3 Retos en torno a la integración de la lengua y el contenido: la incorporación de un MOOC sobre el mundo hispanohablante a un curso de lengua

Alba del Pozo García[1]

Resumen[2]

Esta propuesta explora los retos en el diseño de un semestre de un curso de lengua basado en la integración de lengua y contenido (AICLE en español, o CLIL por sus siglas en inglés). El proyecto, desarrollado en la University of Nottingham, parte de la explotación de un MOOC ya existente: *Spain and Latin America: Transatlantic Crossings* (SNOOC en el contexto de la Universidad de Nottingham, un curso en línea en abierto para todos los miembros de dicha comunidad universitaria). Este curso, dividido en cuatro unidades (Conquistadores, Independencias, España Contemporánea y Latinoamérica Contemporánea) fue originalmente diseñado para que cualquier miembro de la comunidad universitaria pudiera unirse y aprender sobre el mundo hispanohablante a su propio ritmo. Este artículo evalúa la adaptación de dicho curso, destinado a un público variado, a un curso semestral de último año en el grado de Español, cuyo principal objetivo es la adquisición de un nivel C1 según el *MCER*. Los resultados

1. University of Leeds, Leeds, United Kingdom; a.delpozogarcia@leeds.ac.uk; https://orcid.org/0000-0003-1081-8917

2. This paper explores the challenges of designing a semester of a Spanish language module using a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. This project at the University of Nottingham stems from the pre-existent MOOC *Spain and Latin: Transatlantic Crossings* – labelled as SNOOC at the University of Nottingham. This is a free online course, open to all members of the university community. The module is divided into four units – Conquerors, Independences, Contemporary Spain, and Contemporary Latin America. It was originally aimed to any member of the University interested in learning about Hispanic culture at their own path. The paper assesses the adaption of this MOOC to a final year Spanish language module in a BA in Spanish, where students are expected to achieve a C1 level (CEFR). Results are based on qualitative analysis of a student survey, and they confirm students' interest on studying cultural content in language lessons. However, this survey also reveals how students' expectations may differ from academics on what is understood as 'culture' of the target language.

Para citar este capítulo: Del Pozo García, A. (2022). Retos en torno a la integración de la lengua y el contenido: la incorporación de un MOOC sobre el mundo hispanohablante a un curso de lengua. 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. 55-70). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1399

© 2022 Alba del Pozo García (CC BY)

de este proyecto se basan en un análisis cualitativo de una encuesta administrada entre los estudiantes. Por un lado, confirman el interés de los estudiantes por explorar contenidos culturales; por otro, indican la necesidad de gestionar sus expectativas y ofrecer una definición más precisa de lo que se entiende por cultura de la lengua meta.

Palabras clave: MOOC, AICLE, cultura, C1, español.

1. Introducción

El proyecto didáctico que recoge este artículo parte de una situación bien conocida para cualquier docente de Lenguas Modernas en la educación superior británica: el desdoblamiento del currículo, programas, e incluso trayectorias profesionales entre la enseñanza de lengua y el contenido cultural (Pountain, 2019, p. 247). Gran parte de los grados de Lenguas Modernas o *Modern Foreign Languages* se estructuran, por una parte, en torno a asignaturas de contenido cultural impartidas en inglés y, por otra, cursos de una segunda lengua (en adelante, L2).

Este contexto afecta, entre otras cuestiones, a las expectativas de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lengua y la integración de los contenidos culturales en ese proceso (Busse y Walter, 2013; Gieve y Cunico, 2012). De hecho, llega a darse el caso de que durante el último año de sus estudios muchos estudiantes esperan un aumento de la L2 en asignaturas de contenido cultural que no suele ocurrir (Gieve y Cunico, 2012, p. 281).

La necesidad de integrar mejor el aprendizaje de la lengua y el contenido va más allá de aumentar el uso de la L2 en los cursos de contenido. Uno de los principales paraguas teóricos para integrar y establecer vínculos entre el currículo de lengua y el de contenido es la perspectiva AICLE – Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido – o *CLIL* por sus siglas en inglés (*Content and Language Integrated Learning*).

Partiendo de los trabajos de Coyle, Hood y Marsh (2010) y Dalton-Puffer (2013) la perspectiva AICLE plantea la completa integración del aprendizaje de lenguas y contenido: "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 content and not only on language" (Coyle et al., 2010, p. 1). Así, Coyle (2015, p. 91) aboga por el uso de la lengua como objeto de aprendizaje, pero también como vehículo de enseñanza para los contenidos culturales. Esta perspectiva, que cuenta con algunos programas aislados en el ámbito de la educación primaria y secundaria británica (Coyle, 2011; Dobson, 2020), apenas se ha explorado todavía todo su potencial en la educación superior (Parks, 2020, p. 2).

A pesar de notables excepciones[3], la integración de la lengua y el contenido en la educación superior británica todavía tiene un largo camino por recorrer, en parte debido a la organización de la propia estructura académica. En ese sentido, Floriano y Fuertes (2021) destacan dos inconvenientes importantes cuando se intentan vincular cursos de lengua y contenido. A pesar de la evidencia crítica a su favor (Fortanet-Gómez, 2013; Wilkinson, 2018; Zappa-Hollman, 2018) y de que en general los docentes de lengua a menudo están abiertos a los beneficios de una mejor integración, los profesores con un perfil eminentemente investigador, que normalmente imparten módulos de contenido, no siempre muestran el mismo interés (Floriano y Fuertes, 2021, p. 46). Estas reticencias pueden venir motivadas, como también han destacado Gieve y Cunico (2012, p. 282), por el miedo por parte de docentes y estudiantes a tener que rebajar las exigencias académicas o aumentar la dificultad de comprensión de contenidos culturales en la L2. Asimismo, Villabona y Cenoz (2022, pp. 38-39) también señalan cómo los docentes que imparten sus clases de especialidad en L2 suelen dar preferencia al contenido y solo perciben la lengua como una herramienta usada en el aula, no como el objeto de aprendizaje en sí mismo.

3. Véase el dossier sobre retos interculturales en la educación superior británica (Del Pozo, 2021), que recoge diversas iniciativas en torno a la integración de contenidos en la enseñanza del español en las universidades británicas, o los módulos AICLE en la Universidad de Leeds (García-Florenciano y Muñoz López, 2020).

Otro de los retos a los que a menudo se enfrentan los docentes tiene que ver con la complejidad y las dimensiones de los currículos, que a menudo incluyen rutas *Ab Initio* en las que los estudiantes empiezan el grado universitario desde un nivel A1 de lengua, pero asisten con sus compañeros que sí tienen conocimientos previos de español a los cursos de contenido en inglés. Eso implica a menudo una dificultad logística importante para desarrollar un programa integrado (Floriano y Fuertes, 2021, p. 46).

En este contexto, nace la propuesta de integrar un MOOC (*Massive Open Online Course*) de contenido[4] en una asignatura de lengua de último año, con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias lingüísticas necesarias para expresarse en la L2 sobre las asignaturas de cultura que ya han cursado. A continuación, se ofrecerá una breve descripción del contexto y organización de este MOOC, los retos que supuso su adaptación a un curso de lengua y los resultados que se obtuvieron de su implantación.

2. Del MOOC a la clase de lengua

Esta propuesta didáctica se empezó a desarrollar antes del inicio del curso académico 2019/2020 y se aplicó al contexto de un grupo de estudiantes de último año del grado de Lenguas Modernas en la Universidad de Nottingham. En el Reino Unido, la mayoría de estudiantes que optan por un grado de lengua lo hacen combinándolo bien con otra lengua o con otro grado (Worton, 2009, pp. 17-18, 34). En el caso del último año de estudios en Nottingham, el contexto de aprendizaje consiste en grupos extensos de entre 100 y 140 estudiantes que reciben tres horas de clase semanales: una clase magistral con todo el grupo-clase, una hora de clase de destrezas escritas, con grupos reducidos de 20 alumnos y otra de destrezas orales con grupos de 10 estudiantes. Ello implica un equipo de entre 3 y 5 profesores cada año y un extenso trabajo de coordinación

4. Originalmente, este MOOC planteaba una propuesta AICLE en el que parte del contenido en inglés y español estaba integrado con actividades de lengua. Se decidió integrar únicamente la parte del contenido para poder ajustarlo a los objetivos de aprendizaje específicos de un módulo de tercer año, enmarcados en un C1 según el MCER.

y unificación de materiales y docencia para alcanzar los objetivos de aprendizaje de un nivel C1 que especifica el programa.

Esta propuesta didáctica buscaba integrar una perspectiva AICLE en el segundo semestre del año académico en español. Así, mientras el primer semestre estaba secuenciado siguiendo un programa de lengua de nivel C1 más convencional para destrezas orales y escritas, con cuatro temas (Viajes y Globalización, Datos y Consumo, Trabajo, Educación), el segundo semestre se organizó en torno a cuatro temas generales vinculados al mundo hispanohablante (Conquistadores, Independencias, España Contemporánea y Latinoamérica Contemporánea). La elección de esas cuatro etiquetas no fue al azar, sino que fue fruto de la incorporación al programa de un NOOC (*Nottingham Open Online Course*) de español diseñado en 2015 por el propio departamento.

Los NOOC son el equivalente propio de la Universidad de Nottingham a lo que se conoce como MOOC, cursos en línea, gratuitos y abiertos a cualquier usuario. El formato propio de Nottingham mantiene, sin embargo, el acceso limitado a la comunidad universitaria (estudiantes y personal) de sus tres campus internacionales en el Reino Unido, China y Malasia. El Departamento de Español de la universidad lanzó su propio NOOC en 2015 (Goria y Lagares, 2015). Se trataba de un curso de español que ofrecía contenido producido por los docentes del departamento, incluyendo textos y material multimedia en forma de vídeos y grabaciones de voz (Goria y Martínez Espada, 2017). El contenido cultural estaba construido en torno a las líneas de especialización del personal docente investigador y pretendía ofrecer una visión panorámica, aunque no exhaustiva, sobre distintos elementos relacionados con el mundo hispanohablante desde 1492 hasta la España y Latinoamérica contemporáneas, e incluía temas de historia, pintura, literatura o sociedad, entre otros temas.

Uno de los retos adaptando este NOOC fue que los contenidos estaban producidos en inglés y español, ya que su público objetivo pretendía contar con una audiencia no especializada y cuyo nivel de español oscilaba entre completo principiante y un A2 según el *MCER*. La incorporación del NOOC al grado de Español supuso, por lo tanto, un proceso de creación de materiales

específicamente diseñados desde una perspectiva AICLE y multilingüe que complementaran aquellos ya existentes en el NOOC y aportaran actividades relevantes de lengua adaptadas al nivel C1 que se espera que los estudiantes alcancen. Para organizar y sistematizar con cierto sentido un módulo de por sí complejo, con un elevado número de alumnos, personal docente y horas de contacto, se asignó el NOOC a la clase oral, en cuyos seminarios los estudiantes deberían comentar en español materiales seleccionados por ellos mismos como parte del módulo. Por otro lado, en la clase escrita y la clase magistral, se utilizaron los temas del NOOC como punto de referencia para crear materiales que apoyaran el andamiaje lingüístico destinado a la producción lingüística oral y escrita. Se siguieron los siguientes criterios a la hora de crear materiales:

- relación con las unidades temáticas del NOOC,
- desarrollo de un nivel C1 de español según los criterios del *MCER*,
- adquisición de destrezas orales y escritas para tratar las líneas temáticas del NOOC,
- desarrollo de competencias culturales y críticas.

Para desarrollar y articular estos criterios, cada sesión estaba organizada en torno al trabajo previo en forma de comprensión lectora, comprensión auditiva o audiovisual de un texto relevante a nivel lingüístico y cultural. Por ejemplo, durante la sexta semana de clases, una semana que marca la mitad del semestre, se trabajaron materiales relacionados con el tráfico de esclavos transatlántico. En la Unidad 2 del NOOC correspondiente a las Independencias, se incluyen dos fragmentos de texto (Collins, 2013; Klein, 1988) y un video en el que la profesora Jane-Marie Collins evalúa la participación de España en el tráfico de esclavos. Todos los contenidos están producidos en inglés, así que se procedió a la creación de materiales de lengua para la clase escrita a través de la explotación del artículo 'Ruta por la Barcelona esclavista', publicado en el periódico *El Mundo* (Blanco, 2016). El texto se adaptó para poder trabajar dos elementos gramaticales característicos de un nivel C1 según el *Plan Curricular*

del Instituto Cervantes: las oraciones temporales de simultaneidad introducidas por s*egún*, *a medida que*, *conforme* y el artículo neutro *lo* (Instituto Cervantes, 2006), y explotar vocabulario relativo al tráfico de esclavos transatlántico con la inclusión de un texto mapeado. Para explotar las cuestiones gramaticales se desarrollaron actividades inductivas basadas en tres pasos: identificación de estructuras en el texto, comprensión y extrapolación de reglas, sistematización y producción partiendo de los siguientes ejemplos del texto: "se recuerda lo normalizado y regularizado que estaba el esclavismo […] a medida que crecía la crítica hacia el esclavismo muchos documentos que acreditaban la vinculación con el tráfico de esclavos fueron destruidos […] Según aumentan las demandas para retirar más estatuas" (adaptado de Blanco, 2016).

Finalmente, en la fase de producción se proponía una tarea final colaborativa. En grupos, ya que se trataba de un seminario de destrezas escritas, los estudiantes debían producir una respuesta al artículo de periódico en el que podían exponer el caso de otra ciudad con pasado esclavista y argumentar su opinión. En la clase oral, los estudiantes debían explorar los temas del NOOC relacionados con el esclavismo, seleccionar un fragmento escrito o audiovisual, y preparar una breve presentación según un rol asignado previamente, siguiendo las instrucciones que se citan a continuación:

> "[r]evisa el material disponible […]. Elige un video o un extracto de un artículo de los que están mencionados en estas secciones y prepara una breve presentación sobre el contenido del material elegido. Prepara tu presentación desde uno de los siguientes puntos de vista:
>
> un/una activista política afroamericana,
>
> un/una periodista de un medio de comunicación hispanoamericano,
>
> un/una político/a de un partido gubernamental hispanoamericano,
>
> un/una ciudadano/a de un país hispanoamericano, que desconocía la influencia afro en la historia de su país" (Goria et al., 2019).

Para terminar, se realizaba un pequeño debate en grupos en torno a las siguientes cuestiones siguiendo preguntas guía como las del siguiente ejemplo:

> "¿Qué deben hacer las instituciones como las universidades con su pasado esclavista?
>
> ¿Qué consecuencias crees que hay hoy en tu país del pasado esclavista? ¿Y en España o Latinoamérica?
>
> ¿Recuerdas el caso de la estatua esclavistas en Bristol que tiraron al río? ¿Hay algún caso similar en tu ciudad? ¿Qué problemas tienen las ciudades para gestionar ese patrimonio?" (Goria et al., 2019).

El objetivo de la propuesta didáctica era, por lo tanto, el de animar a los estudiantes a que actuaran de mediadores entre los materiales del NOOC y las propias clases de lengua, empleando con efectividad las estructuras y vocabulario adquiridos en los talleres de gramática y escritura, pero también con la intención de recrear un contexto multilingüe más en consonancia con las habilidades de mediación establecidas en la nueva edición del *MCER* (Council of Europe, 2020, p. 35).

3. Resultados

Para evaluar los resultados del proyecto se diseñó una breve encuesta con las siguientes preguntas. Todas excepto Q7 eran de respuesta cerrada (Tabla 1).

Tabla 1. Preguntas incluidas en la encuesta

Q1. How do you agree with the following statement: I like to learn things about the countries where they speak the language I am learning.
a. Completely agree
b. Somewhat agree
c. Not agree nor disagree
d. Somewhat disagree
e. Strongly disagree

Q2. In this module I have learned new information about the Spanish-speaking countries. a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree e. I don't know
Q3. Which topics have you enjoyed the most in the oral and written seminars? a. Semester 1 (Educación, Viajes, Trabajo, Datos) b. Semester 2 (The Spanish-Speaking World) c. Both d. None
Q4. Would you have liked to see more of...? a. Broad and general topics b. Topics related to the Spanish-speaking world c. Other
Q5. Thinking about the module of Transatlantic Crossings. ¿Has it provided you with new information about Spain and Latin America that you didn't know before? a. Yes b. No
Q6. Finally, the oral exam: a. I would prefer to talk about any general topic of my choice b. I would prefer to talk about a topic related to the Spanish-speaking world of my choice c. Other
Q7. Is there any other issue regarding the topics of written and oral seminars that you would like to add?

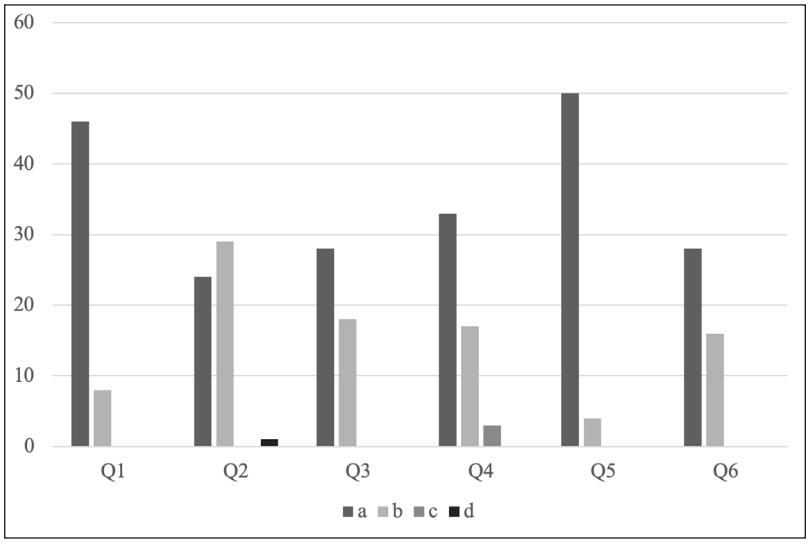
Esta sección ofrece un breve análisis cualitativo de los resultados obtenidos en la encuesta. El cuestionario obtuvo 54 respuestas y tanto Q1 como Q2 muestran (Tabla 2) que los estudiantes mantienen ciertas expectativas en cuanto a la incorporación de contenidos culturales al programa de grado, en la línea de lo planteado por Gieve y Cunico (2012) y Parks (2020).

Todos los estudiantes mencionaron interés y motivación previa por aprender cuestiones relacionadas con los países hispanohablantes de manera simultánea al estudio de la lengua. De la misma manera, 53 afirmaron haber aprendido cuestiones extralingüísticas en el módulo de lengua.

Tabla 2. Respuestas (R) de los estudiantes (n=54)

R	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
a	46	24	28	33	50	38
b	8	29	18	17	4	16
c	0	0	0	3	-	0
d	0	0	0	-	-	-
e	0	1	-	-	-	-

Figura 1. Respuestas (R) de los estudiantes (n=54)



Sin embargo, al analizar el resto del cuestionario, conviene matizar qué tipo de información han adquirido los estudiantes y cómo se alinea con las destrezas comunicativas y culturales que se tenían por objetivo. En ese sentido, el panorama resulta más complejo, puesto que Q3, Q4 y Q6 muestran percepciones divididas en cuanto a la preferencia por temas culturales, y especialmente problemático, el uso del NOOC vinculado a la evaluación oral. De hecho, una mayoría simple prefiere temas más generales en lugar de los temas estudiados del NOOC, sobre todo para trabajar destrezas orales. Por ejemplo, en Q4, hay una mayoría de 33 estudiantes que prefirieron los temas generales del primer semestre, frente a

17 que opta por los temas del NOOC del segundo semestre. Se da el mismo caso en Q6, cuando 38 estudiantes afirman que hubieran preferido otro tipo de temas para el examen oral.

Para comprender la aparente contradicción entre las respuestas a Q1, Q2 y Q5, que indican interés por el mundo hispanohablante y haber aprendido y adquirido nueva información, con el resto de resultados que indican preferencia por temas más generales, conviene evaluar algunas de las respuestas abiertas en Q7. La Tabla 3 muestra una selección.

Tabla 3. Q7

Estudiante	Comentario
1	Honestly, Transatlantic Crossings is really boring. It's a shame because it would be amazing to learn more about Latin America and the conquests, but having to read/watch videos on it that aren't particularly engaging isn't the most enticing way of doing that.
2	I like learning about the Spanish speaking world, but the SNOOC on top of all other modules is just a bit too much.
3	I would prefer to choice (sic) my final oral topic. It has slightly stressed me out trying to find a topic that fits into transatlantic crossings which I also enjoy / am interested in.
4	The topics in Semester 1 were much more interesting, making it more engaging for students to participate and talk. I feel that topics in the Transatlantic Crossings module test our knowledge of the topic, rather than our actual language level instead.
5	It does push us to learn new things and country-specific topics that we wouldn't have necessarily learnt in general language classes.
6	I have found the topics of oral classes quite academic and stuffy.

Únicamente 22 estudiantes incluyeron una respuesta en Q7, y, por cuestiones de espacio y relevancia, se ha incluido una selección de las más significativas para el análisis. Una idea que reaparece en los comentarios de los estudiantes es que los temas del NOOC se percibían como difíciles para expresarse oralmente. De hecho, este comentario se reitera en 14 de las 22 respuestas obtenidas en Q7. Así, aunque podemos confirmar el interés por explorar cuestiones culturales, las respuestas apuntan a una preocupación compartida ante temas cuya presentación se percibe como demasiado académica o cuyo desconocimiento no permite al

estudiante posicionarse de forma crítica o anclar el contenido a conocimientos previos. De hecho, el punto más problemático tiene que ver con la evaluación oral. Mientras resulta destacable que ningún estudiante mencione los materiales de las clases escritas ni los vincule con las clases orales, la mayoría de comentarios apuntan a cierta incomodidad a que la evaluación oral esté basada en temas del NOOC.

Estos resultados pueden interpretarse en línea de lo que señala Canning (2009, p. 5) sobre cómo se ha moldeado la percepción de los estudios de Lenguas Modernas en Reino Unido, desde un punto de vista utilitario, basado en adquirir únicamente competencias lingüísticas como herramienta para mejorar las oportunidades de trabajo[5]. Esa percepción parece haber relegado los estudios sobre cultura, política y sociedad a un elemento secundario y decorativo, que los estudiantes consideran como menos relevante en términos de empleabilidad. En ese sentido, Pountain (2019, pp. 246-247) también apunta a que, aunque la adquisición de competencias lingüísticas resulta esencial, parte de la crisis de identidad de los grados de lenguas está relacionada con la progresiva división del contenido cultural respecto al contenido lingüístico. Los comentarios de los estudiantes y cierto rechazo hacia temas 'demasiado académicos' muestran, en primer lugar, las expectativas que, en cierto modo, los propios programas de lenguas han creado al intentar atraer a sus estudiantes[6]. En segundo lugar, la aparente contradicción entre el deseo de aprender cuestiones del mundo hispanohablante y el rechazo a ciertos temas percibidos como demasiado complejos apuntan a la necesidad de implementar un andamiaje eficaz de integración de lengua y contenido, así como a un debate más profundo sobre el

5. De hecho, Canning (2009) desmiente la idea de que conocer lenguas aumenta las perspectivas de trabajo en el mercado laboral británico. Según el mismo trabajo, lo que realmente parece interesar a los empleadores tiene que ver con competencias transversales de mediación, interculturalidad y comunicación, no con competencias únicamente lingüísticas (pp.7-8). En ese sentido, los grados de lenguas parecen estar remando en dirección contraria al mercado de trabajo, puesto que el énfasis en las competencias lingüísticas debería dirigirse también hacia su integración con otras competencias culturales.

6. La brecha entre las expectativas docentes y las del alumnado pone en cuestión otro debate que va más allá de los objetivos de este artículo, y que apunta a la importancia de la opinión y la retroalimentación de los estudiantes a la hora de decidir contenidos académicos y curriculares. Convendría preguntarse qué mecanismos se pueden emplear para facilitar la participación de los estudiantes en la decisión de contenidos académicos, o incluso si los estudiantes deben participar en esas decisiones.

currículo de los grados de lenguas[7]. Si se ha transmitido que aprender lengua era una cuestión meramente utilitaria para aumentar las oportunidades en el mercado de trabajo, obviando las competencias culturales, interculturales y de mediación, es esperable que un proyecto como el del NOOC pueda generar opiniones mixtas entre el alumnado.

4. Conclusiones

Los resultados del proyecto permiten concluir con varias recomendaciones para incluir una perspectiva AICLE en un módulo de lengua. En primer lugar, resulta evidente que los estudiantes están motivados y desean conocer aspectos culturales de la lengua meta. Sin embargo, al explotar esta motivación, a menudo las propias estructuras de los grados ahondan en la separación entre lengua y contenido, en lugar de integrarla. Así, esa motivación debería trabajarse desde el primer año, incluyendo no solo los módulos de lengua, sino integrando también la lengua en los módulos de contenido.

En ese sentido, trabajar con las expectativas de los estudiantes – cómo perciben el estudio de la cultura, qué entienden por cultura, cómo la integran en su aprendizaje lingüístico, y viceversa – es indispensable tanto en la clase de lengua como en la de contenido. Aunque el NOOC permitió a los estudiantes trasladar y ampliar lo aprendido en algunos módulos de contenido a la L2, los mismos estudiantes señalaron la dificultad de establecer y expresar esos vínculos en español. Asimismo, es imprescindible alinear de forma coherente los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la evaluación. La percepción de algunos temas como 'difíciles' fue una constante durante el semestre que pudo llegar a interferir en la expresión oral, más si cabe en un contexto de evaluación. En resumen, si bien la aplicación del NOOC fue positiva en muchos ámbitos, a la hora de trasladar este proyecto a una escala mayor conviene abordar la integración de lengua y contenido a lo largo de todo el currículo y en diversos módulos de

7. Tanto Canning (2009) como Pountain (2019) señalan la necesidad de una reflexión más profunda sobre el currículo de los grados de lenguas y el urgente debate en torno a las competencias y conocimientos que se debería presuponer a los futuros graduados, así como ese debate debería vertebrar el diseño de los currículos.

forma simultánea, trabajando con las expectativas de los estudiantes desde su llegada a la universidad.

Referencias bibliográficas

Blanco, L. (2016). Ruta por la Barcelona esclavista. *El Mundo*. https://www.elmundo.es/cataluna/2016/03/29/56facdfd46163ffc588b45df.html

Busse, V., & 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), 435-456.

Canning, J. (2009). A skill or a discipline? An examination of employability and the study of modern foreign languages. *Journal of Employability and the Humanities*, 3, 1-12.

Collins, J. M. (2013). *Mãe Africana, Pátria Brasileira: negotiating the racial politics of identity, freedom and motherhood in nineteenth-century Bahia, Brazil*. University of Nottingham eRepository. http://eprints.nottingham.ac.uk/2192/

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe.

Coyle, D. (2011). *ITALIC research report. Investigating student gains: content and language integrated learning*. University of Aberdeen, https://www.abdn.ac.uk/italic/documents/ITALIC_Report_-_Complete_Version.pdf

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), 84-103. https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024549

Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 216-253. https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011

Del Pozo, A. (2021). (Ed). Dossier. ¿Lengua o contenido? Retos interculturales de la enseñanza del español en las universidades del Reino Unido. *Doblele. Español Lengua Extranjera, 7*.

Dobson, A. (2020). Context is everything: reflections on CLIL in the UK. *The Language Learning Journal, 48*, 1-11.

Floriano, C., & Fuertes, M. (2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE. *Doblele. Español Lengua Extranjera, 7*, 31-49. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.82

Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education. Towards a multilingual language policy.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847699374

García-Florenciano, M., & Muñoz López, J. (2020). Hacia la integración de lengua y contenido a través del aprendizaje digital y la clase invertida. In A. Lallana, L. Hernández Martín & M. Fuertes Gutiérrez (Eds), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019* (pp. 7-18). Research-Publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.41.1071

Gieve, S., & Cunico, S. (2012). Language and content in the modern foreign languages degree: a students' perspective. *The Language Learning Journal, 40*(3), 273-291. https://doi.org/10.1080/09571736.2011.639459

Goria, C., & Lagares, M. (2015). Open online language courses: the multi-level model of the Spanish N(ottingham)OOC. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds), *Critical CALL – proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 221-227). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000337

Goria, C., & Martínez Espada, R. (2017). A Cultural Approach to Online Language Learning: The Spanish NOOC Project at Nottingham. In Pixel (Ed.), *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Conference Edition. Florence, Italy, 9-10 November 2017* (pp. 122-127). Libreriauniversitaria.

Goria, C., Guevara, E., Lagares, M., Martínez Espada, R., & Sharman, A. (2019). *Spain and Latin America. Transatlantic crossings*. Nottingham Open Online Course.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Klein, H. (1988). *African slavery in Latin America and the Caribbean*. Oxford University Press.

Parks, E. (2020). 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), 22-36. https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1679161

Pountain, C. J. (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

Villabona, N., & Cenoz, J. (2022). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum, 35*(1), 36-50. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703

Wilkinson, R. (2018). Content and language integration at universities? Collaborative reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(5), 607-615. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491948

Worton, D. (2009). *Review of modern foreign languages provision in higher education in England*. HEFCE. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/329251/2/hereview-worton.pdf

Zappa-Hollman, S. (2018). Collaborations between language and content university instructors: factors and indicators of positive partnerships. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(5), 591-606. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491946