

LA TRANSCULTURALIDAD EN EL CENTRO: EL TERCER ESPACIO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Gorka Bilbao Terreros

Princeton University

La enseñanza de lenguas extranjeras en las dos últimas décadas ha experimentado un radical cambio de paradigma que ha enfatizado la relevancia de su componente social y cultural. En estos años, se ha observado un enorme impulso por dejar atrás acercamientos transaccionales, puramente comunicativos al aprendizaje y a favorecer el conocimiento y concienciación cultural (Byrnes 2002), las multiliteracidades, así como espacios en los que las visiones críticas del contenido son prevalentes en la clase.¹ De este modo, existe la tendencia a invertir menos en el valor económico-laboral del lenguaje y más en promover la importancia de su capital cultural.² Asimismo, se problematiza y rechaza la idea del «estudiante turista» en favor de un rol en el que los alumnos tienen una responsabilidad intelectual para con los materiales explorados en el aula (Bruzos Moro 2016).³

En la educación superior, este giro cultural y el énfasis en la multiliteracidad han tenido como resultado una serie de reflexiones teóricas y esfuerzos prácticos dirigidos a la reconceptualización, renovación y reconstrucción de cursos, currículos y programas de idiomas extranjeros (Byrnes y Maxim 2003, Maxim 2009, Paesani 2016, Bruzos 2017, Bilbao Terreros & Bono 2018). La enseñanza basada en contenidos, la multidisciplinaridad y transculturalidad, el uso de la clase invertida y la proliferación de plataformas virtuales que favorecen acercamientos multimodales se han convertido en elementos fundacionales clave para los nuevos

¹ Sobre la implementación de un acercamiento didáctico basado en multiliteracidades véase, entre otros, Kern (2002), Kramsch (2006), Del Valle (2014), Leeman & Serafini (2016), Paesani (2017) y Warner & Dupuy (2018).

² A este respecto, Heller y Duchêne (2012) exploran la devaluación que el capital cultural de la lengua extranjera sufre en contextos en los que prima la lógica lingüística capitalista y de mercado y afirman que esta perspectiva hace que las lenguas comiencen a entenderse no como manifestaciones culturales y signos de identidad nacional sino como meros instrumentos de comunicación que pueden ser adquiridos y reglamentados.

³ Para una reflexión en mayor profundidad sobre el papel que los libros de textos tradicionales tienen en este tipo de dinámicas, véase también Herman (2007) o Ros i Solé (2013).

sílabos creados a la luz de estos modelos. Estos sílabos, además, tienden a organizarse en torno a nociones que subrayan las estructuras de poder, género, raciales, jerárquicas o glotopolíticas que podemos encontrar en nuestros usos del lenguaje — especialmente en contextos multiculturales. A su vez, esto ha facilitado un alejamiento de la mera presentación de curiosidades, clichés y estereotipos, y una integración de materiales que muestran a los estudiantes realidades más profundas de las comunidades con las que queremos que se involucren (Swaffar y Arens 2005, Pegrum 2008, Bilbao Terreros y Bono 2016, Paseani *et al.* 2016).

El presente artículo propone que, para que el estudiante sea capaz de reconocer, comprender y trabajar con estas nociones socioculturales, no es suficiente con simplemente presentarlas como elementos que se encuentran en un único contexto. Al contrario, se debe entender que estas realidades existen de manera intrínseca y que pueden ser representadas o encarnadas de maneras relativamente diversas en diferentes contextos. Así, el alumno será capaz de adaptarse a diferentes escenarios socioculturales independientemente del conocimiento que tenga de las orientaciones culturales y de las gentes y sociedades con las que se encuentre e interactúe. Como proponen Glover y Friedman, esta competencia transcultural requiere del individuo «una conciencia y una comprensión más sofisticadas del modo en el que funciona la cultura, más allá de las consideraciones específicas de los encuentros socioculturales [en que participe]» (2015: 8, mi traducción).⁴ Con este objetivo y mediante ejemplos prácticos, en adelante se discutirá la necesidad de reformular la clase para transformarla no solamente en un espacio en el que se exploren la L2 y su cultura—o en el que se comparen la L1 y la L2—, sino también en un tercer espacio que tenga sentido por sí mismo y que sirva al alumno para adquirir herramientas críticas abstractas y estrategias lingüísticas que le permitan funcionar en diferentes contextos linguaculturales y, por ende, extraer sentido de los mismos.

⁴ Sobre la importancia de la competencia transcultural en el aprendizaje de lenguas, véase también el informe de la Modern Language Association titulado «Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World» (2007).

Sobre el tercer espacio

La noción del tercer espacio se utilizó originalmente como una forma de conceptualizar áreas de confluencia en los estudios poscoloniales. Particularmente, en la última década del siglo pasado, Homi Bhabha popularizó el término para describir lugares híbridos que permiten la emergencia de otras posiciones (1990: 211). No obstante, aunque desde esta perspectiva el lenguaje se entiende como un elemento de importancia en la construcción de identidades y comunidades híbridas o liminales, el enfoque de Bhabha no se centra únicamente en la producción lingüística en estas esferas sino en aspectos socioculturales más amplios y, más concretamente, en el tercer espacio como «un lugar intermedio que deviene en terreno de discusión, disputa, confesión, apología, disculpa y negociación» (2009: X, mi traducción).

Unos años después, Claire Kramsch retomó este concepto de lo intermedio y lo aplicó a la interacción e instrucción lingüística, describiéndolo como un espacio en el que un estudiante crea significado que «crece en los intersticios que median entre la cultura en la que el aprendiente se desarrolló y aquella a la que está siendo introducido» (Kramsch, 1993: 236, mi traducción). Sin embargo, con el paso de los años, la propia Kramsch ha revisado y criticado su acercamiento inicial al tercer espacio como punto de confluencia en la enseñanza de lengua. Así, la autora ha cuestionado su validez debido a la subordinación del estudiante a la lengua aprendida y sus hablantes, a la romantización del tercer espacio como una posición híbrida que contribuye a la ideología impuesta por el país del L2 sobre diversidad cultural y a la falta de consideración prestada a cuestiones de desequilibrio de poder y conflicto en y entre culturas (Kramsch, 2009).

El acercamiento que se describirá en este ensayo, sin embargo, plantea reconstituir el tercer espacio en el aula no como un lugar intermedio a partir del cual los estudiantes puedan negociar y mediar entre su lengua y cultura nativas y aquellas de la L2, sino como un espacio que puede existir y funcionar de forma independiente a partir del cual trasladarse a diferentes comunidades. Es decir, un lugar en el que los alumnos puedan aprender a leer —reconocer, analizar y comprender— la existencia de ciertas estrategias lingüísticas, eventos y actividades culturales, de forma independiente y autónoma. Este espacio sería, en definitiva, un lugar desde el que aquello que aprenden puede ser

transferido a diferentes contextos que vayan más allá de los de la L1 y la L2.

Este tercer espacio se cimenta en un acercamiento crítico a la construcción de realidades culturales y al papel que el lenguaje tiene en ellas. En base a esto, se proponen tres objetivos fundamentales: preparar al alumnado para el pensamiento crítico abstracto, descontextualizar la clase y las discusiones que se desarrollan en ella, y destacar la capacidad del lenguaje para construir, comunicar e imponer jerarquías y estructuras de poder. Esto facilitará que los estudiantes desarrollen competencias simbólicas⁵ y reconozcan que el lenguaje es un fenómeno ideológico-discursivo, una entidad dinámica en constante relación dialógica con su contexto que existe y funciona en los ejes del poder, la autoridad y la acción política.⁶

El tercer espacio en el aula

En las páginas subsiguientes, se ilustrará de forma práctica el modo en el que esta concepción del tercer espacio se implementa en *SPA 108–Identidad, nación y género* una clase de nivel intermedio-avanzado que los estudiantes toman para completar el requisito de lengua extranjera de la Universidad de Princeton. En este curso se explora la construcción de representaciones de identidades de género y nacionales en el contexto de la L2, así como también el modo en el que estas mismas representaciones funcionan en el contexto de la L1. Para capacitar a nuestros alumnos con las herramientas lingüísticas y teóricas necesarias para enfrentarse con éxito a una exploración crítica de los contenidos de la clase es crucial la creación de un tercer espacio en el que se examinen esas nociones de género, nación y representación desde una perspectiva más abstracta y se destaque el modo en que se construyen y al papel que tiene la lengua en el desarrollo de esos procesos. Solo una vez establecida esta base, se procede al estudio de diferentes casos

⁵ Para más información sobre poder y competencia simbólica véase «From communicative competence to symbolic competence» (2006) o «The Symbolic Dimension of the Intercultural» (2011) de Claire Kramsch.

⁶ En parte, el acercamiento crítico al lenguaje que se propone en este artículo se hace eco de los preceptos del análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk, quien enfatiza la necesidad de visibilizar para nuestro alumnado «el papel que el lenguaje, los usos del lenguaje y los eventos discursivos o comunicativos tienen en la (re)producción de la desigualdad y el dominio [social] » (1993: 279, mi traducción).

concretos, presentando especial atención a la construcción de relaciones de poder, jerarquías, emplazamientos sociales, y cómo el lenguaje resulta fundamental en todo ello.

El proceso que se describe en adelante es parte de una unidad sobre representaciones de identidad nacional que toma lugar en un espacio de diez sesiones. Como primer paso de este proceso, se comienza con una discusión en la que se plantea que si bien el lenguaje es una herramienta contextual, ese contexto no es una entidad única, monolítica e inamovible, sino que es una realidad con múltiples capas que puede ser invocada por el lenguaje mismo. Esto es lo que Blommaert llama una «simultaneidad de distintos niveles del discurso» (*a layered simultaneity* en el inglés original) a la que el discurso está sujeto. Según el autor, el discurso: «ocurre en eventos sincrónicos en tiempo real, pero está simultáneamente encapsulado en varias capas de historicidad, algunas de las cuales están al alcance de la comprensión de los participantes [en el discurso], mientras que otras les resultan invisibles, aunque están irremediablemente presentes» (2005: 130-131, mi traducción). Es decir, el lenguaje funciona no solo mediante la activación de sus conexiones con nuestro contexto actual, sino también con los pasados.

Para ilustrar de forma clara esta compleja realidad, utilizamos en clase un largometraje con una estructura clásica de película dentro de otra película, *También la lluvia* (2010) de Icíar Bollaín. El filme narra la historia de un equipo de rodaje español-mexicano que se desplaza a Cochabamba (Bolivia) para filmar una historia que denuncie las atrocidades sufridas por el pueblo taíno y cometidas por Cristóbal Colón tras la llegada de este a las Américas. Cuando el equipo llega a Cochabamba, se encuentra en medio de protestas masivas de personas indígenas que no tienen acceso a agua potable. La causa de esta situación es lo que se conoce como «La guerra del agua», una hiperinflación de los precios causada por la privatización del sistema de aguas en la ciudad, después de que un conglomerado estadounidense, británico y español tomara el control de este.

Debido al modo en el que el presente diegético y el pasado colonial se imbrican y conversan, hay varias secuencias en esta película que resultan especialmente adecuadas para evidenciar la historicidad de los distintos niveles del discurso que Blommaert menciona, pero quizá la escena que narra el ensayo de la llegada de Cristóbal Colón

al Nuevo Mundo sea especialmente esclarecedora. En ella, Antón, el personaje que tiene el papel de Colón en la película dentro de la película, está recitando el discurso del genovés ante la atenta mirada del equipo de producción. Al mismo tiempo que esto ocurre, la cámara nos muestra a dos personas indígenas que están trabajando como camareros y observando la actuación de Antón. Entonces, Antón —todavía ensayando— comienza a hablar sobre la docilidad de los nativos taínos y cuán fácilmente los españoles van a poder arrebatárselos sus posesiones y, mientras hace esto, se da cuenta de que la mujer nativa que les sirve lleva un pendiente dorado. Se acerca a ella, toma el pendiente y comienza a exigirle a la camarera, a quien ha insertado forzosamente en la narrativa de la película dentro de la película, que le diga dónde está el resto de su oro. Esto es, el largometraje nos plantea una situación en la que la posición simbólica de la camarera, la de los cochabambinos que luchan contra el conglomerado por el acceso al agua y la de los taínos explotados por Colón entran en un diálogo simultáneo, informando y construyendo sus significados uno sobre otro frente a los ojos de la audiencia.

Esta escena, y las interacciones narrativo-temporales que en ella se observan, es particularmente útil para ilustrar que si se separa la enunciación puramente lingüística del contexto y de las connotaciones que se comunican sin palabras (lenguaje corporal, mirada, perspectiva), quién dice qué, bajo qué circunstancias y dónde, el significado más profundo de la escena se pierde completamente. De no poner de manifiesto y detenerse en el análisis de este tipo de interrelaciones, se corre el peligro de que el estudiante simplemente reconozca e interprete el estrato superficial de significado en el que se critican las atrocidades coloniales, pero pierda completamente el mensaje sobre los abusos neocoloniales y sus raíces históricas. Es decir, se podría obviar la conversación que se está produciendo entre presente y pasado, texto y contexto, y que el lenguaje mismo arbitra y actualiza —algo que nuestros alumnos deben ser capaces de identificar para lograr una comprensión completa del discurso que presenta la película.

El estudio de *También la lluvia* nos permite introducir en la clase la noción de la simultaneidad de los distintos niveles del discurso y el papel fundamental del lenguaje en la construcción de relaciones jerárquicas a través de un análisis de la situación de minorías oprimidas en el contexto de la L2. A partir de este acercamiento inicial, y para comenzar a subrayar el hecho de que estas realidades

existen en contextos concretos pero también más allá de ellos, se procede a su exploración en el ámbito de la L1. Así, se propone una reflexión sobre la opresión de las minorías de origen nativo, latino, africano y asiático en Estados Unidos, tanto en el pasado como en el presente, y se exploran los conceptos y procesos de separación y otredad, sobre todo a través de paisajes físicos, simbólicos y lingüísticos.⁷

Una vez se han trabajado estos aspectos en ambos contextos, las siguientes clases siguen un proceso de descontextualización progresiva que busca promover una conversación de naturaleza más abstracta. Tras ver varias entrevistas hechas a pie de calle sobre «cómo ser americano», los estudiantes reflexionan primero sobre sus propias ideas de pertenencia a la nación para luego investigar los requisitos y procesos de nacionalización necesarios para la obtención de la ciudadanía en varios países tanto anglo- como hispanoparlantes. Se comienza entonces a problematizar la noción de pertenencia al introducir en las discusiones los conceptos de país, estado, nación y patria mientras se explora el papel que la otredad y la similitud tienen en las construcciones de representaciones nacionales. Esto se hace ya desde una perspectiva puramente descontextualizada, prestando especial atención a cómo el lenguaje ayuda a crear estas otredades y similitudes tanto desde un punto de vista simbólico, como desde uno más tangible a través del uso de campos semánticos compuestos por palabras como 'mismo, diferente, nosotros, ellos, dentro, fuera, nacional, extranjero, legal, ilegal', etc. Para finalizar, se dedica una clase completa a la discusión de extractos de la introducción de *Imagined Communities* de Benedict Anderson, en la cual se exponen conceptos como el carácter a la vez modular y universal del nacionalismo, su tendencia a la limitación y a la soberanía, su relación con narrativas de otredad y semejanza, etc.

En este proceso que forma la primera mitad de nuestra unidad sobre identidad nacional, primero se han observado representaciones de otredad en los contextos de la L1 y la L2, para luego transformar la clase en un tercer espacio más abstracto en el que se ha explorado la idea de otredad, se han presentado las nociones de nación, estado, país, etc. y se ha examinado cómo estas

⁷ Para un estudio más profundo de los paisajes lingüísticos y su utilidad en la clase de lengua véase Blackwood y Tufi (2015), Malinowski (2015) y Pennycook y Eli (2015).

interactúan y qué papel tiene el lenguaje en esa interacción. Ahora, los estudiantes están preparados para enfrentarse por sí mismos a construcciones culturales edificadas en base a estos conceptos, puesto que han adquirido una serie de herramientas que les van a permitir leer representaciones culturales y estrategias lingüísticas de forma autónoma.

En la siguiente sesión, nuestros alumnos trabajan con dos breves fragmentos que provienen de contextos con los que están relativamente familiarizados: son dos textos escritos por los españoles Juan Ginés de Sepúlveda y Bernal Díaz del Castillo en el siglo XVI que tratan sobre colonización y representación de nativos americanos desde la mirada europea. Tras completar una serie de actividades encaminadas a asegurar la comprensión de los pasajes, los estudiantes deben identificar cómo se construye en dichos textos el concepto de otredad, a lo que normalmente responden con dos estrategias: el uso de los pronombres ‘ellos’ y ‘nosotros’ y la asociación de ciertos sustantivos y adjetivos con esos pronombres.

Ellos (americanos)	Siervos, bárbaros, ignorantes, inhumanos, brutos, malignos, demonios, diabólicos, sodomitas, caníbales, borrachos.
Nosotros (españoles)	Prudentes, poderosos, perfectos, dominantes, justos, derecho natural, orden natural, ley natural, virtud moral.

En este ejercicio, ellos mismos ponen de relieve cómo el lenguaje es vital en la construcción de una representación aceptable de identidad nacional y de una que no lo es —y que es reducida a términos monstruosos, animalísticos y subhumanos— y, por lo tanto, comienzan a adquirir una cierta competencia simbólica.

En la clase inmediatamente posterior, se modifica el contexto y la perspectiva sobre los que se edificaban los textos de Sepúlveda y Díaz del Castillo y se da un salto hasta la República de Venezuela de principios del siglo XIX. Ahora, se trabaja con un discurso sobre los españoles peninsulares que Simón Bolívar dio a sus compatriotas venezolanos en el contexto de los movimientos de independencia latinoamericanos. Una vez más, se pide a los

estudiantes que identifiquen el modo en el que Bolívar construye la otredad en su proclama y las respuestas que ofrecen son llamativamente similares a las vistas en la sesión anterior. Se apunta de nuevo la dicotomía «nosotros contra ellos» con la diferencia que, en este caso, los bandos y la perspectiva sobre ellos han cambiado:

Ellos (españoles)	Opresores bárbaros, violadores, criminales contra ley y honor, monstruos, malvados, demoníacos, tiranos.
Nosotros (americanos)	Justos, libres, con derechos sagrados, magnánimo, buenos ciudadanos, honestos, honorables, inocentes.

De este modo, los alumnos observan que a través de las mismas estrategias lingüísticas que en los textos anteriores ahora son los peninsulares quienes han sido transformados en el otro subhumano, comprendiendo así el modo en el que la interacción entre contexto, técnica lingüística, enunciadores y enunciado construye significados y consigue una representación simbólica concreta.

Llegados a este punto, se hace necesario que los estudiantes exploren en mayor profundidad la función que el lenguaje tiene en este proceso de representación simbólica. Para ello, acceden a ConTextos,⁸ una plataforma en línea desarrollada para el curso SPA 108 que permite destacar usos particulares del lenguaje en un texto y conectarlos a explicaciones sobre sus funciones lingüísticas. Antes de la clase, y después de su primera lectura general del discurso de Bolívar, los estudiantes exploran el texto en *ConTextos*, donde se presta especial atención a las funciones personales e impersonales

⁸ *ConTextos* es una plataforma en línea diseñada por Gorka Bilbao Terreros, Iria González Becerra y Ben Johnston gracias a la financiación y apoyo del *Princeton Center for Language Study*. Es posible acceder a una demo limitada de la plataforma a través de este enlace <<https://commons.princeton.edu/contextos-sandbox/>>. La plataforma está construida en WordPress y utiliza un plugin de acceso libre que puede encontrarse aquí <<https://github.com/McGrawCenter/PULayeredReading>> y utilizarse de forma gratuita en cualquier ámbito académico.

del lenguaje y se les muestran diferentes estructuras gramaticales que comunican ambas.

En clase, una vez establecida esa construcción de otredad mencionada anteriormente, se les pide que observen cuándo Bolívar usa formas personales e impersonales y con qué propósito. Lo que identifican rápidamente es que Bolívar utiliza más formas personales dominadas por pronombres como 'yo, me, nosotros, nos' cuando se refiere a nociones de liberación, justicia y hermandad. Por otro lado, tiende a la utilización de formas impersonales tales como las pasivas o el 'se' impersonal cuando se habla de castigar a los españoles, ejecutarlos o ejercer algún tipo de violencia sobre ellos. A través de esta estrategia, Bolívar consigue activar la historicidad de los distintos niveles de su discurso. Es decir, está estableciendo una distancia entre él y los colonizadores españoles que, cuando llegaron a las Américas, se caracterizaron a sí mismos como «justos» castigadores, como liberadores y opresores a la vez. Bolívar, por otra parte, se está tratando de caracterizar a sí mismo como una figura liberadora mesiánica, por lo que debe presentar su poder y autoridad como diferentes de los de los conquistadores, los cuales se habían edificado sobre la violencia física y lingüística. De este modo, al invocar la historicidad por capas de su discurso a través de un diálogo con los textos y acciones de los colonizadores, Bolívar refuerza su poder simbólico y se establece como un líder mesiánico, justo y humano muy opuesto al «otro» que los peninsulares representan.

En conclusión, la meta que se persigue con este acercamiento y estas actividades no es simplemente poner en conversación la construcción de la otredad y las estructuras sociales jerárquicas en dos contextos diferentes a partir de los cuales un tercer espacio intermedio pueda emerger. Hemos presentado nuestros temas de discusión en el contexto de la L1 y los hemos observado en el de la L2 pero, además, también nos hemos acercado a ellos como realidades que existen más allá de contextos concretos y particulares. Hemos tratado de animar a nuestros estudiantes a reflexionar sobre esos temas de forma crítica, a la vez que les hemos mostrado herramientas lingüísticas a través de las cuales pueden expresarse, con la meta de que, en el futuro, puedan activar este conocimiento crítico lingüístico y aplicarlo a diferentes contextos concretos cuando estén, no entre dos comunidades, sino trasladándose de una comunidad a otra y de una realidad cultural a otra.

Bibliografía

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Bhabha, H. K. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (207-221). Lawrence and Wishart.
- Bhabha, H. K. (2009). In the cave of making: Thoughts on third space. En K. Ika y G. Wagner (Eds.) *Communicating in the third space* (ix-xiv). Routledge.
- Bilbao Terreros, G. y Bono, M. (2018). Critical transitions: Towards a new Spanish curriculum. *ADFL Bulletin*, 44(2), 125-128. <https://doi.org/10.1632/adfl.44.2.125>.
- Blackwood, R. J., y Stefania T. (2015). *The linguistic landscape of the Mediterranean: French and Italian coastal cities*. Palgrave Macmillan.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge University Press.
- Bollaín, I. (Directora). (2010). *También la lluvia* [Película]. Canal + España.
- Bruzos, A. (2016). El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos. *Hispania*, 99(1), 5-16. <https://doi:10.1353/hpn.2016.0007>.
- 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. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0047>.
- Byrnes, H. (2002). The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, 114-129. <https://doi.org/10.1632/074069502X85176>.
- Byrnes, H. y Maxim H. (2003). *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs*. Heinle y Heinle.

- del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x>
- Glover, J. y Friedman, H. L. (2015). *Transcultural competence: Navigating cultural differences in the global community*. American Psychological Association.
- Heller, M., y Duchêne, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. En M. Heller y A. Duchêne (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (1-21). Routledge.
- Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2): 117-50. <https://doi.org/10.1080/15427580701389417>.
- Kern, R. (2002). Reconciling the language-literature split through literacy. *ADFL Bulletin*, 33(3), 20-24. <https://doi.org/10.1632/adfl.33.3.20>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimension of the intercultural. *Lang. Teach.*, 44(3), 354-367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>.
- Leeman, J. y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguingual competence. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches in HL pedagogy: From research to practice* (56-79). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Malinowski, David. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 95 -113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>.
- Maxim, H. (2009). An essay on the role of language in collegiate foreign language Programmatic reform. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 42(2), 123-129. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00046.x>.
- Modern Language Association. (2007). Foreign languages and Higher Education: New structures for a changed world. Acceso 1 de junio de 2023, <
<https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>>.
- Paesani, K. (2016). Literature, literacy, and the undergraduate foreign language curriculum. *ADFL Bulletin* 44(1), 39-51. <https://doi.org/10.1632/adfl.44.1.39>.
- Paesani, K. (2017). Redesigning and introductory language curriculum: A backward design approach. *L2 Journal* 9, 1-20. <https://doi.org/10.5070/L29130408>.
- Paesani, K., Allen H. W., y Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Prentice.
- Pennycook, A. y Otsuji E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication* 8(2), 136-154. <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>.
- Ros i Solé, C. (2013). Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks. En J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials*. (161-181). Palgrave Macmillan.
- Swaffar, J. y Katherine A. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. MLA.

Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis.
Discourse & Society 4(2), 249-283.
<https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>.

Warner, C., y Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.
<https://doi.org/10.1111/flan.12316>.