

ETNOCENTRISMO Y VISIÓN  
EUROCÉNTRICA DEL MANUAL:  
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA MINIMIZAR  
SU NOCIVIDAD EN EL AULA

---

CARMEN CÉSPEDES SUÁREZ

*Universidad del Atlántico Medio*

SARA HERNÁNDEZ ARROYO

*Universidad del Atlántico Medio*

MIRIAM BIEL MAESO

*Universidad del Atlántico Medio*

## 1. INTRODUCCIÓN

La región caribeña constituye en la actualidad un crisol de culturas fruto de los procesos de colonización emprendidos por países como Reino Unido, Países Bajos, Francia o España, lo que favoreció a su vez la emergencia de un plurilingüismo extraordinario. El gobierno británico, por ejemplo, inició la ocupación de Barbados en 1627, para más tarde poblar la isla con esclavos procedentes del continente africano, proceso imitado por Países Bajos en Curazao; Francia en Martinica o España en República Dominicana. De hecho, la idiosincrasia barbadense es única en tanto que amalgama el sentir caribeño por su ubicación y la antigua presencia de indígenas caribes, taínos y arawak; la cultura africana fruto del tráfico de esclavos, y la cultura británica como resultado de este proceso de apropiación. No obstante, a medida que estos países crecieron y se desarrollaron sintieron el deseo de independizarse de sus antiguas metrópolis. Barbados obtuvo su soberanía en 1966, si bien ha mantenido vínculos políticos y comerciales con Reino Unido hasta la fecha, trayectoria que se traslada también el resto de islas como Bahamas, Jamaica, Montserrat o Santa Lucía, entre otras.

No cabe duda de que dichas circunstancias históricas y socioculturales fundamentaron la concepción del presente trabajo. Al iniciar el lectorado MAEC-AECID en la Universidad de las Indias Occidentales (Campus de Cave Hill en Barbados), se constató que la mayoría de los estudiantes de español de SPAN 1001 de nivel B1 eran afrodescendientes y hablaban inglés como lengua oficial. La interacción con la población hispanohablante era sustancialmente escasa, a lo que se agregaba el empleo de un libro de texto que manifestaba un ligero ápice de visión eurocéntrica. Ante esta situación, se percibió la necesidad de advertir a los alumnos del posible racismo y etnocentrismo que podrían experimentar en los países hispanohablantes cuya lengua y cultura estudiaban.

Por otro lado, se agregaban también factores sociológicos externos. Por norma general, los lectores de nacionalidad española suelen ser de etnia blanca, lo que puede interferir con el origen étnico del alumnado. Un 92,4% de la población barbadense es de etnia negra pues la mayoría de los esclavos fueron doblegados para trabajar en las plantaciones de caña de azúcar dirigidas por patronos blancos. Por consiguiente, el lector de nacionalidad española podría emular inconscientemente los procesos de evangelización o colonización en los que el blanco se hallaba en una posición de superioridad por portar supuestamente el “conocimiento civilizado” y el poder adquisitivo del que los dominados carecían. A esto se suma el desequilibrio económico entre lo que conocemos como país desarrollado, encarnado en este caso por el docente, y el país en vías de desarrollo en el que residen los discentes. Tomando todas estas variables en consideración, es indiscutible que relaciones de poder asimétricas podrían reproducirse en este tipo de contextos. A la larga estas discrepancias podrían menoscabar el clima intergrupar óptimo que debe impregnar el aula de lenguas extranjeras (Allport, 1958), así como el filtro afectivo (Krashen y Terrell, 1983) necesario para favorecer el acercamiento y el interés hacia el aprendizaje de la L2/LE.

### 1.1. ETNOCENTRISMO

Una de las características más destacadas del etnocentrismo como fenómeno social es la valoración de otras culturas desde la perspectiva de origen. Esa visión puede provocar que afloren sentimientos relacionados

con la condescendencia y, también, con la superioridad (Bennett, 1986; Brislin, 1997; Barna, 1998; Lustig y Koester, 1999), y es que el ser humano, no solo adquiere, sino que construye también determinados significados o referentes dentro de la comunidad a la que pertenece como ser social. Esta construcción se prolonga a lo largo de su vida, lo que explica que se guíe por los patrones ya establecidos en su cultura de origen. Así pues, cuando piensa que sus valores son superiores o los únicos válidos en oposición a los de otros grupos sociales emana el etnocentrismo (Huelva Unterbaümen y Suárez-Inclán, 2015). Es más, esta creencia podría llegar a acompañarse casi de manera automática de sentimientos vinculados a los juicios de valor negativos y al menosprecio o infravaloración de lo extranjero (Iglesias Casal, 2003). Vilà Baños (2008) llega a afirmar incluso que en las sociedades occidentales «se confunde el reconocimiento de la diferencia con la actitud de juzgar si aquello que es diferente es mejor o peor» (p. 79).

Sin ir más lejos, en Estados Unidos los brotes de racismo contra la comunidad hispana no han cesado de ser portada de los titulares de prensa o de las noticias de actualidad. Muchas denuncian los enfrentamientos iniciados por los locales al oír hablar español al dependiente salvadoreño o al camarero mexicano. Sea porque han vivido inmersos en una especie de burbuja dentro de una comunidad caracterizada por su homogeneidad cultural o como consecuencia de políticas que ensalzan un crudo patriotismo, el caso es que la semilla de actitudes racistas y xenófobas secundan este nocivo etnocentrismo y obstaculizan, por consiguiente, cualquier interacción humana (Iglesias Casal, 2003).

Dicho esto, el primer paso hacia el encuentro pacífico entre individuos reside en reconocer la diferencia. No obstante, Vilà Baños (2008) advierte de que mediante la proyección de la similitud (Adler, 1997), el sujeto a veces presupone que los individuos o las situaciones se asemejan más de lo que realmente lo hacen. Es más, cuando esta apreciación se exagera y el sujeto se encuentra más cómodo en la diferencia que en la similitud (Barna, 1998; Samovar et al., 1998) puede llegar a cegarse culturalmente o permanecer sesgado temporalmente.

### 1.1.1. Etnocentrismo en docentes

En ocasiones los educadores proyectan imágenes preconcebidas y estereotipadas a través de sus lecciones inconscientemente. La causa puede hallarse en el conflicto que se produce cuando los códigos culturales del docente y el discente difieren radicalmente. A veces es posible que el docente realice juicios de valor sobre el discente y lo catalogue como inadecuado respecto a la cultura de prestigio dominante en el aula, un escenario que podría aplicarse por ejemplo a los cursos con inmigrantes y refugiados (Teruel, 2004).

No cabe duda de que este tipo de actitudes demuestran la incapacidad del profesorado de distanciarse de su cultura de origen, relativizar o empatizar (Neuner, 1997), lo que provoca que puedan verter actitudes etnocéntricas poco profesionales desde el punto de vista intercultural. Algunos ejemplos de fricción podrían hallarse en la cultura del reciclaje; variedad de productos en los supermercados; medios de transporte; infraestructura tecnológica; cobertura sanitaria o creencias religiosas. En definitiva, cualquier temática tabú o controvertida que el docente debe saber abordar con tacto y respeto dentro del aula.

### 1.1.2. Etnocentrismo en manuales

De todos es bien sabido que con el Enfoque comunicativo (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) llegan los primeros intentos de integrar el binomio lengua-cultura (Lévi-Strauss, 1958; Wagner, 1989; Bennett, 1997; Masello, 2002; Martín Peris, 2008). Asimismo, comienza a fomentarse la transmisión de la cultura con minúscula (Miquel y Sans, 2004; Miquel, 2004) en detrimento de la Cultura con mayúscula de carácter más enciclopédico (Russell, 1999), pues es en la cultura en minúscula donde, en palabras de González di Pierro (2012), «están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas [...] la que hace que actuemos como españoles, suecos o marroquíes» (p. 90).

En cuanto a la aproximación que hacen los manuales de la cultura de la segunda lengua o lengua extranjera, Raigón-Rodríguez (2018) reitera la

superficialidad con la que esta se integra en algunos de ellos. Kramersch (1993) por su parte alude también al tradicional enfoque de las 4 “efes” (*facts, food, folklore, festivals*). Sin embargo, una exposición deficiente o errónea de la C2 puede conllevar que los discentes no obtengan las herramientas necesarias para interpretar la realidad correctamente, aunque sí se ofrezcan datos relevantes y conocimiento declarativo en general (Raigón-Rodríguez, 2018). Por fortuna, los manuales de reciente publicación sí hacen un esfuerzo patente por formar en interculturalidad. Raigón-Rodríguez (2018) expone que en ciertos manuales dedicados a la enseñanza del inglés se solicita al estudiante que indague por ejemplo en los estereotipos que albergaba sobre su propia cultura y el modo en que las convenciones estadounidenses y la globalización habían afectado a su cultura, favoreciendo así una mayor reflexión.

Tras constatar los beneficios de esta tarea de introspección, la vasta mayoría de autores concluye que es necesario incidir más en la transmisión de las dos modalidades de cultura (minúscula y mayúscula). Para tal fin los alumnos podrían completar actividades en las que escuchen a personajes hablando sobre determinados tópicos, y más tarde, puedan contrastar y aportar sus propias opiniones. En caso de que los manuales no incluyan estas cuestiones interculturales explícitamente, se aconseja que los profesores recurran a otros recursos complementarios para potenciarlas (Vilà Baños, 2008).

### 1.1.3. Etnocentrismo en discentes

Como seres humanos tendemos a juzgar o rechazar aquello que se aleja de lo conocido. Por tanto, bastaría cualquier fallo sociopragmático o pragmalingüístico durante el acto discursivo para recrudecer sentimientos negativos y confirmar prejuicios que vedarán cualquier acto conversacional (Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1985; Escandell, 1996). Es por ello por lo que en el aula el alumnado puede experimentar malentendidos y choques culturales, puesto que la lengua de origen y la extranjera parten de cosmovisiones divergentes.

Asimismo, pueden recrudecerse las situaciones de rivalidad etnocéntrica entre los adolescentes puesto que la edad figura como un factor sociológico relevante. Esto se debe a que la adolescencia coincide con la etapa

en la que se construye la propia identidad, por lo que convendría trabajar desde una perspectiva crítica el concepto de cultura y los posibles prejuicios y estereotipos desde dichas edades para evitar que se fosilicen más adelante (Iglesias Casal, 2003).

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

En el marco de un estudio longitudinal más amplio destinado a desarrollar y evaluar la competencia comunicativa intercultural (Céspedes, 2021), se detectaron actitudes etnocéntricas en los alumnos caribeños angloparlantes y en los manuales de español de uso convencional. Es por ello por lo que esta investigación tiene como objetivos principales identificar y evidenciar el etnocentrismo, tanto en los discentes como en los manuales de ELE. Para ello, se analizan en primer lugar las percepciones, así como las impresiones que albergan los alumnos hacia temáticas raciales complejas por medio de encuestas concretas. Paralelamente, se hace hincapié en la escasez de representación étnica en los manuales de ELE mediante el empleo de rúbricas exhaustivas.

A partir de los resultados obtenidos, se procede a la elaboración de una propuesta didáctica para cumplir con los dos objetivos principales de la presente investigación: por un lado, erradicar el posible etnocentrismo detectado en los discentes, y por otro, contrarrestar y compensar la ausencia del tratamiento racial y étnico en los manuales de ELE de uso estándar.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO FORMATIVO

Dada la escasez de manuales de español que aludan directamente al Caribe anglófono, se pretende visibilizar la realidad sociocultural de esta área geográfica. Paralelamente, se incide en el aspecto étnico y racial con objeto de revitalizar la identidad de los aprendices; se abordan contenidos transversales y se inculcan valores cívicos y democráticos mediante una pedagogía inclusiva e intercultural. De este modo, se podrán interiorizar habilidades que permitan identificar estereotipos negativos

e internalizar que ningún país o cultura es mejor o peor, puesto que esta es la única vía consecuente y eficaz para superar el consabido etnocentrismo.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. IDENTIFICAR EL ETNOCENTRISMO EN LOS DISCENTES

La constatación etnocéntrica se hizo patente a través de encuestas y evaluaciones diagnósticas dirigidas al estudiantado en una primera fase del estudio. Acto seguido se emplearon rúbricas específicas para el análisis de los manuales, tal y como se expondrá en la siguiente sección.

En lo que a las encuestas se refiere, al iniciar la labor docente en el Campus de Cave Hill durante el primer semestre de 2018 se distribuyó un cuestionario y varias evaluaciones diagnósticas entre el alumnado de SPAN 1001 (nivel B1 según el MCERL), así como entre el estudiantado de niveles inferiores y superiores, esto es, SPAN 0101 (niveles A1-A2); SPAN 2001 (nivel B2) y SPAN 3001 (nivel C1). La conjunción de todos estos grupos permitió recopilar un total de 75 muestras. La edad media de los participantes oscilaba entre los 18 y los 21 años, siendo el género femenino el más abundante (74, 3%). El nivel del alumnado dependía en gran medida del centro de estudios anterior; el estatus del español en su país de origen; su relación personal con el idioma o su grado de motivación, entre otros.

En cuanto al contenido de la encuesta inicial, se formuló un rango de preguntas misceláneo destinado a conocer la disposición del alumno a recibir un curso en competencia comunicativa intercultural (CCI) (Céspedes, 2021). Es por esta razón por la que se inquirieron los motivos por los que estudiaban el idioma; número de años estudiándolo; perspectivas profesionales y académicas en torno a su uso; causas de los choques culturales experimentados durante sus viajes al extranjero, etc.

Respecto al carácter de las evaluaciones diagnósticas, dos de ellas versaron sobre contenidos socioculturales intrínsecos de la cultura hispana y española, incidiendo en hábitos; lenguaje no verbal; costumbres y tradiciones, es decir, en la cultura con minúscula eminentemente.

Normalmente se planteaban escenarios hipotéticos en los que el estudiante debía discernir cómo reaccionaría ante un cumplido; cómo inventaría una excusa; si abriría un regalo delante de la persona; qué traería consigo a un evento determinado, etc.

Una vez se recabaron los datos de la encuesta y las evaluaciones diagnósticas, se confeccionaron dos instrumentos de recolección de datos. Ambos fueron diseñados a medida para insertarse más tarde en una propuesta didáctica que fomentaría la adquisición de la interculturalidad. Por un lado, el instrumento denominado “Entrevistas” proveyó de datos cualitativos a partir de testimonios escritos de los discentes, mientras que “Anécdotas” permitió recopilar testimonios cualitativos orales vertidos por los propios alumnos en cada lección como si de un diario de observación del profesor se tratara.

### 3.2. IDENTIFICAR EL ETNOCENTRISMO EN LOS MANUALES

Tras ratificar la existencia de cierto halo de etnocentrismo en diversos libros de texto de ELE de uso común, se procedió a la selección de un corpus de 15 materiales tomando como referencia el trabajo de Santamaría (2008). Para ello se utilizaron ítems empleados por la propia autora tales como aquellos que aludían al componente pragmático; el ámbito cultural (España o Hispanoamérica); la modalidad de cultura (con minúscula o con mayúscula); metodología cultural de la que hacía gala el manual; tipología de actividades interculturales o la presencia de soporte gráfico o soporte cultural complementario en el manual. No obstante, algunos de ellos se modificaron o se ampliaron en aras de responder a las necesidades particulares del estudio. Los criterios que se añadieron recayeron sobre todo en el año de publicación; la editorial; si se había utilizado y trabajado con el manual en el pasado personalmente; si atendía a lengua estrictamente o a cultura y civilización; si contemplaba cultura de España o de Hispanoamérica exclusivamente o de manera mixta, y en caso afirmativo, si existía correlación entre los contenidos de una variedad cultural y otra. En la siguiente figura se enumeran los libros de texto analizados, así como los criterios que rigieron su selección:



**FIGURA 1.** Selección de corpus

Manual de lengua	Criterio	Editorial	Manual de cultura y civilización	Criterio	Editorial
1. <i>Aula Internacional 3 (2014)</i>	Uso propio. UWI. Cave Hill	Edinumen	6. <i>Latitud 0° (2018)</i>	Ñ/HP	SGEL
2. <i>Nuevo Español en Marcha 3 (2014)</i>	Uso propio. España	SGEL	7. <i>Saberes y comportamientos culturales (2017)</i>	Ñ/HP	Edinumen
3. <i>Pasaporte B1 (2008)</i>	Editorial	Edelsa	8. <i>Culturas cara a cara (2009)</i>	Ñ	Edinumen
4. <i>Gente Hoy 2 (2014)</i>	UWI. Mona	Difusión	9. <i>Todas las voces (2017)</i>	Ñ/HP	Difusión
5. <i>¡Nos vemos! 3 (2012)</i>	Centro de Idiomas de UWI St. Augustine 483	Difusión	10. <i>Aula Latina 2 (2005)</i>	HP	Difusión
			11. <i>Aula América 2 (2018)</i>	HP	Difusión
			12. <i>Esp@ña (2006)</i>	Ñ	Edelsa
			13. <i>Cultura en el mundo hispanohablante A2-B1 (2018)</i>	Ñ/HP	En Clave ELE
			14. <i>Prisma Latinoamericano A2 (2011)</i>	HP	Edinumen
			15. <i>BeCariño (2018)</i>	HP	Recurso educativo abierto (REA)

Fuente: elaboración propia (Céspedes, 2021, p. 267)

Seguidamente se elaboraron dos rúbricas con valores que oscilaban de 0 a 3 en función de la frecuencia de aparición del ítem en el manual, es decir, desde inexistente/baja (0) hasta abundante/excelente (3). Dado que las rúbricas se destinaron originariamente a analizar la CCI, se da cuenta aquí de los ítems relacionados en mayor medida con el etnocentrismo, esto es, estereotipos; malentendidos y choques culturales; relaciones de raza y comunidad; relaciones entre grupos políticos y religiosos; minorías étnicas y religiosas; identidad nacional; países, estados y pueblos extranjeros; emigración; análisis de un problema/conflicto intercultural y tratamiento de temas polémicos.

### 3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez analizados los datos arrojados por las encuestas y las evaluaciones diagnósticas, se decidió concebir un curso formativo de mejora

compuesto de veintitrés unidades didácticas. En cada unidad se incorporaron ejercicios de dramatización; análisis contrastivos y actividades interactivas en las que se trabajaba el componente intercultural; la etnografía de la comunicación; elementos transversales; temáticas sociales de gran calado en la actualidad; valores democráticos; género; discapacidad; lenguaje no verbal; racismo o colorismo, entre otros. Cada unidad solía iniciarse con el fragmento de un medio audiovisual, desde una serie de televisión, una canción o un anuncio popular. Asimismo, se integraron los dos instrumentos que mencionábamos anteriormente (“Entrevistas” y “Anécdotas”) con vistas a cumplir dos objetivos cardinales, por un lado, servir de apoyo didáctico de cara al incremento de la CCI, y por otro, servir como fuente de recolección de datos.

En términos de formato, el primer instrumento denominado “Entrevistas” adoptó la apariencia de un diario de reflexión del alumno. Se articulaba en torno a un vídeo en el que un nativo hispanohablante describía una convención social inherente de su país o su cultura de origen. De esta manera el curso formativo comprendía todos los países de Hispanoamérica y España, así como la cultura con mayúscula de cada uno por extensión. A continuación, el estudiante debía completar preguntas destinadas a comprobar su comprensión auditiva, para más tarde, responder a preguntas de reflexión que contribuirían a internalizar la CCI.

El segundo instrumento denominado “Anécdotas” solía inscribirse en un lugar intermedio de la unidad y se componía de historias o vivencias personales experimentadas por individuos anónimos en su interacción con otras culturas. Su objetivo residía en hacer hincapié en la cultura con minúscula, avivar los debates interculturales y analizar los detonantes de los malentendidos, el etnocentrismo y los choques culturales.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. IDENTIFICAR EL ETNOCENTRISMO EN LOS DICENTES

El análisis de las encuestas, evaluaciones diagnósticas y testimonios escritos y orales aportados por los alumnos a través del instrumento de “Entrevistas” y “Anécdotas” corroboró la existencia de actitudes

etnocéntricas entre los discentes universitarios caribeños. La ficha de “Entrevista con México” por ejemplo, examinaba los procesos migratorios hacia Estados Unidos, junto con conceptos inherentes tales como el tren de la muerte, los guías o coyotes a través del desierto o los migrantes desplazados a la espera de ser admitidos o repatriados en la frontera. El vídeo lo protagonizaba una joven mexicana que narraba cómo había sobrevivido a la ardua travesía y cómo había logrado sobreponerse a multitud de obstáculos para integrarse en la sociedad receptora. Acto seguido el alumno debía responder a la siguiente pregunta en el apartado de reflexión: En tu opinión, ¿crees que los inmigrantes se integran y son bienvenidos en tu comunidad o existen casos de racismo?, a lo que uno de los aprendices respondió:

«A veces sí que existe racismo hacia los guayaneses porque se piensa que roban el trabajo a los locales y hacen los trabajos que los barbadenses no quieren hacer».

Si bien se desaconseja generalizar, esta percepción ratificaba en cierto modo la superioridad de los compatriotas barbadenses frente a los guayaneses, al menos en términos económicos. Nos consta que muchas mujeres guayanesas trabajaban como limpiadoras del hogar en Barbados y si bien los casos de racismo solían y suelen ser aislados en la actualidad, resulta patente que existe cierto descontento o rechazo hacia este grupo poblacional.

En línea con este ejercicio, otra alumna respondió:

«Las mujeres de Trinidad y Tobago sienten que las inmigrantes venezolanas robarán sus empleos y sus maridos».

Este comentario ilustra una problemática que lleva adoleciendo Trinidad y Tobago desde hace varias décadas. La crisis política y económica en Venezuela ha provocado que oleadas de migrantes se desplacen masivamente hacia la isla vecina. En consecuencia, han aumentado los casos de racismo hacia este colectivo a pesar de que Trinidad y Tobago había presumido en el pasado de un notable tejido multicultural y una convivencia ostensiblemente cordial.

Por otro lado, “Entrevista con Nicaragua” versaba sobre la identidad nacional y cómo muchos de sus mercados locales y productos artesanales

habían desaparecido fruto de la globalización. Antes de completar esta sección, se expuso a los alumnos a varias campañas publicitarias que trataban de concienciar acerca de los prejuicios y los estereotipos nacionales, a lo que una de las alumnas reconoció:

«En el Caribe también tenemos estereotipos sobre otras islas. Por lo general, se dice que la gente de Barbados y Bahamas son más arrogantes y que el acento de los jamaicanos es imposible de entender».

Con este testimonio la alumna reafirmaba los tópicos negativos que existen hacia ciertas nacionalidades, así como la crítica hacia la variedad diatópica o el acento de una comunidad de hablantes. Por último, otro testimonio revelador se obtuvo a partir de “Entrevista con República Dominicana”. Esta ficha abordaba los hábitos de consumo de los dominicanos e inquiría a los alumnos sobre sus preferencias comerciales, a lo que un discente expresó:

«Compro en el mercado local de Cheapside en Bridgetown los sábados por la mañana. Massy es el supermercado de los blancos ricos».

Otro por su parte escribió:

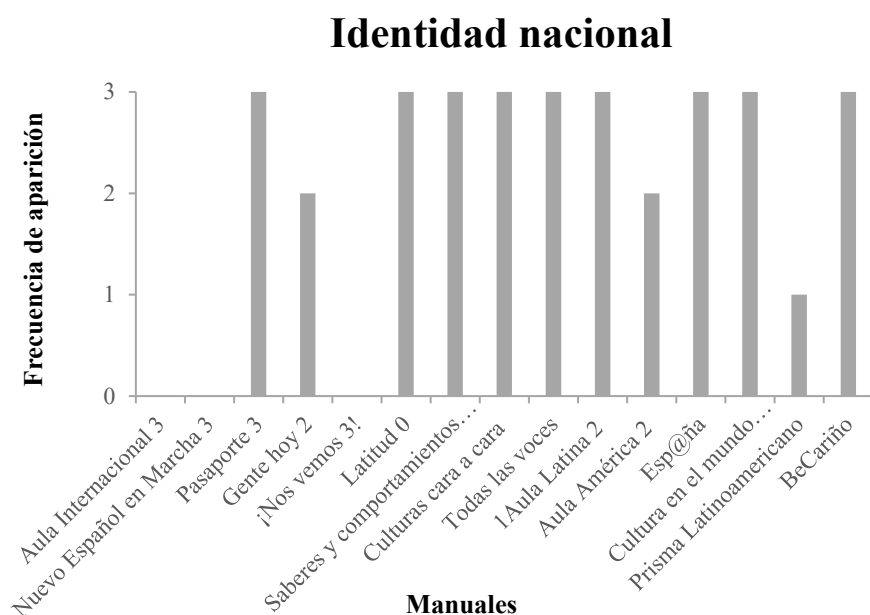
«Yo no compro yogures, eso es comida de blancos».

Estos dos últimos testimonios dejaban entrever el resentimiento que alberga la población negra hacia la población blanca tras siglos de sumisión, algo que coincide con las observaciones y vivencias experimentadas durante la labor como lectora. Durante la estancia, la población barbadense siempre se mostró amigable; cercana; hospitalaria y pacífica, pero también es cierto que solía ser la población blanca la que acaparaba el mayor poder adquisitivo. Incluso la población local nunca consideraba “real Bajans” a aquellos barbadenses blancos de tercera generación que habían nacido en territorio barbadense. Similarmente, la población negra en ocasiones frecuentaba bares o restaurantes que la población blanca nunca visitaba y viceversa, lo que verifica la preeminencia de barreras raciales invisibles, pero persistentes en países con un pasado o legado similar al de Barbados.

## 4.2. IDENTIFICAR EL ETNOCENTRISMO EN LOS MANUALES

Las rúbricas empleadas en el análisis de los 15 manuales de español como lengua extranjera revelaron asimismo la falta de representación de temáticas complejas tales como estereotipos; relaciones de raza; análisis de un problema/conflicto cultural o malentendidos y choques culturales en los libros de texto convencionales. Este dato es reseñable en tanto que en ocasiones el libro de texto constituye la única toma de contacto que el alumno pueda establecer con la lengua y la cultura metas. De hecho, Weninger y Kiss (2015, p. 54) denuncian esta carencia cuando declaran: «Since textbooks are institutionally sanctioned artefacts [...] learners are likely to treat these textbooks as carriers of truth» (citado en Raigón-Rodríguez, 2018, p. 298), de ahí la importancia de que se brinde una visión fidedigna de la idiosincrasia de un determinado país.

**GRÁFICO 1.** *Identidad Nacional*

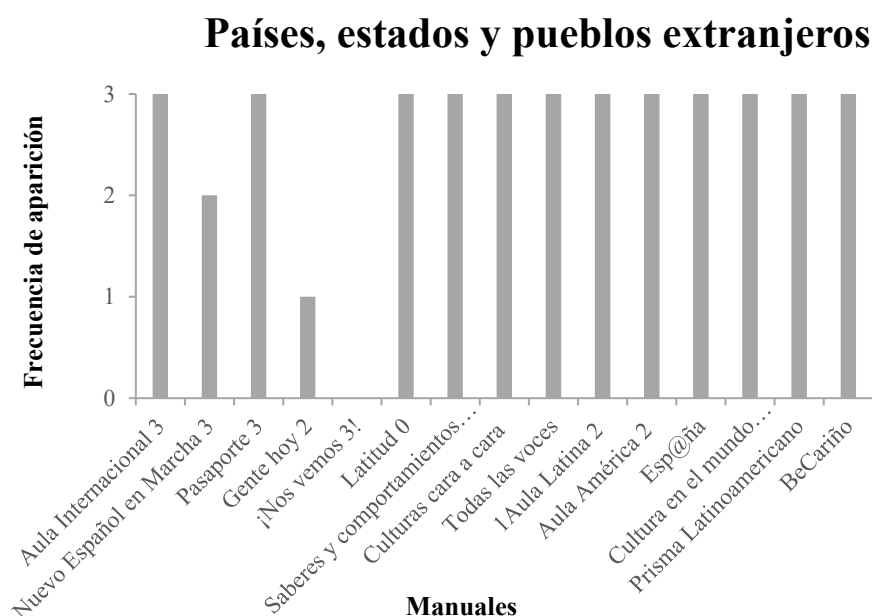


Por norma general, los manuales de texto tienden a exhibir una realidad edulcorada en la que solo se descubren los rasgos positivos de la C2, dejando de lado aquellas problemáticas sociales poco atractivas o controvertidas a los ojos de un espectador externo. En el estudio que nos

ocupa, observamos por ejemplo que la mayoría de los manuales sí aluden a “Identidad nacional”, debido a que se exagera el patriotismo o el protagonismo del país de la C2. Excepcionalmente, los manuales *Nos vemos* □o *Nuevo Español en marcha* □no hacen hincapié en dicho ítem.

Igualmente, la vasta mayoría de manuales sí presta especial atención al apartado relativo a “Países, estados y pueblos extranjeros” por unanimidad, lo que a la larga contribuiría a fomentar las comparaciones entre culturas, los análisis contrastivos y la competencia comunicativa intercultural. En este apartado también se observa por orden de aparición que *Nos vemos* □ *Gente Hoy 2* y *Nuevo Español en marcha* □se centran quizás demasiado en el componente lingüístico, lo que relega a un segundo plano los contenidos socioculturales.

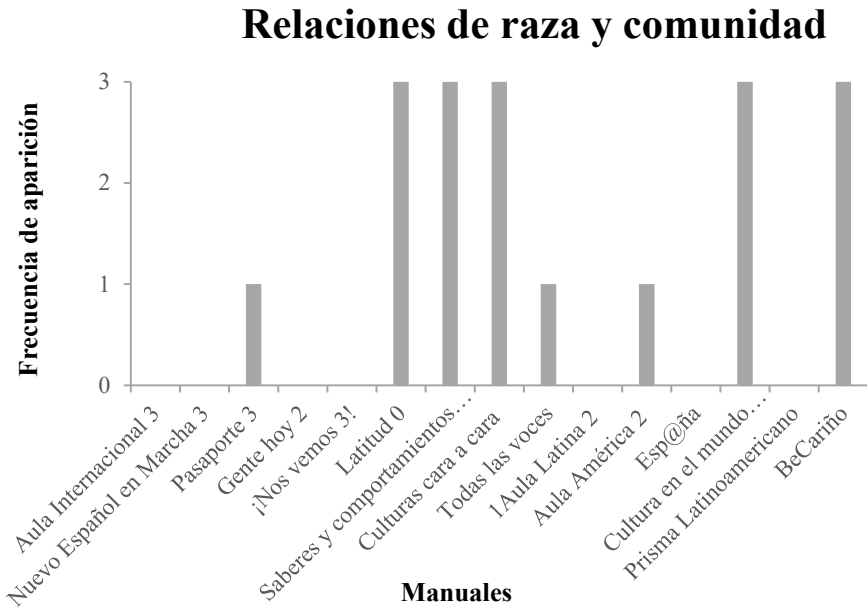
**GRÁFICO 2.** Países, estados y pueblos extranjeros



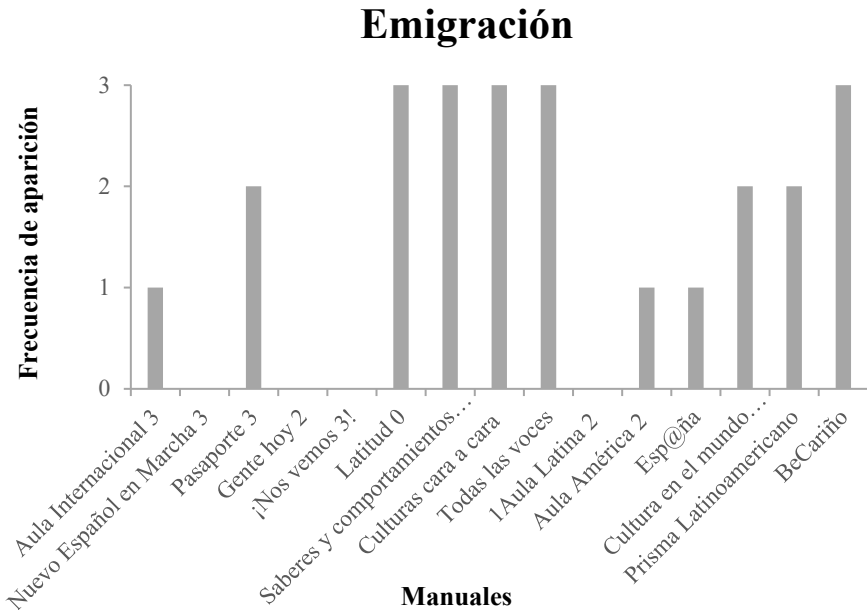
En los siguientes gráficos correspondientes a “Relaciones de raza y comunidad”, “Emigración” y “Relaciones entre minorías étnicas y religiosas”, se aprecia claramente que *Latitud 0º*, *Saberes y comportamientos culturales*; *Cultura en el mundo hispanohablante*; *BeCariño* o *Culturas Cara a Cara* sí que inciden en estos apartados de un modo muy sobresaliente en comparación con el resto de manuales. Esto se explica principalmente por la tipología y la naturaleza del manual. Generalmente, estos últimos constituyen libros de cultura y civilización y por ende ahondan en mayor medida en la Cultura con mayúscula, es decir, historia; política; sociología; literatura; artes; convivencia entre culturas y por extensión “Emigración” y “Minorías étnicas y religiosas”. Dado que el objetivo último reside en examinar a los alumnos de estos contenidos socioculturales o comprobar que los han internalizado durante su exposición a ellos dentro de un curso de cultura o civilización, se prestan en mayor medida a la construcción de un saber declarativo.

Si bien es cierto que en el pasado estas temáticas no eran del todo habituales y se apostaba en mayor medida por la alta cultura o cultura legitimada, en los últimos años se ha producido un cambio de paradigma. Ahora las editoriales tratan de abordarlas en un intento de ser más inclusivas y consecuentes con la realidad que nos rodea. En contraposición, todos los manuales de lengua fracasan a la hora de abordar estas cuestiones, desde los españoles *Gente Hoy 2*, *¡Nos vemos!*, *Esp@ña* o *Aula Internacional* hasta los hispanoamericanos *Aula Latina*, *Aula América* y *Prisma Latinoamericano*. De hecho, *Pasaporte* es el único manual de lengua que hace un mayor esfuerzo por integrar estas cuestiones entre sus páginas, aunque sea en un rango sustancialmente inferior en comparación con sus homólogos de cultura y civilización.

**GRÁFICO 3.** Relaciones de raza y comunidad

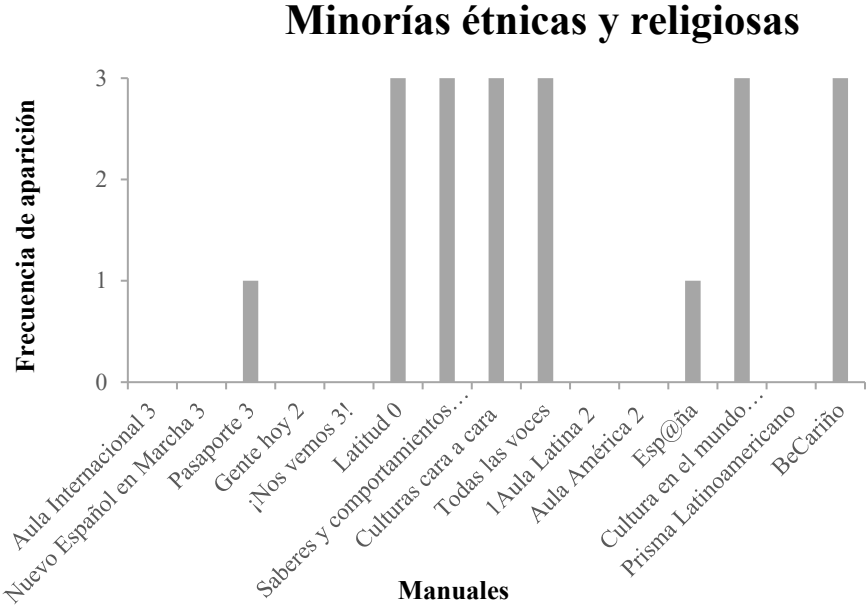


**GRÁFICO 4.** Emigración



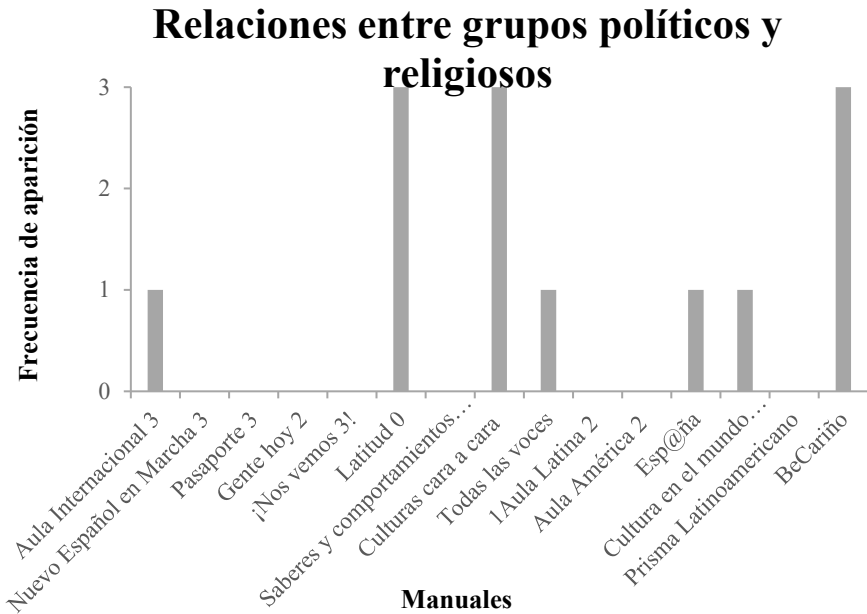


**GRÁFICO 5.** Minorías étnicas y religiosas

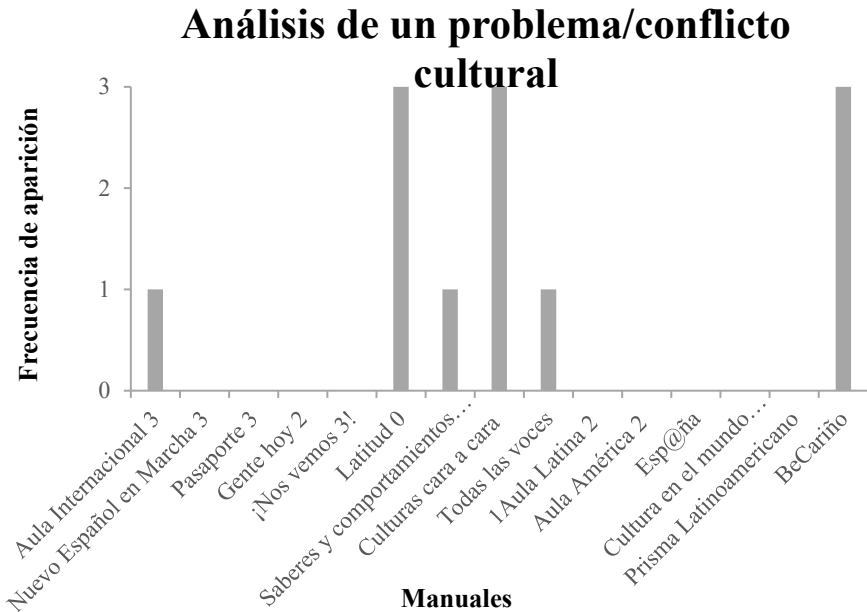


Frente a esto, se advierte que los valores comienzan a disminuir a medida que nos acercamos a dos áreas distinguidas, esto es, “Relaciones entre grupos políticos y religiosos” y “Análisis de un problema/conflicto cultural”. Únicamente los manuales *Latitud 0*, *Culturas Cara a Cara* y *BeCariño* mantienen los niveles de frecuencia de los que presumieron anteriormente, frente a *Saberes y conocimientos socioculturales* y *Todas las voces* que descienden significativamente.

**GRÁFICO 6.** Relaciones entre grupos políticos y religiosos

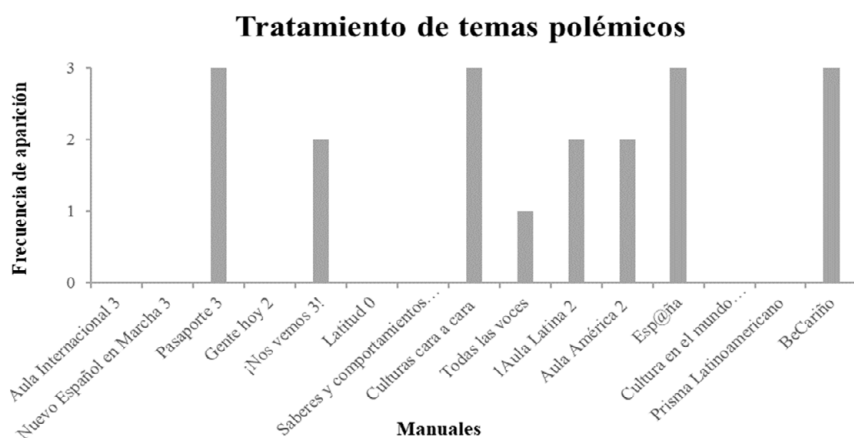


**GRÁFICO 7.** Análisis de un problema/conflicto cultural



No obstante, sí que se avista una cierta tendencia al alza en lo que al “Tratamiento de temas polémicos” se refiere. Pese a que este apartado podría percibirse como similar al apartado de “Análisis de un problema/conflicto cultural”, se aprecia cierta diferencia subjetiva. Desde la humilde perspectiva de las autoras, el primero implicaría analizar un conflicto concreto que se produce entre dos culturas enfrentadas u ostensiblemente divergentes, mientras que el “Tratamiento de temas polémicos” puede ser más genérico y aludir a una problemática que afrontan varias sociedades sincrónicamente como puede ser el consumo de drogas o la regulación de la eutanasia. En este sentido, sí se divisa que los manuales de lengua se involucran en mayor medida. Es más, *Pasaporte* □, *¡Nos vemos* □ e incluso *Esp@ña*, que en gráficos precedentes habían obtenido una menor puntuación, incrementan ahora la exposición a este apartado.

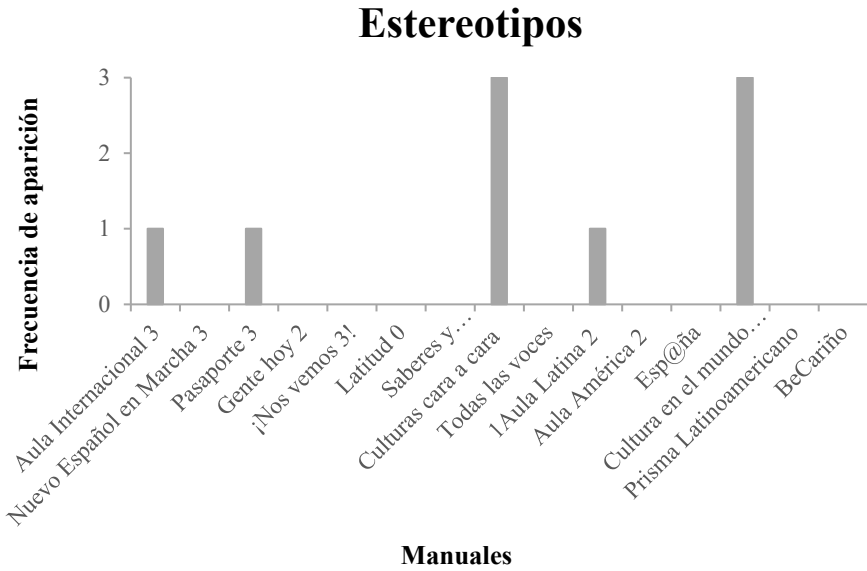
**GRÁFICO 8.** *Tratamiento de temas polémicos*



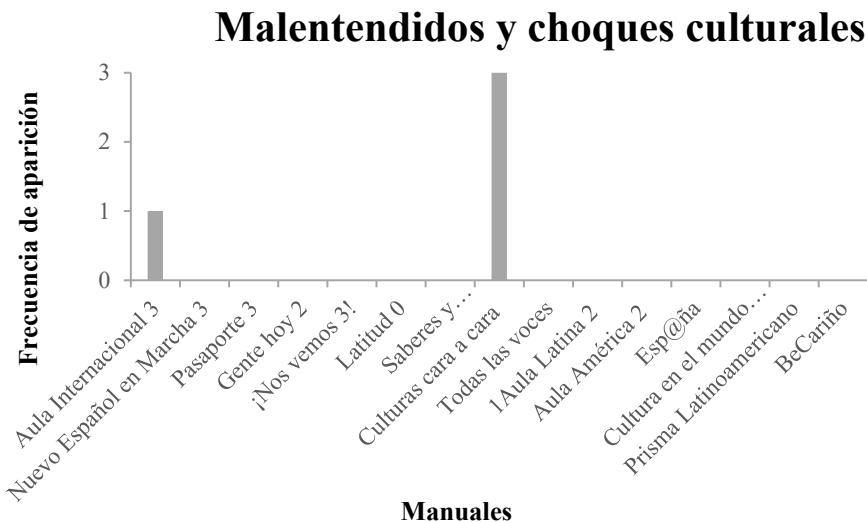
Las secciones que más drásticamente reducen sus valores apelan a “Estereotipos” y “Malentendidos y choques culturales”. Ningún manual hace hincapié en ellos sobremanera a excepción de *Culturas Cara a Cara* y *Cultura en el mundo hispanohablante*. Esta mínima o nula exposición supone un craso error, ya que los alumnos de niveles iniciales suelen comenzar el estudio de la L2/LE con los manuales de lengua de nivel principiante. Por tanto, pueden forjar una imagen errónea de la L2/C2 y no desmentir estas imágenes preconcebidas hasta bien

adentrado su aprendizaje, si con suerte continúan estudiando el idioma en cursos superiores a través de los manuales de cultura y civilización en niveles avanzados.

**GRÁFICO 9.** *Esteretipos*



**GRÁFICO 10.** *Malentendidos y choques culturales*



### 4.3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez se implementaron los ejercicios interculturales de las veintitrés unidades didácticas, así como los dos instrumentos de “Entrevistas” y “Anécdotas”, estribaba importante comprobar si el programa intercultural diseñado resultaba efectivo y si había logrado minimizar las actitudes etnocéntricas del alumnado. En los siguientes fragmentos extraídos de distintas fichas de “Entrevistas” se percibe la superación progresiva del etnocentrismo.

Una de las alumnas alude directamente a este concepto al referirse al botellón en España:

«Pues si lo miro desde la perspectiva de mi cultura, mi respuesta sería que no, pero no quiero ser *etnocéntrica*. Estoy de acuerdo con algunas de las razones como que es la única manera de reunirse con sus amigos y es su forma de relacionarse. Es una norma en su cultura».

Otra por su parte sostiene que ha revitalizado su identidad y sus orígenes:

«Creo que un tiempo pasado de mi vida había deseado parecer “más americana” que tobaguense. No obstante, ahora que soy más grande intento estar orgullosa de mis raíces. Ya no creo que mis raíces africanas representen o signifiquen la pobreza sino más bien la riqueza cultural o un símbolo de la emancipación y la libertad».

Mientras que esta otra insiste en lo orgullosa que se siente de sus raíces a pesar de la influencia extranjera:

«Creo que si viviera en otro país mi acento puede cambiar un poco porque estaría escuchando el acento de ese país todo el tiempo, pero nunca perdería mi identidad. Estoy tan orgullosa de ser de B'dos y el Caribe. Creo que si estoy emocionada o molesta mis raíces caribeñas saldrán a la luz».

Merece la pena mencionar que estos tres extractos forman parte de una red más extensa de testimonios que se triangularon más tarde con un cuestionario de sensibilidad intercultural basado en el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural de Bennett (1986, 1997) (*DMIS, The Development Model Of Intercultural Sensitivity*). El cruce de estas variables junto con los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de las pruebas de “Entrevistas” y “Anécdotas” permitieron corroborar la

erradicación sostenida del etnocentrismo y el incremento exponencial de la CCI (Céspedes, 2021), cumpliendo así con los objetivos establecidos al inicio de la investigación.

## 5. CONCLUSIONES

El ser humano ha de tomar decisiones y escoger entre lo que es mejor y peor para su bienestar e intereses asiduamente. Cuando este proceso se extrapola a la comparación entre culturas, provoca que considere su cultura de origen como la única e irrefutable. Cuando este pensamiento y/o sentimiento se enardece, emerge el etnocentrismo.

Durante la realización de un lectorado en Barbados, se percibió precisamente la presencia de actitudes etnocéntricas y estereotipadas hacia otros grupos sociales entre el alumnado de español como LE, lo que hizo necesaria la toma de conciencia alrededor de esta lacra. Paralelamente, estribaba necesario advertir a los aprendices del posible etnocentrismo, colorismo y racismo que podrían experimentar en los países hispanohablantes, pues cualquier encuentro comunicativo fallido u ofensa a su identidad podría perjudicar su percepción hacia el idioma y, por ende, el deseo de aprenderlo. A esto se añadía otro factor, y es que tras seleccionar y analizar 15 manuales de español como LE se corroboró la falta de representación étnica en los manuales, así como la escasez de recursos que permitieran erradicar el lastre etnocéntrico desde las aulas.

En contrapartida se decidió concebir un curso formativo de mejora a partir de líneas metodológicas, didácticas y pedagógicas más aptas para este contexto según el perfil, intereses y necesidades del alumnado meta. Una vez implementado el programa intercultural, se compensó la falta de representación étnica en los manuales; se situó el foco en la cuestión racial y en los choques culturales y se logró revitalizar la identidad del alumnado caribeño a través de actividades y estrategias interculturales, cuyos beneficios quedaron evidenciados en los resultados obtenidos al culminar el estudio (Céspedes, 2021).

Así pues, se demostró la efectividad de amalgamar cursos interculturales y cursos de lengua simultáneamente, así como su viabilidad en aras de recrearlos en otros contextos y con otros agentes implicados. Lo ideal

por tanto sería dirigir encuestas también entre los docentes; concebir cursos para ambos grupos a mayor escala; perfeccionar los manuales de uso estándar y concienciar a docentes y discentes de la necesidad de superar el etnocentrismo. A la larga este proceso de concienciación contribuiría a combatir los prejuicios negativos que merman el aprendizaje de una lengua y la convivencia pacífica en una sociedad profundamente interconectada.

## 6. REFERENCIAS

- Adler, P. S. (1997). Work organization: from Taylorism to teamwork. *Industrial Relations Research Association 50th Anniversary Magazine*, June, 61-65
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós
- Barna, L. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings* (pp. 173-190). Yarmouth, Intercultural Press
- 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*. Intercultural Press, Inc
- Brislin, R. (1997). Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses. En K. Cushner y R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions*, 2
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Céspedes Suarez, C. I. (2021). Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (30), 127-155. <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.127-155>
- Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel
- González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto "cultura" en la didáctica de lenguas. *Revista de Investigación y Crítica Estética Cartaphilus*, (10), 84-108. <https://bit.ly/3k28ucv>

- Grice, H. P. (1985). *La teoría causal de la percepción*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Lustig, M. W. y Koester, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). Longman
- Huelva Unternbaümen, E. y Suárez-Inclán, J. (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de Español LE*. Colección complementos. Serie Cultura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, (54), 5-28. <https://bit.ly/3Ze4d6d>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon
- Martín 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). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Universidad de la República
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En I. Sánchez Gargallo y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-532). SGEL
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele*, (0), 1-13. <https://bit.ly/3GnEGi3>
- 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 (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Ediciones del Consejo de Europa
- Raigón-Rodríguez, A. (2018). Analysing cultural aspects in EFL textbooks: A skill-based analysis. *Journal of English Studies*, (16), 281-300. <https://doi.org/10.18172/jes.3478>



- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la “enseñanza de la cultura”. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 23. <https://bit.ly/3vNIEue>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Wadsworth Publishing Company
- Santamaría Martínez, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español I2/Ie: una propuesta didáctica. [Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio Institucional UC3M. <https://bit.ly/3jVgUCC>
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Cátedra
- Teruel, R. O. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabo hablantes. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (8), 357. <https://bit.ly/3vOAuDo>
- Vilà Baños, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 147-164. <https://doi.org/10.1174/021037008784132914>
- Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Editorial Andrés Bello y Universidad Austral de Chile
- Weninger, C. y Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: Methodological and conceptual issues. En X. Lan Curdt-Christiansen y C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology and Education* (pp. 50-66). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814223>