

El aula de ELE: un espacio para la revalorización de la etnicidad y la interculturalidad

CARMEN ISABEL CÉSPEDES SUÁREZ

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Received: 2024-03-26 / Accepted: 2024-10-21

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.30452>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este trabajo pretende visibilizar los obstáculos que entraña el etnocentrismo para el desarrollo de la Competencia comunicativa intercultural (CCI). Concretamente examina si los manuales de español de uso frecuente permiten que el alumno universitario barbadense, afrodescendiente y angloparlante se identifique con sus contenidos desde una perspectiva étnica teniendo en cuenta el legado de esta isla como país colonizado y esclavizado en el Caribe anglófono; si el docente contribuye a transmitir o desalentar actitudes etnocéntricas; si persiste la visión eurocéntrica en el manual utilizado; si se proveen materiales aptos para este ámbito geográfico y si se presta atención al Análisis Crítico del Discurso en esta modalidad de materiales. Tras analizar estas variables, se ofrece en contrapartida una serie de pautas didácticas que sirvieron para incentivar el enfoque intercultural y revalorizar la etnicidad del alumnado en el aula de español como LE.

Palabras clave: etnicidad; interculturalidad; etnocentrismo; enseñanza de español a extranjeros; manuales de español

The classroom of Spanish as a FL: a place to revitalize ethnicity and interculturalism

ABSTRACT: This paper intends to draw attention to the obstacles that ethnocentrism poses for the development of Intercultural Communicative Competence (ICC). More specifically, this study examines if standard textbooks of Spanish allow afro-descendant, and English-speaking Barbadian students to identify themselves with the contents presented in the textbook from an ethnic perspective bearing in mind its past as a colonized and enslaved country in the Anglophone Caribbean. It also inspects whether the teacher contributes to transmitting or discouraging ethnocentric attitudes; if the Eurocentric vision remains in the Spanish textbook used in the classroom; if there are suitable materials for this geographical context and whether these types of materials pay attention to the Critical Discourse Analysis. After analysing these variables, a series of didactic recommendations are offered in return to revitalize students' ethnicity in the classroom and perfect textbooks from an intercultural point of view.

Keywords: Ethnicity; interculturalism; ethnocentrism; Teaching Spanish as a Foreign Language; Spanish textbooks

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la Competencia comunicativa intercultural (CCI) ha cobrado en la última década un papel sobresaliente fruto de los flujos migratorios, la internacionalización y la movilidad cada vez más creciente de la ciudadanía. Su relevancia se ha trasladado al

sector educativo, pues se persigue que el alumno se convierta en un hablante intercultural capaz de desenvolverse en un mundo interconectado propenso a las interferencias y los malentendidos culturales (Meyer, 1991; Byram & Zarate 1994, 1997; Byram & Risager, 1999; Kramsch, 2001).

En esencia, esta competencia alienta a que seamos conscientes de que otras culturas se interrelacionan de un modo distinto, por lo que si deseamos favorecer el acercamiento, debemos abrirnos a otras formas de concebir el mundo. A este respecto, los enfoques humanistas e interculturales se presentan especialmente aptos, pues inciden en la reinterpretación de principios universales, así como en la asimilación de competencias transversales (Fonseca & Díaz, 2003; Arnold & Fonseca, 2004; Sercu, 2005).

Este cambio de paradigma se ha extrapolado también a los profesores de español como lengua extranjera (ELE). Tradicionalmente se les instaba a que actuaran como embajadores de su país y cultura de origen. Sin embargo, las corrientes didácticas más vanguardistas recomiendan que asuman el papel de *antropólogo/observador* (Foncubierta, 2009) y se limiten a ejercer de *mediador/facilitador* (Calderón, 2013). Esto implica que se sumerjan en la cultura de sus aprendices para comprender su idiosincrasia, estilos de aprendizaje e intereses, así como para ser conscientes de aquello que pudiera agradales u ofenderles. En otras palabras, consiste en “conocer o aproximarnos a las cuestiones sobre qué es, qué supone y qué aporta la diversidad cultural e identitaria en nuestra sociedad” (Peñalva & Aguilar 2011, p. 74). De esta manera seremos capaces de embarcar a nuestros discentes en procesos de reflexión similares; estimular el *intercambio de ideas* (Vinagre, 2014); la *empatía* y la *distanciación* (Neuner, 1997); la *duda productiva* (Wessling, 1999); la *relativización de la CI* (Chen & Starosta, 2000) o el *impacto reflexivo* (Byram & Fleming, 1998). Esto puede materializarse a través de actividades que insten a los alumnos a cuestionar los códigos culturales que concebían como irrefutables, aunque ello suponga juzgarlos o criticarlos. De este modo, cuando entren en contacto con cosmovisiones discordantes serán capaces de interactuar desde el respeto, la comprensión y la tolerancia mutuas (Barros & Kharnásova, 2012).

2. MARCO TEÓRICO: EL ETNOCENTRISMO COMO OBSTÁCULO PARA LA INTERCULTURALIDAD

Un obstáculo habitual en la absorción de los ideales interculturales lo entraña el *etnocentrismo*. Este fenómeno consiste en valorar a otras culturas desde el punto de vista de la cultura de origen, normalmente desde un ángulo de superioridad (Patrikis, 1988; García Castaño *et al.*, 1999; Areizaga *et al.*, 2005). Históricamente, un mayor grado de desarrollo tecnológico e industrial sirvió como pretexto para la conquista e invasión de otros territorios extranjeros. Aquel que residía fuera de los límites geográficos, antaño lo representaba el bárbaro, hoy en día el inmigrante percibido a veces como inadaptado (Muñoz Sedano, 1997; Ortí Teruel, 2004; Ríos Rojas & Fajardo, 2008). En otros casos, esta “extranjería (*foreignness*) no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel” (Geertz, 1996, pp. 77-78), aspecto que se agudiza en el Caribe anglófono, en el que un holgado porcentaje de la población es afrodescendiente.

Sin lugar a duda, la dicotomía léxica etnia-raza ha suscitado posiciones encontradas entre las diversas disciplinas. Las ciencias sociales ratifican que el término *etnia* denota un

grupo que comparte una nacionalidad, unas características fenotípicas y un bagaje cultural o histórico semejantes, designación avalada por el Diccionario de la lengua española (DLE, 2023). Por su parte, el término *raza* se presenta más controvertido a raíz del “racismo científico” y los postulados supuestamente biológicos que ampararon la subordinación de las civilizaciones consideradas “inferiores” y la justificación de trágicos genocidios en el pasado (Sánchez-Arteaga *et al.*, 2013). En consecuencia, se ha vetado su uso en la mayor parte de discursos. Con todo, este recurso documental todavía alude al componente biológico cuando define *raza*, tal y como observamos en la siguiente acepción: “cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia” (DLE, 2023). De otro lado, *minoría étnica* designa intrínsecamente a un grupo al que se le discrimina social, política, económica o ideológicamente (Calvo Buezas, 1987). No obstante, merece la pena matizar que estas concepciones suelen derivarse de entramados ficticios, pues tal y como declara Muñoz Sedano (1995), “la etnicidad y la formación de una minoría étnica es una construcción social—simbólica--histórica variable y artificial” (pp. 217-218).

Con todo, este “ensimismamiento cultural” (Altarejos & Moya, 2003, p. 26) dificulta que unas culturas se acerquen a otras pues impera un grado inherente de competitividad, a lo que se añade el resentimiento de aquellas que fueron férreamente doblegadas. En otros casos, no es el etnocentrismo el enemigo, sino su sucedáneo: el *relativismo cultural*. Este fenómeno nos anima a que conozcamos a otras culturas desde el ángulo de nuestra cultura y percibamos a todas ellas desde un plano de equidad. Sin embargo, todavía persiste la actitud enunciada por Iglesias Casal: “yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía” (1998, p. 469), una analogía que ilustra esta conducta con ironía. Es por esta razón por la que grupos culturales que se perciben a sí mismos como antagónicos deberían superar el patriotismo exacerbado, así como los estereotipos fosilizados y aceptar que “los encuentros se desarrollan entre individuos cambiantes o líquidos” (García Balsas, 2015, pp. 375-376), pues de lo contrario acabaremos viviendo en un “absurdo soliloquio” (Geertz, 1996, p. 88).

2.1. Peligros del etnocentrismo en profesores y alumnos

Cerdeira & Vicente (2009) sostienen que “tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocéntrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua” (p. 63). Las comparaciones y los análisis contrastivos son necesarios para la asimilación del elemento intercultural (Iglesias Casal, 1998; González Blasco, 2008). No obstante, Iglesias Casal (2003) nos advierte de las “comparaciones odiosas” (p.6), a lo que Vilà (2008) añade que “se confunde el reconocimiento de la diferencia con la actitud de juzgar si aquello que es diferente es mejor o peor” (p. 79) sobre todo, en las sociedades occidentales.

Debemos retomar, por tanto, el caso de aquellos lectores o auxiliares de conversación destinados en países en vías de desarrollo. Bajo el patrocinio de los lectorados MAEC-AECID¹, por ejemplo, se prevé que el lector actúe de emisario de la “marca España”, por lo que es habitual que realice presentaciones ligeramente sesgadas u ostentosamente positivas de su

¹ Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación más Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.

C1. Sin embargo, Aguado (2000) nos advierte de que “no podemos hacer sentir a los que se acercan a nosotros que “lo suyo” vale menos” (p. 6), a lo que se une Iglesias Casal (2003) cuando declara: “cuando este [etnocentrismo] se enardece, el individuo puede llegar a creer que el grupo al que pertenece es superior al resto, acompañándose esta creencia casi de forma automática de sentimientos de menosprecio y juicios negativos hacia lo extranjero” (p.15).

Es innegable que a nadie le gusta escuchar críticas hacia su país de origen, y mucho menos si las esboza un forastero. Por otro lado, a esta percepción se añadiría otra más profunda de corte socio-antropológico inherente al contexto que nos ocupa. La isla de Barbados se vio sometida al dominio británico. Durante décadas se dedicó al cultivo de caña de azúcar, que más tarde exportaba al resto de territorios de la Commonwealth. Como resultado, un 92,4% de la población descende de esclavos africanos² desplazados para trabajar en las plantaciones de los dueños blancos (Beckford, 1972; Burrowes, 2000). Por consiguiente, si un profesor extranjero, y blanco por extensión, comienza a enunciar comentarios en los que se perciba un mínimo atisbo de superioridad, lo más probable es que genere reticencia o malestar entre su estudiantado. Es más, Areizaga (2001) denuncia que “mirar a los demás desde la distancia y con la superioridad del que se considera a sí mismo el punto de referencia, [...] solo contribuye a crear barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas” (p. 161). Esto explica por qué “a los profesores se les alerta del peligro del conformismo cultural, del afán de asimilación, del paternalismo, del conocimiento superficial y de los prejuicios” (Areizaga *et al.*, 2005, p. 35).

Tomando estas circunstancias en consideración, decidimos analizar cómo influía el etnocentrismo y la visión eurocéntrica del manual en nuestros alumnos de ELE barbadenses como parte de un estudio longitudinal. De esta manera los discentes podrían revalorizar su etnicidad aun cuando el libro de texto no brindara un espacio concreto a este constructo.

3. ANÁLISIS DEL CONTEXTO BARBADENSE Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La Universidad de las Indias Occidentales (The UWI por sus siglas en inglés) se subdivide en cinco campus: Cave Hill en Barbados; St. Augustine en Trinidad y Tobago; Mona en Jamaica; Five Islands Campus en Antigua y Barbuda y, por último, Open Campus en formato a distancia. Inicialmente comenzó su trayectoria en 1948 como universidad dependiente del Reino Unido hasta lograr su completa emancipación en 1962³, motivo de orgullo para la población que aún lucha por deshacerse de los vestigios de su pasado colonial (Brock, 1984; Burrowes, 2000). Desde la década de los sesenta ofrece titulaciones de español dentro de la Facultad de Humanidades y Educación, y desde 2001 recibe lectores de español MAEC-AECID.

Un sector del alumnado se matricula en función de la cercanía o de la titulación que brinda cada campus, por lo que atestiguamos la rica confluencia étnica, sociocultural y plurilingüe que converge en esta modalidad de cursos. Concretamente, los alumnos de SPAN 1001 y SPAN 1002 (nivel B1 según el MCER) suelen matricularse en una titulación *major* o *minor* de español, lo que condiciona la carga lectiva y la tipología de asignaturas (UWI, 2021/2022).

² Datos demográficos extraídos de: <https://www.gov.bb/Visit-Barbados/demographics>

³ Extraído y traducido de: <https://sta.uwi.edu/history/>

Un porcentaje considerable de ellos manifiesta un alto grado de motivación intrínseca hacia el español (75, 7%), mientras que otro porcentaje menor se plantearía viajar (55,4%) o trabajar en un país hispanohablante en el futuro (47,3%) (Céspedes, 2020, 2021). Respecto a las características demográficas del grupo, el grueso era barbadense, de género femenino y afrodescendiente entre 2018 y 2021, periodo en el que ejercimos como lectores y completamos el estudio al que se adscribe el presente trabajo (Céspedes, 2021). A este grupo se agregaban alumnos de Trinidad y Tobago, Santa Lucía, Bahamas, Jamaica, Granada, San Cristóbal y Nieves, etc., donde la vasta mayoría es también afrodescendiente.

Nos encontramos pues ante tres variables que merece la pena examinar:

1. Los lectores de español MAEC-AECID seleccionados para la plaza en Barbados son por lo general españoles de etnia blanca;
2. El libro de texto habitual ha sido *Aula Internacional 3* de la editorial española Difusión;
3. El profesor suele constituir el único contacto que posee el alumno con la lengua y cultura hispanohablantes en entornos presenciales.

Estas circunstancias pueden generar a su vez tres escenarios:

1. *Asimetría en las relaciones de poder*: la llegada de un profesor occidental procedente de un país considerado “desarrollado” perpetúa la noción del europeo que arriba a un país menos desarrollado para alfabetizar y/o cultivar las mentes de los menos aventajados. De esta manera se acentúan las diferencias entre un país europeo relativamente privilegiado y excolonizador *versus* un país que hasta hace poco experimentaba la explotación de un tercero (Von Esch *et al.*, 2020);
2. *Visión eurocéntrica del manual*: la falta de representación de la idiosincrasia caribeña debido al lugar de publicación, unido a la escasez de afrodescendientes entre las páginas o alusión a convenciones socioculturales de este contexto no contribuye a que el alumno se sienta identificado y, por ende, pueda incrementar su filtro afectivo hacia la L2/C2 (Warford, 2010);
3. *Ausencia de interacción con hablantes nativos hispanohablantes*: el profesor suele constituir uno de los pocos contactos que el alumno dispone con la L2/C2 en este contexto, lo que justifica que deba asumir una mayor responsabilidad, pues ha de asegurarse de que transmite una imagen positiva e imparcial de su C1 (Gago, 2010).

El principal problema, sin embargo, radica en que el docente no dispone en ocasiones del tiempo suficiente para incidir en esta metodología, pues el currículo y su institución priman la superación del componente lingüístico exclusivamente. En otros casos, el manual utilizado no favorece en demasía la adquisición de esta competencia, tal y como se explicará en el siguiente apartado.

4. MANUALES Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

En los últimos años los editores se han percatado de la necesidad de ser más rigurosos con las imágenes o el lenguaje subliminal que incorporan (Calero, Forgas y Lledó, 2002; De

Santiago, 2009; Nikleva, 2012; González Boluda, 2015; Illescas, 2016). El *Análisis crítico del discurso* (Anyon, 1981; Fairclough, 2003; Apple, 2004; Wodak, 2012) ha denunciado precisamente actitudes sexistas (Rifkin, 1998; Ansary & Babaii, 2003), elitistas (Gray & Block, 2014), y racistas (Van Dijk 2005; Bori & Petanović, 2017) en los manuales de español como lengua extranjera (Morales-Vidal & Cassany, 2020). Generalmente, se prioriza la plasmación de individuos blancos; de clase social alta; pertenecientes a profesiones bien valoradas y renumeradas, en oposición a sujetos marcadamente racializados; pobres; de clase baja y con profesiones menos prestigiosas. En este grupo se enmarcan también las escuetas o nulas referencias a personas de tercera edad, inmigrantes, colectivo LGTBIQ+ o discapacitados (*ibid.*, 2020). Aparentemente, la razón radica en el neoliberalismo y en el capitalismo (Chun, 2015). Estas corrientes justifican que se exhiba aquello que se considera “normativo” para satisfacer el *statu quo* de los grupos dominantes, aun cuando suponga reproducir una forma de violencia simbólica (May, 2013).

Este dato es relevante en tanto que los estudiantes raramente cuestionan los contenidos del manual y los conciben como portadores de absoluta verdad (Weninger & Kiss, 2015). Asimismo, es posible que el manual represente la única referencia que el alumno posea de la lengua y cultura hispanohablantes, por lo que preocupa la transmisión de valores de dudosa legitimidad. En definitiva, estas prácticas atentan gravemente contra la Pedagogía Crítica (Freire, 2012; Giroux, 2015), pues impiden que la educación sirva como medio para reivindicar la emancipación social y romper con las cadenas opresoras, de ahí que resulte necesario inspeccionar el manual con anterioridad, pues condiciona el modo en que los estudiantes aprecien la realidad, al igual que la ideología y las creencias que inconscientemente internalicen.

4.1. Visión eurocéntrica del manual

Chen (2010) reitera que las imágenes influyen en el desarrollo de los objetivos actitudinales y afectivos que persiguen los currículos escolares. González Boluda (2015), por su parte, acusa el efecto desmoralizador que imprimen las fotografías de occidentales blancos en sus alumnos jamaicanos. Se constata, por tanto, que la visión eurocéntrica persiste en los manuales y se excluye en ocasiones al resto de grupos culturales (Gimeno Sacristán, 1992; Besalú, 2002). De hecho, sujetos marcadamente racializados constituyen aún la diana de estereotipos reduccionistas y sufren con frecuencia la distorsión de sus principales artefactos culturales (Herman, 2007; Babaii & Sheikhi, 2018).

El inconveniente reside en que a veces los profesores son incapaces de encontrar materiales adaptados a su entorno y al sistema de aprendizaje del país receptor (Holliday, 2005; Tomlinson, 2005). Autores afincados en el sur del Sahara como Bekale *et al.*, (2020, p. 12) señalan que “el diseño de materiales ELE para estos contextos [...] debería apostar por un enfoque ecológico u orgánico que sea sensible y relevante en las realidades locales”. En efecto, los manuales elaborados bajo los enfoques educativos europeos a veces resultan incompatibles con los concebidos para los autóctonos, pues no contemplan convenciones socioculturales que influyen sustancialmente en la pedagogía del profesor y en los estilos de aprendizaje del alumnado (Coleman, 1996; Cortazzi & Jin, 1996; Tudor, 2001; Borg, 2006). Esta problemática la padece también el contexto barbadense pues son escasos los

manuales que aludan al Caribe anglófono. Los manuales de ELE tienden a centrarse en el Caribe hispano, mientras que los libros de texto de inglés como L2/LE tienden a describir estas islas como un enclave exótico en tono anecdótico.

5. PAUTAS PARA REVALORIZAR LA ETNICIDAD EN LOS MANUALES

Nos consta que la editorial española Difusión ha publicado *Aula América* y *Aula Latina* con la intención de ser más coherentes con los rasgos étnicos y fenotípicos. En ambos manuales se observan personajes racializados, así como fieles alusiones a sus convenciones culturales. En cualquier caso, hasta que estos materiales no se publiquen a mayor escala, el profesor deberá recurrir a un inventario de recursos complementarios, y aplicar a ser posible una metodología intercultural coherente (Seelye, 1997).

Una posible solución para contribuir a la identificación del alumno con el manual es que aparezcan miembros de la etnia a la que pertenece; que se presenten personajes con sus nombres autóctonos y que se vincule el conocimiento de los países hispanohablantes con su cultura de origen. De esta manera dispondrá de más posibilidades de hablar sobre su esfera personal (Bekale *et al.*, 2020). De igual modo, la Competencia comunicativa intercultural posee en este tipo de entornos un valor añadido. La rica idiosincrasia barbadense deriva de la convergencia cultural caribeña, africana y anglosajona. Por tanto, el enfoque intercultural permite realzar la soberanía de aquellas comunidades que tratan de reescribir su pasado, sobreponerse a los efectos de la dominación, y en casos como Barbados, solicitar que se lleven a cabo las reparaciones socioeconómicas pertinentes. Sin duda, el aula de español propicia un clima óptimo para abordar cuestiones usualmente olvidadas en los manuales de uso estándar, tales como la descolonización; la esclavitud (Cunin, 2020); el racismo (Tatum, 2004) o la supremacía del hombre blanco (Picower, 2009), entre otras.

En efecto, esta corriente intercultural concibe el aprendizaje de una segunda lengua como el lugar idóneo para cultivar la *sinergia cultural* (Jin & Cortazzi, 1998; González di Piero, 2012), así como la *socialización rica o terciaria* (Trujillo, 2005). Normalmente, este *tercer espacio* o *espacio intermedio* (Kramsch, 1993) permite construir la identidad cultural del alumno (Russell, 1999), al tiempo que promueve la *conciencia cultural crítica* (Byram, 2011), que lo aleja del etnocentrismo y la aculturación por medio de un aprendizaje de corte constructivista y experiencial (Williams & Burden, 1999).

6. RECOMENDACIONES PARA ABORDAR EL ETNOCENTRISMO EN EL AULA

El primer paso es que el docente se comprometa a trasladar los principios del Enfoque intercultural a sus lecciones (Fowler & Mumford, 1999; Kohonen, 2000). Tal y como indica Cordano (1992), “es casi improbable que un docente que participe [...] de juicios racistas o etnocéntricos esté capacitado para contribuir a generar un cambio de actitud en sus alumnos” (p. 32). Por ello es necesario que incentive la franca curiosidad hacia el Otro por medio de actividades que incidan en el enriquecimiento que genera la comunicación con un hablante de la C2.

En esencia, este Enfoque formativo comprende que “el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar

la capacidad para comprender y comunicarse con los otros” (Areizaga, 2001, p. 164). La dificultad estriba en que los profesores desconocen o desconfían de sus habilidades para ejecutar este proceso. García Santa-Cecilia (1995) reconoce que la labor del educador/mediador es ardua, por cuanto ha de desarrollar “procedimientos eficaces para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores a veces muy alejados de los propios” (pp. 44-45).

Para potenciar este aprendizaje, Byram & Fleming (1998) y Barro *et al.*, (2001) recomiendan que se apliquen propuestas metodológicas inspiradas en la etnografía de la comunicación y en la dramatización, sobre todo en las situaciones de no inmersión. También se pueden utilizar asociogramas de palabras (Wessling, 1999); tratamiento de malentendidos (Oliveras & Lloberá, 2000); diálogos y anécdotas (Lázár *et al.*, 2003) o simulaciones y juegos de rol (Olshtain & Cohen, 1991). Igualmente, si el profesor decide adoptar una posición consecuente con la realidad debería mostrar también fenómenos negativos o controvertidos de su C1. Este planteamiento explica que expusiéramos a los alumnos a distintas actividades interculturales, desde mostrarles polémicos anuncios, hoy retirados de los medios de comunicación, hasta solicitar su opinión acerca del colorismo y el blanqueamiento de piel.

7. METODOLOGÍA

El curso de SPAN 1001 y 1002 en el Campus de Cave Hill establecía siete horas de docencia a la semana durante el primer y segundo semestre (11 y 12 semanas respectivamente) en concepto de cinco horas teóricas (*lectures*) y dos horas de conversación (*tutorials*). Como principal cambio metodológico decidimos utilizar una hora de clase teórica para incidir en el componente cultural específicamente por medio de un curso formativo compuesto de veintitrés unidades didácticas.

La mayor parte de estas unidades abordaba elementos transversales como igualdad de género, discapacidad, inmigración o tradiciones del mundo hispano, etc. No obstante, un grueso significativo hacía hincapié en la identidad racial y en cómo percibían los alumnos a otras minorías étnicas de la región caribeña. Al final de cada unidad se expuso a los estudiantes a una ficha de trabajo denominada “Entrevistas” en la que se entrevistaba a un hispanohablante en un video. Los discentes leían primero un apartado de contextualización que ahondaba en la temática o problemática experimentada por ese país en particular. Acto seguido completaban un ejercicio de audición y, por último, respondían de manera escrita a varias preguntas de reflexión, siendo este último apartado el que nos permitió extraer un mayor número de datos cualitativos como detector de actitudes etnocéntricas.

La ficha de “Entrevista con Bolivia”, por ejemplo, inquirió a los alumnos si el incluir a presentadores/as de una etnia concreta en las noticias nacionales contribuía a brindar mayor visibilidad a estos colectivos y minimizar el etnocentrismo, algo que los alumnos caribeños extrapolaban a la comunidad rastafari. Por norma general, la población barbadense percibía a los rastafaris como individuos ermitaños dedicados a labores inferiores como recolectar y vender agua de coco o cultivar sus propios vegetales lejos de los núcleos urbanos.

Por otro lado, la ficha de “Entrevista con Islas Canarias” preguntó a los estudiantes si existían rivalidades entre las diferentes islas del Caribe, tal y como ocurre con las islas de Gran Canaria y Tenerife. Los alumnos respondieron que efectivamente, barbadenses y bahameños suelen proyectar una imagen de superioridad sobre otras islas del Caribe a tenor

de su producto interior bruto y sus mayores índices de turismo.

En este sentido, “Entrevista con México” también formuló a los alumnos si se integraba a los inmigrantes en su comunidad. A este respecto, algunas alumnas de Trinidad y Tobago sentían reticencia hacia las inmigrantes venezolanas pues opinaban que estas “les robaban a sus esposos”. Otros respondieron que los guayaneses tampoco eran bienvenidos pues existía la idea generalizada de que robaban los trabajos a la población local.

8. RESULTADOS

Una vez implementado el curso formativo a lo largo de todo un curso académico, se distribuyó al término del segundo semestre un cuestionario de sensibilidad intercultural basado en el cuestionario de Bennett (1997) entre 19 alumnos matriculados en el grupo de SPAN 1002, a falta de más estudiantes cursando la especialidad en español durante el curso 2019/2020. Se empleó una metodología de tipo estadístico descriptivo, cuyos resultados reflejaron el evidente descenso de actitudes etnocéntricas en el alumnado caribeño, tal y como puede apreciarse en la Tabla 2 y en los gráficos mostrados más abajo:

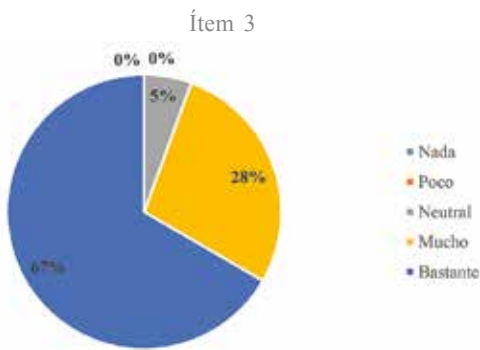
Tabla 1. *Información de los participantes*

Género	Número	Edad
Femenino		
Masculino		
Total	19	18-24

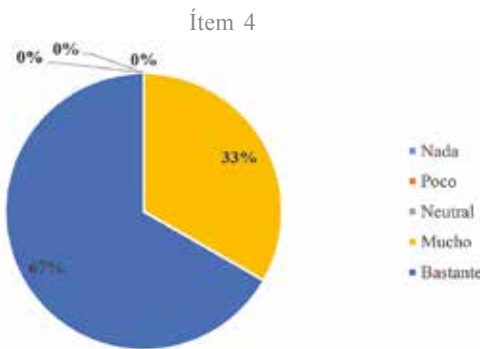
Tabla 2. *Estadística descriptiva*

Ítems	Respuestas N=19	
	M	SD
1. Ahora soy más empático y comprensivo hacia aspectos culturales que en el pasado no comprendía o rechazaba	4,5	0,84
2. 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	4,68	0,57
3. 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 mis raíces africanas	4,63	0,59
4. Puedo distanciarme de mi cultura y reconocer que hay aspectos que se pueden criticar, cambiar o mejorar	4,68	0,47
5. Soy capaz de relativizar e identificar lo que funciona mejor o peor en los países hispanohablantes en comparación con el Caribe y viceversa	3,95	0,84

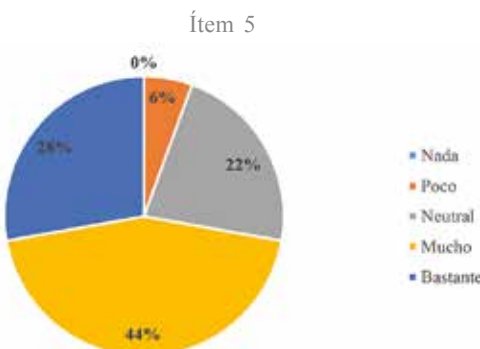
Si bien los cinco ítems indican un mayor grado de concienciación intercultural, se ilustran únicamente los ítems 3, 4 y 5 en forma de gráfico por estar estos últimos más estrechamente ligados al constructo etnocéntrico analizado. En el ítem 3, por ejemplo, los estudiantes respondieron que habían reforzado su identidad y ahora se sentían más orgullosos de su país y su cultura en un grado de bastante (67%) y mucho (28%).



Respecto al ítem 4, los participantes confirmaron que tras su exposición al curso formativo podían distanciarse de su cultura y reconocer que hay aspectos que se pueden criticar, cambiar o mejorar en un grado de bastante (67%) y mucho (33%).



Por último, en el ítem 5 las muestras indicaron que los discentes se sentían más capaces de relativizar e identificar lo que funciona mejor o peor en los países hispanohablantes en comparación con el Caribe y viceversa en un grado de bastante (28%) y mucho (44%).



9. CONCLUSIONES

Tras la constatación de estos resultados y a sabiendas de que se registran casos de etnocentrismo y racismo en los países hispanohablantes, resulta necesario analizar estos aspectos en el aula, saber qué piensan y cómo se sienten los discentes respecto a estos fenómenos mal hirientes para poder advertirlos de posibles desencuentros. Es más, movimientos sociales de protesta en torno a la revalorización de la etnicidad en la actualidad nos sitúan en una posición privilegiada como docentes, pues podemos examinar estos aspectos en el aula y contribuir a modificar en la medida de lo posible los patrones sociales e históricos preconcebidos.

En países colonizados, esclavizados y afrodescendientes como Barbados atestiguamos que muchas de estas “heridas” aún no han cicatrizado. No se revelan ante nosotros fácilmente, pero basta con abordar estas temáticas en el aula para corroborar que fenómenos como el etnocentrismo, el racismo o el colorismo están presentes en la mente de los alumnos de manera subyacente.

Es por eso por lo que el debate comprometido, la reflexión y la exposición tácita a este tipo de cuestiones permiten combatir actitudes estereotipadas en profesores y alumnos, a la par que compensan en cierto modo la falta de representación étnica en algunos manuales de español como lengua extranjera. No cabe duda de que la metodología intercultural y humanista se muestra efectiva, pues el diálogo recurrente y el franco interés por indagar en la idiosincrasia del aprendiz representan el aliciente perfecto para que se abra a los demás, reduzca actitudes etnocéntricas negativas y empodere positivamente su etnicidad, legados e identidad socioculturales.

10. REFERENCIAS

- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria. *REOP*, 11(20), 187-198.
- Altarejos Masota, F., & Moya García Montoto, A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *ESE: Estudios Sobre Educación*, 4, 23-34.
- Ansary, H., & E. Babaii. (2003). Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks. *Asian EFL Journal* 5 (1), 1-15.
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge Falmer.
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 151-170.
- Areizaga Orube, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural como línea de investigación en la enseñanza de lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.
- Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En *Antología didáctica* (pp. 14-19). Instituto Cervantes.
- Arnold, J. & Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Ruhstaller & F. Lorenzo (Eds.), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2* (pp. 45-60). Edinumen.

- Babaii, E., & M. Sheikhi. (2018). Traces of Neoliberalism in English Teaching Materials: A Critical Discourse Analysis. *Critical Discourse Studies*, 15 (3), 247-264.
- Barro, A., Jordan S., & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 82-103). Cambridge University Press.
- Barros García, B., & Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- Beckford, G.L. (1972). *Persistent Poverty: underdevelopment in plantation economies of The Third World*. Oxford University Press.
- Bekale, H. D., Caro Muñoz, M., Djandue, B. D., Recuenco Peñalver, M., & Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 14, 18-38.
- Bennett, M. J. (1997). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Intercultural Press, Inc.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bori, P., & J. Petanović. (2017). The Representation of Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks: A Critical Discourse Analysis Perspective. *Language and Migration*, 9(2), 61-75.
- Brock, C. (1984). Education and the Multicultural Caribbean. En T. Corner (Ed.), *Education in Multicultural Societies* (pp. 156- 196). Croom Helm.
- Burrowes, M. (2000). *History and cultural identity: Barbadian space and the legacy of empire* [Tesis doctoral]. Universidad de Warwick, Reino Unido.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Consejo de Europa.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29, 14-18.
- Calderón, M. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Calero, M. A., Forgas, E., & Lledó, E. (2002). La presencia del racismo en el discurso lexicográfico: su repercusión en la enseñanza. *Textos: didáctica de la lengua y de la literatura*, 31, 65-74.
- Calvo Buezas, T. (1987). *Minorías étnicas y sociedad dominante. Segundas jornadas de estudios sobre servicios sociales para la comunidad gitana*. Asociación Secretariado Nacional Gitano.
- Cerdeira, P. & Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 363-370). Universidad de Extremadura.

- 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, 1-35.
- 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]. Universidad de Granada.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication Research*, 3(1), 2-14.
- Chen, Y. (2010). The Semiotic construal of attitudinal curriculum goals: Evidence from EFL textbooks in China. *Linguistics and Education*, 21(1), 60-74.
- Chun, C. W. (2015). Exploring Neoliberal Language, Discourses and Identities. En S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 558-571). Routledge.
- Coleman, H. (Ed.) (1996). *Society and the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Cordano, D. (1992). La discriminación étnico-racial y los centros de formación docente. *Debates en Sociología*, 17, 31-53.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures in language learning: Making the connection. En H. H. Trappes-Lomax & I. E. McGrath (Eds.), *Language, culture and language teaching* (pp. 79-92). Longman.
- Cunin, E. (2020). ¿Reparar la esclavitud en Colombia? Movilización del derecho en un contexto multicultural. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historia y la Memoria*, 9(1), 103-121.
- De Santiago Guervós, J. (2009). La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico. *MarcoELE*, 8, 1-9.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- 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 & M.I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 969-980). ASELE.
- Fonseca Mora, M.C., & 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.
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal Electrónica*, 29, 221-239.
- García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En O. Cruz Moya, M.A Lamolda & E. Balsameda (Eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 367-384). ASELE.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999). Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria. En F. J. García Castaño & A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 169-208). Trotta.
- García Santa-Cecilia, À. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación Sociedad*, 11, 127-153.

- 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.
- González Boluda, M. (2015). Towards an intercultural perspective in manuals for Spanish as a foreign language. *Zona Próxima*, 22, 216–225.
- González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto “cultura” en la didáctica de lenguas. *Revista de Investigación y Crítica Estética Cartaphilus*, 10, 84–108.
- Gray, J. & Block, D. (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: the Case of ELT Textbooks. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (pp. 45–71). Palgrave Macmillan.
- Herman, D. M. (2007). It’s a Small World after All: From Stereotypes to Invented Worlds in Secondary School Spanish Textbooks. *Cultural Inquiry in Language Studies*, 4(2–3), 117–150.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press.
- 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 & M. Gil Bürmann (Dir.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 463–472). Universidad de Alcalá de Henares.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5–28.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67–79.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 98–118). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27–37). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook*. Council of Europe.
- May, S. (2013). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Routledge.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence. Case studies of advanced foreign language learners. En D. Butjes & M. Byram (Eds.), *Cultures Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136–158). Multilingual Matters.
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1–19.
- Muñoz Sedano, A. (1995). Etnicidad y educación: ¿Etnicidad y educación? *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, 217–240.
- Muñoz Sedano, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 300.

- Neuner, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Consejo de Europa.
- Nikleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de Español como lengua extranjera. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 25, 165-187.
- Oliveras Vilaseca, À. & Llobera, M. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos. Edinumen.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1991). Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 154-165). Heinle & Heinle.
- Orti Teruel, R. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Tonos digital*, 8.
- Patrikis, P. (1988). Language and Culture at the Crossroads. En Singerman, A.J.(Ed.), *Toward a New Integration of Language Culture* (pp. 13-24). The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Peñalva, A. & Aguilar, M. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. aportaciones desde la sociología visual. *Revista interuniversitaria Educación y diversidad*, 4, 73-85.
- Picower, B. (2009). The unexamined whiteness of teaching: How white teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 197-215.
- Rifkin, B. (1998). Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, 82 (2), 217-236.
- Ríos Rojas, A. & 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). Instituto Cervantes.
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la “enseñanza de la cultura”. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 22, 105-113.
- Sánchez-Arteaga, J. M., Sepúlveda, C., & El-Hani, C. N. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis*, 6 (12), 55-67.
- Seeyle, H.N. (1997). *Teaching culture strategies for intercultural communication*. National Textbook Company.
- Sercu, L. (Ed.). (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Multilingual Matters.
- Tatum, B. D. (2004). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 74(1), 1-20.
- Tomlinson, B. (2005). English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning. En Hinkel, E., (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 137-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge University Press.
- University of the West Indies. (2018). *FHE Undergraduate handbook 2021/2022*. Cave Hill Campus.
- Van Dijk, T. A. (2005). Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, 2, 15-37.

- Vilà Baños, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77–93.
- Vinagre Laranjeira, M. (2014). The Development of Intercultural Competence in Telecollaborative Exchanges. *Revista de Educación a Distancia*, 41.
- Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391–421.
- Warford, M. K. (2010). ¿Enseñar gramática y cultura en la lengua extranjera? Empezando en las zonas de mayor resistencia. *Hispania*, 93(2), 292-304.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: Methodological and conceptual issues. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50-66). Routledge.
- Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua, *MarcoELE*, 267-281.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. CUP.
- Wodak, R. (2012). Language, Power and Identity. *Language Teaching*, 45(2), 215-233.