



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Estrategias de enseñanza-aprendizaje en clase de español como lengua extranjera contra la discriminación racial

Pedro García-Guirao

University of Ostrava, República Checa
pegagues@gmail.com

Almudena Barrientos Báez

Universidad Complutense de Madrid
almudenabarrientos@iriarteuniversidad.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-3353>

David Caldevilla Domínguez

Universidad Complutense de Madrid
davidcaldevilla@ccinf.ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9850-1350>

Recibido: 10 de enero de 2021 / Aceptado: 2 de septiembre de 2021

Resumen

Este trabajo presenta un caso de estudio de 43 estudiantes universitarios (plurilingües y pluriculturales) agrupados en 4 clases de español LE/L2 en una universidad inglesa. Se presentan 6 actividades cuya temática en común es el desenmascaramiento del racismo tanto en la cultura propia como en la cultura extranjera. A través del método de observación participativa, es posible inferir que la estrategia de enseñanza-aprendizaje de exponer de una manera directa y desafiante a ejemplos concretos de racismo (y de otros temas tabúes) a los estudiantes de LE/L2, fomenta el pensamiento crítico y otras habilidades blandas como las destrezas interculturales. Gracias al análisis de las herramientas que nos ofrece el *MCER* para concienciar contra la discriminación racial y de un marco teórico sobre la cuestión racial en las segundas lenguas, se examinan una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje entre las que destacan algunas técnicas de acaloramiento/enfriamiento discursivo en clase, de creación de “polémicas estructuradas”, de inclusión de humor respetuoso y cortés y, en definitiva, de pensamiento crítico y autocrítico en contextos donde existe un fuerte pluriculturalismo.

Palabras-clave: Destrezas interculturales; Español LE/L2; *MCER*; Pluriculturalismo; Racismo.

[en] Teaching-learning strategies in Spanish as a foreign language class against racial discrimination

Abstract:

This article deals with a case study with 43 multilingual and multicultural university students grouped in 4 Spanish LE/L2 classes at an English university. 6 teaching activities are presented with a common theme: the unmasking of racism both in their own culture and in the foreign culture. Through the participatory observation method, it is possible to infer that the teaching-learning strategy of exposing LE/L2 students in a direct and challenging way to concrete examples of racism (and other taboo topics) encourages critical thinking and other soft skills such as cross-cultural competence. Thanks to the analysis of the tools that the CEFR offers us to raise awareness against racial discrimination, and of a theoretical framework on the racial issue in second languages, a series of teaching-learning strategies are examined: discursive overheated/cooldown classroom management strategies, the creation of “structured controversies”, the inclusion of respectful and courteous humour and, ultimately, critical and self-critical thinking in contexts where there is a strong Pluriculturalism.

Keywords: Intercultural skills; Spanish LE / L2; CEFR; Pluriculturalism; Racism.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Temas raciales según el MCER. 1.2 Revisión de la literatura. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 3. Resultados. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias. 6. Anexo.

1. Introducción

Lograr combatir cualquier forma de racismo y discriminación en la sociedad actual es un reto para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, en función de su gran importancia (Quidel Cumilaf et al., 2014; Moreira et al., 2019), dado que el hecho de vivir en una sociedad democráticamente inclusiva, plurilingüe y pluricultural afectará tanto al comportamiento como al futuro éxito de nuestros estudiantes (Bruzual Leal, 1994). Teniendo en cuenta lo anterior, el primer propósito de este trabajo es desvelar qué herramientas teóricas nos ofrece el *MCER* para concienciar contra la discriminación racial partiendo de la clase de español LE/L2, para promover “la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (2002: 2) acorde a las necesidades inherentes a las nuevas coyunturas (Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán, 2020; Salas Rueda et al., 2016; María Lara et al., 2018) y a las impuestas por la pandemia (Tejedor et al., 2020) con criterios que atienden a la diversidad en la educación (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2018; Sánchez Tarragó y Santiago Bufrem, 2018) y al diálogo intercultural (Ávila Hernández y Martínez de Correa, 2009) con las competencias docentes asociadas (Hernández Campillo et al., 2020).

En esta investigación se presenta un caso de estudio de un grupo de universitarios en Reino Unido del curso de conversación *Spanish Language Stage 7 (C2)* según el *MCER* de último año de la carrera de filología española (y de otros grados combinados), en una universidad que hemos decidido anonimizar. Tomando como objetivos de aprendizaje el estudio lingüístico, gramatical y cultural de una secuencia de anuncios publicitarios en España y México, los estudiantes realizaron varios ejercicios. Después se examina el marco teórico de la cuestión racial en las segundas lenguas, siguiendo los aportes de Camilo (2013). De los resultados obtenidos mediante el método observacional en esas clases, es posible inferir que la estrategia de enseñanza-aprendizaje de exponer a los estudiantes de LE/L2 de una manera directa, desafiante y no abstracta a ejemplos concretos de racismo (y de otros temas tabúes), fomenta el pensamiento crítico y otras habilidades blandas como las destrezas interculturales; todo en un contexto en el que las ideas de corte racista se propagan mediante desinformación (Gutiérrez-Coba et al., 2020; Bustos Martínez et al., 2020) en el entorno de

redes descrito por Blanco Morett (2018) y de Lourdes da Cunha y Gonçalves da Silva (2015), pero en el que también intervienen factores históricos (Maroto Blanco y Ortega López, 2018). Del mismo modo, la investigación siguió el protocolo de “Research Ethics” de la universidad en cuestión (anonimizada a lo largo de este trabajo) cuyos fundamentos son: “Informed consent and voluntary participation; Avoidance of harm; Anonymity and confidentiality; Independence and impartiality; Appropriate storage and handling of data”.

1.1. Temas raciales según el MCER

En lo que sigue presentamos el andamiaje teórico que rodea el abordaje del racismo en clase L2, desde las posiciones del *MCER* (2002). La noción de “racismo” no aparece ni una sola vez en el *MCER*. De igual modo, la noción de “raza” se menciona tan solo en una ocasión, al señalar las singularidades diferenciadoras de una sociedad europea en cuanto a su conocimiento sociocultural (*MCER*, 2002: 100).

En realidad, al llevar a cabo una lectura detenida de ese documento es posible analizar cómo ofrece una serie de conceptos que conectan con temas raciales en la clase LE/L2. En cuanto tal, habría que incluir conceptos relacionados con la “etnia”, la “diversidad”, la “discriminación” y los “estereotipos”. Veamos los rasgos esenciales de cada uno de ellos:

- Los conceptos de “etnia” “étnico” y “etnocentrismo” aparecen en la sección 5.2.2.5. dedicada al dialecto y al acento y, más en concreto, en el momento de destacar la necesidad de trabajar en clase la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, los grupos étnicos; el *Marco* alude con ellos a las peculiaridades regionales y a la adecuación sociolingüística que el usuario competente tendría que reconocer y utilizar (2002: 118). Asimismo, un sentido más relevante para este trabajo es el que tiene que ver con el “etnocentrismo”. Por un lado, el *Marco* alude a la situación ideal en la que el estudio de varias L2 y sus culturas consigan reducir los estereotipos y prejuicios no solo de esas L2 sino también de la propia L1; o dicho de otro modo, cuanto mayor sea el concomitamiento de diversas lenguas menor será la amenaza de etnocentrismo (2002: 132) -entendido este como la “tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades” (Real Academia Española, 2001). Por otro lado, dicho concepto reaparece al describir el *Marco* y se revela cómo desde el inicio del estudio de una lengua extranjera ya incluso en la escuela primaria, esta debe estimular “[...] el descubrimiento o el reconocimiento...de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización, pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno...” (2002: 170-171). Así, como se verá a lo largo de este estudio, racismo y etnocentrismo están interconectados (Aguilar-Idáñez y Barragán, 2015).
- Por su parte, el concepto “diversidad” aparece en una veintena de ocasiones. Aquí merece destacar el apartado 1.2., con su defensa de las distintas lenguas y culturas europeas, como una cuestión a alentar e incluso proteger (2002: 2). Poco después y entre las medidas generales propuestas por el *Marco*, está la de “mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas” (2002: 3). Por su parte, el *Marco* recurre al concepto de “consciencia intercultural” para condensar todo lo anterior (2002: 101-102). En este contexto, sobresalen ciertas destrezas interculturales que precisamente se centran en la diversidad “[...] no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc.” (2002: 146). Una última aparición plantea diversificación lingüística y curricular de la adquisición de segundas lenguas, orientándolas hacia la llamada competencia plurilingüe y pluricultural (2002: 167), algo que en última instancia “[...] contribuye a la erradicación de la xenofobia, el racismo, el antisemitismo y la intolerancia” (Silvina Paricio, 2004: 3).

- Otro de los conceptos vinculados al de racismo es el de “discriminación”. Solo se presenta en una ocasión y lo hace negativamente: “Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible [...] la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (2002: 2).
- Por último, se encuentra el concepto de “estereotipo”. Para empezar, se trae a colación lo relevante que es para los alumnos (con ayuda de sus educadores) que desarrollen tanto sus habilidades o competencias lingüísticas como el conocimiento sociocultural que estas llevan aparejadas para, de este modo, corregir un conocimiento sociolingüístico que “[...] puede que esté distorsionado por los estereotipos” (2002: 100). De nuevo, lo peculiar de este ejercicio de conciencia intercultural es que no solo puede acabar con los estereotipos asociados al conocimiento sociocultural de la L2 sino también a los de la L1. Finalmente, hay una presentación del problema de la discriminación a la hora de referirse a los dialectos y a los acentos regionales, donde se hace imprescindible la reducción de estereotipos a través de la formación en destrezas interculturales (2002: 118).

Con tales principios conceptuales, el *MCER* y sus tres pilares cimentados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, presenta una estructura teórica con un gran objetivo centrado en la atención a la diversidad y, por extensión, en estrategias y mecanismos sociolingüísticos para combatir el etnocentrismo, la discriminación, los estereotipos y la unión de los tres, esto es, el racismo social y lingüístico. En este sentido, como se verá a continuación, el *MCER* está en consonancia con los estudios entorno a la pedagogía crítica en la clase de L2, en su vertiente étnico-racial que denuncia, conciencia e intenta solucionar los males de nuestras sociedades (Morales-Vidal y Cassany, 2020).

1.2. Revisión de la literatura

Además del *MCER*, existen multitud de trabajos que han tratado el tema del racismo desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje, sobre todo, de la lengua inglesa (Carter-White, 2016; Cho, 2017; De Costa, 2020; Diao, 2020; Kubota, 2002; Maddah, 2018; Mudhaffer, 2013; Tsakona, 2019; García Neira, 2017) y que han constituido un modelo a seguir en su aplicación al español L2.

La raza, entendida como un conjunto de atributos biológicamente determinados, ha tenido un gran impacto en las prácticas en nuestras sociedades y, por extensión, en nuestras escuelas plurilingües y pluriculturales. Como proponen, entre otros, Kubota (2002) y el mismo autor junto a Lin (2009), el término raza puede aducir a “al color de la piel, la forma de los ojos, la textura del cabello, los rasgos faciales, etc.” (2009: 2). Otros autores, como Goldberg (2008), no solo toman en consideración lo anterior, sino que incorporan el racismo cultural al término. Sin embargo, en lugar de una categoría determinada, la raza también ha sido conceptualizada como una construcción social (Gillborn, 2008; Ladson-Billings, 2013; Solórzano y Bernal, 2001). Es más, las representaciones raciales siempre aparecen como procesos sociales, culturales e históricos (Solórzano y Yosso, 2001). Por ello, a pesar de la aparente ubicuidad del término, la definición de este no es sencilla porque “no es exclusivamente biológico ni exclusivamente cultural, sino que representa una combinación de ambos aspectos” (Zavala y Back, 2017: 14).

Por su parte, el lingüista Van Dijk (1992; 2001) identifica tres características importantes sobre el racismo que no tienen que ver con lo biológico ni con lo genético sino con: (1) unas prácticas sociales de discriminación; (2) una sucesión de relaciones de poder abusivo implementado por grupos dominantes, organizaciones e instituciones; y (3) un conjunto de representaciones mentales negativas, socialmente compartidas, que nos dividen entre *nosotros* y *ellos*. La postura de Van Dijk ofrece una perspectiva privilegiada dentro de este trabajo dado que hace referencia al discurso racista de las élites (políticas, culturales, económicas, sexuales y lingüísticas) que lo permean todo, incluso las aulas y los materiales educativos. Frente a esta situación, los estudios críticos del discurso y su aplicación al aula serían clave, primero para comprender la ideología que subyace en la realidad y, en segundo lugar, para intentar cambiarla. No obstante, Lacorte y Atienza (2019), no son optimistas al considerar que “tanto la investigación como la transposición didáctica de los estudios críticos del discurso (ECD) en la enseñanza de español L2 han sido muy escasas hasta el presente” (2019: 143). Pese a semejante

ausencia, estos proponen diversas herramientas de análisis basadas en los ECD para redefinir los papeles de los materiales, de los docentes y de los estudiantes, sin que se tenga que sacrificarse la socialización humana en cómo se enseña español hoy en día.

Del mismo modo, en este marco teórico previo, la *Critical Race Theory* (CRT) (Cho, 2017) o en español *Teoría Crítica de la Raza* (Zanetti, 2015; Morales-Vidal y Cassany, 2020), sostiene que la educación está en manos de una amplia mayoría blanca en casi todas las sociedades (véase el gráfico 1) y que la élite blanca ha impulsado o como mínimo fosilizado la discriminación, el abuso de poder y la imposición de una cosmovisión negativa contra las personas no-blancas. Ese racismo no sería aberrante sino sutil, pero detectable en forma de patrones de conducta y también discursivos visibles en la vida diaria. Frente a ello, estos expertos han conceptualizado que la *Teoría Crítica de la Raza* se debe desplegar también en el sector educativo, para localizar esa discriminación en los textos, en los contextos y en las prácticas didácticas. Estos autores cuestionan las narrativas oficiales y promueven la inclusión de las *contranarrativas* de los grupos minoritarios que puedan expresarse en persona (por ejemplo, cuando nuestros estudiantes no-blancos y no-heterosexuales se sienten seguros para compartir sus historias, experiencias o anécdotas en clase), o bien a través de materiales pedagógicos seleccionados por los educadores (Callealta Oña et al., 2020). Por lo tanto, se argumenta que no bastaría solo con incorporar profesorado de esos grupos minoritarios para equilibrar la balanza de la marginación, sino que habría que cambiar las grandes narrativas faltas de pensamiento (auto) crítico, olvidadizas con el privilegio histórico generalizado de los blancos y de los materiales didácticos que se han anquilosado en una cosmovisión injusta y perpetuadora de discriminaciones.

En lo que concierne a las estrategias a seguir ante una clase de L2 sobre racismo y otras formas de discriminación, en este trabajo se ha defendido que la mejor manera de hacerlo es directa y desafiantemente. A su vez, dentro de esta estrategia de aprendizaje, otros estudios (Tsakona, 2019; Valdeón García, 2000) apuestan por la inclusión del humor en la clase de L2 (garantizando el respeto y preservando la cortesía): el humor puede ser un espejo de las desigualdades y las agresiones simbólicas que unos ciudadanos ejercen sobre otros, o como una representación de la realidad social y de sus tabúes. Dicho de otro modo, aunque su finalidad a simple vista sea la de divertir y entretener, también se usa para humillar, ridiculizar y crear fronteras simbólicas y reales entre *ellos* y *nosotros* (Tsakona, 2019: 113-114). Por su parte, Pomerantz y Bell (2011) consideran que, en general, en el aula de L2 el humor es un verdadero refugio tanto para abordar cuestiones discriminatorias como para evitar la monotonía, la apatía y la insensibilidad. Se usa el humor para intentar restarle un poco de seriedad a temas demasiado duros, pero también para analizar la lingüística del humor, los dobles sentidos, los juegos de palabras, los eufemismos, y en sociolingüística como un indicador de los valores, tabúes y prejuicios de una sociedad.

2. Metodología

En este caso de estudio se apostó por el método de observación como instrumento de análisis. Es un procedimiento basado en la observación participativa, la reflexión y el diálogo con los estudiantes, pero también con otros profesionales de la educación. Por lo tanto, estamos ante un método cualitativo que pasa, como mínimo, por cuatro fases interconectadas: planificar, actuar, observar y reflexionar (Gutiérrez Quintana, 2008). Estas cuatro fases metodológicas tomaron forma del siguiente modo.

Al partir de una observación participativa donde el profesor es parte activa del estudio de caso, es imprescindible comenzar con una breve reflexión étnico-racial. El profesor García Guirao, en este caso, se define como hombre, europeo (español), blanco, heterosexual, de clase media, no conservador, y no religioso, aunque sí educado en valores cristianos. Este perfil étnico-racial podría percibirse como una limitación, al no formar parte de ninguna de las minorías representadas en las actividades propuestas en esta clase sobre racismo (véase la figura 1). Si bien la mayoría blanca no fue capaz de contribuir en la clase con sus propias experiencias directas de racismo, sí que fueron capaces de hacer reflexiones de primera mano ante cuestiones sobre xenofobia (la mayoría de estudiantes pasó un año en el extranjero en un país hispanohablante), homofobia, sexismo y racismo lingüístico (De Costa, 2020).

2.1. Participantes

Tal como se puede observar en la tabla 1, estamos ante un caso de estudio de un grupo de 43 universitarios (30 mujeres y 13 varones), con edades comprendidas entre los 21 y los 24 años, en Reino Unido, del curso de conversación *Spanish Language Stage 7 (C2* según el *MCER*) de último año de la carrera de filología española (y de otros grados combinados). El grupo se divide semanalmente en 4 clases (3 clases de 11 estudiantes y una de 10) con una duración de 50 minutos cada una.

En lo que respecta a la composición étnica-racial recogida en la figura 1, y siguiendo la división de los censos (1991, 2001 y 2011) de la *Office for National Statistics (ONS)*, el grupo está compuesto por 36 estudiantes blancos de Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Irlanda del Norte y Gales), 4 negros (3 de Reino Unido y 1 francés), 1 estudiante blanco del Este de Europa, 1 estudiante cuya familia es de origen asiático (residentes en Reino Unido) y 1 estudiante cuya familia es de origen indio (también residentes en Reino Unido).

Tabla 1.

Estadística descriptiva según el sexo

<i>Sexo</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Mujer	30
Varón	13
	Total: 43

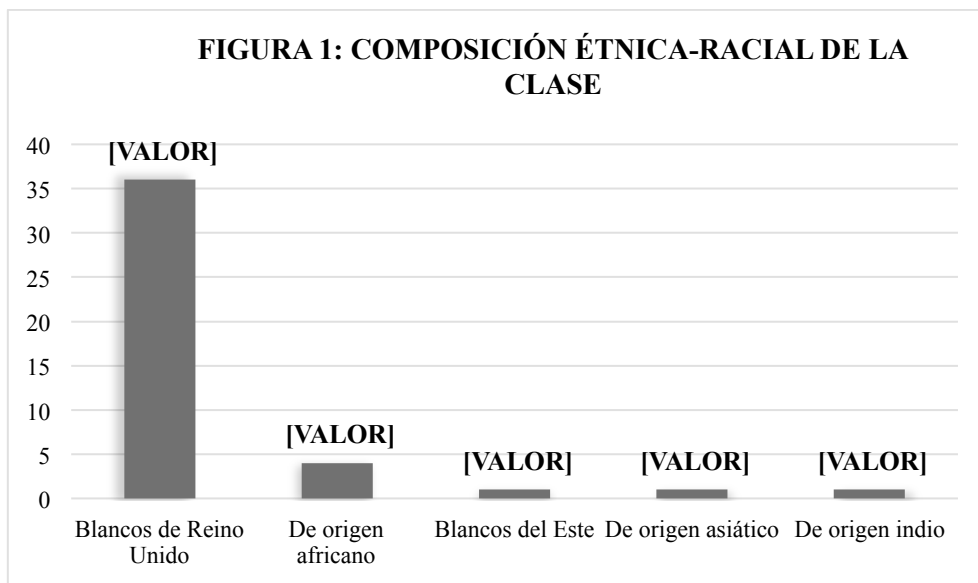


Figura 1. Composición étnica-racial de la clase. Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Para poder entender los resultados obtenidos, es necesario tener en cuenta que para trabajar el tema del racismo de manera sorpresiva se les propuso una unidad didáctica de creación propia cuyo objetivo pasaba por descubrir, ampliar y enriquecer su léxico, gramática y cultura general hispanoamericana, partiendo de una secuencia de anuncios publicitarios históricos, siempre respetando la autenticidad de los materiales didácticos (Van Lier, 1991) y desplegando todas las destrezas lingüísticas. La secuencia didáctica desarrollada y sus resultados pueden sintetizarse como sigue:

- Los estudiantes empezaron por ver y escuchar un anuncio de *Cola Cao* estrenado en la radio española de 1946 (televisado en 1955). En esa primera tarea aparecía transcrita la letra de la canción del anuncio titulada “Yo soy aquel negrito del África tropical”, aunque el profesor optó por el efecto sorpresa y no entregó el dossier con la tarea hasta después del visionado del anuncio: el factor sorpresa ante una canción tan políticamente incorrecta genera nuevos aprendizajes, perspectivas, y posibilidades de discusión, en el ambiente nada amenazante de una clase pilotada de ELE. En ese punto se les entregó el dossier con las 6 tareas a realizar.
- La segunda tarea fue una reflexión sobre el contenido del anuncio, a través de cuatro preguntas que se centraban en sus opiniones, en sus sentimientos (Barrientos-Báez, 2018; Guerra Bustamante et al., 2015) y en las diferentes técnicas publicitarias de la época. Todo ello se trabajó en parejas o en grupos de tres estudiantes, como corresponde al enfoque comunicativo, donde prima esa distribución de la clase para que se sientan menos intimidados ante el gran grupo, mientras el profesor apunta muestras tanto de contenido como lingüísticas para después proporcionar retroalimentación en gran grupo. Las dos primeras preguntas instaban a cierta polémica y al acaloramiento, mientras que las dos últimas invitaban al enfriamiento de cualquier tensión argumentativa en el aula. Como indican Steiner, Brzuzy, Gerdes y Hurdle (2003), lo ideal en este tipo de clases con “polémicas estructuradas” (también en Johnson y Johnson, 1988) es buscar el equilibrio en el binomio acaloramiento-enfriamiento como estrategia de gestión de cualquier pequeño conflicto dialéctico en el aula - algo que no sucedió en este caso de estudio.
- La tercera consistió en la traducción del vocabulario subrayado en la canción del *Cola Cao*. El objetivo de esa tarea era resolver las preguntas de corte lingüístico y de traducción en un enfoque interdisciplinar (Güntzel Ramos y Marlene Thomaz, 2017; Casimiro Urcos et al., 2019) y TIC (Catalina-García et al., 2019). No obstante, otra finalidad era la de rebajar el foco de atención pasando del contenido racista a la reflexión sobre un contenido lingüístico más neutro: las discusiones en torno al lenguaje suelen ser menos acaloradas que las de contenido. En cualquier caso, esa aparente frialdad del lenguaje se desvaneció al intentar traducir al inglés la oración “Yo soy aquel negrito” debido a que la mayoría de las traducciones resultaban ofensivas. Si bien las tareas 1 y 2 lidiaron con temas que afectan a la población de origen africano (Cuba Vega, 2014), las otras lo hacen con temas como el sexismo y el racismo dirigido hacia cualquier grupo étnico.
- A partir de ahí se examinó una muestra de racismo en México. Se expuso a los estudiantes a un noticiero mexicano donde se reportaba una polémica campaña publicitaria de *Dove*. La tarea individual fue una comprensión auditiva con una duración de 31 segundos y el posterior vaciado de vocabulario (completar huecos) o transcripción de un número determinado de palabras anunciado entre paréntesis.
- La secuencia didáctica prosiguió con un cambio de formato a través de dos fotografías (de un anuncio publicitario de *Bachoco*, empresa mexicana de alimentación) seleccionadas, en esta ocasión, por la coordinadora por aquél entonces del curso. La tarea 5 comprendía un análisis, en parejas, del contenido de las imágenes, del mensaje, del montaje de las imágenes y de los recursos sociolingüísticos de sus eslóganes.
- En cuanto a la tarea final, englobaba todos los recursos lingüísticos, gramaticales y sociales en forma de tareas posibilitadoras, y comprendía un cuestionario con 5 preguntas directas sobre el racismo, a trabajar en parejas (para fomentar la producción oral de los alumnos sin ningún tipo de intimidación) y una posterior puesta en común y reflexión.
- En los últimos minutos, el profesor pidió retroalimentación informal sobre el contenido y la forma de las tareas de esa secuencia didáctica y, en la mayoría de los casos, los estudiantes decían mostrarse muy satisfechos, al haber abordado tan abiertamente temas que jamás habían tratado siquiera en la intimidad del hogar, es decir, se había conseguido romper el tabú del racismo étnico, lingüístico y social verbalizando ese mal social.

La realización de esas tareas posibilitadoras y de sus correspondientes “polémicas estructuradas” (Johnson y Johnson, 1988) hizo que los estudiantes conectaran sus conocimientos meramente lingüísticos con la realidad más crítica y viceversa, mostrando la relevancia de fomentar el pensamiento crítico en clase de ELE, como parte de la competencia plurilingüe y pluricultural. En ese contexto, el método observacional aplicado a esas clases tuvo lugar gracias al estudio previo (fase de planificación) de las propuestas del *MCER* y de los estudiosos del tema del racismo aplicado al aprendizaje del español como L2.

4. Conclusiones y discusión

Conscientes de las limitaciones numéricas, temporales y metodológicas de este estudio, sin lugar a dudas, un estudio mayor a lo largo de varios años, acompañado de cuestionarios formales hubiera añadido un elemento cuantitativo clave para medir matemáticamente la predisposición de los estudiantes a lidiar con estos temas raciales en clase de español L2 y la recepción de estos de manera directa y desafiante en clase, usando una pedagogía crítica.

En cualquier caso, a través de un método observacional podemos concluir sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en clase de ELE, como parte de la competencia plurilingüe y pluricultural que todo estudiante debe tener. La crítica se puede implementar desde, como mínimo, los siguientes puntos:

- Para eludir acaloramientos innecesarios en clase hay que evitar, cuando sea posible, usar temas actuales para así trabajar otros que están enmarcados en el pasado, es decir, polémicas pasadas. La mayoría de los estudiantes serán capaces de establecer paralelismos entre esas polémicas pasadas y las de nuestros días, sin que el profesor tenga que intervenir en dicha inferencia. Hay que recordar que la clase aquí propuesta partía de un anuncio que comenzó a ser famoso a partir de 1946-1955.
- El pensamiento más crítico con temas polémicos no siempre tiene cabida en los manuales de clase (García Guirao, 2021). En el mundo según los libros de texto: “Constatamos la creación de estereotipos culturales de corte neoliberal que contextualizan los usos lingüísticos y los valores socioculturales ofrecidos al aprendiz y la invisibilización de aspectos más controvertidos de la realidad social española” (Morales-Vidal y Cassany, 2020: 1; Lacorte y Atienza, 2019). De ahí que sea imprescindible la inclusión de materiales didácticos de creación propia que respeten la autenticidad de estos y lidien con esos aspectos más controvertidos y tabúes, para sacar a la superficie conflictos tales como el racismo, el sexismo, el clasismo y la discriminación, entre muchos otros (Tsakona, 2019: 116) que pueden ser combatidos, tal como afirma Martínez O’Farrill (2018) o Rafoso Pomar (2020).
- A menudo sucede que los profesores de L2 proporcionan a sus estudiantes todos los materiales didácticos según sus criterios pedagógicos, ideológicos e incluso personales. Estos alumnos los reciben sin cuestionarlos, por proceder de una autoridad educadora. Sin embargo, si el profesor promueve que los estudiantes investiguen y elijan los materiales didácticos sobre temas polémicos e incluso den parte de una clase (previa discusión y análisis de los materiales que han seleccionado en colaboración con los profesores), se enriquecerán las diferentes perspectivas al abordar estos temas controvertidos, al mismo tiempo que se reducirá la homogeneidad nacional (tanto mono cultural como mono lingüística) que puede llegar a reflejarse en la homogeneidad de materiales preparados por un solo profesor y sus interpretaciones monolíticas de la realidad.
- A nivel social, cuando en clase de L2 se quiera profundizar en algún tema controvertido se recomienda la introducción de algunas lecturas consideradas a contracorriente con el pensamiento único de corte neoliberal. De ese modo, los alumnos tendrán un punto de vista nuevo, alejado de la hegemonía reinante y serán capaces de desplegar su pensamiento crítico informado.
- En última instancia, ese componente crítico también puede tomar la forma de acción social, esto es, identificando e incluso denunciando cualquier muestra de discriminación discursiva

en la sociedad que nos rodea, en las redes sociales o bien en los libros de texto; y esto porque “el discurso conforma las creencias socialmente compartidas” (Lacorte y Atienza, 2019: 145).

Como apunta Barrientos-Báez (2016), se cuenta hoy en día con unas herramientas que permiten que los procesos de aprendizaje sean mucho más personalizados, mucho más flexibles y, en consecuencia, más críticos.

5. Referencias:

- Aguilar-Idáñez, M. J. & Barragán, A. C. (2015). Racismo institucional y etnocentrismo profesional: Un estudio del prejuicio sutil y manifiesto en grupos profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales. En D. C. Muñoz, E. R. Díez, N. C. Civera & C. M. Monterde (coords) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-19). La Rioja, España: Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656364>
- Ávila Hernández, F. M. & Martínez De Correa, L. M. (2009). Reconocimiento e Identidad. *Diálogo Intercultural. Utopía y praxis Latinoamericana*, 14(45), 45-64.
- Barrientos-Báez, A. (2016). *GDS Amadeus. Propuesta de innovación didáctica. En: TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*. McGraw Hill.
- Barrientos-Báez, A. (2018). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje aplicados en el grado universitario de turismo en Tenerife. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(22), 216-46. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1086>
- Blanco, A. (2018). Comunicación, Redes de Conocimiento y Cooperación: Revisión Teórica Y Propuesta Metodológica. *Perspectivas de la Comunicación*, 11(2), 231-250.
- Bruzual Leal, R. (1994). Propuesta para la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva lingüística. *Opción*, 10(13), 127-152.
- Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. Á. & Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25-42. Doi: <https://doi.org/10.5209/meso.64527>
- Callealta Oña, L., Donoso González, M. & Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 84-98. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1880>
- Camilo, E. J. (2014). Aportes a una aproximación semiótica a la publicidad de choque. *Historia Y Comunicación Social*, 18, 183-194. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43958
- Carter-White, R. (2016). Areas of Pedagogical Convergence between Holocaust Education and Content Language Integrated Learning (CLIL): Reflections on Teaching Geographies of the Holocaust in an L2 Writing Class. *Komaba Journal of English Education (KJEE)*, 7, 19-40.
- Casimiro Urcos, W. H., Casimiro Urcos, C. N., Barbachan Ruales, E. A. & Ramos Tiella, F. (2019). Estrategias didácticas para la enseñanza de la investigación científica. *Opción*, 89(2), 1470-1506.
- Catalina-García, B., López de Ayala-López, M. C. & Martínez Pastor, E. (2019). Usos comunicativos de las nuevas tecnologías entre los menores. Percepción de sus profesores sobre oportunidades y riesgos digitales. *Mediaciones Sociales*, 18, 43-57. Doi: <https://doi.org/10.5209/meso.64311>
- Cho, H. (2017). Racism and linguisticism: Engaging language minority pre-service teachers in counter-storytelling. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 666-680. Doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150827>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cuba Vega, L. (2014). Enseñanza del español e identidad afrodescendiente. *Index. comunicación: Revista Científica en el Ámbito de la Comunicación Aplicada*, 4(2) 139-158.

- Cunha, A. & Barbalho, M. (2015). O Uso das Tecnologias e o Processo Ensino e Aprendizagem de Matemática no Ensino Médio no Estado de Goiás. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 4(2), 251-264. Doi: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2015v4i2.p251-264>
- De Costa, P. I. (2020). Linguistic racism: its negative effects and why we need to contest it. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 833-837. Doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1783638>
- Diao, W. (2020). Speaking against racism: stories of successful Chinese L2 learners of color in China. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19, 1-28. Doi: <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1764358>
- García Guirao, P. (2021). Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE/L2. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 33, 1-20. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4950a072-ea3e-4e45-bebc-1e93854baaaf/polemicos.pdf>
- García Neira, M. (2017). Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 22(79), 41-55.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?*. London. Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203928424>
- Goldberg, D. T. (2009). *The threat of race: Reflections on racial neoliberalism*. N.Y. John Wiley & Sons.
- Guerra Bustamante, J., Del Barco, B. L. & Barona, E. G. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 91-112. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1029>
- Gutiérrez-Coba, L. M., Coba-Gutiérrez, P. & Gómez-Díaz, J. A. (2020). Noticias falsas y desinformación sobre el Covid-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 237-264. Doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1476>
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En Pastor Cesteros & Roca Marín: *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Conferencia llevada a cabo en el XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE), Alicante, España.
- Hernández Campillo, T. R., Carvajal Hernández, B. M. & Legañoa Ferrá, M. A. (2020). Análisis-las competencias informacionales en la formación continua de los docentes universitarios. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 16(1), 61-69. Recuperado de www.bnjm.cu/revista-anales/index.php
- Johnson, D., W. & Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 46, 58-64.
- Kubota R. (2002). The author responds: (Un) Raveling racism in a nice field like TESOL. *TESOL quarterly*, 36(1), 84-92. Doi: <https://doi.org/10.2307/3588363>
- Kubota, R. & Lin, A. (2009). *Race, Culture and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. London, Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203876657>
- Ladson-Billings, G. (2009). Critical race theory in education. En M. W. Apple, W. Au & L.A. Gandin (Ed.) *The Routledge international handbook of critical education*. (pp. 33-52). London, UK: Routledge.
- Lacorte, M. & Atienza Cerezo, A. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En M. W. Apple, W. Au & L.A. Gandin (Ed.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 137-150). London, UK: Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-11>
- Lara, M., García Castillo, N. & Bueno Doral, T. (2018). La innovación docente en los estudios de Comunicación: análisis documental de los proyectos financiados por las universidades públicas madrileñas. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 23, 143-156. Doi: <https://doi.org/10.5209/CIYC.60911>
- Maddah H. A. (2018). Diversity and Multicultural Education: Racism, Bilingualism, Disabilities and LGBTQ Students. *American Journal of Educational Research*, 6(9), 1333-1337.

- Maroto Blanco, J. M. & Ortega López, T. M. (2018). La figura del negro a través de la gran pantalla. La entrada de España en la Unión Europea como punto de inflexión. *Historia Y Comunicación Social*, 23(2), 567-583. Doi: <https://doi.org/10.5209/HICS.62274>
- Martínez O'Farrill, L. (2018). El racismo un problema cultural que puede ser reeducado. *Revista de Comunicación y Salud*, 8(2), 65-76. Doi: [http://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8\(2\).65-76](http://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8(2).65-76)
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moreira, J. A., Lima Santana Santana, C. & González Bengoechea, A. (2019). Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da MathGurl no YouTube. *Revista de Comunicação de la SEECI*, 50, 107-127. Doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>
- Mudhaffer A. M. (2013). The Reproduction of Racialization and Racial Discrimination in Classrooms and its Impact on ELLs' Social Interactions and L2 Development. *Arab World English Journal*, 4(4), 39-353.
- Office for National Statistics. (1991, 2001, 2011). Recuperado de: <https://www.ons.gov.uk/>
- Piñero-Otero, T. & Martínez Rolán, X. (2020). Para comprender la política digital –principios y acciones. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 152, 19-48. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2020.152.19-48>
- Pomerantz, A. & Bell, N. D. (2011): Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 95, 148-161. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x>
- Quidel Cumilaf, D., del Valle Rojas, J., Arévalo López, L., Ñancucho Chihuaicura, C. & Ortíz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 129, 34-56. Doi: <https://doi.org/10.15178/va.2014.129.34-56>
- Rafoso Pomar, S. (2020). Deconstrucción social de negras y negros en Cuba. Contexto actual. *Revista Ciencias de la Comunicación e Información*, 24(1), 29-40. Doi: [https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24\(1\).29-40](https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24(1).29-40)
- Ramos, M. G. & Thomaz, E. M. (2017). A Interdisciplinaridade nas Perguntas de Ciências de Estudantes do Ensino Fundamental: Contribuições da Análise Textual Discursiva. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), 32-48. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i4.p32-48>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/etnocentrismo>
- Rodríguez Torres, J. & Gómez Jiménez, Ó. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista De Ciencias De La Comunicación E Información*, 23(2), 1-14. Doi: [https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).1-14](https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).1-14)
- Salas Rueda, R. A., Vázquez Estupiñán, J. de J. & Lugo García, J. L. (2016). Uso del avatar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las aplicaciones de las derivadas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 39, 72-88. Doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.39.72-88>
- Sánchez Tarragó, N. & Santiago Bufrem, L. (2018). Espacios y papeles para la biblioteca universitaria en la internacionalización de la educación superior hacia un enfoque solidario. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 14(1), 83-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312040>
- Silvina Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Solórzano, D. G. & Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban education*, 36(3), 308-342. Doi: <https://doi.org/10.1177/0042085901363002>
- Solórzano, D. G. & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative inquiry*, 8(1), 23-44. Doi: <https://doi.org/10.1177/1077800402008001003>

- Steiner, S., Brzuzy, S., Gerdes, K. & Hurdle, D. (2003). Using structured controversy to teach diversity content and cultural competence. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1-2), 55-71. Doi: https://doi.org/10.1300/J067v23n01_05
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. Doi: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tsakona, V. (2019). Talking about humour, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies*, 12(2), 111-42.
- Valdeón García, R. A. (2000). Transgressions in the foreign language: taboo subjects, offensive language and euphemisms for Spanish learners of English. *BABEL-AFIAL*, 9, 25-62.
- Van Dijk, T. A. (1992). Denying racism: Elite discourse and racism. *Discourse and Society*, 3(1), 87-118. Doi: <https://doi.org/10.1177/0957926592003001005>
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, 16(3), 191-205.
- Van Lier, V. L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, 2(1), 29-68. Recuperado de: <https://eric.ed.gov>
- Zanetti, G. (2015). Reflexiones sobre la igualdad a la luz de la Teoría Crítica de la Raza (Critical Race Theory). *Derechos y Libertades*, 33(2), 47-65.
- Zavala, V. & Back, M. (2017). *Racismo y lenguaje*. Fondo Editorial de la PUCP.

6. Anexo:

1) Anuncio de Cola Cao (España, 1946). Vamos a ver y a escuchar el siguiente anuncio. A continuación, tienes parte de la letra de la canción.

*Yo soy aquel negrito
del África tropical
que cultivando cantaba
la canción del Cola Cao
y como verán ustedes
les voy a relatar
las múltiples cualidades
de este producto sin par.*

(...)

<https://www.youtube.com/watch?v=YhJsh1qmRYI>

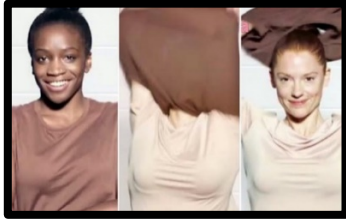
2) Reflexión sobre el contenido del anuncio.

- ¿Crees que es un anuncio problemático o polémico?
- ¿Qué sentimientos os producen anuncios así?
- ¿Cuál es el tema del anuncio? ¿Qué vende? ¿Te parece claro qué quiere vender?
- ¿Qué estrategias han usado los publicistas?

3) Reflexión sobre el vocabulario. Discute con tu compañero qué significan las palabras o expresiones subrayadas de la canción. ¿Cómo las traducirás al inglés?

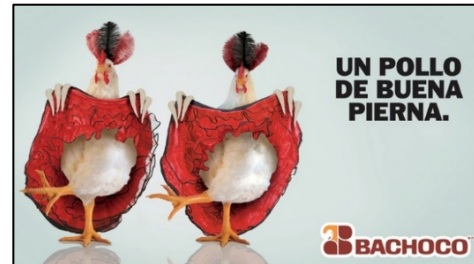
4) Noticias en México sobre reciente campaña publicitaria de Dove. Práctica aural. Completa los huecos con las palabras que faltan (00:00-00:31) (2 veces, con pausas).

https://www.youtube.com/watch?v=BNSJfDU-tJ4&ab_channel=ImagenNoticias



“Se disculpa una marca de _____ (4) y retira su publicidad de las redes sociales. Se trata de una serie de imágenes que mostró a una mujer de color que iii _____!!! (3) Después de utilizar un jabón i _____! (1) La publicidad fue _____ (2), evidentemente y considerada como _____ (1) racista. La empresa responsable quitó la publicación de redes sociales y se disculpó por representar _____ (6)”.

5) A continuación tienes dos fotos de un anuncio publicitario de *Bachoco* (una empresa mexicana de alimentación). Analiza con tu compañero el contenido de las fotos, el mensaje que quieren transmitir, el montaje de las imágenes y el doble sentido de sus eslóganes.



6) Preguntas finales

- En tu opinión, ¿qué es el racismo? ¿Crees que tu país es racista? ¿Es más racista que otros países en los que has estado? Justifica tu respuesta pensando en tu año en el extranjero.
- ¿Cómo son tratadas las personas no-blancas en tu país?
- ¿Qué opinas sobre los matrimonios interraciales?
- ¿Se os ocurren algunas medidas para combatir el racismo?
- Algunas personas creen que la humanidad está dividida en razas y otras personas creen que todos pertenecemos sólo a una raza: la humana, con varias etnias. ¿Con qué postura estás de acuerdo?

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.



© 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative.