostenibilidad y la descolonización en el contexto de la enseñanza de lenguas. Estas son premisas derivadas de la experiencia trabajando con estudiantes de español en una universidad del Reino Unido, un reto que implica una oportunidad de aprender desde y sobre la diversidad y darle respuesta. Las pedagogías antirracistas que apoyan la diversidad

1. University of East Anglia, Norwich, United Kingdom; m.arribas-tome@uea.ac.uk; https://orcid.org/0000-0003-1838-0315

2. To address the challenges in teaching Spanish and other languages in the UK, we argue that it is very important for teachers to aim to develop open access educational resources. Creating our own materials and sharing them with other teachers would facilitate an agile, collaborative and supportive response to classroom needs. It would also enable a greater quantity and variety of materials to promote learning and reflection on sustainability and decolonisation in the context of language teaching. These are premises derived from the experience of working with Spanish language students in a UK university, a challenge that implies an opportunity to learn from and respond to diversity. Anti-racist pedagogies that support diversity require an inclusive, creative and adaptive approach and a wide range of regularly updated material. Language teaching contexts must be able to nimbly capture everyday social, political, scientific and environmental debates and developments beyond the conventional boundaries often set by the textbooks in use. Language teachers can be vectors of transformation by enabling better representation of particular communities and their often barely visible problems. With the right tools, such teaching that values sustainability and decolonisation can go beyond our classrooms. Spanish Bytes, an open digital platform with a flexible and inclusive agenda, created by the author of this work, is proposed as a suitable space for the development of content that responds in a timely manner to diversity in the classroom and in the Spanish-speaking world. In order to illustrate its usefulness and relevance, some examples of content redesign are presented, derived from reflections and readings that explore diversity in its multiple dimensions, with resources in which decolonisation, sustainability and student contributions are important dimensions of the work. We will use these examples as a basis for outlining language teaching that can truly be considered sustainable.

Para citar este capítulo: Arribas-Tomé, M. (2022). Educación sostenible: respondiendo a la diversidad dentro y fuera del aula de español. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 129-153). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1403

© 2022 Marián Arribas-Tomé (CC BY-NC-SA)

requieren un enfoque inclusivo, creativo y adaptativo y una amplia colección de material actualizado periódicamente. Los contextos de enseñanza de idiomas deben poder captar ágilmente los debates y los acontecimientos sociales, políticos, científicos y ambientales del día a día más allá de los límites convencionales, a menudo establecidos por los libros de texto que se utilizan. Los profesores de idiomas podemos ser vectores de transformación haciendo posible una mejor representación de determinadas comunidades y de sus problemas, normalmente apenas visibles. Con instrumentos adecuados, esa enseñanza que valora la sostenibilidad y la descolonización puede ir más allá de nuestras aulas. Spanish Bytes, una plataforma digital abierta con una agenda flexible e inclusiva, creada por la autora de este trabajo, se propone como un espacio adecuado para el desarrollo de contenidos que respondan de forma oportuna a la diversidad en el aula y en el mundo hispanohablante. Con el fin de ilustrar su utilidad y relevancia, se presentan algunos ejemplos de rediseño de contenidos, derivados de reflexiones y lecturas que exploran la diversidad en sus múltiples dimensiones, con recursos en los que la descolonización, la sostenibilidad y las contribuciones de los estudiantes son dimensiones importantes del trabajo. Usaremos estos ejemplos como base para perfilar una enseñanza de lenguas que pueda verdaderamente considerarse sostenible.

Palabras clave: sostenibilidad, inclusión, diversidad, descolonización, colaboración.

1. Introducción

Este trabajo presenta un estudio de caso construido con un enfoque autoetnográfico. Incluye referencias a algunas intervenciones docentes diseñadas desde una perspectiva orientada a responder a la diversidad en el aula y a visibilizarla fuera de ella, en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de East Anglia, en el Reino Unido.

Este caso se presenta como un ejemplo de lo que puede entenderse en la práctica por "educación sostenible" en el contexto de la enseñanza de lenguas. Se inserta dentro del debate existente acerca de cómo la educación superior puede contribuir a la sostenibilidad e inducir competencias relacionadas con la sostenibilidad (Sánchez-Carrillo, Cadarso y Tobarra, 2021). También responde a una llamada de atención: la educación para el desarrollo sostenible se ha centrado desproporcionadamente en dos esferas de interés, la económica y la medioambiental, quedando relegada a un segundo plano la esfera sociocultural de la sostenibilidad, lo cual genera un desequilibrio que hay que resolver (Zygmunt, 2016). Asimismo, este caso representa una contribución valiosa para los estudios que se ocupan de las diversas formas en que se escriben materiales de aprendizaje de idiomas (Tomlinson y Masuhara, 2011).

Por todo ello, parece necesario explorar el concepto "sostenible" en relación con la enseñanza de lenguas. Perfilaremos este concepto como el resultado de una evolución personal dentro de una práctica docente concreta. Hay trabajos (University of Duisburg-Essen, 2020, p. 10) que señalan que "cada institución debe determinar su propia definición de sostenibilidad de acuerdo con su situación específica, teniendo en cuenta su ubicación geográfica, su constitución social y su orientación científica"[3]. Sin embargo, proponemos que si no existe tal definición institucional, no está clara o no se comparte en su totalidad, es posible trabajar con una definición provisional y personal que emerja de la intersección de la práctica con la teoría, como es el caso en este trabajo, inspirado en Vogt et al. (2018, pp. 16-17). Esta evolución es el resultado del proceso de reflexión de una profesora de español que, tras enfrentarse a diferentes desafíos en su contexto de enseñanza, decide iniciar la creación de materiales propios publicados en la red y de acceso abierto (Spanish Bytes). Este proceso, que, al inicio, busca resolver retos relacionados con la gestión del aula, genera una toma de conciencia sobre el papel que los profesores y profesoras de lenguas pueden tener en la construcción de sociedades más sostenibles, antirracistas y comprometidas con procesos de descolonización. Esa toma de conciencia se verá reflejada en los materiales producidos.

3. Traducción de la autora.

2. La autoetnografía y el estudio de caso como métodos

El método de trabajo para la elaboración de este texto parte de material de carácter reflexivo autoetnográfico y se construye como un estudio de caso. De acuerdo con la literatura académica (Rebolj, 2013), los estudios de caso "se han utilizado ampliamente en las ciencias sociales y son especialmente valiosos en campos orientados a la práctica (como la educación)" (p. 29). Los enfoques fenomenológicos y constructivistas característicos del estudio de caso se adaptan a la naturaleza cualitativa del trabajo aquí presentado.

La autoetnografía ha "sido utilizada en las aulas de idiomas para conocer la identidad, el auto concepto y la motivación de los futuros docentes (Kumazawa, 2013; Macalister, 2012; Ruohotie-Lyhty, 2013)", tal y como refiere Méndez (2013, p. 280). En este caso, y a partir de los 'diarios reflexivos' (Moon, 2004) generados por la autora durante un periodo de cinco años como herramienta pedagógica de autoevaluación y análisis crítico, se presentará el contexto de trabajo y materiales significativos creados por la docente y la reflexión que los acompaña. Estos ayudarán a entender el proceso de incorporación del concepto de 'sostenibilidad' en sus diferentes facetas a lo largo del tiempo en la práctica docente de la autora.

Tomar como punto de partida una forma de discurso que puede entenderse como emancipadora (Richards, 2008) parece adecuado para comunicar experiencias de emancipación dentro de la propia práctica educativa. Por otro lado, y siguiendo a Méndez (2013), una ventaja importante de la autoetnografía es que contribuye a que otros reflexionen y empaticen con lo presentado. Y en efecto, una de las aspiraciones al escribir este trabajo es convertirlo en una invitación a la reflexión para otros profesores sobre el asunto del que aquí se trata.

Dentro del contexto docente sobre el que versan los diarios, y del que hablaremos a continuación, el concepto de diversidad aparece de forma central, explícita o implícitamente, desde muy pronto. Es a partir de ese concepto desde donde se llega al de descolonización y al de sostenibilidad.

3. Contexto de enseñanza y primera fase de la intervención

El contexto concreto de enseñanza de lenguas en el que se enmarca esta intervención pedagógica es muy particular y se sitúa en un campo excepcionalmente poco estudiado. Solo recientemente han aparecido algunas publicaciones que tangencialmente son relevantes (Pountain, 2019) o que se ocupan de este contexto sin entrar en los detalles y sus implicaciones para la docencia (Critchley, Illingworth y Wright, 2021). En la Universidad de East Anglia, al igual que en otras universidades en el Reino Unido, estudiantes de cualquier grado pueden elegir aprender una lengua como componente optativo a sus estudios[4]. El término utilizado en inglés para referirse a estos cursos, *subsidiary language modules* o "cursos de lenguas subsidiarios", indica que son subordinados o suplementarios[5]. Centrarse en este contexto revelará que algunos de los desafíos que presenta también son oportunidades y ofrecen un terreno fértil para que los docentes se desarrollen y mejoren la calidad de la enseñanza de idiomas con un efecto positivo más allá de los cursos de lenguas subsidiarios.

Enseñar español como materia optativa generalmente implica impartir clases a grupos grandes de hasta 20 estudiantes, con un número variable de estudiantes internacionales, a veces con poco dominio del inglés. Estos también son estudiantes que están haciendo una variedad de grados y se encuentran en diferentes etapas de su ciclo de aprendizaje. En definitiva, se trata de grupos muy heterogéneos con habilidades mixtas y con diferentes niveles de experiencia en el aprendizaje de idiomas.

Los cursos electivos de lenguas tienen una duración de doce semanas, de las cuales tres se dedican a pruebas formativas y sumativas y a revisar contenidos a la luz de los resultados de las pruebas formativas. El tiempo de contacto con el profesor es de un total de dos horas y media a la semana, de las que 50 minutos

4. En muchos casos, en la Universidad de East Anglia, los estudiantes solo toman estos cursos durante un semestre.

5. Es difícil afirmar con total certeza que esta terminología empleada para este tipo de contexto de enseñanza de lenguas sea responsable de la falta de atención que se le presta en la literatura académica, pero el hecho es que las características específicas de este contexto y las implicaciones de trabajar en él, no han sido ampliamente investigadas. Parte del interés adicional de este trabajo es, por tanto, centrarnos en este contexto poco estudiado.

se dedican a la práctica oral. Se espera que los estudiantes trabajen de forma autónoma al menos entre 4 y 5 horas por semana.

Las limitaciones de tiempo en este tipo de cursos presentan problemas al elegir un manual adecuado ya que apenas es posible hacer uso de un 50% del material. Hay que tener en cuenta también consideraciones como las señaladas en Zhadko y Ko (2020): asegurar equidad educativa pasa por mantener a cero los costes para los estudiantes. Esto conlleva por lo tanto cuestionar la expectativa de que los estudiantes paguen por recursos que sabemos que no vamos a utilizar en su totalidad y considerar la opción de hacer uso de recursos educativos de acceso abierto, que son una forma de contribuir a la justicia social.

En este contexto de trabajo, inicialmente se identificaron asimismo varios aspectos necesitados de mejora, que podrían denominarse de tipo técnico. Estos fueron los que llevaron a decisiones que culminaron en el desarrollo de la plataforma Spanish Bytes. La creación de una página web facilita soluciones a problemas de grupos con tanta diversidad: dar acceso a material relevante antes de los seminarios, por ejemplo, ayuda especialmente a estudiantes con dislexia, o a aquellos a quienes les resulta más difícil seguir la clase por otros motivos. Los tutoriales y pódcast creados son muy útiles para este fin y responden bien a la necesidad de flexibilidad, de repetición y de autonomía de algunos estudiantes. En esta primera fase, los contenidos producidos tenían una orientación predominantemente lingüística centrada en proporcionar claridad, práctica y acceso permanente a aspectos gramaticales y comunicativos que se iban a examinar por medio de test (ver Figura 1). Para aquellos que no pueden asistir a clase regularmente por motivos diversos, también es importante tener acceso a las explicaciones de la docente, y no solo a documentos usados en clase. Ya en esta etapa, es posible establecer que de alguna manera la enseñanza se volvió más sostenible[6].

6. Se hablará a continuación de este concepto, partiendo de su definición. Aquí se entiende como algo que puede mantenerse por sí mismo, en el sentido de que no requiere una intervención del profesor más allá de la producción de los recursos educativos en sí mismos. La producción de estos contenidos en línea ahorra, a largo plazo, tiempo y energía, ya que no es necesario repetirlos de forma individual en horas de atención al alumnado. La optimización del tiempo se puede interpretar como un elemento que contribuye a la "producción y consumo responsables" de los contenidos impartidos.

Figura 1. Ejemplo de material de apoyo al estudiante para su práctica autónoma (Arribas-Tomé, 2016)



"Sostenible" (Merriam-Webster[7]) se define como "capaz de ser sostenido o capaz de durar o continuar durante mucho tiempo", también "capaz de ser utilizado sin ser completamente agotado o destruido" y "relacionado con un estilo de vida que implique el uso de métodos sostenibles". Lexico Dictionaries[8] complementa estas definiciones con "capaz de mantenerse a un cierto ritmo o nivel" y "capaz de ser defendido". Podemos comenzar evaluando si la enseñanza de idiomas se

7. https://www.merriam-webster.com/dictionary/sustainable

8. https://www.lexico.com/definition/sustainable

podría denominar ‘sostenible’ utilizando estos criterios. Para eso, necesitamos centrarnos en prácticas docentes específicas.

En el caso que nos ocupa, el hecho de que los estudiantes pudieran acceder a los contenidos fuera de los seminarios, cuando les fuera conveniente, de manera flexible, sin la necesidad de encontrarse con el profesor para ponerse al día, constituía un apoyo claro a su independencia y autonomía y demostraba respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y a sus circunstancias personales. Esto era algo ‘capaz de mantenerse o durar o continuar durante mucho tiempo’, ya que la página web es un espacio abierto al que se puede acceder incluso después de que los estudiantes terminen su curso y continúen, o no, con sus estudios del idioma, a diferencia de los entornos cerrados de aprendizaje virtual. Zhadko y Ko (2020, p. 3) señalan cómo los Recursos Educativos Abiertos (REA en adelante) “sirven de catalizador para fomentar la innovación en la educación” y destacan que “estudios que examinan el impacto de los REA en el aprendizaje de los estudiantes también informan de un mayor interés de los estudiantes por los REA en comparación con los libros de texto tradicionales y, en consecuencia, de una mejora de los resultados en el aprendizaje” (Zhadko y Ko, 2020, p. 7)[9].

Crear algo que fuera ‘capaz de ser usado sin que se agote o destruya por completo’, como es el caso de Spanish Bytes, es algo posible de ‘defender’, empezando por las razones prácticas aducidas anteriormente. En lo que respecta a la estrategia de crear una página web, se puede decir por tanto que facilita ‘el uso de métodos sostenibles’. Aunque inicialmente resultaba exigente, “puede requerir una cantidad considerable de tiempo sólo para desarrollar el contenido” y también para su mantenimiento (Zhadko y Ko, 2020, p. 41) era factible mantenerla ‘a un cierto ritmo o nivel’. El hecho de que la comunidad en general pudiera acceder al sitio web, y no quedara excluida, como suele ocurrir al usar espacios de aprendizaje virtuales cerrados, abrió las paredes del aula y agregó una dimensión de inclusión más al trabajo realizado (UNESCO, 2021, p. 111). Así, el excedente cognitivo (Shirky, 2011) generado por esta actividad docente, y capturado de forma permanente en un espacio virtual público, es reusable

9. Traducción de la autora.

y reciclable. Todos estos aspectos hacen posible resistir contra una tendencia cada vez mayor a la mercantilización de la educación (UNESCO, 2015, p. 82) y apuntan a un tipo de sostenibilidad que UNESCO (2020, p. 6) relaciona también con una educación en la que se apoyen los recursos educativos abiertos y las herramientas digitales de acceso abierto.

3.1. Estrategias *lean* y *agile*

La resolución de problemas, el enfoque centrado en el estudiante, la reflexión y un deseo de eficacia y efectividad impulsaron inicialmente cambios docentes que se explican muy bien con dos métodos del mundo de la gestión de proyectos. Estos métodos ayudan a obtener una mejora en los procesos generando resultados rápidos y, sobre todo, como se ha tratado de explicar, sostenibles.

Solo recientemente se han discutido los conceptos *agile* y *lean* en relación con la educación (Maccallum y Parsons, 2019). Sin embargo, estos conceptos han dado forma a muchas decisiones en relación a la creación de Spanish Bytes, aun antes de que esa conexión con la educación se hiciera explícita. Por ejemplo, el espacio creado con el sitio web requería una evaluación continua, lo que se traducía en un ciclo iterativo de producción de materiales, donde se revisaban y refinaban los recursos repetidamente a la vez que se usaban. Esto desencadenó el aprendizaje adaptativo generando una mejora progresiva de habilidades en la docente y la integración de tecnología de manera significativa, para responder tanto a las necesidades de los alumnos como a las nuevas necesidades de la docente. Desde esta perspectiva, *agile* (centrado en la entrega rápida de algo con valor para el aprendiente que permite acceso a una retroalimentación valiosa para mejorar el material) y *lean* (con énfasis en la calidad y la eficiencia) vertebran una sostenibilidad de carácter práctico pero que, a la larga, también facilita otra de carácter teórico-crítico.

Al cuestionar la calidad y el valor de los recursos educativos desde las perspectivas *lean* y *agile*, y también con los criterios de calidad propuestos por autores como Green y Brown (2017) el inevitable uso parcial de los manuales en el contexto educativo de la enseñanza de lenguas subsidiarias,

se conceptualiza como 'residuo'. "Ineficiencias o desperdicios" (Maccallum y Parsons, 2019, p. 74) pueden tomar formas diversas y eliminarlas constituye una mejora. Para ello también hay que tener una idea clara de lo que es valioso. En el caso que nos ocupa, es valioso maximizar la oportunidad para enseñar contenido relevante en tiempo limitado, por ejemplo. La base de la metodología *lean* es el pensamiento *Kaizen*, el cambio para mejor, la mejora continua, e Imai (1997) establece 7 tipos de desperdicio, que existen también en las instituciones de enseñanza, de los cuales uno es la superproducción.

3.2. Mirada crítica a los libros de enseñanza de idiomas

Los procesos descritos sucintamente que entroncan con estrategias *lean* y *agile* en la creación de materiales, además de los aspectos de justicia social mencionados anteriormente, llevan necesariamente a cuestionar los libros de texto. La necesidad constante de reformar el contenido, o de complementar, eliminar o transformar el material disponible en determinados libros, contrasta con la satisfacción de crear un contenido eficiente, apropiado y diseñado con un determinado grupo de estudiantes en mente. Aunque se ha argumentado que existe potencial para trabajar con materiales imperfectos para desarrollar competencias interculturales si las representaciones culturales contenidas en los libros de texto de idiomas son problemáticas (McConachy, 2018), es casi inevitable llegar a un punto en la creación de REA, en el que las limitaciones son cada vez menos negociables, no solo por la discrepancia con las necesidades específicas en el aula, sino también porque los libros de texto se asemejan a una camisa de fuerza frente a la agilidad con la que se puede producir materiales más útiles y ajustados a un determinado perfil de estudiante y a una creciente toma de conciencia del poder de decisión del docente. La publicación del MCER[10], marca también un punto de inflexión al no adscribir ningún método específico para la enseñanza de lenguas; "no existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto" (Consejo de Europa, 2002, p. 139). Se puede argüir que esta posición

10. Marco común europeo de referencia para las lenguas.

facilita la apertura a una época postmétodo, donde lo verdaderamente central es el contexto de enseñanza y las características y necesidades de los estudiantes. Kumaravadivelu apuntaba ya en 1994 a cómo la situación postmétodo "puede dar nueva forma al carácter y al contenido de la enseñanza de L2, a la formación de profesores y a la investigación en clase" y "motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría" (p. 1). Los libros de enseñanza de idiomas, bajo la premisa aparentemente beneficiosa, generalmente aceptada, de ahorrar tiempo a los docentes, también consumen y modelan nuestro tiempo y nuestra práctica, imponiendo determinados métodos. Además, como hooks (1994) apunta, es "necesario recordar a todos que ninguna educación es políticamente neutral" (p. 30), y por extensión tampoco los libros de texto son políticamente neutrales. Lo que se incluye en un libro de texto, o lo que se deja fuera, es ciertamente político, y por lo tanto es muy necesario considerarlos de forma crítica, también por este motivo. Un buen ejemplo de lo necesario de una posición crítica hacia los materiales de español en los libros de texto LE/L2 es el trabajo de Morales-Vidal y Cassany (2020).

Lo que Apple (1985) argumentó hace más de 35 años sigue siendo relevante hoy. Los libros de texto pertenecen a la "economía política de la cultura" (p. 147)[11], deben satisfacer a un grupo objetivo de consumidores, tienen que ser competitivos y tienen fines lucrativos. En 2020, el total de la exportación de libros dirigidos a la enseñanza del español alcanzó la cifra de 10,69 millones de euros, así como más de 1,60 millones de ejemplares (FEDECALI, 2020). Según Jobrack (2017), los editores se centran en producir materiales para aquellos docentes que no están interesados en cambiar, porque los materiales que podrían tener más impacto en cuanto a incentivar innovaciones solo interesan a una minoría y por lo tanto no son rentables. No se puede ignorar la 'tiranía del libro de texto', título que da nombre al libro de Jobrack (2017), ni la existencia del mercado, cuando se considera la función de los libros de idiomas en el aprendizaje. Están en gran medida "orientados a lo que se va a vender y no necesariamente a lo que es más

11. Traducción de la autora.

importante saber"[12] (Apple, 1985, p. 154). Kramsch y Vinall (2015, p. 16) han denunciado también cómo la construcción y la representación de las culturas de habla hispana son objeto de una ideología de consumo y de la mercantilización de la identidad, lo que alimenta la industria del turismo global. Es también de interés el análisis de Bruzos y Méndez Marassa (2016) del discurso institucional sobre el valor económico del español y el turismo lingüístico. Esta visión dominante de ELE y del estudiante como consumidor cultural "se refleja en las cuestiones culturales representadas en los libros de texto (hitos literarios y artísticos, lugares turísticos, platos populares, fiestas, celebraciones)", en la forma de tratarlas y en la construcción de la identidad del profesor de ELE como "una especie de animador cultural" (Bruzos y Méndez Marassa, 2016, p.13).

Teniendo en cuenta las anotaciones en los diarios reflexivos en los que se recoge la experiencia docente concreta a la que se está haciendo referencia en este trabajo, hay que destacar que es en el momento de crear recursos didácticos para una página web y familiarizarse con las herramientas necesarias cuando se toma conciencia de la libertad a la que se renuncia al usar los libros de enseñanza de idiomas. En ocasiones esa renuncia es impuesta, en los casos en que la toma de decisiones sobre los libros de texto, por ejemplo, no estén en manos del enseñante. Sin embargo, una situación así, no excluye la posibilidad de buscar formas de ejercer la libertad como profesor y crear materiales propios en espacios propios, como una página web. Recuperar el espacio creativo de la enseñanza, creando uno si es necesario, y con él redefinir la identidad como docente de ELE, es una actividad política. Esto facilita la producción de material más allá de la posición puramente de resolución de problemas, tratando de integrar adecuadamente los contenidos que se quieren enseñar, la relación profesor-alumno más allá del aula física, y una identidad docente emancipada, en parte gracias a la creación de un espacio autónomo.

Sin los libros de texto la oportunidad de tomar decisiones pedagógicas aumenta. No solo podemos ser guionistas de nuestras clases, sino que también debemos decidir qué imágenes y elementos visuales generan recursos ricos y coherentes.

12. Traducción de la autora.

Es en el momento de tomar decisiones sobre las imágenes cuando el tema de la representación y de la voz se convierte en una cuestión crítica. Como sugiere Gerald (2020)[13], "la blancura hegemónica controla nuestras instituciones, nuestros planes de estudio y nuestra pedagogía a menos que nosotros, como miembros de este campo, busquemos conscientemente contrarrestar su influencia" (p. 44). Este nuevo rol, más holístico y libre, lleva a explorar "cuestiones de justicia, valores, ética y poder" y aleja de "modos de pedagogía que abrazan una racionalidad instrumental" (Giroux, 2011, p. 26).

4. Conciencia descolonizadora y segunda fase de la intervención

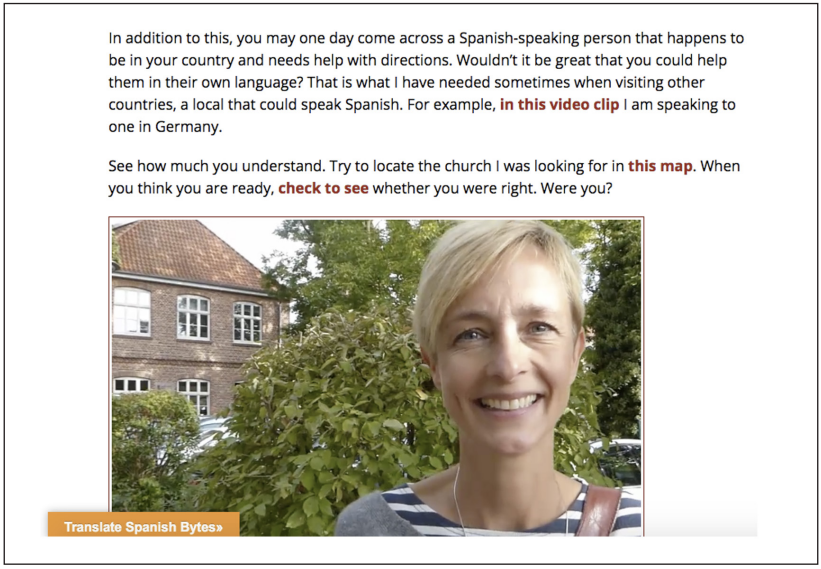
Es preciso destacar el aspecto evolutivo que conlleva ampliar la capacidad de acción docente y sus implicaciones en términos de toma de decisiones en aspectos didácticos y teóricos simplemente impulsados por la toma de conciencia de ser un educador de idiomas más libre. La relación con un nuevo espacio de trabajo, como Spanish Bytes, también es proclive a evolucionar con el tiempo dada su flexibilidad y adaptabilidad. En esa evolución, tras una primera fase de motivación de carácter práctico (responder a una serie de limitaciones y desafíos recurrentes que una docente percibe en sus clases), se llega a una segunda fase que podría denominarse experimental y descolonizadora (TU Delft, 2021). Presentaremos a continuación, por tanto, ejemplos de materiales didácticos que ilustran la naturaleza iterativa del desarrollo de recursos que Spanish Bytes facilitó.

Los ejemplos de la Figura 2 y Figura 3 pertenecen a esa segunda fase del proceso de cambio. Captan la conciencia que surge en torno a la importancia de las decisiones acerca de qué tipo de hablante se visibiliza. En estos dos casos en relación con la cuestionada y controvertida noción de hablante nativo (Dewaele, 2018; Espinoza Alvarado, 2015). En la Figura 2 vemos a una usuaria de L2 en una posición de referencia y en un lugar que desafía las suposiciones de

13. Traducción de la autora.

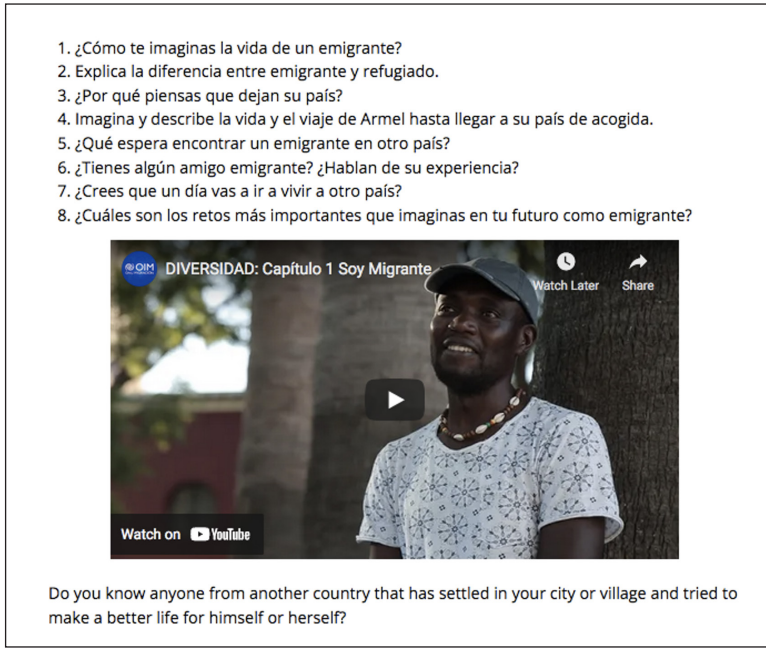
dónde se habla y quién habla la L2. La hablante de español que aparece en el vídeo es alemana y está explicando cómo encontrar una determinada iglesia en su pequeña ciudad del norte de Alemania. Con este ejemplo se quiere ilustrar las posibilidades de ir más allá de una pedagogía centrada en lo puramente lingüístico. Es habitual cubrir el tema de dar instrucciones para llegar a un lugar en un curso electivo de español de nivel A1-A2, lo que no es habitual es convertir la noción del hablante nativo en un tema de conversación en ese contexto, ni localizar el uso del español en un territorio en el que la lengua oficial no es el español, como dice Cook (1999), llevando "las situaciones y los roles de los usuarios de L2 al aula, usando deliberadamente la L1 de los estudiantes en las actividades de enseñanza, y buscando descripciones de usuarios de L2 o estudiantes de L2 en lugar de descripciones de hablantes nativos como fuente de información" (p. 185). Esto proporciona la oportunidad de cuestionar en clase el concepto de hablante nativo como modelo y la asociación habitual de nación y lengua, que oscurece la realidad del multilingüismo y las identidades complejas.

Figura 2. El hablante nativo en clase como punto de reflexión (Arribas-Tomé, 2018)



De la misma forma, la Figura 3, con otro hablante no nativo, ilustra las posibilidades de ampliación de la variedad de voces, experiencias y temas, en este caso acercando a los estudiantes la posibilidad de pensarse a sí mismos como emigrantes en el futuro. Esto lleva al aprendiente de español a un territorio que Spivak (2012) denomina "transnational literacy" (p. 152), que implica aprender y desaprender, donde podemos explorar con los estudiantes cómo la noción de emigrante se ve afectada por influencias sociohistóricas y políticas. Una alfabetización crítica transnacional que en definitiva consiste en la toma de conciencia de las relaciones de poder que operan en la producción de conocimientos en contextos interculturales.

Figura 3. Oportunidades para reflexionar sobre la emigración y sobre el aprendiente como potencial futuro emigrante (Arribas-Tomé, 2020a)



Esta dimensión progresivamente descolonizadora, muy pronto condujo al desarrollo de materiales donde descolonización y sostenibilidad se

interconectaban. Querer visibilizar personas y lugares que no están presentes en los libros de texto, o que lo están, pero de una forma folclorizada o distorsionada, y acercarse a ellos, ayuda a conocer sus problemas. Y estos problemas tienen mucho que ver con el concepto de sostenibilidad. Esto no quiere decir que hasta ese momento los temas relevantes para la sostenibilidad hubieran estado ausentes del horizonte de posibilidades pedagógicas.

5. La sostenibilidad como hilo conductor y la descolonización de la sostenibilidad: tercera fase de la intervención

Hay cada vez más trabajos que ofrecen diferentes perspectivas de cómo puede contribuir la educación a la sostenibilidad (Price et al., 2021), pero ninguno se centra explícitamente en cómo la enseñanza de idiomas puede contribuir a una educación sostenible. Esto podría interpretarse de al menos dos maneras. Puede que sea demasiado pronto para tener pruebas que demuestren el vínculo entre la enseñanza de idiomas y la sostenibilidad, o simplemente no ha sido una disciplina en la que se vea ninguna posibilidad de cambio que pueda afiliarse con conceptos de sostenibilidad. Si hay resistencia dentro de la comunidad de enseñanza de idiomas cuando se argumenta a favor de su vínculo con la enseñanza sobre la sostenibilidad, parece natural que sea mucho más difícil encontrar comprensión fuera de esta disciplina. Existe abundante literatura que ilustra cómo el concepto de sostenibilidad se ha asociado en gran medida a las llamadas *ciencias duras*, Echendu (2021) y Lundquist et al. (2021) son solo dos ejemplos recientes. A lo largo del tiempo, disciplinas como el derecho han labrado un espacio y una voz en relación con la sostenibilidad, como por ejemplo en el caso emblemático de la fallecida Polly Higgins (2016), abogada y autora escocesa, convertida en activista ambiental, y conocida por su trabajo sobre la Ley de Ecocidio.

Starkey y Osler (2001) proponen que la enseñanza de idiomas puede ser demasiado importante como para dejarla solo en manos de los lingüistas. Esto parecería sugerir que los profesores de idiomas deben buscar la colaboración más allá de su disciplina o desarrollarse como educadores interdisciplinares. Estas

son dos opciones compatibles, y parecería que ambas hacen una referencia implícita a un enfoque AICLE[14], normalmente asociado a contextos escolares. Existe en el ámbito universitario en el Reino Unido el enfoque de lenguas para fines específicos, pero al menos en el contexto de la enseñanza de español, como indica Díaz-Bravo (2021), se da una distinción estricta entre cursos de lengua y cursos de contenidos, que es inapropiada y contraproducente. Sería necesario, en consecuencia, cuestionar no solo el contenido que enseñamos, sino a nosotros mismos como educadores, tomando buena cuenta del contexto social e histórico en el que nos encontramos. Ante los retos globales derivados, entre otros, del impacto de las sociedades industriales en el medio ambiente, una de las preguntas acuciantes es cómo transformarlas en sociedades sostenibles, y cómo capacitarnos como enseñantes en un mundo que también necesita de nuestra intervención. Promover la reflexión y el conocimiento parece ser una tarea al alcance de los enseñantes de lenguas. Por lo tanto, la pregunta subsiguiente no es si es posible integrar la enseñanza de lengua con contenidos que faciliten el aprendizaje sobre la sostenibilidad, sino cómo hacerlo de manera óptima. Los cursos de idiomas, incluso a un nivel inicial, no son incompatibles con contenidos que centren la atención de los estudiantes en la sostenibilidad. De manera sintética presentamos unos ejemplos que ilustran esta posibilidad (Figura 4).

El ejemplo de la Figura 5 tiene que ver con Chiapas y cuestiones de acceso al agua y problemas de salud por el alto consumo de Coca-Cola en la región entre la población indígena. Este es parte de una colección de nuevos materiales didácticos que cubren temas tales como el consumo y la producción sostenibles, ciudades y comunidades sostenibles, acción climática, educación de calidad, buena salud y bienestar e igualdad de género para estudiantes del grado de español en niveles A1-A2 y B1-B2. Esto también ilustra cómo el desarrollo de materiales en un contexto de subsidiariedad, de acuerdo con principios anteriormente mencionados, beneficia a otros contextos de aprendizaje.

14. Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras.

Figura 4. *Vida sostenible: Alimentación sostenible*, es un tema que puede trabajarse a diferentes niveles y que incita a reflexionar sobre los hábitos de consumo personales además de su impacto más allá de nuestro entorno más inmediato (Arribas-Tomé, 2021)



TAREA 1

Lee el siguiente titular del periódico El País, publicado recientemente.

MEDIO AMBIENTE

El insostenible desperdicio alimentario: el 17% de los alimentos acaba en la basura

Cada habitante del planeta derrocha al año 74 kilos de comida solo en los hogares, advierte un estudio de Naciones Unidas

¿Cuál es el problema que se indica en este texto? Busca alguna de las palabras que no conoces si no estás segurx.

Una oportunidad para reflexionar: Rellena este cuestionario referente a tus hábitos con la comida.

TAREA 2

A continuación te presentamos algunos datos recientes sobre el consumo y el desperdicio de los alimentos en el mundo. ¿Qué datos te parecen más sorprendentes? ¿Por qué?

DATOS DE 2019

- 931 millones de toneladas de alimentos desperdiciados en el mundo.
- 690 millones de personas pasan hambre.
- Los hogares desperdician el 61% de los 931 millones de toneladas de comida.

En la Figura 5 pueden apreciarse los nombres de los estudiantes que, al hacer uso de los materiales, desarrollaron conocimientos y competencias para

abordar los desafíos sociales a través de la reflexión y la escritura. Generaron textos y otras aportaciones que fueron añadidos al material inicial. Siguiendo el trabajo de Mercer-Mapstone et al. (2017) se reposicionan "las funciones de los estudiantes y del profesorado en el proceso de aprendizaje, sobre la base de una ética basada en valores" y "los académicos informan de una transformación del sentido de sí mismos y de la conciencia de sí mismos tanto para los estudiantes como para los profesores" (p. 2). La participación de los estudiantes se convierte así en colaboración, y su trabajo en cocreación de contenido; pasa a ser visible y a adquirir un valor que no está asociado a un resultado numérico. La página web se convierte de esta forma en un espacio donde las relaciones de poder y subordinación, profesor-estudiante, se eliminan sustituyéndose por otra relación, más experimental e igualitaria. La actividad de los estudiantes genera un excedente cognitivo que no se pierde sino que enriquece un espacio virtual en constante transformación y accesible a todos.

Figura 5. Haciendo visibles a los estudiantes y sus contribuciones (Arribas-Tomé, 2020b)



Los estudiantes expresaron cómo habían ampliado sus conocimientos sobre los problemas actuales de nuestro mundo junto con su aprendizaje del idioma. Valoraron el trabajo en grupo sobre las presentaciones por ser muy útiles para intercambiar ideas y los temas sobre los países de habla hispana en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sus comentarios positivos validan el modo en que se genera este desarrollo de materiales visto, con Maley (1995), "como una forma de conocimiento tácito operacionalizado" que implica "confiar en nuestras intuiciones y creencias" (p. 221). Maley (2013) también especula sobre la posibilidad de un nuevo cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas. Uno de los factores responsables de ese cambio sería, en su opinión, "el aumento de la concienciación sobre los problemas mundiales, y la importancia de educar a una nueva generación en un mayor respeto por los recursos limitados del planeta"[15] (Maley, 2013, p. 183).

6. Conclusiones

En este trabajo hemos esbozado el contexto de enseñanza de español como lengua optativa o 'subsidiaria' como el sitio donde la creación de materiales y la conciencia crítica de una docente universitaria se desarrollaron a lo largo del tiempo.

El resumen de esta trayectoria explica que fueron las respuestas a los retos que la diversidad presentaba en el aula lo que llevó a un aprendizaje de herramientas facilitadoras de cambio, que incluyó el desarrollo de una página web. Las metodologías *lean* y *agile* ayudan a entender el desarrollo de esta práctica como un proceso inicialmente orientado a la mejora de un producto con el mínimo desperdicio, especialmente de tiempo, pero también de contenidos. Este último aspecto, característico de la estrategia *lean*, tiene conexión con una conceptualización de la educación como generadora de excedente cognitivo que plantea en sí un reto ético (reciclarlo o desperdiciarlo) y con una

15. Traducción de la autora.

conceptualización de la sostenibilidad como algo que implica un uso optimizado de los recursos. Estas consideraciones conllevaron una mirada crítica a los manuales de enseñanza.

Fue a través de la creación rápida de prototipos de objetos de aprendizaje para un sitio web, de su revisión y del perfeccionamiento de los materiales a medida que se usaban en el aula, como la atención pasó de centrarse en los objetos de aprendizaje a las suposiciones subyacentes y fundamentos de las decisiones. Con la ayuda de diarios reflexivos, se ahondó en cuestiones de representación y visibilización. Estas cuestiones encontraron un marco conceptual en el proyecto descolonizador y más adelante una referencia en los ODS, especialmente en el contexto del mundo de habla hispana.

El distanciamiento respecto a los libros de texto y su cuestionamiento y la producción de un espacio alternativo y accesible a todos permitió visibilizar temas y personas normalmente ausentes en la enseñanza del español, a los estudiantes como colaboradores en la creación de contenidos, y a la docente con mayor poder de decisión.

Una búsqueda de soluciones técnicas posibilitó que la acción y la voz del docente y del estudiante crecieran en presencia, a la vez que crecieron en presencia nuevos contenidos ligados primero a un interés descolonizador que a su vez se entrelazaron también con cuestiones de sostenibilidad. La sostenibilidad requiere seguir pensando la descolonización porque es un concepto susceptible de crítica desde una posición pluriversal (Masaquiza-Jerez, 2021), con implicaciones para la futura evolución del trabajo aquí presentado.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. (1985). The culture and commerce of the textbook. *Journal of Curriculum Studies, 17*(2), 147-162. https://doi.org/10.1080/0022027850170204

Arribas-Tomé, M. (2016). *Tutorial: shopping for food (dialogues)*. Spanish Bytes. http://www.spanishbytes.com/tutorial-shopping-food-dialogues/

Arribas-Tomé, M. (2018). *Giving directions*. Spanish Bytes. https://www.spanishbytes.com/giving-directions-2/

Arribas-Tomé, M. (2020a). *Diversidad: "Soy migrante"*. Spanish Bytes. https://www.spanishbytes.com/diversity-soy-migrante/

Arribas-Tomé, M. (2020b). *Chiapas, las dos caras del agua*. Spanish Bytes. https://www.spanishbytes.com/chiapas-las-dos-caras-del-agua/

Arribas-Tomé, M. (2021). *Vida sostenible: alimentación sostenible*. Spanish Bytes. https://www.spanishbytes.com/vida-sostenible/

Bruzos, A., & Méndez Marassa, E. (2016). Import/export: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE). *MarcoELE: Revista de Didáctica de ELE, 23*.

Consejo de Europa. (2002). Marco común Europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), 185-209. https://doi.org/10.2307/3587717

Critchley, M., Illingworth, J., & Wright, V. (2021). *Survey of language provision in UK universities in 2021. Report no. 3, July.* University Council of Modern Languages (UCML), Association for University Language Communities in the UK & Ireland (AULC).

Dewaele, J. M. (2018). Why the dichotomy "L1 versus LX user" is better than native versus non-native speaker. *Applied Linguistics, 39*(2), 236-240. https://doi.org/10.1093/applin/amw055

Díaz-Bravo, R. (2021). Modern languages students as linguists and teachers. In A. de Medeiros & D. Kelly (Eds), *Language debates: theory and reality in language learning, teaching and research* (pp. 107-118). John Murray Press (Hodder & Stoughton).

Echendu, A. J. (2021). Flooding in Nigeria and Ghana: opportunities for partnerships in disaster-risk reduction. *Sustainability: Science, Practice and Policy, 18*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/15487733.2021.2004742

Espinoza Alvarado, M. (2015). El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización e implicancias en pragmática de interlengua. *Onomázein, 32*, 212-226. https://doi.org/10.7764/onomazein.32.12

FEDECALI. (2020). *Comercio exterior del libro 2020.* https://fedecali.es/comercio-exterior/#tabla77

Gerald, J. (2020). Worth the risk: towards decentring whiteness in english language teaching0*BC TEAL Journal, 5*(1), 44-54.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Green, T. D., & Brown, A. H. (2017). *The educator's guide to producing new media and open educational resources*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315674865

Higgins, P. (2016). *Eradicating ecocide*. Shepheard-Walwyn.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.

Imai, M. (1997). *Gemba Kaizen*. McGraw-Hill.

Jobrack, B. (2017). *Tyranny of the textbook: an insider exposes how educational materials undermine reforms*. Rowman & Littlefield.

Kramsch, C., & Vinall, K. (2015). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds), *Language, ideology and education* (pp. 25-42). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315814223-9

Kumaravadivelu, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras [Traducción de M. Cánovas de "The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching"]. *TESOL Quarterly, 28*(1), 27-48. El enfoque comunicativo. Antologías didácticas. Biblioteca del profesor. Centro Virtual Cervantes.

Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education, 33*, 45-55. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.005

Lundquist, C., Hashimoto, S., Denboba, M. A., Peterson, G., Pereira, L., & Armenteras, D. (2021). Operationalizing the nature futures framework to catalyze the development of nature-future scenarios. *Sustainability Science, 16*(6), 1773-1775. https://doi.org/10.1007/s11625-021-01014-w

Macalister, J. (2012). Narrative frames and needs analysis. *System, 40*(1), 120-128. https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.010

Maccallum, K., & Parsons, D. (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: bringing methodologies from industry to the classroom*. Springer.

Maley, A. (1995). Materials writing and tacit knowledge. In A. C. Hidalgo, D. Hall & G. M. Jacobs (Eds), *Getting started: materials writers on materials writing* (pp. 22-39). SEAMEO Language Centre.

Maley, A. (2013). Creative approaches to writing materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Masaquiza-Jerez, M. (2021). *Challenges opportunities for Indigenous Peoples' sustainability*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2021/04/PB_101.pdf

McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education, 29*(1), 77-88. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783

Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R., & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners, 1*(1). https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119

Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal, 15*(2), 279-287. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a09

Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice. Routledge Falmer.

Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching, 7*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161

Pountain, C. (2019). Modern Languages as an academic discipline: the linguistic component. *Language, Culture and Curriculum, 32*(3), 244-260. https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661153

Price, E. A. C., White, R. M., Mori, K., Longhurst, J., Baughan, P., Hayles, C. S., Gough, G., & Preist, C. (2021). Supporting the role of universities in leading individual and societal transformation through education for sustainable development. *Discover Sustainability, 2*(1). https://doi.org/10.1007/s43621-021-00058-3

Rebolj, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies, 28*(1), 28-43.

Richards, R. (2008). Writing the othered self: autoethnography and the problem of objectification in writing about illness and disability. *Qualitative Health Research, 18*(12), 1717-1728. https://doi.org/10.1177/1049732308325866

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education, 30*, 120-129. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002

Sánchez-Carrillo, J. C., Cadarso, M., & Tobarra, M. Á. (2021). Embracing higher education leadership in sustainability: a systematic review. *Journal of Cleaner Production, 298*, 126675. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126675

Shirky, C. (2011). *Cognitive surplus: creativity and generosity in a connected age*. Penguin.

Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization* (8th ed.). Harvard University Press, MLA.

Starkey, H., & Osler, A. (2001). Language learning and antiracism: some pedagogical challenges. *Curriculum Journal, 12*(3), 313-345. https://doi.org/10.1080/09585170110089646

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2011). (Eds). *Research for materials development in language learning: evidence for best practice*. Bloomsbury Publishing.

TU Delft. (2021). Decolonising knowledge: what is decolonisation? https://sg.tudelft.nl/event/decolonising-knowledge-what-is-decolonisation/

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

UNESCO. (2020). La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.

University of Duisburg-Essen. (2020). *Sustainable development at the University of Duisburg-Essen*.

Vogt, M., Lütke-Spatz, L., & Weber, C. (2018). Nachhaltigkeit in der Hochschulforschung (beta version, pp.16-17). BMBF project "Sustainability at Higher Education Institutions: develop – network – report (HOCHN)".

Zhadko, O., & Ko, S. (2020). *Best practices in designing courses with open educational resources*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429030017

Zygmunt, T. (2016). Language education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *7*(1), 112-124. https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0008