

LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN: UN MÉTODO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS

ALEJANDRA M. GONZÁLEZ

Abstract

The present article identifies the opportunity to introduce a Content and Language Integrated Learning (CLIL) method in Japanese universities. In the proposed CLIL model, the *content* component is the study of the Sustainable Development Goals (SDGs). The *language* component is the study of Spanish as a Foreign Language (SFL). The above is possible due to the commitment that the Japanese Government has reaffirmed in serving as a model for achieving the SDGs within the 2030 Agenda. Particularly, the Government has based its action in a public-private partnership where the academia plays a primary role in the education of the SDGs. Taking advantage of the fact that Spanish is increasingly studied in Japan and that students have economic, social, and environmental challenges to face, CLIL is presented as an appropriate methodology for teaching languages. The study of the SDGs in the Japanese and Latin American context can be enriching for students, as it would give them the opportunity to reflect on the reality and global challenges. The proposed CLIL method aims to educate conscious and responsible citizens with a vision for the future capable of making decisions that guarantee a worthy present and future.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, Sustainable Development Goals, Spanish as a Foreign Language, Japan, Latin America

Resumen

El presente artículo identifica la oportunidad de incorporar un método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en universidades japonesas. En el modelo de AICLE propuesto, el elemento *contenido* es el estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El elemento *lengua* es la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Lo anterior es posible debido al compromiso que ha reiterado Japón en servir como modelo para alcanzar los ODS dentro del marco de la Agenda 2030. Particularmente, el gobierno ha fundamentado su acción en una asociación público-privada en donde la academia juega un papel primordial en la educación de los ODS. Aprovechando que el español es cada vez más estudiado en Japón y que los estudiantes tienen retos económicos, sociales y ambientales que asumir, el AICLE se presenta como una metodología apropiada para la enseñanza de lenguas. El estudio de los ODS en el contexto japonés y latinoamericano puede resultar enriquecedor para los estudiantes ya que les brindaría la oportunidad de reflexionar sobre la realidad y los retos globales. El método de AICLE propuesto pretende formar ciudadanos conscientes y responsables con visión a futuro capaces de tomar decisiones que garanticen un presente y un futuro digno.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Español como Lengua Extranjera, Japón, Latinoamérica

Introducción

Actualmente vivimos en un mundo lleno de retos globales. Desde hace un par de décadas, los retos ambientales, políticos y económicos han llenado la agenda de los gobiernos. En el año 2020, inesperadamente, el mundo entero empezó a enfrentar la pandemia COVID-19, la cual ha cobrado más de 1.029.667 vidas a nivel mundial, y los casos de infectados asciende a 34.683.124.¹ La pandemia, así como otros retos, han afectado la forma de vivir de todas las personas. En particular, muchos estudiantes universitarios japoneses se ven obligados a recibir clases en formas no convencionales y su vida diaria ha cambiado sin precedentes.

Los retos globales tienen impacto de forma distinta en las sociedades, dependiendo de la estructura institucional y social de los países. Sin embargo, es esperado que las personas, independientemente de su país de origen, asuman la responsabilidad de enfrentar los retos globales y fomenten el desarrollo sostenible conservando los recursos naturales limitados para garantizar un futuro digno.

La Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en su informe “Nuestro Futuro Común” (en inglés, *Our Common Future*) de 1987, define el desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social” (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo 1987 citado en Williams 2014:1).

En la última década, alcanzar un desarrollo sostenible ha sido prioridad de los países para combatir las consecuencias negativas medioambientales, económicas y sociales producto de la globalización. Para continuar con la misión de proteger la humanidad y el medioambiente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 el 25 de septiembre de 2015. La Agenda 2030 contiene los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS son una serie de metas comunes para proteger el planeta y garantizar el bienestar de todos. Para alcanzar estas metas comunes se necesita la participación activa de las personas, las empresas, la academia y los gobiernos.

Lo citado anteriormente motiva el presente estudio. El estudio identifica la importancia de la introducción de los ODS en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un método integrado, método conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). El AICLE se enfoca en una enseñanza y aprendizaje de contenido específico por medio de una lengua adicional o diferente a la lengua nativa del estudiante. Esto significa que aspira a lograr un doble objetivo, el de aprender contenido y el de aprender una lengua (vocabulario, gramática y uso especializado de la lengua).

Japón es considerado uno de los países pioneros en la redacción y participación de los ODS. A nivel nacional, ha creado un plan nacional para monitorear su curso y alcanzarlos para 2030. El plan nacional es conducido por un equipo, el cual es en sí, una asociación entre el sector público y el sector privado en donde existe colaboración mutua y estrecha para cumplir los objetivos. La academia, y por ende las universidades japonesas, son uno de los grandes motores de este equipo. Dentro del marco de la Educación para un Desarrollo Sostenible (EDS, en inglés *Education for Sustainable Development -ESD*) Japón busca apoyo en las instituciones educativas para educar, fomentar y promover el cumplimiento de los ODS.

Es por ello que la presente investigación resalta la oportunidad de amalgamar el estudio de los ODS en la enseñanza de ELE. Los ODS son parte de la realidad de los estudiantes. Los jóvenes viven los retos globales a diario, personalmente o por medio de sus familias y entornos inmediatos. Por ende, no es contexto nuevo ni ajeno al alumnado. Al mismo tiempo, con su

¹ Universidad Johns Hopkins, 3 de octubre de 2020.

amalgamación a la enseñanza de ELE, el nivel del español alcanzaría niveles óptimos ya que los estudiantes aprenderían la lengua especializada y técnica con el propósito de aplicarla a la realidad inmediata y a un futuro mercado laboral al que se verán expuestos.

Es posible enfocar el estudio de los ODS en la enseñanza de ELE dentro de la metodología AICLE al ámbito de Latinoamérica. Latinoamérica se compone en su totalidad de países en vías de desarrollo, cada uno de ellos con fragmentaciones en sus sistemas políticos, económicos y sociales. No obstante, las relaciones amistosas entre Japón y Latinoamérica son cada vez más estrechas. Aparte de esta amistad, existen intereses mutuos de comercio, inversión, cooperación, entre otros. Los estudiantes japoneses, al entrar al mercado laboral, pueden usar el español y aplicar el conocimiento especializado adquirido en entidades relacionadas con la amistad y de interés mutuo entre Japón y Latinoamérica.

El estudio de los ODS le permite al estudiante reconfirmar su identidad japonesa. Con su estudio, el estudiante reflexiona sobre lo que ocurre en su entorno inmediato y en su propia sociedad. Despertando tal conciencia, el estudiante tiene la capacidad de analizar su presente y planificar su futuro. Los educadores asumen la responsabilidad de empoderar a los estudiantes, despertar en ellos una conciencia social y ambiental de responsabilidad, motivar una participación proactiva en la comunidad local y en fin, prepararlos para su futuro como ciudadanos responsables nutridos de conciencia social, económica y medioambiental.

El presente estudio se divide en seis apartados. El primer apartado conceptualiza el AICLE. El segundo analiza el rol de la lengua en el AICLE dando atención a la enseñanza de ELE. El tercer apartado analiza el contenido en el AICLE, conceptualizando los ODS e identificando el papel de la academia japonesa en la educación para el desarrollo sostenible. Precediendo a las conclusiones, los apartados cuarto y quinto proponen un diseño de AICLE en la enseñanza de ELE en Japón mostrando los beneficios potenciales de estudiar los ODS en el contexto japonés y latinoamericano.

1. Conceptualización del método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

El AICLE (en inglés *Content and Language Integrated Learning- CLIL*) es una metodología con doble enfoque educativo en el que una “lengua adicional” es utilizada en la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua.² En este sentido, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje hay enfoque en el contenido y en la lengua. Ambos se interconectan y entrelazan.

El término AICLE se adoptó en 1994 en Europa, específicamente en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. El término se usó para describir y diseñar prácticas efectivas en escuelas en donde la enseñanza se daba en lenguas diferentes a la nativa (Coyle, Hood y Marsh 2010: 3-6). Con la globalización que se aceleraba a mediados de la década de los noventa, los sistemas educativos se vieron en la obligación de implementar programas de lingüística apropiados que respondieran a las políticas de la Unión Europea (UE). En esta época, existía en la UE una doble preocupación. Por un lado, desde el punto de vista político, había una preocupación por el fomento de la movilidad de los ciudadanos europeos que, naturalmente, exige competencias lingüísticas. Por otro, esta exigencia comenzó a trasladarse a los sistemas educativos haciéndose eco de los buenos resultados que diversas iniciativas de educación bilingüe estaban cosechando en países como Canadá, Irlanda y Estados Unidos desde los niveles primarios hasta niveles de educación superior (Mehisto, Marsh y Frigols 2008).

² La lengua adicional se refiere a una lengua extranjera del aprendiz o bien, a una segunda lengua que posea, ya sea por sus raíces o lengua utilizada en la comunidad.

Actualmente, en Europa, todavía existe la demanda del aprendizaje de lenguas extranjeras para mantener la cohesión y la competitividad europea hacia todo el mundo (Mehisto *et al.* 2008: 10). En Asia, el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras también se ha incrementado debido a la globalización y al crecimiento económico de China como segunda economía mundial y Japón como tercera economía mundial (ambas precedidas por la economía estadounidense). Mehisto *et al.* (2008) aluden al crecimiento exponencial de China y al interés de mejorar las lenguas francas del mencionado país como lo son el mandarín y el inglés.

El AICLE es un punto de convergencia entre el contenido y la lengua. Coyle *et al.* (2010: 2-3) indican que el AICLE se desarrolló como una forma educacional innovadora que respondía a las exigencias y a las expectativas de la era moderna. Sin embargo, los autores recalcan que no debía verse como una metodología que buscaba solucionar problemas inmediatos de los retos que empezó a generar la globalización, sino más bien debía considerarse como una solución oportuna que armoniza perspectivas sociales generales y amplias y la cual “ha mostrado ser efectiva” (Coyle *et al.* 2010: 2-3).

En la era industrial, la educación, como todo lo demás, se encontraba dividida por fronteras, territorios y otras líneas divisorias. Sin embargo, cuando la globalización y las nuevas tecnologías surgen, el mundo se ve sumergido en una nueva era, la “era del conocimiento” (Coyle *et al.* 2010: 5). Lo anterior ha dado lugar a cambios radicales en cómo operan las sociedades y sus sistemas educativos. Coyle *et al.* (2010: 5-6) afirman que en la era del conocimiento las dos estrategias principales son el movimiento y los recursos ilimitados. Lo anterior se debe a la importancia de las ideas, la creatividad y la inteligencia. Esto conlleva a que los sistemas educativos también pasen por cambios. La integración, la convergencia y el aprendizaje participativo son tres características elementales en cómo los centros educativos enseñan en la era del conocimiento (Coyle *et al.* 2010: 6).

En la sociedad de la era del conocimiento, los controladores de rendimiento esenciales se citan en lo que es conocido como el triángulo del conocimiento. El triángulo del conocimiento integra la educación, la investigación y la innovación. Los tres factores combinados permiten enfrentar exitosamente los cambios y la adaptación por los que pasan las sociedades. El triángulo del conocimiento ha sido primordial en Europa para enfrentar los cambios acelerados que ha producido la globalización. Como lo indicó el entonces presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durao Barroso, en el periódico español *El País* (2005):

El triángulo del conocimiento es clave para impulsar el incremento de la productividad. Se puede afirmar sin exageración que la búsqueda continua del saber y los descubrimientos ha definido los valores, el alma y la identidad de Europa. Dicha búsqueda ha permitido que Europa compita con éxito en la escena mundial.

En relación, en el AICLE, los estudiantes participan activamente en el desarrollo de su propio potencial en la adquisición de conocimiento y habilidades (educación), en un proceso de consulta (investigación) y usando procesos cognitivos complejos y medios para solucionar problemas (innovación). En el proceso de AICLE, el profesor se desliga de ser el “donante” del conocimiento y se vuelve un facilitador. Lo anterior da lugar a un empoderamiento del alumnado en adquirir el conocimiento mientras participa activamente en su propia percepción, comunicación y razonamiento.

El AICLE varía dependiendo del contexto en que se aplica. Sin embargo, en todo AICLE, se identifican elementos centrales comunes a todas las variantes. Los siguientes cinco principios reflejan los elementos centrales: el *contenido* en el marco de un currículo

previamente definido; la *lengua*, que es usada no sólo para comunicarse en el aula, sino para el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje; el aprendizaje, que implica un *desarrollo de destrezas cognitivas* de orden superior; la *cultura*, que es inherente al lenguaje; el *contexto*, que debe preparar a los estudiantes para una visión global, multicultural y multilingüe (Custodio Espinar 2019b: 168).

El AICLE se basa en cuatro conceptos conocidos como las 4 Ces (Coyle *et al.* 2010): el contenido (la materia que se estudia), el desarrollo cognitivo (procesos de aprendizaje y de pensamiento), la comunicación (aprendizaje y uso de la lengua) y la cultura (el desarrollo de un entendimiento intercultural y formación de una ciudadanía global).

Coyle *et al.* (2010: 41) confirman que un AICLE efectivo resulta de la simbiosis de las cuatro Ces por medio de:

- progreso en el conocimiento, habilidades y entendimiento del contenido.
- compromiso en el proceso cognitivo asociado.
- interacción en el contexto de la comunicación.
- desarrollo de conocimientos de habilidades de lengua apropiados.
- la adquisición de una conciencia intercultural profunda que a su vez se produce por el posicionamiento de uno mismo y los otros.

El AICLE, tal y como lo indica Custodio Espinar (2019b), ha traído muchos beneficios a las aulas “europeas, españolas y madrileñas tras casi dos décadas de desarrollo” (2019b: 165). Sin embargo, la autora, al igual que Mehisto *et al.* (2008) y Pérez Cañado (2016), reconocen que también se han dado aspectos negativos en este método de enseñanza.

El AICLE nace para responder al proceso de integración por la que se veía inmersa la UE. Por ende, el AICLE se considera tener un origen político y exclusivo. Pérez Cañado (2016) describe la evolución del AICLE como un efecto péndulo. Mehisto *et al.* (2008) exponen algunas barreras potenciales que, en vez de avanzar con éxito, conllevan a una práctica que ha dado pasos hacia atrás.

La primera barrera del AICLE hace referencia a la controversia sobre el término *per se*, ya que puede llevar a malentendidos o a malas interpretaciones que argumenten que es imposible aprender lo mismo en una lengua extranjera que en una lengua materna, o que ese aprendizaje, comparado con el aprendizaje de los estudiantes que estudian en la lengua materna, tendrá menor rendimiento en términos académicos. Por ello también se critica que el AICLE es exclusivo y más beneficioso para los mejores estudiantes con mayores inclinaciones académicas. Lo anterior no necesariamente se refiere a estudiantes de cualquier condición social y cultural, sino más bien con las políticas de organización propias de cada programa y, en parte también, con la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado que genera grandes diferencias en las aulas del AICLE.

La segunda barrera es la escasez de profesorado en el AICLE. Los profesores deben tener una capacitación vasta y amplia, en contenido y lengua, además de que necesitan contar con recursos apropiados y tiempo para organizar y gestionar la trama de principios metodológicos que se deben de llevar a cabo en el aula. El reto para sobrepasar la barrera es poner atención a la competencia del docente. Custodio Espinar (2019a) y Pérez Cañado (2018) consideran que hay que tener en cuenta la competencia que tiene que poseer el potencial docente del AICLE. Custodio Espinar (2019a: 26) indica que la formación debe ser íntegra de manera que reúna todas las competencias requeridas tanto en una enseñanza de lengua como en una enseñanza de contenido:

Quando se enseña contenido curricular en una lengua extranjera, la competencia pedagógica permite al docente poner en práctica los principios metodológicos

del enfoque AICLE, la competencia científica implica el conocimiento de dichos principios metodológicos, la competencia organizativa es necesaria para integrar de forma efectiva todos los elementos que componen el AICLE, la competencia interpersonal y colaborativa son imprescindibles para generar una trama de relaciones socioafectivas y laborales adecuadas para afrontar el reto que supone el AICLE y la competencia para la reflexión y el desarrollo personal garantizan la actualización profesional. Todas ellas, junto con la competencia lingüística, permiten al docente AICLE desarrollar una enseñanza bilingüe de calidad.

Una última barrera del AICLE que se identifica se refiere a las administraciones y equipos directivos y a su capacidad para interpretar las implicaciones y necesidades de un programa de AICLE. Aunque se promuevan formaciones específicas para equipos directivos, el carácter es voluntario y por tanto puede dar lugar a una desigual formación y capacitación entre equipos de diferentes centros que hacen frente de maneras muy distintas al reto de la enseñanza bilingüe.

Pérez Cañado (2016) hace un análisis de los principales obstáculos que se han de superar en el campo del AICLE en el futuro inmediato. En cuanto al término y las diferencias que se encuentren con otros modelos, la autora sugiere enfocarse en buscar similitudes (y no diferencias) entre los diversos modelos que combinan contenido y lengua, con una visión más comprensiva y abierta al término (Pérez Cañado, 2016 citado en Custodio Espinar 2019b: 167).

En cuanto a la implementación, la ambigüedad de la que se ha rodeado la definición del término ha afectado también a múltiples formas de llevar el AICLE a la práctica, no siempre con la necesaria claridad, cohesión y coherencia. Esto conlleva a las críticas que se han mencionado anteriormente que tachan al modelo de elitista o exclusivo, debido en parte a la deficiente implementación que carece de visión equilibrada y coherente de todos los factores que afectan a este modelo (Custodio Espinar, 2019b: 167). Sin embargo, Pérez Cañado (2016) defiende dicha versatilidad ya que indica que gracias a ella se ha permitido una gran expansión del AICLE en Europa que ha permitido satisfacer las necesidades de contextos educativos muy diferentes.

Además de las barreras antes citadas, Banegas (2012) ha puesto atención a los retos del AICLE recalcando que lo importante en la implementación del AICLE como innovación es que debe ser parte de una empresa negociada entre administradores, planificadores de currículos y docentes, siendo los últimos los responsables del éxito de la implementación. Para el caso de Japón, el gobierno se ha comprometido a trabajar conjuntamente con el sector académico y privado para efectos educativos. Esto puede considerarse como un punto de partida en la implementación del AICLE en cuanto a los diseños adecuados para distintos centros educativos.

Actualmente, el AICLE es relevante para la educación contemporánea. Los cambios socioeconómicos ocurren en una forma acelerada, mucho más rápido que en cualquier época anterior. Los países han pasado por cambios inmediatos, sea por presiones internacionales o por otras razones, siendo una de las más destacadas razones las nuevas tecnologías que traen consigo transformaciones en las sociedades. Hoy, dichos cambios socioeconómicos se ven en las relaciones económicas y comerciales que se ven afectadas por guerras comerciales entre las potencias del mundo, los sufrimientos sociales que ha traído consigo la pandemia COVID-19, las desigualdades económicas entre países y dentro de ellos, las desigualdades de género y la búsqueda de empoderar a la mujer, el trabajo decente que nutra al humano para que contribuya a la sociedad en vez de llevarlo a enfermedades mentales, el calentamiento global causado por el deterioro del medioambiente, entre muchos otros retos con los que la humanidad se enfrenta actualmente. En ese sentido es lógico pensar que los sistemas educativos también tienen que pasar por adaptaciones debido a la realidad actual.

Como toda generación, la generación actual de estudiantes del idioma español en Japón es una generación que ha nacido y crecido en un mundo continuamente en cambio. Sin embargo, algo muy característico para la generación mencionada es la tecnología altamente avanzada a la que se ha visto expuesta. Los jóvenes de hoy, desde temprana edad, han tenido acceso a la información y a la tecnología, como el Internet, comunicación móvil, aparatos electrónicos de trabajo y entretenimiento, entre otros. Las personas que han crecido con esta tecnología desarrollan una mentalidad basada en dicha realidad. Por ello, la educación debe al mismo tiempo responder a la realidad actual y a sus exigencias.

2. El AICLE y el aprendizaje de la lengua: la enseñanza de ELE

Como hemos analizado en el apartado anterior, el AICLE tiene una doble función: la enseñanza de contenidos y de una lengua segunda o extranjera. En el presente apartado analizamos la lengua en el método AICLE. Para nuestro estudio particular, la enseñanza de la lengua española (ELE) es la propuesta en el método AICLE.³

En línea con el papel del lenguaje en el aula AICLE, Custodio Espinar (2019b: 163), destaca tres aspectos relativos al lenguaje que son determinantes en una aula de AICLE:

1. La lengua es usada no sólo para comunicarse en el aula, sino para el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje.
2. El contenido determina la lengua de aprendizaje lo que supone un giro radical con relación a los modelos desarrollados hasta ahora basados en syllabus de lengua funcional. En su lugar, AICLE propone partir de un syllabus de contenido que genera unas demandas lingüísticas que el docente debe analizar y anticipar para garantizar su asimilación y desarrollo.
3. La fluidez es fundamental para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que exige un contexto de aprendizaje amable basado en la teoría de filtro afectivo, en el reforzamiento positivo que considera el error como parte del proceso de aprendizaje, bajo la premisa de que la interacción y la retroalimentación condicionan el desarrollo de la interlengua.

Lo anterior se explica en que el papel del lenguaje en el aula AICLE es completamente diferente al que tradicionalmente ha tenido en el aula de idiomas. Se pretende generar un aprendizaje tanto del contenido como de la lengua, de forma integrada.

Actualmente la enseñanza de la lengua española es popular en Japón. Algunas universidades del ámbito nacional cuentan con Facultades de Lenguas Extranjeras con especialidades en lengua y cultura española y latinoamericana. Se ha despertado un interés en los japoneses por el estudio del español. Entre los factores de motivación mencionados por estudiantes de español en la prefectura de Aichi, Japón, entre los años 2017 y 2020, identificamos los siguientes:

1. El deporte, incentivado especialmente por jugadores hispanohablantes que destacan especialmente en el fútbol y en el béisbol a nivel mundial o nacional japonés.
2. La economía y comercio, incentivado por la existencia de empresas multinacionales japonesas con relaciones comerciales e inversión en Latinoamérica.

³ Desde que surge el AICLE, se ha considerado más la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3. El arte y arquitectura, incentivado por famosas obras y estructuras, tales como obras de Pablo Picasso, Frida Kahlo, el Templo Expiatorio de la Sagrada Familia, ruinas de las antiguas civilizaciones en Latinoamérica, entre otras.
4. La música y el baile, incentivado por bailes como la salsa, la cumbia, el flamenco, entre otros, al igual que canciones en español.
5. La gastronomía, incentivado por el interés en la cultura y platos típicos de los países, como los tacos, paella, asado, entre otros.
6. Las relaciones personales, es decir el deseo de comunicarse con hispanohablantes para estrechar lazos interpersonales.
7. El turismo, incentivado por un deseo de viajar y conocer países hispanohablantes.
8. La amplitud de habla española a nivel mundial y los beneficios potenciales de estudiar el español con dicha amplitud existente.

La mayoría de los estudiantes aspiran usar su español una vez entren al mercado laboral. Al considerar el uso de la lengua, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) hace alusión a lo que implica el uso de la lengua (Consejo de Europa 2002: 9):

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas en particular.

En este caso, las competencias son definidas por el MCER como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa 2002:9).

La competencia comunicativa y la pragmática que sustentan el uso de la lengua han marcado la didáctica de las lenguas extranjeras. Pons, Ahern y Escandell (2019) reconocen cómo la pragmática ha llegado a ser parte fundamental en la didáctica de la lengua: “Con la llegada de la competencia comunicativa a la enseñanza de idiomas, hace ya cuatro décadas, la pragmática entró de lleno en la didáctica de las lenguas extranjeras” (Pons *et al.* 2019: 12).

En este sentido, el objetivo de fondo de la enseñanza de la lengua española (acercar el español a sus nuevos usuarios y empoderarlos gracias a ella) no ha cambiado sino evolucionado en específico con la concepción de lo que este objetivo implica y da las herramientas más adecuadas para llevarlo a cabo. Pons *et al.* (2019: 1) recalcan cómo el alumno de la lengua no aprende la lengua pura, sino siempre la relaciona con su ser como ser humano lleno de experiencias, habilidades y la realidad en la que vive:

Entre los aspectos que más se han desarrollado, en estas últimas décadas, está la atención a los aspectos cognitivos y afectivos: hoy sabemos que el aprendiente no accede a la nueva lengua como si su mente fuera un disco duro vacío en busca de *software*, sino como lo que es: un individuo dotado de un mundo propio de experiencias, conocimientos, habilidades y emociones. Todos estos aspectos, representados en su mente, influyen decisivamente en el modo en que se acercará y aprehenderá el idioma. Esta es una realidad que no suele cuestionarse afortunadamente.”

En ELE, la enseñanza de la gramática es esencial. De igual forma, la enseñanza de ELE toma muy en cuenta la pragmática. Pons *et al.* (2019: 24-25) definen la pragmática de la siguiente forma:

La disciplina que estudia el modo en que interactúan los diferentes subsistemas que intervienen en la comunicación: el sistema lingüístico (representado básicamente por el conocimiento del léxico y de las reglas gramaticales) es, desde luego, uno de ellos, pero nuestro comportamiento comunicativo no puede explicarse o entenderse solo en términos gramaticales. En nuestras reflexiones sobre la comunicación, el sistema lingüístico tiene que verse acompañado de otros sistemas con los que actúa en sinergia: los sistemas que nos hacen capaces de inferir intenciones, de estructurar y organizar el conocimiento, de aprender a ver las cosas como las ve el resto de los miembros de nuestra cultura, o de conectar piezas de información de fuentes diversas. Cuando tenemos en cuenta todas estas capacidades, se adopta una perspectiva pragmática.

Como lo indican los autores Pons *et al.* (2019: 25), la lengua, sociedad y cognición son realidades interconectadas e interdependientes:

El profesor de ELE tiene que ser consciente de la complejidad de su tarea: los conocimientos gramaticales siempre resultarán insuficientes si no van acompañados de los correspondientes conocimientos sociales y culturales, de las claves sobre cómo estos conocimientos y estas claves interactúan entre sí y de la comprensión de los procesos cognitivos que lo hacen posible.

Las competencias básicas para la enseñanza de ELE incluyen un componente lingüístico y otro didáctico. Todo profesor de español necesita tener un conocimiento de la lengua y una comprensión de la metodología actual.⁴ Sin embargo, cabe destacar, como lo hacen Arnold y Foncubierta (2019), que el éxito de la enseñanza de segundas lenguas no depende tanto de los análisis lingüísticos, los métodos, sino de lo que sucede dentro de las personas. Los autores agregan un elemento, siendo éste la dimensión afectiva – “los factores individuales, de personalidad y a las relaciones entre las personas” (Arnold y Foncubierta 2019: 11). Lo afectivo participa en la capacidad de los estudiantes para retener y hacer uso de la información que se almacena y en la organización de datos en la memoria en torno a los aspectos de carácter emocional.

Aunque nuestro objetivo en este estudio no es ahondar en analizar los aspectos afectivos, basta con saber que ellos sí ayudan a los estudiantes a retener y luego a expresarse. Con el AICLE, estudiando un contenido específico que despierte emoción o sentimiento en el alumno, el estudiante podrá retener las herramientas de lenguaje aprendidas.

En cuanto a la efectividad del uso de un método de AICLE en la enseñanza de ELE, Castillo Artuch (2013) hace mención de los desafíos cognitivos de los estudiantes y el uso de la lengua nativa en la clase de AICLE. Sin embargo, se considera que los retos dependen del nivel educacional (primaria, secundaria, universitaria, entre otros), el contenido de estudio seleccionado, el nivel de lenguaje que posean los estudiantes y, sobre todo, el interés de los estudiantes en el contenido. Los efectos en una clase de ELE con contenido de historia para un nivel primario en España (como el utilizado por la autora antes mencionada) son distintos a los de una clase de ELE con contenido de estudios de sostenibilidad para un nivel universitario en

⁴ Elementos lingüísticos característicos de la enseñanza de ELE. El AICLE incluye elementos extralingüísticos.

una facultad de estudios de español en Japón (como el que se propone en el presente estudio). Por tanto, la versatilidad que menciona Pérez Cañado (2016) puede resultar ventajosa si el profesorado organiza el aprendizaje en torno a la realidad de los estudiantes y al contexto del país en donde se estudia.

La importancia del aprendizaje de la lengua en AICLE se relaciona con las competencias desarrolladas en el aprendizaje de la lengua. En el AICLE no se pretende enseñar un español que permita a los estudiantes realizar actividades básicas, como hacer una compra de billete de transporte público. El aprendizaje de la lengua en AICLE va “más allá de la gramática”. Permite a los estudiantes expresarse con temas que son de su propio interés y que les concierne como parte de la sociedad (Linares, Morton y Whittaker 2019: 9).

3. El AICLE y el aprendizaje de contenidos: los ODS

En el presente apartado se discute la función del contenido en el AICLE. Se identifica el estudio de los ODS como contenido en un proceso específico de AICLE en donde los estudiantes del aula son estudiantes especializándose en la lengua española o estudiantes de español como segunda lengua extranjera (en japonés, *dainigaikokugo*). El estudio de los ODS promete a los estudiantes adquirir conocimiento, además de vocabulario especializado y uso pragmático de la lengua adquirida, en áreas de su propia realidad.

A continuación se da una reseña histórica de los ODS, se identifica el papel que asume Japón en alcanzar los ODS para 2030 y el papel de las universidades japonesas en el cumplimiento de los ODS mediante su enseñanza.

3.1 Reseña histórica de los ODS

Los ODS son una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los ODM surgieron de la firma de la Declaración del Milenio, documento firmado por representantes de 189 países en la sede de la ONU en Nueva York en el año 2000. Con la Declaración, los países se comprometían a alcanzar, antes de 2015, ocho objetivos cuantificables, entre ellos, la reducción de la pobreza extrema, la promoción de la igualdad de género y la reducción de la mortalidad infantil. Llegado el año 2015, el alcance de los logros obtenidos fue desigual y la meta en su totalidad no se cumplió.

En consecuencia, para continuar asumiendo los retos que la humanidad venía enfrentando, los ODM fueron reemplazados por la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la cual contiene los diecisiete ODS. La Agenda 2030 fue aprobada en septiembre de 2015 por 193 Estados Miembros de la ONU en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Río de Janeiro, Brasil (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015) después de más de tres años de un proceso consultivo mundial. El propósito en ese entonces fue crear un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos a los que se enfrentaba el mundo. En el año 2020 la pandemia COVID-19 irrumpió globalmente. Dicha irrupción afectó las agendas de los gobiernos, creando nuevas prioridades (sobre las ya existentes) en las agendas de los ODS y tanto conocer como asumir retos es cuestión ya del presente inmediato.

La tabla 1 hace reseña comparativa de los ODM (2000) y los ODS (2016). En base a la Tabla, podemos observar que los ODS tienen un marco más comprehensivo y exhaustivo con miras a la sostenibilidad en áreas más específicas, por ejemplo ciudades, océanos, vida terrestre, instituciones y alianzas. Los diecisiete ODS están interrelacionados los unos con los otros. El éxito o el fracaso de uno repercute en los demás. Es posible resumir y entrelazar el contenido de los ODS de la siguiente forma:

- Erradicación de la pobreza y el hambre garantizando una vida sana.
- Universalizar el acceso de servicios básicos, como agua, el saneamiento y la energía sostenible.
- Apoyar la generación de oportunidades de desarrollo a través de la educación inclusiva y el trabajo duro.
- Fomentar la innovación e infraestructuras de resiliencia creando comunidades y ciudades capaces de producir y consumir de forma sostenible.
- Reducir las desigualdades en el mundo, especialmente las de género.
- Cuidar el medio ambiente combatiendo el cambio climático y protegiendo los océanos y ecosistemas terrestres.
- Promover la colaboración entre los diferentes agentes sociales para crear un ambiente de paz y desarrollo sostenible.

Tabla 1. Comparación de los ODM y los ODS

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 2000 – 2015	Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2016 – 2030
<ol style="list-style-type: none"> 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre 2. Lograr la enseñanza primaria universal 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer 4. Reducir la mortalidad infantil 5. Mejorar la salud materna 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin de la pobreza 2. Hambre cero 3. Salud y bienestar 4. Educación de calidad 5. Igualdad de género 6. Agua limpia y saneamiento 7. Energía asequible y no contaminante 8. Trabajo decente y crecimiento económico 9. Industria, innovación e infraestructura 10. Reducción de las desigualdades 11. Ciudades y comunidades sostenibles 12. Producción y consumo responsables 13. Acción por el clima 14. Vida submarina 15. Vida de ecosistemas terrestres 16. Paz, justicia e instituciones sólidas 17. Alianzas para lograr los objetivos

Adaptado de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU

Para llegar a una relación directa y lógica entre los ODS y la enseñanza de ELE a nivel universitario, es antes necesario repasar la participación de Japón en la formulación de la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible en donde se plantean los antecedentes y los diecisiete ODS.

3.2 El papel de Japón en alcanzar los ODS

Actualmente, Japón es la tercera economía del mundo. Es un país caracterizado por tener políticas de libre comercio, asistencia y cooperación internacional así como por fomentar el multilateralismo. Desde antes que se formulara la Agenda 2030 en la que se emitieron los diecisiete ODS, en Japón ya se implementaban medidas íntegras para crear una sociedad sostenible basada en mejoras económicas, sociales y de medio ambiente. Desde entonces, Japón también se había ya embarcado en crear sociedades inclusivas y participativas en donde cada individuo pudiese alcanzar su máximo potencial. Japón ha puesto desde ese entonces la seguridad humana como principio fundamental en su asistencia internacional y ha puesto áreas como la salud, reducción de peligro de desastres y la igualdad de género, los cuales son retos mayores en los ODS, como centro de su cooperación internacional. Así, Japón tomó un papel predominante en la formulación de la Agenda 2030 en 2015, incluyendo la formulación de los objetivos específicos y sus metas. De igual forma, se ha fijado como objetivo servir de modelo global en la implementación de medidas para alcanzar los ODS y ha dado importancia en el trabajo conjunto con otros países formando alianzas para que nadie quede fuera del alcance de los objetivos.

3.2.1 Marco institucional japonés y la implementación de los principios rectores

En mayo 2016, el gobierno japonés estableció un nuevo cuerpo en su gabinete llamado “Sede de Promoción de los ODS” (en inglés “*SDGs Promotion Headquarters*”). La sede está encabezada por el Primer Ministro e integrado por todos los ministros del gabinete de gobierno. Con esto podemos observar el compromiso del gobierno en dar cumplimiento a los ODS ya que como parte de su gabinete ha creado el espacio para que haya enfoque en monitorear y alcanzar los ODS para 2030.

El propósito de la sede de promoción de los ODS es la de servir como una especie de “torre de control” para fomentar la cooperación estrecha entre los ministerios y entidades gubernamentales y no gubernamentales relevantes y así garantizar la implementación íntegra y efectiva de todas las medidas relacionadas con los ODS.

En el marco de la sede, se realizan mesas redondas en donde participan las partes interesadas. Las partes incluyen gobierno, organismos no gubernamentales (ONGs) o sin fines de lucro (NPOs), la academia, el sector privado y las organizaciones internacionales. Por medio de las mesas redondas, el gobierno logra escuchar la opinión ciudadana y se permite dialogar con todas las partes. Como resultado del dialogo entre las partes, en 2016, se adoptaron los principios rectores de implementación de los ODS como parte de la estrategia nacional japonesa para abordar los principales desafíos en la implementación de la Agenda 2030.

En los principios rectores, Japón estableció la siguiente visión: “Convertirse en un líder hacia un futuro en donde las mejoras económicas, sociales y ambientales se logren en un forma íntegra y resistente en donde no se deje atrás a nadie.” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón 2017: 4)

Basándose en su contexto nacional, Japón ha organizado los diecisiete ODS en ocho áreas de prioridad. La incorporación de un método AICLE permite crear un foro para que los estudiantes analicen y argumenten el avance (o estancamiento) de Japón respecto a objetivos

específicos, tales como la igualdad de género, el empoderamiento de todas las personas, el uso de energías limpias, entre otros.

Tabla 2. Áreas prioritarias de Japón en el contexto de los ODS

	Área	Los ODS en relación
1.	Empoderamiento de todas las personas	1, 4, 5, 8, 10, 12
2.	Alcance de una buena salud y longevidad	3
3.	Creación de mercados en crecimiento, revitalización de áreas rurales, y la promoción de la ciencia, tecnología e innovación	2, 8, 9, 11
4.	Uso sostenible y resiliencia de la tierra, promoción de la infraestructura de calidad	2, 6, 9, 11
5.	Conservación de la energía, energía renovable, contramedidas al cambio climático y una sociedad consonante con el material y sus ciclos.	7, 12, 13
6.	Conservación del medio ambiente, incluyendo la biodiversidad, bosques y océanos.	2, 3, 14, 15
7.	Lograr sociedades pacíficas y seguras	16
8.	Fortalecimiento de los medios y marcos para la implementación de los ODS	17

Adaptado del Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón, *SDGs Implementation Guiding Principles*

3.2.2 El PPAP japonés: el papel de las universidades en la enseñanza de los ODS

Por sus siglas en inglés, PPAP, *Public-Private Action for Partnership*, en español Acción Pública-Privada para la Asociación, el PPAP es prometedor para que se cumplan los ODS para 2030.

Japón ha dado énfasis en la cooperación que debe existir entre el sector público (gobierno) y el sector privado (empresas, ONGs, universidades y sociedad civil), lo que da a entender que existe una cooperación directa entre gobierno y universidades.

Las universidades japonesas son tanques de pensamiento e investigación en donde se forman ciudadanos, los cuales en su mayoría entrarán al mercado laboral japonés y/o internacional. Como hemos mencionado anteriormente, la humanidad actual se encuentra enfrentando retos sin precedentes. La generación de estudiantes actuales es la que en pocos años tomará las decisiones que conlleven a alcanzar los ODS y por ende a garantizar un futuro estable.

El gobierno de Japón reconoce que la conciencia pública actual de lo que son los ODS no es suficiente (Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón, 2017). Por tanto, para promover todas las medidas relacionadas con los ODS a nivel nacional, es de extrema importancia promover el entendimiento de los ODS a cada nacional japonés. Es aquí en donde el método AICLE en la enseñanza de ELE puede jugar un papel predominante en enseñar el contenido de los ODS a los estudiantes japoneses.

El gobierno japonés ha hecho esfuerzos por incluir la enseñanza de los ODS en distintos niveles educativos. Para crear “sociedades sostenibles” y “líderes globales”, Japón ha

introducido la “Educación para el Desarrollo Sostenible” (EDS, en inglés *Education for Sustainable Development -ESD*) (Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón, 2017).

La EDS es la educación que fomenta el liderazgo para construir una sociedad sostenible. Como lo explica la Comisión Nacional Japonesa para la UNESCO (2017), la implementación de la EDS requiere de dos perspectivas. La primera es el desarrollo del carácter personal, autosuficiencia, juicio y de responsabilidades. La segunda es que los individuos valoren las relaciones y conexiones por medio de la conciencia de sus relaciones con otras personas, con la sociedad y con el medio ambiente.

Por lo mencionado anteriormente se dice que la EDS no solo se compromete con los asuntos relacionados con el medio ambiente, la paz, los derechos humanos, entre otros, sino que lo hace en una forma interdisciplinaria y holística que incluye las perspectivas ambientales, económicas, sociales y culturales. (Comisión Nacional Japonesa para la UNESCO 2017).

La introducción del estudio de los ODS en la enseñanza de ELE mediante el método integrado AICLE, conecta directamente con los objetivos de la EDS que Japón se ha marcado.

Los objetivos de la EDS son los siguientes:

1. Proveer a toda persona con beneficios de una educación de alta calidad.
2. Incorporar principios, valores y conductas necesarias para un desarrollo sostenible en cada ambiente educativo y de aprendizaje.
3. Transformar valores y conductas para lograr un futuro ambiental, económico y social sostenible.

Las competencias que se deben cultivar son las siguientes:

1. Valores relacionados con el desarrollo sostenible (por ejemplo el respeto a las personas, respeto a la diversidad, respeto a la inclusividad, la igualdad de oportunidades y el respeto al medio ambiente).
2. Pensamiento concertado (entender el contexto de los problemas y fenómenos con una perspectiva holística y multifacética).
3. Pensamiento alterno (habilidades de criterio).
4. Análisis de información de datos.
5. Habilidades comunicativas.
6. Liderazgo.

En cuanto a la pedagogía y al aprendizaje, la EDS persigue los mismos fines de la enseñanza de ELE en un método integrado de aprendizaje de lengua y contenido. Los fines de ambos son los siguientes:

1. Crear un proceso fluido que motive la acción concreta al estimular el interés, entendimiento profundo y nutriendo la participación y capacidades para solucionar problemas.
2. Adoptar un enfoque participativo que valore la experiencia y los sentimientos, no basado únicamente en un relevo de conocimientos, como parte de un proceso de exploración y experimentación.
3. Estimular una conducta de automotivación entre los estudiantes.

La EDS a nivel universitario ya existe. Como lo describen Liu y Kimura (2019: 64), esta educación universitaria es un componente clave del ODS número cuatro (Educación de Calidad), para alcanzar una educación de calidad, y aún más, también es crucial para alcanzar los restantes dieciséis ODS ya que la educación universitaria genera conocimiento, tecnología e innovación para el desarrollo sostenible.

Muy importante es que esta educación colabora con la industria y la comunidad en diferentes niveles. La ONU, dentro el marco de la EDS, ha creado también la iniciativa de

sostenibilidad de educación superior (HESI, por sus siglas en inglés, *Higher Education Sustainability Initiative*). La HESI es la asociación de dependencias específicas de la ONU con alrededor de 300 universidades a nivel mundial en la que se comparten experiencias y estrategias para cumplir con la agenda del 2030, incluyendo discusiones sobre la enseñanza, la investigación, la administración del campus, y asociaciones con gobiernos locales y otras partes interesadas (ONU, 2018). Según la UNESCO (2016), las universidades miembro han realizado esfuerzos al promover la sostenibilidad en campus, y por medio del alcance empresarial y comunitario, el compromiso estudiantil, manejo de instituciones de desarrollo y reformas curriculares. Cortese (2003: 17-19) lo describe como un sistema íntegro de la educación superior que modela la sostenibilidad. Este modelo hace énfasis en la conectividad dinámica y la interacción entre las distintas partes relevantes a la EDS.

La literatura ofrece estudios sobre la educación de los ODS a nivel universitario (Liu y Kitamura 2019: 64-75). Asimismo existen estudios que pretenden incorporar la sostenibilidad en la enseñanza de ELE (Prádano 2015: 333-345). Con la literatura existente y con el compromiso expresado por el gobierno japonés en cuanto al alcance de los ODS, existe una oportunidad de incorporar un método de AICLE en la enseñanza de ELE .

Liu y Kitamura (2019: 65) nos dan un recorrido amplio de la función de las universidades miembro de la alianza de universidades asiáticas (AUA) y ofrecen descripciones de programas educativos que se han implementado, incluyendo un estudio a fondo de la universidad de Tokio (Liu y Kitamura 2019: 69-72).

La universidad de Tokio ha implementado programas de liderazgo global en departamentos específicos. Por ejemplo, en su Escuela de Posgrado de Ciencia de Frontera, ha incluido un posgrado especializado en Ciencia Sostenible. La universidad también colabora estrechamente con universidades extranjeras en programas de intercambio de estudiantes, catedráticos e invitados a dar charlas, talleres y seminarios, los cuales se llevan acabo en inglés en su mayor parte. La universidad ha creado diversos proyectos para un desarrollo inclusivo. Ha colaborado con gobiernos locales para que en equipo aborden temas de revitalización regional posteriores a terremotos, desarrollo agrícola, asuntos sobre el envejecimiento de la población y bienestar, preservación de la cultura, conservación del medio ambiente, desarrollo de nuevas energías y el fomento de recursos humanos para el desarrollo regional (Liu y Kitamura 2019: 70-72).

Con lo expuesto anteriormente podemos observar que la academia en Japón es clave para lograr cumplir la Agenda 2030. La adquisición de conocimiento combinado con su uso de la lengua, y la proyección local que llegan a tener los estudiantes universitarios en un proceso inclusivo garantiza acercarse cada vez más al cumplimiento de los ODS.

4. Un modelo de AICLE: los ODS en la enseñanza de ELE en Japón

La introducción de un modelo de AICLE a la enseñanza de ELE en las Facultades de Español o en las clases de *dainigaikokugo*, no necesariamente requiere modificaciones ni alteraciones a los currículos existentes. Modificaciones a los currículos pueden llegar a tardar años para lograr su implementación. El modelo que se presenta pretende trabajar con los ya existentes.

Prádanos (2015) recalca la importancia de introducir estudios de sostenibilidad a las clases de ELE. Con los problemas mundiales actuales, el autor reconoce cómo la educación “no puede desentenderse de algo tan crucial para la viabilidad de las sociedades” (Prádanos, 2015: 334). Asimismo indica que es cada vez más obvio que la educación para la sostenibilidad no puede ser tarea exclusiva de algunos programas aislados relacionados con estudios medioambientales, sino que, “como ocurre con la escritura o el pensamiento crítico, es una destreza que todo graduado universitario debería adquirir, ya que se trata de algo, literalmente,

vital” (Orr 2004 citado en Prádanos 2015: 334). Así, los estudiantes llegan a pensar en términos sistémicos de complejidad e interconectividad, destreza muy necesaria para contribuir a resolver problemas que la globalización genera. También, se prepara a los estudiantes para competir ventajosamente en el mercado laboral y se forman ciudadanos críticos y responsables.

Prádanos (2015) ofrece un modelo de introducción de los estudios de sostenibilidad, específicamente en el sector medioambiental, para la enseñanza de ELE en universidades norteamericanas. El autor reconoce que “en el caso específico de la enseñanza en español como lengua extranjera el ámbito ecológico apenas existe” (Prádanos 2015: 335). Lo que el autor pretende es dar un enfoque distinto en el contexto del contenido estudiado en las aulas de ELE argumentando que el contenido estudiado persigue objetivos de consumo en vez de crear conciencia ambiental:

Lo mínimo que debería hacer la educación superior es no perpetuar una lógica cultural basada en el consumismo irresponsable (ignorante de su impacto socioecológico), el productivismo acrítico (pensar que producir es siempre mejor), el crecimiento económico como fin en sí mismo o la competitividad y fomentar, en cambio, un pensamiento crítico basado en la cooperación sinérgica, la creatividad, la suficiencia, el vivir bien dentro de los límites biofísicos, la optimización (no la maximización) en el uso de recursos energéticos o la comprensión de la codependencia e interdependencia entre los seres humanos y el resto de la comunidad biótica. En otras palabras, si realmente nos tomamos en serio los retos relacionados con la sostenibilidad, no es conveniente ni racional educar en y para el consumo; ni tampoco producir más, competir mejor y ser empleable por un sistema que ha perdido la noción de los límites biofísicos, sino para reevaluar y reconceptualizar las fallas de dicho sistema y buscar soluciones que lleven a paradigmas social y ecológicamente sostenibles.

Lo citado anteriormente abre paso para incorporar un aprendizaje integrado, siendo el contenido los ODS, y la lengua, el español. Un nivel inicial de español, tanto en una facultad de español como en una clase de *dainigaikokugo*, le da poco margen de inclusión de contenidos al instructor. Prádanos (2015) reconoce que el elemento que tiene más impacto es el libro de texto. El autor identifica un cierto número de libros de texto de ELE en donde los contenidos tienen inclinaciones de consumo sobre la sostenibilidad. Sugiere que para incluir estudios de sostenibilidad es recomendable que las casas editoriales hagan revisiones a las unidades contenidas en los mismos (Prádanos 2015: 336-340).

Para un primer caso, en las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno a “las compras”, se normaliza un consumismo innecesario (ropa, tiendas, moda, entre otros). Por lo general se oculta el lado negativo del consumismo (la contaminación, las malas condiciones de los trabajadores, el *fast fashion* lo cual crea toneladas de ropa desechada por los consumidores o por las tiendas, entre otros.) Aquí, se da la oportunidad de abrir un espacio más ético y crítico acorde a los ODS, por ejemplo, incluir temas de las personas que hacen la ropa, el impacto ambiental que tiene en la producción y en el transporte, así como introducir términos éticos como la ropa ecológica.

En las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno a “la comida”, es muy normal encontrar material de platos no saludables o que provienen del consumo masivo de importaciones costosas en transporte. No se tocan temas de relevancia actual como el desecho de comida en Japón o en el mundo. Para tornar el estudio con mayor inclinación a los ODS, se pueden incluir actividades en donde los estudiantes creen recetas con productos agrícolas locales y saludables, presenten la gastronomía de distintos pueblos japoneses, se estudien

formas de transporte ecológicas, y se creen planes a nivel local para tratar con el desecho de comida.

En las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno a “la familia”, se da la oportunidad de retratar la igualdad de género, empoderando tanto al hombre como a la mujer desde el núcleo de la sociedad.

En las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno a “la salud”, es posible incluir contenido que promueva actividades al aire libre que no precisen de equipo electrónico, material de plástico o del uso de energía eléctrica. Igualmente introducir actividades que incentiven mantener un vida sana para prevenir enfermedades y así, insumos o material médico (lo cual crea desechos).

En las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno a las “vacaciones y los viajes”, es posible promover viajes culturales y de ecoturismo dentro de Japón utilizando transporte que no contamine o cause atascos.

En las unidades que incluyen gramática y vocabulario en torno al “medio ambiente”, más que introducir gramática y vocabulario relativo al reciclaje, es posible incluir contenido que promueva el reusar o reducir material para disminuir la cantidad de desechos, incluidos los reciclados. Asimismo, y muy importante, introducir gramática y vocabulario que tenga relación con las energías limpias y renovables.

Prádanos (2015: 340) enfatiza el potencial del profesorado y de los departamentos sobre el contenido que se pueda incluir en los textos de ELE:

Los profesores pueden tanto reseñar y revisar libros como presionar e influir a las casas editoriales para que incluyan contenidos más apropiados para el aprendizaje de la sostenibilidad. Si varios departamentos expresan sus preocupaciones sobre el tema a los comerciales de libros de texto que frecuentemente les visitan o, incluso, amenazan con cambiar el libro, las editoriales reaccionarían de manera rápida con el fin de no perder volumen de ventas.

En los niveles intermedios y avanzados de la enseñanza de ELE, los profesores poseen un margen más amplio en cuanto al contenido de estudio. Para la inclusión del estudio de los ODS en estos niveles, las clases de redacción, las clases de conversación y los seminarios son ideales. Aún más, se abre la oportunidad de enfocar el estudio de los ODS en los países hispanohablantes.

Sin la necesidad de modificar currículos, en el caso de las clases de redacción, los profesores pueden construir sus planes de estudio en torno a los ODS con miras a alcanzar los objetivos lingüísticos acorde al nivel. Existen recursos valiosos e interesantes para los estudiantes relativos a los ODS. Los estudiantes pueden ejercer actividades de lectura y de expresión escrita en base a los temas presentados por el profesor. En caso de que el currículo especifique material o un texto para la clase, los temas de los ODS pueden ser preparados como material complementario.

Relativo a las clases de conversación, la introducción del estudio de los ODS puede representar un incentivo para promover el pensamiento crítico y la expresión de ideas y argumentos entre los estudiantes. Los profesores pueden construir sus planes de estudio en torno a los ODS y a los objetivos lingüísticos de los niveles respectivos. Las clases de conversación son ideales para usar material audiovisual relativo a los ODS. Los estudiantes pueden guiarse de material específico para mantener la atención en el material audiovisual presentado y generar pensamiento crítico individual. Posteriormente se pueden organizar presentaciones, debates, encuestas, entrevistas e investigaciones sobre los temas de los ODS.

Actualmente temas que incentivan a los estudiantes de niveles intermedios y avanzados son la pobreza, la educación, el trabajo, el empoderamiento de la mujer, la producción y consumo responsable, las energías renovables, entre otros. Todos estos temas son abarcados por los ODS.

En los seminarios, los profesores pueden presentar los ODS a sus estudiantes de forma general y así los estudiantes pueden ir considerando algún ODS de su interés, definir algún tema específico y quizás enfocar el contenido de sus tesis de graduación con lo que vayan definiendo acorde a sus propios intereses.

Enfocar el estudio de los ODS en los países hispanohablantes es relevante en los niveles intermedios y avanzados. En esta etapa es muy común que los estudiantes viajen a uno de los países hispanohablantes, sea por turismo o por motivos de estudio. El aprendizaje de los ODS en las aulas de la enseñanza ELE en Japón les proporcionaría una visión más amplia de las regiones de interés. Saber sobre los países que visitarán antes de visitarlos enriquecería su estadía.

5. Ventajas del estudio de los ODS en el contexto de Latinoamérica en la enseñanza ELE

Gran parte de los estudiantes de las facultades de Estudios Extranjeros tienen deseos de viajar o de trabajar en países latinoamericanos. Otro porcentaje de estudiantes desea trabajar en Japón sirviendo como enlace entre Japón y los países latinos, ya sea en la academia, sector público, privado o voluntario en donde puedan interpretar, traducir, negociar, comunicarse o hacer otra actividad que una a ambas partes. Por ende, poseer conocimientos específicos de la realidad y dominar el español les fortalece la confianza en sí mismos y les permite contribuir a la sociedad con sus habilidades especiales.

Aprender los ODS en el aula ELE trae muchas ventajas. A lo largo de nuestro recorrido en la enseñanza de ELE, destacamos algunas ventajas identificadas.

1. El estudiante incrementa sus capacidades en la lengua con vocabulario y gramática en el campo específico de los ODS. Esto se debe a que el AICLE trabaja en el campo léxico y de estructuras gramaticales. En el modelo propuesto el incremento puede darse en el nivel básico, intermedio y avanzado.
2. Al estudiar sobre los ODS en Latinoamérica, el estudiante reflexiona sobre su propia realidad de Japón. Ninguno de los temas de los ODS es ajeno a su entorno inmediato y social (salud, educación, trabajo, energía, entre otros).
3. El estudiante conoce nuevas oportunidades para su futuro laboral. Además de trabajar en empresas automovilísticas en Latinoamérica, el estudiante puede despertar interés de trabajar, por ejemplo, en el de sector energía renovable. Actualmente hay nuevos mercados de oportunidad para las empresas innovadoras japonesas en Sudamérica en el sector energía.
4. El estudiante llega a conocer más de la realidad latinoamericana especialmente en el nivel intermedio y avanzado de la enseñanza de ELE. En caso de que el estudiante viaje durante sus estudios, o posteriormente, conocerá con mayor profundidad sobre la realidad de Latinoamérica. Esto le ofrecerá un viaje más enriquecedor.
5. El estudiante aprende los retos de desarrollo sostenible en Latinoamérica (países en vías de desarrollo) y aprende a hacer estudio comparativo con los retos en Japón (país desarrollado). Aprende que los retos son globales y la forma de asumirlos difiere en el contexto de cada país.
6. El estudiante practica con temas que son tocados en los exámenes de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Aunque expresamente el examen de DELE se basa en la evaluación de la lengua y no del contenido, para aprobar es necesario tener coherencia y alcance, especialmente en la expresión escrita y en la interacción oral. En

los niveles intermedios y avanzados (B1, B2, C1 y C2), las tareas de expresión o interacción tocan temas sociales y globales incluidos en el contenido propio de los ODS, por ejemplo el calentamiento global, contaminación de océanos, entre otros. La lengua especializada y el conocimiento de contenido son necesarios.

6. Conclusión

La incorporación del estudio de los ODS en la enseñanza de ELE mediante un método AICLE resultaría enriquecedor para los estudiantes, para las universidades japonesas, para el gobierno japonés y para los países latinoamericanos.

En el ámbito personal del estudiante, el carácter multidisciplinario de los ODS le presenta un panorama general sobre los diferentes retos globales y le permite desarrollar un interés propio por uno o varios objetivos. Con el estudio de los ODS, es posible que amplíe su español con gramática y vocabulario especializado. Al mismo tiempo, se le abre espacio para que reflexione y desarrolle un pensamiento crítico y responsable de la realidad actual lo cual le ayudaría en su futuro laboral. Es posible también que entre los estudiantes evalúen dónde se encuentra Japón en cuanto al avance de los objetivos en general y que identifiquen los objetivos específicos en dónde se necesita mayor esfuerzo.

El beneficio para las universidades japonesas está en que les presenta una oportunidad para continuar su compromiso dentro del marco de la asociación público-privada de “educar a los japoneses en los ODS” reiterando su posición como academia y mostrarían resultados formando ciudadanos responsables que puedan integrarse a la sociedad actual. El beneficio para el gobierno es que con la asociación público-privada, la educación para el desarrollo sostenible (ESD) continuaría implementándose para lograr cumplir con la Agenda 2030, la cual pretende beneficiar a todas las personas. Por último, el beneficio, tanto para Japón como para Latinoamérica, es que se logra formar a japoneses en lengua y contenido haciéndolos capaces de crear puentes entre ambas culturas y así fortalecer los lazos deseados.

La incorporación del AICLE en la enseñanza de ELE propuesta es posible sin la necesidad de modificar currículos. Es posible adaptarlo a asignaturas ya existentes y en todos sus niveles, incluyendo las clases de *dainigaikokugo*. El AICLE requiere de la preparación adecuada del docente en lograr cumplir ambos objetivos, que el estudiante aprenda contenido y la lengua española. En caso de incorporar un método de AICLE a las aulas de ELE con contenido de los ODS en universidades japonesas, se dan nuevas oportunidades para investigaciones a futuro. La incorporación del AICLE propuesto entraría a una etapa de evaluación en dónde resultaría posible realizar estudios empíricos para medir su eficacia.

Bibliografía

ARNOLD, Jane y José Manuel Foncubierta

2019 *La atención a los factores afectivo en la enseñanza de ELE*, Barcelona: Editorial Edinumen.

BANEGAS, Darío Luis

2012 “CLIL teacher development: Challenges and experiences”, *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (1), pp. 46-56.

CASTILLO ARTUCH, Cristina

2013 *AICLE en la enseñanza de Español para extranjeros: una propuesta educativa de Historia de España y Español combinadas*, Diss. Universidad Pontificia de Salamanca, 2013. Salamanca.

CONSEJO DE EUROPA

2002 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Strasburgo: Consejo de Europa.

CORTESE, Anthony

2003 “The critical role of higher education in creating a sustainable future”, *Planning for Higher Education*, 31 (3), pp. 15-22.

COYLE, Do, Philip Hood y David Marsh

2010 *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

CUSTODIO ESPINAR, Magdalena

2019a “Los retos del docente AICLE”, *Revista Padres y Maestros*, No. 378, pp. 24-30.

2019b *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*, Diss. Universidad Complutense de Madrid, 2019. Madrid.

DURAO BARROSO, José Manuel

2005 “El triángulo del conocimiento, base firme para el crecimiento y el empleo” *El País*. Web. 25 de marzo, 2005.

LIU, Jing y Yuto Kitamura

2019 “The Role of Universities in Promoting Sustainability in Asia”, *Innovation in Asian Higher Education*, New York: Routledge.

LLINARES, Ana, Tom Morton y Rachel Whittaker

2012 *The Roles of Language in CLIL*, New York: Cambridge University Press.

MEHISTO, Peeter, David Marsh y María Jesús Frigols

2008 *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford: Macmillan Books.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE JAPÓN

2017 *Educación para el Desarrollo Sostenible*, Comisión Nacional de Japón para la UNESCO.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DE JAPÓN

2017 *The SDGs Implementation Guiding Principles*, Tokyo: SDG Promotion Headquarters.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

2012 *Higher Education Sustainability Initiative*, en <https://sustainable.development.un.org/hlpf/2018>. Web. 4 de octubre, 2020.

PÉREZ CAÑADO, María L.

2016 “From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (1), pp. 9-31.

2018 “CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes”, *Porta Linguarum*, 29, pp. 51-70.

PONS, José Amenós, Aoife Ahern y María Victoria Escandell

2019 *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, Barcelona: Editorial Edinumen.

PRÁDANOS, Luis I.

2015 “La enseñanza del español en la era del antropoceno: Hacia la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera”, *Hispania* 98 (2), pp. 333-345.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO

2015 **Objetivos de Desarrollo Sostenible**, en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/>, Web, 4 de octubre, 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

2016 *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, Publication Global Education Monitoring: UNESCO.

WILLIAMS, Oliver F.

2014 *Sustainable Development, The UN Millenium Development Goals, the UN Global Compact, and the Common Good*, Indiana: University of Notre Dame Press.

Universidad Nanzan
Aichi Prefectural University