

Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadeses

Emotions, plurilingualism, and interculturalism: working and promoting its importance with students of Spanish in Barbados

Carmen Céspedes

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

carmen.cespedes@ulpgc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-6294>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.131

Fecha de recepción: 12/06/2022

Fecha de aceptación: 25/07/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Céspedes, C. (2023). Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadeses. *Tejuelo*, 38, 131-168.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.131>

Resumen: La didáctica de segundas lenguas ha prestado especial atención a cuestiones como el filtro afectivo y la motivación, pues ejercen una poderosa influencia en el aprendizaje, así como en el interés que exhibirá el alumno hacia la L2/C2. Es por eso por lo que describimos cuán importantes resultaron ambos aspectos para nuestros estudiantes en Barbados y qué estrategias y actividades empleamos para estimular el componente emocional como vía para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Asimismo, sugerimos una serie de propuestas didácticas que contribuyeron a consolidar elementos como el autoconcepto y la disposición a comunicar; subrayar la identidad racial y visibilizar que se puede construir un plurilingüismo holístico, orgánico y, en definitiva, real.

Palabras clave: propuesta didáctica; español como lengua extranjera; emociones; identidad; competencia comunicativa intercultural.

Abstract: Second language didactics have paid special attention to the affective filter and motivation due to their powerful influence on the learning process and students' interest in L2/C2. These elements also impact the learner's approach to and interest in the target language and culture. This paper emphasizes the importance of both aspects for students in Barbados, along with the strategies and activities implemented to stimulate the emotional component and develop intercultural communicative competence (ICC). We propose various didactic approaches that contribute to strengthening components such as self-concept, willingness to communicate, and fostering holistic, organic, and authentic plurilinguism.

Keywords: didactic proposal; Spanish as a foreign language; emotions; identity; intercultural communicative competence.

I ntroducción

La evolución de métodos tradicionales hacia enfoques comunicativos más modernos ha permitido avances trascendentales en la didáctica de segundas lenguas. Los enfoques humanistas, entre otros, han concluido que el alumno ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje y participar en él activamente, lo que implica dejar atrás las clases magistrales en las que la lección giraba en torno a la figura del profesor eminentemente. Del mismo modo, las corrientes educativas más vanguardistas propugnan que se abandone la memorización a favor de actividades de corte más práctico que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los discentes, reflexionar, y afianzar competencias transversales que les ayudarán a desenvolverse en una “aldea global” cada vez más interconectada y compleja (McLuhan y Fiore, 1968; Chen y Starosta, 2000).

Destaca en este sentido la categorización elaborada por Michael Byram (1997) acerca de los saberes que se precisan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). Por un lado, los “saberes”, “saber aprender” y “saber comprender” aluden al conocimiento declarativo y la metacognición, mientras que “saber ser”

y “saber implicarse” apelan a la dimensión afectiva, lo que revalida la necesidad de aunar intelecto y componente afectivo en educación. Similarmente, se ha ratificado que cada alumno es único, con unas necesidades y estilos de aprendizaje divergentes, lo que invita a alternar actividades en las que se fomenten las distintas inteligencias (Gardner, 1983).

Así pues, si el estudiante representa el epicentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje, como docentes debemos tomar en consideración aquellos factores cognitivos, afectivos y actitudinales que pueden facilitar u obstaculizar su rendimiento (Stevick, 1980). Fenómenos como el *filtro afectivo* (Krashen y Terrell, 1983); la *ansiedad* (Horwitz y Cope, 1991; Oxford y Shearin, 1994; MacIntyre, 1995; Rubio-Alcalá, 2015); el *autoconcepto* (Fonseca, 2005); la *autoestima* (Reasoner, 1982) o la *motivación* (Gardner y Lambert, 1972; Dörnyei y Ushioda, 2013; Gambrell, 2015), se hallan estrechamente relacionados con las emociones, por lo que su papel es clave, no solo ya en el progreso académico del aprendiz, sino también en su formación como miembro de una comunidad.

1. Emociones y didáctica de segundas lenguas

Tradicionalmente los modelos educativos vigentes han priorizado la cognición y los aspectos académicos sobre la emoción (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), en especial, tras la expansión de la Ilustración como movimiento defensor de la razón.

Afortunadamente, las publicaciones de Gardner acerca de los marcos de la mente y las inteligencias múltiples (1983, 1995), unidas a las publicaciones de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996) en relación con la inteligencia emocional (IE), allanaron el camino hacia la inclusión de las emociones en el proceso educativo (García Retana, 2012). Recientemente, Mora (2013) señalaba también que las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje, es decir, aprendemos y recordamos mejor aquello que amamos, aquello que despierta una emoción y enciende

nuestra curiosidad. Arnold y Fonseca (2004) sostienen asimismo que “la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo y lo emocional” (p. 45), por lo que abogan por una metodología que amalgame sentidos e intelecto conjuntamente.

1. 1. Enfoque comunicativo y enfoque humanista

Comúnmente se ha demostrado que los alumnos se muestran más propensos hacia el empleo de la L2/LE si perciben que los contenidos de la clase son relevantes y responden a sus necesidades y objetivos más inmediatos. Mas importante aun es que estas nociones les sirvan para desenvolverse en interacciones auténticas con hablantes nativos y no nativos (HN/HNN) (Stevick, 1998, citado en Fonseca y Díaz, 2003). Por tanto, en una clase de idiomas de corte humanista el profesor debe evitar que los aprendices se agoten con ejercicios mecánicos o meramente gramaticales. Los alumnos deben hallar satisfacción en el intercambio y descubrimiento de ideas; en la escucha activa de los comentarios vertidos por sus compañeros y en la expresión de impresiones personales, técnicas para las que el Enfoque comunicativo se presta especialmente adecuado (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rogers, 2014; Thornbury, 2017; Larsen-Freeman y Anderson, 2019; Ellis, 2020).

En síntesis, se recomienda que el docente conciba situaciones comunicativas semireales que realcen las cualidades y virtudes de cada integrante (Stevick, 1980). De esta manera se favorecerá la construcción de un clima intergrupual óptimo (Allport, 1954; Pettigrew, 1996), en el que los aprendices se sientan cómodos y, por ende, experimenten un aprendizaje más significativo y duradero, exento de críticas e inhibiciones (Ausubel, 1968; Littlewood, 1996; Arnold, 2015). En palabras de Puchta (1999), “se trata de convertir el aula en un lugar al cual el alumno quiera pertenecer” (citado en Arnold y Fonseca, 2004, p. 45). Además, tal y como declara Arnold (2015), “muchas veces sucede que cuanto más trabajamos para motivar a nuestros alumnos, más nos motivamos nosotros como profesores” (p. 18), por lo que la presencia de la dimensión afectiva redundará en resultados académicos más

sobresalientes a largo plazo (Williams, 1994; Ellis, 2000; Dörnyei, 2017).

1.2. Factores afectivos y competencia comunicativa

El docente, no obstante, debe ser consciente de un conjunto de condicionantes inexorables. En primer lugar, la expresión oral en lengua extranjera constituye una de las materias que más ansiedad provoca pues apela directamente a la identidad (MacIntyre y Gardner, 1991; Williams, 1994; Arnold y Brown, 2000; Arnold y Fonseca, 2004; Alejaldre Biel y Álvarez, 2018). Es evidente que por medio de nuestra cadencia al hablar y el empleo de determinados vocablos y expresiones transmitimos cómo somos a los demás.

En el caso del alumnado adolescente, la formación de su personalidad aún se está afianzando a estas edades, por lo que su autoestima y autoconcepto se hallan todavía en un estado vulnerable que encorseta en muchos casos la expresión oral. Desde la perspectiva del alumnado adulto, cuestiones como el honor; el orgullo; la identidad (Jin y Cortazzi, 2001); el miedo al ridículo o las propias creencias socioculturales sobre las aptitudes lingüísticas son también apremiantes (Goodenough, 1957; Horwitz y Cope, 1991). A esto se suman los marcadores somáticos (Damasio, 2001), es decir, sentimientos o emociones que emanan en determinados momentos del aprendizaje fruto por ejemplo de una equivocación o simple inhibición.

Por esta razón, ejercicios dinámicos para romper el hielo, conocerse y fomentar el respeto entre compañeros contribuirán a que el discente desarrolle la empatía, la tolerancia y la apertura de mente (Guiora, Brannon y Dull, 1972; Neuner, 1997), no solo hacia sus pares, sino también hacia el tratamiento de ciertos temas más complejos o controvertidos.

2. Emociones, lengua e identidad

Expertos como Wagner (1989), Masello (2002) y Martín Peris (2008) han defendido la existencia del binomio lengua-cultura, así como su manifiesta reciprocidad (Lévi-Strauss, 1958; Bennett, 1997; Guillén Díaz, 2002, 2004). Estos autores consideran que la lengua se halla engranada en la cultura, de igual manera que la cultura se sirve de la lengua como vehículo de transmisión de generación en generación (Goodenough, 1957).

Por este motivo individuos con un dialecto específico se esfuerzan por obtener el amparo de políticas lingüísticas, a la par que el Consejo de Europa trata de sensibilizar en torno al plurilingüismo como garante del entendimiento y la soberanía de una comunidad. En efecto, McGroarty (1996) y Anzaldúa (2002) declaran que la lengua es una parte inherente de la identidad étnica y social, razón por la que aprender una nueva lengua en ocasiones interfiere con nuestro bagaje cultural innato.

Es innegable que a través de la lengua dejamos entrever nuestra procedencia, estrato social, nivel de formación, etc. Por eso, aunque el idioma suele constituir un sinónimo de riqueza en la mayor parte de países, en otros puede suponer un lastre e impedir el acceso pleno a oportunidades sociales y laborales. Esta coyuntura puede avistarse especialmente en áreas con elevadas tasas de inmigración; países con tendencias ultrapatrióticas; en hablantes de herencia; en instituciones con tendencias al bilingüismo sustrativo; en víctimas de procesos de asimilación o guetización, etc. (Bhabha, 1992; Anzaldúa, 2002; Rudolph, 2012; Canagarajah, 2013; Higgins, 2015; Yazan, Rudolph y Selvi, 2019; Ishihara y Menard-Warwick, 2018).

Es por eso por lo que reviste necesaria la aplicación de una metodología ecléctica que converja diferentes enfoques y apueste por un modelo socioeducativo, progresista y humanístico que realce la variedad diatópica e idiomática del individuo.

3. Emociones e interculturalidad

De acuerdo con Meinert Meyer (1991, citado en Oliveras, 2000, p. 38), la competencia intercultural entraña la capacidad de una persona para actuar de forma apropiada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de individuos pertenecientes a otras culturas. En otras palabras, conlleva familiarizarse con dichas discrepancias con objeto de solventar conflictos potenciales. Por tanto, el hablante intercultural ha de saber que la competencia comunicativa se halla supeditada a elementos como el contexto, la pragmática y los implicados en el encuentro comunicativo, por lo que resulta vital saber adaptarse y reconfigurar los valores y creencias que asumía como universales (Hofstede, 1991; Iglesias Casal, 1998; Byram, 1997; Rodrigo Alsina, 1999; Oliveras, 2000; Denis y Matas, 2002; Vilà Baños, 2005).

En definitiva, esta noción supone cuestionar el conjunto de normas socialmente inculcadas y asumir que a partir de ahora el usuario deberá manejar sentimientos encontrados, maniobrando en una sociedad caracterizada por la diferencia, la movilidad y la cooperación cada vez más frecuente entre distintas colectividades.

Por consiguiente, conocer la cultura con minúscula y la cultura con K o epidérmica (Iglesias Casal, 1998; Miquel y Sans, 2004) de nuestro interlocutor impedirá que nos veamos inmersos en situaciones proclives a las emociones negativas, tales como el estrés cultural (Schumman, 1975), los choques (Oberg, 1960) o malentendidos culturales (Oliveras, 2000). Igualmente, la adquisición de la competencia comunicativa intercultural presume el incremento de la actitud de no juzgar; la distanciación y la relativización de la C1 y la empatía (Neuner, 1997; Chen y Starosta, 2000), lo que paulatinamente contribuirá a detectar cualquier atisbo de etnocentrismo o xenofobia en nosotros mismos y en los demás.

4. Características del alumnado de ELE en The UWI

La Universidad de las Indias Occidentales (The UWI por sus siglas en inglés) inició el grado de español a mediados de los años sesenta, tanto en el campus de St. Augustine en Trinidad y Tobago como en el de Cave Hill en Barbados. Adentrada ya la década de los 2000 comenzó a recibir también lectores de español como parte de los lectorados auspiciados por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y la AECID (Grau y Gea, 2006), en cuyo programa precisamente se inscribe el presente trabajo.

En la actualidad el número de estudiantes ha aumentado, y con ello, la oferta de cursos en lengua general y fines específicos. En función de sus intereses académicos pueden matricularse en un *Major* o *minor*, lo cual entraña una mayor o menor carga lectiva de asignaturas de español, literatura, civilización, etc.

La mayoría suele ostentar edades comprendidas entre los 18 y 19 años, representando el género femenino un 74,3% del estudiantado. En cuanto a la nacionalidad, prevalece la heterogeneidad. The UWI posee cinco campus repartidos en Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, Antigua y Barbuda y en formato a distancia, lo que explica que aquellos alumnos procedentes de otras islas se desplacen en función de la cercanía o la oferta de la titulación de su elección. Así, durante las lecciones de SPAN 1001 y SPAN 1002 de nivel intermedio (2018-2021) disfrutamos del prolífico intercambio sociocultural que traían consigo los alumnos de todos estos rincones.

En términos de motivación hacia el español, las encuestas que distribuimos en 2019 como parte de un estudio longitudinal más amplio verificaron que la mayoría del alumnado lo estudiaba incitado por una motivación intrínseca o integradora (Céspedes, 2020, 2021). De hecho, muchos alegaban que el idioma les apasionaba desde una edad temprana (75,7%). Otros señalaban la posibilidad de viajar y comunicarse con hablantes nativos (55,4%); acceder a mejores puestos laborales (52,7%), y trabajar en un país hispanohablante (47,3%) (Céspedes, 2020 y 2021).

Fruto quizás del legado británico o de la fuerte influencia de la religión, los alumnos son por regla general muy respetuosos con la figura del docente. Además, Barbados presume de haber logrado un 99,6 % de índice de alfabetización y poseer uno de los mejores sistemas educativos del Caribe según datos de la UNESCO (2022), algo que se refleja más tarde en la universidad. Los estudiantes suelen ser disciplinados, habladores y participativos. Naturalmente, ciertos temas tabú pueden despertar más reticencia a la hora de conversar, tales como la homosexualidad (aún prohibida en la legislación jamaicana); el aborto; el mundo esotérico o la actividad paranormal dependiendo del credo que profesen.

Por último, el componente racial resulta cardinal. Durante un periodo de tres años (2018-2021), el alumnado afrodescendiente representó el grueso principal, a excepción de tres alumnas de raza blanca dentro de un grupo de veinticinco estudiantes aproximadamente. Es por eso por lo que la reivindicación racial se convirtió en uno de los pilares del curso formativo confeccionado, pues se deseaba concienciar a los alumnos sobre posibles escenarios de racismo que aún se presencian en algunos países de habla hispana. De hecho, la recopilación de testimonios provistos por los aprendices alrededor de esta problemática recalcó la necesidad de abordar estos contenidos en el aula en momentos alternos del curso académico (Céspedes, 2020, 2021).

5. Justificación de la propuesta didáctica

La tarea de abordar constructos como la identidad y la inmigración con integrantes de la comunidad caribeña se presta altamente pertinente pues el Caribe anglófono inició una gran diáspora durante los años veinte hacia Estados Unidos, así como hacia Reino Unido y Canadá durante los años cincuenta y sesenta, a lo que se añade la inmigración actual debido a los elevados índices de desempleo. Pese a que el inglés actúa como nexo de unión, muchos de ellos son conocedores de los estragos que supone emigrar y desprenderse de

lazos familiares, ya sea porque sus ancestros emigraron o porque ellos mismos se han desplazado.

Por otro lado, hemos de suponer que el respeto hacia la identidad racial distaría radicalmente de un país a otro, especialmente en Norteamérica e Hispanoamérica, por lo que todas estas vivencias resultarían de lo más valiosas para su tratamiento en el aula. Es por este motivo por el que seleccionamos la actividad sobre la población ecuatoriana asentada en España (Figura 1. “Entrevista con Ecuador”). Esta revelaba ciertas similitudes con la emigración barbadense, incluso en torno al idioma compartido (español en Ecuador y España e inglés en Barbados y Estados Unidos, por ejemplo).

6. Objetivos

En primer lugar, hemos de señalar que las propuestas didácticas se concibieron tras realizar varias encuestas entre el alumnado durante el primer semestre de 2018. En dichas encuestas se inquirió a los alumnos un rango de preguntas misceláneo, entre ellas la tipología de actividades interculturales que más les atraían (vídeos, lecturas, dramatizaciones, etc.); si estarían dispuestos a recibir un curso en CCI o si habían sido víctimas de choques o malentendidos culturales, entre otras cuestiones.

El cotejo de los resultados corroboró que una sección considerable del alumnado sí que había experimentado situaciones de racismo y xenofobia fruto de prejuicios y estereotipos infundados (Céspedes, 2021), lo que provocó que se vieran expuestos a emociones negativas en diversos países de habla hispana. También se ratificó en tales encuestas que los alumnos albergaban ciertos prejuicios hacia otras nacionalidades del Caribe, la población blanca o la variedad dialectal de otras nacionalidades.

Así pues, a la luz de dichos resultados el presente curso formativo aspiraba como objetivo cardinal incrementar la sensibilidad y la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Asimismo,

dentro del apartado de objetivos específicos, se establecieron las siguientes líneas de actuación:

1. Minimizar las emociones negativas asociadas a prejuicios, estereotipos nacionales y choques culturales, entre ellas la ansiedad, analizando algunas de las causas o acontecimientos históricos que sustentaron dichas concepciones en el pasado;
2. Fomentar la concienciación cultural crítica hacia fenómenos históricos como la colonización, la esclavitud y la diáspora en el Caribe anglófono por medio del debate y la reflexión sostenida en el aula;
3. Acrecentar la motivación, el autoconcepto, la autoestima y el orgullo nacional, así como la identidad racial y plurilingüe del alumnado por medio de materiales auténticos e inclusivos;
4. Mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado a través de recursos socioculturales que alentaran el debate oral y la expresión escrita, actuando el docente como guía y facilitador, esto es, sin interrumpir o castigar el error;
5. Promover el conocimiento de la cultura con minúscula, aludiendo a convenciones sociales, rituales y lenguaje no verbal como vía para comprender la cultura meta y garantizar así una mejor convivencia durante los encuentros comunicativos.

7. Metodología

Los datos obtenidos en las encuestas junto con la observación sistemática realizada durante los primeros meses del curso académico de 2018 permitieron diseñar un curso formativo de mejora compuesto de veintitrés unidades didácticas con diferentes temáticas transversales (Céspedes, 2020, 2021). De esta manera se aspiraba a que el estudiante pudiera incorporar estas habilidades interculturales en su repertorio de aptitudes y se abordara el componente emocional y afectivo dentro del aula como ejercicio regular. Para ello se destinó una hora del currículo a la explotación íntegra del componente sociocultural dentro de un horario de siete horas de contacto.

Durante esta hora se presentaba en primer lugar un país hispanohablante en términos de Cultura con mayúscula y cultura con minúscula. Más tarde se designaba como tarea para casa la realización de la ficha de entrevista correspondiente al país previamente ejemplificado. Así, la actividad descrita en la Figura 1 (“Entrevista con Ecuador”) formaba parte del conjunto de “Entrevistas” ubicado al final de cada unidad. En ellas se entrevistaba a un hablante hispano encargado de describir algún rasgo cultural de su país o una problemática concreta.

El formato habitual consistía en un vídeo de YouTube que habíamos escogido a raíz de la cantidad de referencias culturales exhibidas y por estar íntimamente relacionado con el contenido transversal de la unidad (inmigración, colorismo, género, etc.). Acto seguido los alumnos respondían a las preguntas de audición y completaban un apartado de reflexión intercultural.

Más tarde se evaluaba la actividad mediante una rúbrica que calibraba, por un lado, el número de respuestas acertadas en la audición, para más tarde medir ítems interculturales más específicos, tales como la aportación de ejemplos o anécdotas personales, análisis contrastivos o nivel de profundización del alumno. Seguidamente esta nota se añadía a la nota de comprensión auditiva y participación que establecía el curso de SPAN 1001 y 1002 (Céspedes, 2020, 2021).

Cabe destacar además que estos alumnos formaban parte de la tercera promoción expuesta a este curso formativo y eran conscientes de que la calidad de sus testimonios redundaba positiva en la nota final, razón por la que dedicaron más tiempo y extensión a su redacción, tal y como podrá avistarse a continuación.

8. Propuestas didácticas para abordar las emociones, el plurilingüismo, la identidad racial y la competencia comunicativa intercultural

El deseo de acercar a los alumnos a la cultura hispana y española y abordar el componente sociocultural valiéndonos de las emociones nos indujo a diseñar un curso formativo para su empleo durante todo un curso académico. Para ello seleccionamos un corpus de materiales basados en la didáctica de la CCI, ya que la cifra de propuestas de esta índole es inabarcable en la actualidad.

Encontramos por ejemplo propuestas con énfasis en el *vocabulario*, conceptos, semántica, asociogramas y connotaciones socioculturales (Cerrolaza, 1996; Wessling, 1994, 1999; De Castro, 1999; Galindo Merino, 2005); compilaciones que se sirven de *diálogos* y *anécdotas* (Camilleri-Grima, 2002; Lázár, Huber-Kriegler y Strange, 2003); secuencias didácticas que se valen del *teatro* (Byram y Fleming, 2001) y la *etnografía de la comunicación* (Barro, Jordan y Roberts, 2001); *obras pictóricas* de gran valor estético que invitan al pensamiento crítico (Pelissier-Chaze, 2013); *fichas de observación* (García Benito, 2009); análisis de *estereotipos* (Vacas Lobato, 2007; Hayes, 2013); examen de *malentendidos* (Oliveras, 2000); tratamiento de los *actos de habla* (Bardovi-Harling, 1992); uso de *simulaciones* y *juegos de rol* (Olshtain y Cohen, 1991; Hofner Saphiere, 2009); empleo de *literatura*, *películas* y *canciones* (Peck et al., 2007; Villegas Paredes, 2020) o *escritura creativa* (Hermer y Jensen, 1998), entre múltiples ejemplos¹.

Por otro lado, descubrimos secuencias didácticas destinadas a una nacionalidad concreta. Roldán Romero (2007) y su equipo dedicaron varias actividades interculturales al alumnado marroquí. Por su parte, Barros García, Van der Linden y Van Esch (2010) se concentraron en estudiantes de Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos, mientras que Herrero-Martín hace protagonista al alumnado caribeño (2019).

¹ Se omiten estos autores en el apartado de referencias bibliográficas al tratarse de autores citados en Céspedes (2021, pp. 190-195).

Dicho esto, nos limitaremos a esbozar un conjunto de estrategias didácticas aconsejables en la concepción de una clase “prototípicamente intercultural”. Para ello citaremos las pautas y recomendaciones provistas por expertos como Seeyle (1997), Areizaga (2003, 2005), González Blasco (2008), Ríos Rojas y Fajardo (2008), Aneas (2009), Foncubierta (2009) y Vinagre (2014), a las que adjuntaremos extractos del curso formativo elaborado.

8.1. Enfatizar la lengua y cultura del alumno

Mostrar un franco interés por los orígenes del discente resulta vital en cualquier materia, pero más aun si cabe en la didáctica de segundas lenguas y en la enseñanza de ELE (Muñoz Sedano, 1997). Preguntarles acerca de su L1/C1 suscita una sensación de orgullo y pertenencia, que les invita a conversar y suaviza los conflictos identitarios, de ahí que se apueste por la confluencia de las dos culturas en el aula (Alonso Cortés, 2006). En algunos casos, sin embargo, el profesor podría infravalorar su patrimonio cultural, sobre todo si procede de un país desarrollado en oposición al de su aprendiz. Dado que este etnocentrismo es difícil de avistar, debemos permanecer alerta y modificar el ángulo de nuestra mirada (Iglesias Casal, 1998; García Rincón, 2006), para evitar insinuar que lo suyo vale menos o emerja la condescendencia (Trudgill, 1974; Aguado, 2003).

Para contrarrestar dichos fenómenos, Baker (1993) alienta a que se conciba la diversidad lingüística como un aporte de riqueza para el país receptor y se infunda esta idea leyendo un poema, analizando la letra de una canción, identificando los artefactos de una etnia concreta, etc.

A modo de ejemplo, en la secuencia de actividades mostrada más abajo, los alumnos debían leer un breve texto introductorio que describía el modo en que los ecuatorianos residentes en Barcelona lograban preservar su identidad a través de la gastronomía, pues

muchos de ellos sentían que habían perdido ligeramente su acento e idiosincrasia tras su prolongada estancia en España:

Figura 1

Ejercicio de exposición

¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

ENTREVISTA CON ECUADOR

Nombre y apellido(s):

1. EXPOSICIÓN

Comer y cocinar los **platos típicos** de nuestros países de origen es una sencilla forma de mantener el contacto con nuestras **raíces**. Esto fue precisamente lo que animó a un inmigrante **ecuatoriano** a abrir un restaurante de comida típica en **Barcelona**. Escucha su testimonio.



Fuente: Céspedes, 2021

Posteriormente, debían visualizar un vídeo de YouTube y responder a tres preguntas que acentuaban las divergencias manifiestas entre la variedad lingüística española y ecuatoriana, sobre todo en lo que a términos y expresiones idiomáticas coloquiales se refiere:

Figura 2

Ejercicio de audición

2. ANÁLISIS

https://www.youtube.com/watch?v=PAbiZVVIQAA&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=15



A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama familiarmente el barrio en el que viven muchos ecuatorianos en Barcelona?

2. Aparte de platos típicos ecuatorianos, ¿tienen contacto con su cultura por medio de otras actividades? ¿Cuáles?

3. ¿Qué palabras se mencionan en el vídeo que son diferentes entre España y Ecuador?

Fuente: Céspedes, 2021

Por último, los aprendices debían responder a tres preguntas de reflexión en las que se les invitaba a recapacitar sobre familia, pérdida del acento y la identidad como resultado de la emigración:

Figura 3

Ejercicio de reflexión

3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:



1. ¿Hay un barrio específico al que emigran las personas de tu país como en Barcelona el barrio Guayaquil chiquito?



2. ¿Mantienes el contacto con tus familiares y amigos que están fuera? ¿Crees que han perdido su acento y su identidad?



3. ¿Qué te parece esta pérdida de sus raíces? ¿Crees que tú te mantendrías fiel a tu acento o lo perderías con el paso del tiempo?

Fuente: Céspedes, 2021

8.2. *Incentivar los análisis contrastivos*

Resulta imprescindible fomentar las comparaciones entre la C1 y la C2. Si deseamos acercarnos a la otra cultura, primero debemos distanciarnos de nuestra cultura de origen, reflexionar sobre ella y relativizar (Tomalin y Stempleski, 1993); formular preguntas espejo que inviten a la matización (“¿es esto así en tu país?”, “¿cómo te sentirías tú si...?”) (Areizaga, 2003; Galindo Merino, 2005); ser conscientes de lo que funciona mejor o peor, aceptar las críticas, discernir qué tradición, ley o convención es más moderna o retrograda e incluso debatir qué soluciones se podrían aprobar con vistas a transformar un panorama que se evidencie como foco de conflicto o perjudicial para la fraternidad.

En esta otra actividad se retrataba a la familia Alcántara de la serie española *Cuéntame* y a la familia *Los Serrano* para más tarde alentar la participación oral del alumnado y extraer información sobre las relaciones interpersonales en el Caribe. Todos estos aspectos apelaban a la inteligencia inter e intrapersonal, la teoría del apego y el afecto, sobre todo desde edades tempranas:

Figura 4

Relaciones interpersonales



A. **Familia no hay más que una.** Pregunta las siguientes preguntas a un compañero:

- a) ¿Se parece alguna de las dos familias a tu familia? ¿En qué se diferencian?
- b) ¿Qué importancia tiene tu familia en tu vida? ¿A quién le cuentas tus problemas o le pides consejo?

Familia de la isla de Granada

Fuente: Céspedes, 2021

8.3. *Analizar autoestereotipos y heteroestereotipos*

Podemos albergar prejuicios hacia miembros de nuestra propia comunidad y también sobre culturas foráneas. En el Caribe existe por ejemplo la asunción de que los barbadenses y los bahameños son arrogantes; los jamaicanos son unos delincuentes o los guayaneses unos “pobretones”, por lo que tendríamos que analizar los acontecimientos históricos o los rasgos nacionales que han contribuido a perpetuar dichos tópicos.

El siguiente ejercicio se insertaba dentro de la primera unidad destinada a contextualizar, evocar sentimientos y desmontar estereotipos. Con este apartado pretendíamos explicar, que si bien los estereotipos suelen envolverse de connotaciones negativas y

sentimientos de rechazo, constituyen una forma inconsciente de categorizar la realidad, por lo que deberíamos transformar las emociones negativas adscritas a ellos en interpretaciones positivas preferiblemente.

Figura 5

Preguntas de calentamiento sobre estereotipos

 **A. Visualiza un país hispano por un momento. ¿Qué ideas o iconos te vienen a la mente?**

 **B. Ahora haz lo mismo con el Caribe. ¿Qué ideas o iconos te evoca?**

a) ¿Creéis que en ambos casos se trata de estereotipos?

b) ¿Qué imagen creéis que tiene el resto del mundo sobre el Caribe?



Fuente: Céspedes, 2021


8.4. Reflexionar en torno a realidades complejas

La empatía conlleva ponerse en la piel del otro, aunque no hayamos experimentado una vivencia similar. Para potenciarla, podemos exponer a los alumnos a textos o vídeos en los que sus protagonistas denuncien haber sido diana de ataques xenófobos o narren los peligros que esquivaron durante su travesía hacia el país de acogida. Podemos debatir acerca del blanqueamiento de piel en el Caribe; analizar la supremacía y la hegemonía del hombre blanco en Occidente; las reparaciones que han ofrecido los países ejecutores de procesos de descolonización; el ostracismo que padece la comunidad rastafari y compararlo con el padecido por la comunidad gitana en España, etc. Es más, ante la posible falta de inspiración siempre podemos consultar las noticias del día para extraer problemáticas que pueden ser abordadas en el aula con los materiales y preparación adecuados.


La siguiente actividad ahondaba en el empoderamiento femenino; violencia doméstica o relaciones tóxicas y se concibió con objeto de activar percepciones relacionadas con la igualdad de género, el patriarcado y la brecha salarial. La meta residía en emprender una triangulación entre las convenciones socioculturales caribeña, hispanoamericana y española alrededor de estas líneas temáticas. Asimismo, tal y como se refleja con la foto de la primera ministra de Barbados, tratamos de integrar referencias culturales e individuos racializados para que el alumnado pudiera sentirse más representado e identificado con el contenido del curso formativo:

Figura 6

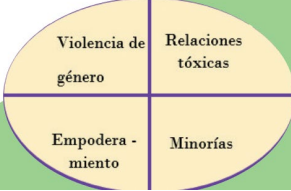
Ejercicios sobre género











Mia Mottley, Primera Ministra de Barbados, 2018

 **ANÁLISIS**

A. Escucha los fragmentos de estas cuatro canciones en español. Relaciona la canción con el tema que denuncia:



 <p>Hoy vas a descubrir que el mundo es solo para ti Que nadie puede hacerte daño Nadie puede hacerte daño Hoy vas a comprender que el miedo Se puede romper con un solo portazo</p> <p>Título: Ella Artista: Bebe, España </p>	 <p>Porque sé que me espera algo mejor Alguien que sepa darme amor De ese que endulza la sal Y hace que salga el sol Yo que pensé nunca me iría de ti</p> <p>Título: Me voy Artista: Julieta Venegas, México </p>
 <p>La gente me señala me apuntan con el dedo susurra a mis espaldas y a mí me importa un bledo. que mas me da si soy distinta a ellos</p> <p>Título: A quién le importa Artista: Alaska, España </p>	 <p>Eres la manzana que no quiero ni morder No me digas que pretendes ser mi amante Yo no necesito ningún vigilante Para ti yo soy mucha mujer.</p> <p>Título: Ni rosas ni juguetes Artista: Paulina Rubio, México </p>

Fuente: Céspedes, 2021

8.5. Enseñar a observar y a cuestionárselo todo

Alonso Cortés (2006) alienta a que estimulemos la observación participante por medio de simulaciones, dramatizaciones y otros recursos teatrales que expongan situaciones espinosas. También es importante ejercitar el debate y la duda productiva (Wessling, 1994, 1999), es decir, preguntarse el porqué de todo para reconstruir los

patrones preconcebidos e impulsar la conciencia cultural crítica (Byram, 1995). Debemos revisar así nuestras interpretaciones arraigadas (Abdallah Preitceille, 2001) y propiciar un impacto reflexivo (Byram y Fleming, 1998), que haga tambalear los pilares de nuestra cultura.

El siguiente ejercicio se inspiraba en la etnografía de la comunicación y solicitaba inventar un nuevo sistema de saludos y despedidas, aludiendo así a la comunicación no verbal tan decisiva en las relaciones interculturales. Nos consta que el no poder establecer equivalencias en las interacciones provoca en ocasiones confusión, vergüenza y desasosiego, por lo que planteamos este ejercicio con vistas a lidiar con emociones ligeramente negativas, observar cómo reaccionarían los aprendices y mostrarles convenciones de saludos que difieren de una cultura a otra, tales como el beso en Hispanoamérica en oposición a los dos besos en España, saludar con la mano, con un abrazo, etcétera:

Figura 7

Ejercicio de actuación intercultural

4. ACTUACIÓN



A. Imagina que perteneces a una tribu indígena. Vives en la selva amazónica y la deforestación te obliga a desplazarte a otra zona desconocida. De repente, te encuentras con otra tribu vecina e intentáis establecer contacto.

Grupos indígenas de Paraguay



Durante el encuentro, se une una expedición de antropólogos. Formad dos grupos para cada tribu e inventad varios saludos y despedidas disparatados. Representadlos. Un tercer grupo de antropólogos tiene averiguar si se trata de un saludo o de una despedida.

Fuente: Céspedes, 2021

8.6. Fomentar la escucha activa y evitar la corrección

Que el alumno muestre una menor o mayor disposición hacia la comunicación (McCorsky y Baer, 1985) depende en gran medida de aspectos como la autoconfianza, el autoconcepto o la personalidad. Igualmente, esta presteza puede verse mermada por acciones o comentarios del docente y sus pares. En ocasiones los profesores tienden a acaparar toda la producción oral (Lynch, 1996). En otros casos no esperan a que el alumno concluya su intervención y le urgen a hablar con mayor rapidez completando sus frases. Es por eso por lo que se desaconseja corregir constantemente y limitarse únicamente a aquellos errores graves que realmente entorpezcan la comunicación. De no ser así, podríamos desencadenar una actitud defensiva en los alumnos más tímidos o introvertidos (Arnold y Fonseca, 2004).

En la actualidad sabemos que sin error no existe aprendizaje, al igual que la confirmación del profesor (Ellis, 2000), es decir, la escucha atenta y activa, ayudan a que el alumno se sienta valorado, y contribuye a crear un ambiente distendido en el que minimizará su filtro afectivo (Skehan, 1998). Tal y como apunta Murphey (1998), si logramos avivar la amistad y la socialización, contribuiremos a que el alumno construya una sub-identidad en la L2, que facilitará por extensión el proceso de adquisición.

9. Exposición de resultados

Se procede por tanto a exponer los testimonios de los alumnos derivados de la secuencia didáctica (Figura 1) desde un ángulo cualitativo, pues el objetivo estribaba en exhibir el grado de reflexión e introspección del alumno en torno a la identidad racial y plurilingüe en especial. Debemos matizar que algunos comentarios escritos fueron parcialmente editados por la presencia de leves deslices ortográficos o gramaticales. No obstante, el contenido en sí se ha mantenido intacto en su versión original²:

² Parte de estos comentarios figuran en el trabajo publicado (Céspedes, 2021) y correspondientes al curso 2019/2020. Estos otros, en cambio, forman parte de un corpus de documentos inéditos correspondientes al curso 2020/2021.

Figura 8

Testimonios de los alumnos

Lengua, colonialismo e identidad racial

Me frustra cuando cualquier persona caribeña se muda a países occidentales y trata de encajar porque, especialmente como personas negras, nuestros antepasados lucharon duro para eliminar el colonialismo de nuestra sociedad. Entonces, cada vez que un descendiente de esclavos intenta ser como sus colonizadores anteriores, es vergonzoso. Si tuviera que mudarme al extranjero, nunca intentaría ser como los europeos o los estadounidenses porque estoy orgulloso de mi cultura.

Lengua, artefactos culturales y revalorización de la identidad

Tengo bastantes amigos que han vivido en el extranjero durante un tiempo, y mi observación fue que cuando regresan o visitan Barbados y hablo con ellos, la fuerza de su acento de Barbados es significativamente más débil de lo que era. Sin embargo, todavía podía oírlo. En cuanto a su identidad cultural, en realidad el tiempo fuera de Barbados hizo que les gustara más, por ejemplo, cuando se fueron odiaban Soca y Calipso, pero cuando regresaban siempre me rogaban que reprodujera esta música en el auto.

Pérdida de la lengua y olvido de expresiones populares

Sí, mi hermana se mudó cuando ambos éramos jóvenes, nos mantenemos en contacto a veces, pero no con regularidad. Ella perdió su acento bajan hace años y como era joven cuando se fue, siento que perdió su identidad barbadense porque cuando charlamos por teléfono me pide que le enseñe algunas frases barbadenses para cuando regrese. Todo lo que recuerda es "cheese on bread" (que es una exclamación para cuando algo no va como queremos o una cantidad excesiva de algo).

Lengua, familia y aculturación

La triste realidad es que cuando mis amigos y familiares se mudan a Estados Unidos tienden a perderse. Se vuelven más estadounidenses y cambian sus acentos para encajar. Es triste, pero creo que es un fenómeno inevitable, también porque los acentos "se pegan" cuando uno pasa mucho tiempo en ese lugar.

Raíces, orgullo e "hipocresía"

Hay personas que solamente estaban en un país extranjero durante dos semanas y quieren actuar como si hubieran perdido su acento. Yo pienso que es una persona muy falsa y no está orgullosa de su país y de sus raíces.

Cambios en la identidad en niños y adultos

Sí, por supuesto mantengo el contacto con mis familiares y amigos. Puedo decir que las personas que están en el extranjero por algunos años han perdido sus acentos, especialmente los adolescentes y los niños. Creo que porque tienen la influencia de sus ambientes y la tecnología, siempre pasan a formar parte de la nueva sociedad para congeniar. No obstante, hay aspectos de sus identidades que nunca pierden como la comida y los carnavales (en el caso de los caribeños). Sin embargo, me parece que es más difícil para los adultos perder sus acentos y sus identidades porque están más arraigados culturalmente.

Inglés estándar vs. Dialecto bajan

El caso es que, para mí, prefiero hablar inglés estándar, en términos de gramática y vocabulario, pero también trato de mantener un acento neutro, lo que esto significa es que mi acento no suena para nada barbadense. Desde muy joven había decidido que quería sonar diferente, así que comencé a practicar para hablar con la mayor precisión posible. Además de que el 60% de mi familia es de Inglaterra y también han influido en mi habla. Es decir, ya he "perdido" mi acento bajan, pero no porque tenga un problema con él, sino porque prefiero hablar de otra manera.

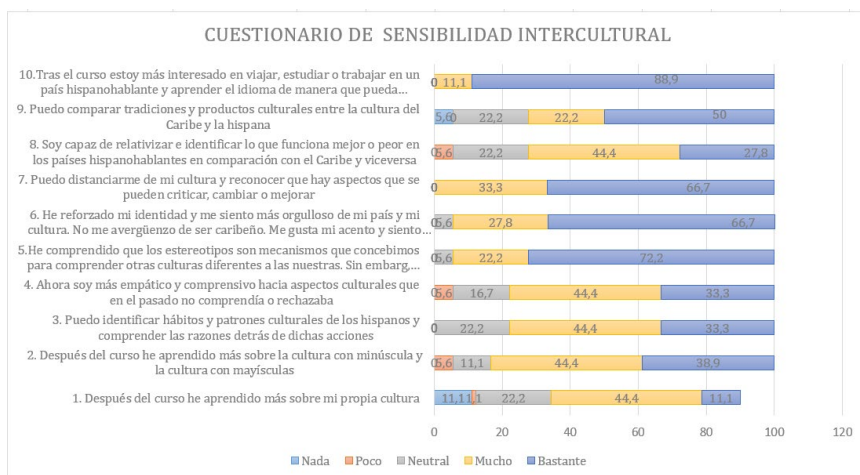
Fuente: elaboración propia

Tras la lectura de estos testimonios ofrecimos a los alumnos retroalimentación y les solicitamos que expusieran estos comentarios en el aula en voz alta en la siguiente sesión de clase, de manera que pudiéramos sostener un debate más enriquecedor entre todos y perfeccionaran su competencia oral.

Una vez finalizado el curso formativo, los alumnos completaron un cuestionario de sensibilidad intercultural inspirado en el modelo de Bennett (1986), que dejó entrever datos positivos en la internalización de constructos relacionados con las emociones, así como la identidad racial y plurilingüe (Céspedes, 2021, p. 412).

Figura 9

Cuestionario de sensibilidad intercultural



Fuente: Céspedes, 2021

Tal y como se exhibe en el ítem número 4, un 44, 4% del alumnado confesó: “ahora soy más empático y comprensivo hacia aspectos culturales que en el pasado no comprendía o rechazaba”. En el ítem 5 por su parte, un 72, 2% del alumnado sostuvo: “he comprendido que los estereotipos son mecanismos que concebimos para comprender otras culturas diferentes a las nuestras. Sin embargo, deberíamos deshacernos de ellos o combatirlos siempre que sea posible”. Acto seguido, en el constructo 6, un 66,7% del alumnado afirmó: “he reforzado mi identidad y me siento más orgulloso de mi país y mi cultura. No me avergüenzo de ser caribeño. Me gusta mi acento y siento afecto por mi legado y raíces africanas”, mientras que en el ítem número 7, un 66,7% del alumnado declaró: “puedo distanciarme de mi cultura y reconocer que hay aspectos que se pueden criticar, cambiar o mejorar”.

Conclusiones

Tras constatar que un grueso de nuestro alumnado caribeño había sido víctima de racismo y choques culturales en ciertos países de habla hispana; albergaba prejuicios hacia otras nacionalidades del Caribe, y no se sentía representado por el libro de texto utilizado, decidimos diseñar un curso formativo que primara la dimensión afectiva y el “saber ser” frente al saber declarativo en aras de minimizar las emociones desagradables asociadas a dichos encuentros negativos. Del mismo modo, se aspiraba suscitar emociones positivas en los aprendices tales como la motivación, la empatía, el autoconcepto y la autoestima por medio de la reflexión y la concienciación cultural crítica en el aula.

Así pues, a través de sus páginas se acentuaron aspectos intrínsecos de la cultura caribeña, desde solicitar al alumno que describiera cómo interactuaban las familias caribeñas en aras de incrementar su filtro afectivo, hasta que vertiera su opinión en torno a la pérdida del acento e identidad que suponían la mayor parte de procesos migratorios. Se pretendía sobre todo involucrar al alumnado; incentivar

la disposición a comunicar; subrayar el plurilingüismo del que hace gala esta región; revitalizar su identidad racial y su legado sociocultural.

Asimismo, verificamos que trasladar las emociones al aula proporciona beneficios significativos, tal y como se desprende del cuestionario de sensibilidad intercultural. Por norma general los alumnos se sienten más motivados y se esfuerzan más en la realización de las tareas, algo que pudo apreciarse en la extensión de los apartados de reflexión y en los fructíferos debates posteriores. Esta motivación favoreció además su acercamiento a la cultura hispanohablante a través de la mediación y el contraste con su C1, a la vez que refinaban sus destrezas de expresión oral y expresión escrita por medio del debate y los apartados de reflexión procedentes de las fichas de “Entrevistas”.

Este trabajo constató por tanto las ventajas de fusionar un enfoque humanista en el que se revalorizaba el componente emocional y el diálogo recurrente como pilares de la metodología docente, no solo de cara a atajar posibles carencias lingüísticas y fenómenos que suelen obstaculizar el aprendizaje de una segunda lengua (ansiedad, vergüenza, etc.), sino de cara a disminuir también actitudes intolerantes surgidas del desconocimiento del Otro y que menoscaban al fin y al cabo las relaciones interpersonales y la construcción de una sociedad más igualitaria y humana.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Alejaldre Biel, L., y Ramos, E. Á. (2018). Impact of Anxiety in Reading Aloud Activities in the classroom: A case study with university Thai students of Spanish A1 level. *Tejuelo*, 28, 219–252. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.219>

Alonso Cortes, T. (2006). Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. *Edinumen, Colección E, serie Recursos y MarcoELE*, 4, 1- 3.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Boston: Adison- Wesley Pub. Co.

Aneas, A. (2009) Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.

Anzaldúa, G. (2002). Preface: (Un)natural bridges, (Un)safe spaces. En G. Anzaldúa y A. Keating (Eds.), *This bridge we call home* (pp. 1-5). New York: Routledge.

Areizaga Orube, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34, 27-43.

Areizaga Orube, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). El componente cultural como línea de investigación en la enseñanza de lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Ruhstaller y F. Lorenzo (Eds.), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2* (pp. 45-60). Madrid: Edinumen.

Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Instituto Cervantes, *Antología didáctica*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Filadelfia: Multilingual Matters.

Barros García, P., Van der Linden, M., y Van Esch, K. (Eds.). (2010). *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 3:*

Cultura y comunicación en el aula de ELE: tres unidades didácticas. Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: Ministerio de Educación, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo del Gobierno de España.

Belli, S. (2014). El rol de las emociones en el diálogo intercultural. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 122. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197551>

Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.

Bennett, M. J. (1997). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Maine: Intercultural Press, Inc.

Bhabha, H. (1992). The world and the home. *Social Text* (31/32), 141-153. doi: <https://doi:10.2307/466222>

Byram, M. (1995). Defining and describing cultural awareness. *Language Learning Journal*, 12, 5-8.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Filadelfia: Multilingual Matters.

Canagarajah, A. (2013). *Translingual practice global Englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge.

Céspedes Suárez, C. (2020). Percepciones y actitudes de los aprendices de E/LE hacia la competencia intercultural en el Caribe anglófono: una propuesta didáctica de mejora. *Tonos Digital*, 38. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2396>

Céspedes Suárez, C. (2021). *Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de ELE: diseño de un curso formativo de mejora* (tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66690>

Chen, G.M., y Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.

Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Denis, M., y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bélgica: De Boec & Larcier S.A.

Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. (2017). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005). Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384/335>

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26, 2, 264-291.

Ellis, R. (2020). *Theories of second language acquisition* (2nd ed.). Reino Unido: Routledge.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Foncubierta Muriel, J.M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2*. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (pp. 969-980). Extremadura: ASELE.

Fonseca-Mora, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al., *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-79). Murcia: Servicio Publicaciones UCAM.

Fonseca Mora, M.C., y Díaz Pinto, E. D. (2003). Humanistic education in Spanish context: its value in the secondary classroom. *Encuentro Revista de Educación e Innovación en la clase de idiomas*, 13, 71-80. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320264>

Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), 431-441.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>

García-Rincón de Castro, C. (2006). *Educar la mirada*. Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Londres: Paladin.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachussets: Newbury House Publishers.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Colombia: Javier Vergara (Ed.).

González Blasco, M. (2008). *Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de español como lengua extranjera* (Memoria de Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid [Publicado en *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, 8, 1-258].

Goodenough, W.H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, (9), 167- 173.

Grau Perejoan, M., y Gea Monera, M. P. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006- 2007* (pp. 209-2011). Madrid: Instituto Cervantes y Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.

Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf

Gambrell, L.B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69, 259-263.

Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. En Instituto Superior de Formación del Profesorado, D.L., *Lenguas para abrir camino, aulas de verano* (pp. 193-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. La enseñanza del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

Guiora, A., Brannon, C., y Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22, 111-130.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114.

Herrero-Martín, R. (2019). *BeCariño. Con las manos en la masa. Cuaderno de comprensión escrita. ELE*. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales.

Higgins, C. (2015). Insults or acts of identity? The role of stylization in multilingual discourse. *Multilingua*, 34(2), 135–158.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hooper Hansen, G. (1999). *Are we ready for Holism? Humanizing Language Teaching*. Recuperado de hltmag.co.uk./jxin99

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety. From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Iglesias Casal, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (pp. 463-472). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Ishihara, N., y Menard-Warwick, J. (2018). In “sociocultural in-betweenness”: Exploring teachers’ translingual identity development through narratives. *Multilingua*, 37(3), 255–274. doi:<https://doi.org/10.1515/multi-2016-0086>

Jin, L. X., y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Madrid: Cambridge University Press.

Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Madrid: Cambridge University Press.

Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., y Strange, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.

Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas* (Edición española de Littlewood 1981). Madrid: Cambridge University Press.

Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 75, 513-534.

MacIntyre, P. (1995). How does Anxiety affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.

MacIntyre, P. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.

Martin Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE (pp. 27-44). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Uruguay: Universidad de la República.

McCroskey, J. C., y Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate*:

The construct and its measurement. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Speech Communication Association. Denver, Colorado.

McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. En S. McKay y N. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.

McLuhan, M., y Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village*. New York: Bantam.

Menard-Warwick, J. (2014). *English language teachers on the discursive faultiness: Identities, ideologies and pedagogies*. Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram, *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.

Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0, 1-13. Recuperado de

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Massachusetts: Newbury House.

Muñoz Sedano, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 300.

Murphey, T. (1998). Friends and Classroom Identity Formation. *IATEFL Issues*, 145, 15-16.

Neuner, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

Oliveras Vilaseca, À., y Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Oxford, R., y Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Pettigrew, T. F. (1996). *How to think like a social scientist*. Nueva York: HarperCollins College Publishers.

Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.), *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid/Cambridge: University Press.

Reasoner, R. (1982). *Building Self-esteem: A Comprehensive Program for Schools*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Ríos Rojas, A., y Ruiz Fajardo, G. (Eds.). (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En VV.AA., *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (p. 6 en formato electrónico). Madrid: Biblioteca de ELE del Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Roldán Romero, M. (2007). Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera. En M. Roldán Romero (Dir.), *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 9-19). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE* [Número

monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE], 21, 47-61.

Rudolph, N. (2012). *Borderlands and border crossing: Japanese professors of English and the negotiation of translinguistic and transcultural identity* (Tesis doctoral inédita). University of Maryland, Maryland, Estados Unidos.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schumann, J.H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242>.

Seeyle, H.N. (1997). *Teaching culture strategies for intercultural communication*. Illinois: National Textbook Company.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Massachusetts: Newbury House.

Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Heinle & Heinle.

Thornbury, S. (2017). *How to teach speaking* (2nd ed.). Reino Unido: Pearson Education.

Tomalin, B., y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press. En Álvarez, J., y Bonilla, X. (2009). *Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal*.

Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200011

Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Reino Unido: Penguin.

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX1216105135329

Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330.

Vinagre Laranjeira, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-22.

Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Chile: Editorial Andrés Bello y Universidad Austral de Chile.

Wessling, G. (1994). *Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas. El alemán como lengua extranjera [Colección Expolingua]*. Madrid: Fundación Actilibre.

Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua y MarcoELE*, 267-281. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, 91, 76-97.

Yazan, B., Rudolph, N., y Selvi, A.F. (2019). Borderland negotiations of identity in language education: Introducing the special issue. *International Multilingual Research Journal*, 13 (3), 133-136.