ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BARBADOS: SITUACIÓN ACTUAL Y CONSIDERACIONES PARA EL DOCENTE

CARMEN CÉSPEDES SUÁREZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introducción

El campus universitario de Cave Hill en Barbados constituye un entorno multicultural en el que convergen diversas nacionalidades procedentes de todas las islas del Caribe, así como colores de piel, tradiciones, convenciones sociales e idiosincrasia diferentes. Pese a la cercanía existente con Hispanoamérica, especialmente con Cuba y Venezuela, Barbados continúa priorizando los intercambios con sus vecinos anglófonos con los que comparte lazos históricos e idiomáticos. Asimismo, el número de hispanohablantes es limitado en esta isla del Atlántico, lo que no contribuye a la construcción de un mayor vínculo o al intercambio sociocultural mutuo. Es por eso por lo que se proporciona aquí una descripción fidedigna del contexto; un análisis acerca del estatus del español como LE en la región, así como un conjunto de recomendaciones didácticas destinadas a mejorar la práctica de los docentes de español en el Caribe anglófono. Del mismo modo, se sugieren una serie de pautas o recomendaciones pedagógicas en aras de sensibilizar y aumentar el filtro afectivo de los alumnos barbadenses hacia el aprendizaje del español en su vertientes intercultural y lingüística.

1. Breve análisis del contexto

A pesar de su escaso tamaño, Barbados alberga una riqueza y un legado sociocultural fascinantes fruto del confluir de tres culturas divergentes: caribeña por su ubicación; anglosajona por su estatus como excolonia del Reino Unido, y africana como consecuencia del tráfico de esclavos. Si bien obtuvo su independencia en 1966 y retiró definitivamente el título de jefa de estado a la reina Isabel II en 2021, los intercambios no han cesado con el principal precursor de la Commonwealth, a lo que se añade su carácter estratégico como punto de encuentro de cruceros procedentes de Canadá, Puerto Rico o Estados Unidos. Aunque durante un tiempo proliferó el cultivo de la caña de azúcar en conjunción con la exportación de ron, hoy día los egresados optan por trabajar en los ámbitos turístico, tecnológico o bancario preferiblemente (Burrowes, 2000). No obstante, es remarcable el índice de desempleo juvenil, que obliga a muchos a emigrar en una visible diáspora y fuga de cerebros que se remonta a la década de los cincuenta[1]. Entre los factores que han desencadenado esta situación se halla la sucesión de crisis económicas, deudas contraídas con el FMI o los elevados precios derivados de la falta de industria y la extensa importación de productos básicos (Beckles, 2013).

Desde un punto de vista lingüístico, Barbados comparte una evolución similar a la de las islas vecinas, erigiéndose el plurilingüismo como uno de los aspectos más distintivos. Así, oímos francés en Guadalupe o Martinica; neerlandés en Aruba, San Martín y Curazao; criollo haitiano en Haití o papiamento en Aruba, Curazao y Bonaire. Se reconocen además dialectos como *patois* en Jamaica y un inglés "roto" conocido como *bajan* en Barbados.

En términos demográficos, el tejido multicultural es más visible en Trinidad y Tobago pues en este país confluyen habitantes hindúes con hindi como primera lengua (35,4 %); inmigrantes chinos, sirios y libaneses (20 %), junto con los de descendencia africana que utilizan el inglés predominantemente (34,2 %) (Grau y Gea, 2006, p. 209). En Barbados, por el contrario, el grueso de la población es de raza negra (92,4 %)[2], seguido de un porcentaje muy inferior constituido por individuos birraciales o mixtos

[1] Recomendamos leer el artículo de Nurse (2004) sobre la diáspora acontecida en el Caribe anglófono: https://www.focal.ca/pdf/migration_Nurse_diaspora%20migracion%20desarrollo%20Caribe_September%202004_FPP-04-6_s.pdf.

[2] Información disponible en https://www.gov.bb/Visit-Barbados/demographics.

(3,1 %). Los blancos conforman el grupo más pequeño (2,7 %) y, sin embargo, suelen acaparar el mayor poder adquisitivo. El resto lo representa la población inmigrante procedente del sur y este de Asia (1,3 %) u Oriente Medio (1,4 %), a lo que se agrega la creciente llegada de guayaneses y venezolanos como resultado de crisis constantes en sendos países. No obstante, los casos de xenofobia suelen ser aislados y la sociedad se enorgullece de la convivencia respetuosa y pacífica.

2. Situación del español en Barbados y en el sistema educativo

Dado que la lengua oficial en Barbados es el inglés, aseveramos que el empleo del español se restringe únicamente a la población hispana que ejerce su labor durante estancias breves en embajadas u organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo. A diferencia de Barbados, el español sí goza de una mayor presencia y reconocimiento en Trinidad y Tobago. En primer lugar, esto se debe a su trayectoria histórica inherente. En 1498, Cristóbal Colón desembarcó en la isla y la bautizó Trinidad en honor a la Santísima Trinidad. Hoy día la capital, Puerto España (*Port of Spain* en inglés), también nos recuerda este legado hispano, así como los castizos nombres de muchas de sus calles. En segundo lugar, debido a la huella que imprimieron los jornaleros venezolanos en las plantaciones de cacao, lugares a los que llevaron incluso sus *parang* o villancicos tradicionales (Grau y Gea, 2006). En tercer lugar, a tenor de la inmigración cada vez más frecuente desde Venezuela, asunto de prioridad de la agenda política en la actualidad. Por último, gracias a los planes educativos que ha patrocinado la Embajada de España en las últimas décadas. Dicha institución marcó el objetivo de avivar su enseñanza entre 2006 y 2020, previendo que una gran parte de la población hablase español bajo una nueva política lingüística denominada SAFFL (Spanish as the First Foreign Language) (Grau y Gea, 2006; Hoyte-West, 2021).

Pese al menor reconocimiento del español en Barbados, el país ha tomado conciencia del creciente estatus del idioma. La primera ministra Mia Mottley ha reiterado en contadas ocasiones su deseo de promocionarlo, más aún tras el desarrollo de acontecimientos que pusieron de relieve la acuciante necesidad de incentivarlo. Durante la pandemia provocada por el COVID-19 el gobierno solicitó la ayuda de enfermeras cubanas para controlar la presión hospitalaria, pues muchas sanitarias locales habían emigrado en los años precedentes. Sin embargo, el departamento de salud hubo de recurrir a la intervención de intérpretes voluntarios entre la población civil pues la barrera idiomática comenzó a hacer mella entre los profesionales de ambos países. De la misma manera, las autoridades son conscientes de que una mayor difusión del español beneficiaría el fortalecimiento de vínculos económicos (por ejemplo, entre el CARICOM y MERCOSUR), por lo que las embajadas abogan por impulsar la organización de eventos académicos, deportivos, artísticos y culturales.

En cuanto al estudio del español, se exige que ambos idiomas se estudien como asignatura obligatoria en el ciclo de secundaria durante el *first form* (F1: 12 años) y el *second form* (F2: 13 años) con tres horas de exposición a la semana. Cuando transitan hacia el *third form* (F3: 14 años) deben escoger entre uno u otro idioma y pueden estudiarlo hasta el *fifth form* (F5: 16 años). Finalmente, si los discentes prevén continuarlo en niveles más avanzados o en la universidad, se recomienda que lo perfeccionen a lo largo del *sixth form* (F6: 17-19 años).

Cabe destacar, además, que en el pasado la mayor parte de centros educativos eran de corte religioso y se regían por el sistema educativo británico (GCE, General Certificate of Education). No obstante, las entidades educativas han intentado deshacerse paulatinamente de este "colonialismo clásico" (Brock, 2008, p. 376, *apud* Altbach y Kelly, 1978), pasando a concebir otros planes más autóctonos como parte de un proceso de emancipación que se extrapola a todas las esferas de la sociedad. Como resultado, en 1972 se fundó el Consejo de Exámenes del Caribe (CXC, Caribbean Examinations Council) encargado de garantizar la oferta de lenguas extranjeras y los estándares de calidad de los exámenes de cada disciplina. Así, los alumnos de 16 años suelen tomar un examen de secundaria denominado CSEC (Caribbean Secondary Education Certification), que incluye la asignatura de español, y otro llamado CAPE (Caribbean Advanced Proficiency Examinations) como pasarela a la universidad, sirviendo ambos como indicadores del nivel.

Respecto a la popularidad del idioma, hemos de citar el trabajo de Li (2018), pues su estudio corroboró que un 62,3 % de los aprendices de secundaria se decantaba por el español. A este porcentaje le seguía

alejadamente el francés con un 22,1 %, y el chino y el italiano con un 1,3 %. Este dato también fue confirmado por una de las encuestas que distribuimos en 2019 como parte de un estudio longitudinal más amplio (Céspedes, 2021). De la recopilación de datos, se desprendió que se trataba de una motivación intrínseca, es decir, un 75, 5 % de ellos declaraba que el idioma en sí mismo le atraía (*ibid.*, 2021), lo cual resulta bastante halagüeño en términos pedagógicos. Sin embargo, muchos de ellos lamentaban la falta de hablantes nativos en la isla, ya que no favorecía la práctica o la interacción en situaciones comunicativas reales (*ibid.*, 2021).

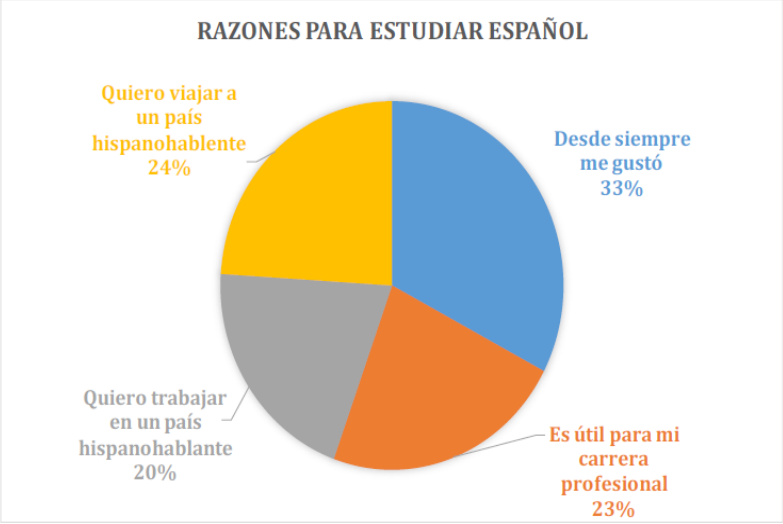

Imagen 1 - Céspedes (2021, p. 311).

En cualquier caso, numerosos autores han denunciado la hipocresía preponderante, pues las instituciones caribeñas parecen abogar fervientemente por el aprendizaje de segundas lenguas y, sin embargo, este apoyo no llega a materializarse (Morris, 1989; Whyte, 1995; Wright, 1995). En efecto, Morris (1989, p. 51, *apud* Carter, 1998, p. 7) denunció: "it is clear that the desired goals for foreign languages teaching in the Caribbean will remain at the level of ideals unless certain steps are taken". En esta misma línea, Whyte (1995, *apud* Carter, 1998, p. 9) sostenía que en pocos años el Caribe se vería abocado a endurecer su compromiso lingüístico, sobre todo en una época en la que Cuba cobraba mayor protagonismo en sus relaciones con Estados Unidos ante un inminente cese del embargo y Haití padecía una gran inestabilidad política, por lo que urgía colaborar conjuntamente por el bienestar común de la región. Por extensión en el resto de las islas del Caribe se hablaba francés u holandés, lo que impedía una comunicación bilateral y fluida entre todas las islas a menos que se auspiciara un mayor número de programas bilingües. Similarmente, diversos análisis apuntaban a que aquellos cualificados en lenguas extranjeras solían optar a mejores puestos de trabajo, llegando muchos de ellos a desempeñar cargos de prestigio en las altas instituciones europeas. Trasladada esta analogía al Caribe anglófono, la instrucción en lenguas extranjeras capacitaría a la población para ser más competitiva en un mundo cada vez más globalizado (Wright, 1995).

3. Situación de ELE en The UWI

Tomando esta premisa en consideración, la la Universidad de las Indias Occidentales (The UWI por su sigla en inglés) incorporó el grado de español a mediados de los años sesenta en el campus de St. Augustine y desde 2001 inició un lectorado con el MAEC-AECID[3]. Al tratarse de un campus con mayor recorrido en la impartición del español y al encontrarse más cerca de la Embajada de España en Trinidad, suele considerarse el centro neurálgico desde el que se emprenden la mayoría de los proyectos, desde la organización de las veladas teatrales, hasta la provisión de los exámenes del DELE. Asimismo, suele

[3] Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.

disponer de un mayor número de profesores asistidos por lectores de nacionalidad española y colombiana gracias al convenio con la entidad ICETEX.

En el centro barbadense de Cave Hill, por su parte, el grado de español también comenzó paralelo a la fundación del campus en la zona portuaria, alrededor de 1963, recibiendo también a su primer lector MAEC-AECID en 2001. En él suele concurrir una plantilla permanente de cuatro profesores y un lector de nacionalidad española, encargados de impartir los cursos de nivel básico (SPAN 0101 y subsiguientes); intermedio (SPAN 1001); avanzado (SPAN 2001 y 3001), así como español con fines específicos (*FHE Handbook*, 2018-2019).

En lo que al estudio del español se refiere, los aprendices pueden matricularse en un *major*[4] de español íntegramente; un doble grado de español y francés o español y estudios de dirección; *minor*[5] de español o tomar el idioma como optativa en el caso de estudiantes de otras titulaciones como medicina o derecho. En nuestro caso, los alumnos se matricularon en los módulos de SPAN 1001 y SPAN 1002 en ambos semestres con vistas a alcanzar el nivel B1.1 (nivel intermedio según el MCERL).

Tal y como puede avistarse en la Imagen 2, destaca el crecimiento exponencial del español con respecto al francés como L2/LE entre 2014 y 2019[6]:

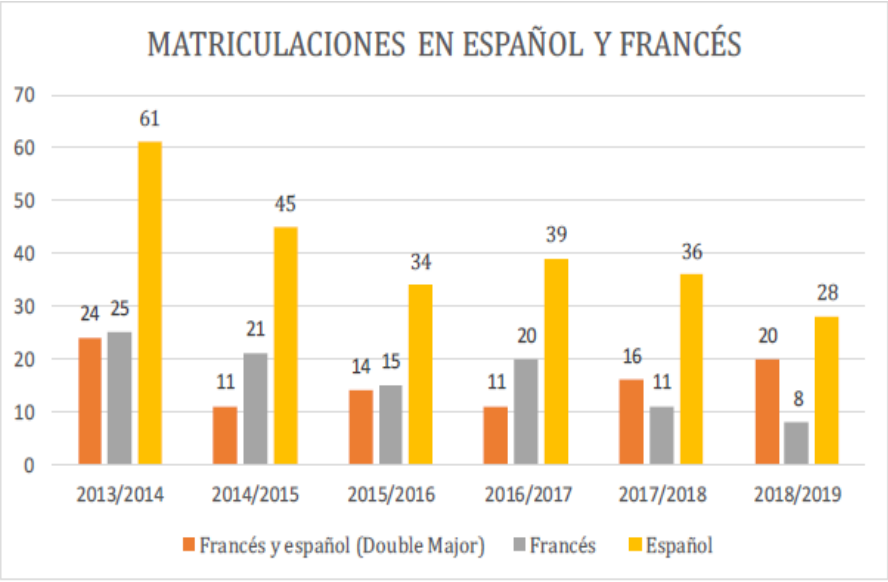

Imagen 2 - Céspedes (2021, p. 262)[7].

Un crecimiento que se extrapola también a la tasa de matriculaciones en los cursos de SPAN 1001 y SPAN 1002:

[4] Mención principal del grado con mayor carga lectiva, normalmente en titulaciones afines a Lenguas modernas y Lingüística.
[5] Mención menor y por tanto menor carga lectiva en titulaciones como Relaciones internacionales.
[6] El descenso en el número de matriculaciones a partir de 2014 se debió a un cambio de dirección en la política educativa del país. Antiguamente el gobierno sufragaba íntegramente los gastos de matrícula. Sin embargo, un periodo de crisis provocó que el gobierno dejara de financiarlos, lo que justifica el desplome hacia niveles más estables.
[7] Datos extraídos del manual de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de las Indias Occidentales (*FHE Handbook*, 2013-2019).

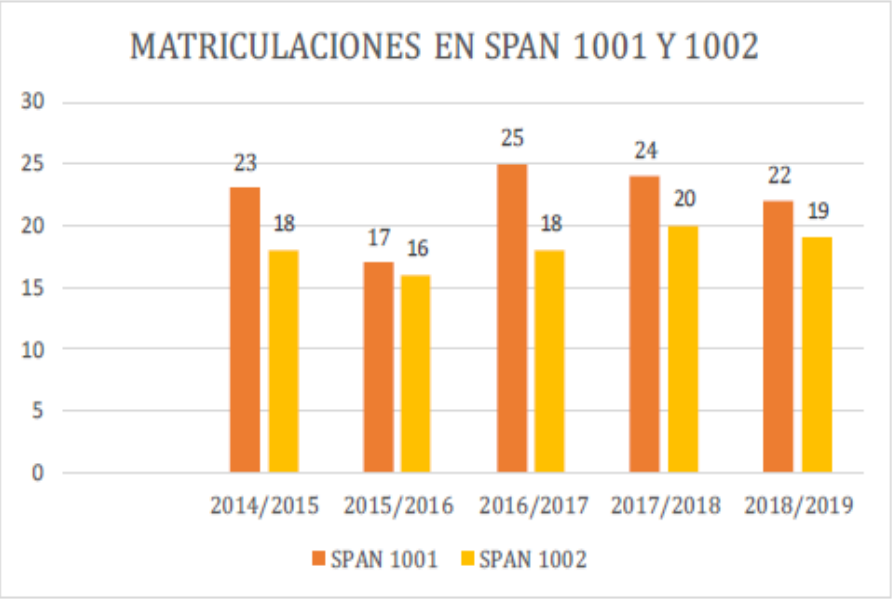

Imagen 3 - Céspedes (2021, p. 263)[8].

En este sentido, resulta esperanzador que The UWI aspire a convertirse en una entidad multilingüe como parte de un plan estratégico a largo plazo[9]. Se han promulgado políticas encaminadas a promover el estudio de lenguas extranjeras y, con ello, la instauración de programas de internacionalización. De hecho, el departamento de español de Cave Hill alienta a que sus alumnos ejerzan como profesores asistentes en destinos como Colombia o México y a que participen en cursos de inmersión lingüística durante el verano a través de los convenios con Martinica y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). No obstante, y pese al palpable entusiasmo del estudiantado, son pocos los que pueden permitirse viajar y participar pues el coste de vida es radicalmente elevado en Barbados. Es por eso por lo que avistamos la necesidad de acercar España e Hispanoamérica a aquellos aprendices que no pueden permitirse conocer estos países de primera mano a través de un curso formativo de mejora (Céspedes, 2021).

4. Recogida de datos y metodología

Como parte de un estudio longitudinal más amplio decidimos indagar acerca del nivel de competencia comunicativa intercultural (CCI) que poseía el alumnado universitario barbadense e incrementarlo paulatinamente (Céspedes, 2021). Tal y como mencionamos anteriormente, una de las razones que motivaron la presente investigación estribaba en la distancia física que separaba al alumnado de los países hispanohablantes cuya lengua y cultura estudiaban dentro de su *minor* o *major* en español como LE. A la lejanía se agregaba también otro factor, y es que la comunidad hispanohablante en Barbados suele ser sustancialmente escasa, por lo que nuestros aprendices solían confesar que les resultaba difícil conocer e interactuar con hablantes nativos en encuentros comunicativos culturalmente significativos. En última instancia, la ausencia de hablantes nativos de la cultura meta (C2) o la imposibilidad de participar en cursos de inmersión dificulta en gran medida que los alumnos puedan adquirir esta competencia de un modo más directo y natural, a menos que se los exponga a un curso intercultural explícitamente.

Por otro lado, el libro de texto utilizado en el curso de SPAN 1001 (nivel intermedio), abordaba de un modo muy superficial contenidos interculturales, por lo que se hacía preciso un curso formativo en interculturalidad que permitiera potenciar esta competencia de un modo más directo y regular desde el seno del aula.

[8] Datos extraídos del manual de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de las Indias Occidentales (*FHE Handbook*, 2013-2019).
[9] Artículo recuperado de https://sta.uwi.edu/news/releases/release.asp?id=21974.

Así pues, a lo largo de esta estancia nos propusimos como objetivo cardinal imbuirnos en la idiosincrasia caribeña de manera que pudiéramos emplear el espejo de su cultura (C1) como filtro para analizar y contrastar la cultura hispana (C2). Solo así podríamos concebir actividades leales a los postulados interculturales (Meyer, 1991; Kramsch, 1993; Colectivo Amani, 1994; Byram, 1997 Miquel y Sans, 2004; Vilà, 2005; Lázár *et al*., 2007). Para ello distribuimos al inicio de curso varias encuestas y los expusimos a una batería de preguntas sobre las razones por las que estudiaban español; su relación con el idioma en términos de fortalezas y debilidades; percepciones sobre el libro de texto; si eran partidarios del binomio lengua-cultura para la consolidación de la lengua (Masello, 2002); si les agradó la metodología cultural utilizada por sus antiguos profesores; cuál era la tipología de actividades culturales que más les interesaba; si mostraban mayor predilección hacia la cultura con mayúscula o con minúscula; causas de los choques culturales advertidos, y en especial, su disposición a recibir un curso formativo en interculturalidad (Neuner, 1997; Chen y Starosta, 1998; Chen y Starosta, 2000; Trujillo, 2005, *apud* Céspedes, 2021).

En primer lugar, se optó por exponer a los alumnos a una evaluación diagnóstica al inicio de curso (curso académico 2018-2019) en conjunción con las encuestas. Ambos instrumentos de recolección de datos corroboraron que un grueso del alumnado universitario desconocía convenciones sociales intrínsecas de la cultura hispanohablante; que un número considerable de ellos había sido víctima de choques y malentendidos culturales y que una gran parte del grupo estaría dispuesto a recibir un curso intercultural complementario al curso de lengua española. Por consiguiente, se decidió diseñar un curso formativo de mejora destinado a desarrollar y evaluar la competencia comunicativa intercultural (CCI) del alumnado barbadense. Dicho curso comprendía 23 unidades didácticas para ser aplicadas de manera sistemática a lo largo de todo un curso académico (Céspedes, 2021). De la implementación de este programa extrajimos múltiples conclusiones, de las que enumeramos las más sobresalientes.

4.1. Manual y componente racial

El manual utilizado en Cave Hill adolecía en ocasiones de una visión eurocéntrica justificada naturalmente por el lugar de publicación, por lo general Madrid o Barcelona (Canagarajah, 1999; Besalú, 2002; Níkleva, 2012; Morales-Vidal y Cassany, 2020, *apud* en Céspedes, 2021).

Este dato es reseñable en tanto que una de las preguntas formuladas incidía en la tipología de actividades culturales que les parecían más efectivas. Pues bien, un 55,4 % de los aprendices señaló las imágenes, infografías y cómics como el mejor medio para internalizar la competencia intercultural. A este porcentaje le sucedían las entrevistas a nativos (52,7 %) y escuchar canciones y podcasts (52,7 %) (Céspedes, 2021). Lógicamente, si prestamos atención a esta percepción, el soporte visual es crucial. Sin embargo, el manual raramente exhibía individuos de raza negra, minorías étnicas del Caribe o singularidades nacionales, lo cual no contribuye a que el alumno se sienta representado y, mucho menos, a que intensifique su filtro afectivo hacia la L2/C2.

Estas vicisitudes las examinan precisamente el Análisis Crítico del Discurso (Wodak, 2012) y la Pedagogía Crítica (Freire, 2012; Giroux, 2015). Ambas corrientes denuncian que ciertas editoriales evitan las alusiones a profesiones poco remuneradas en los manuales; clases sociales bajas (Bori, 2018; Gray y Block, 2014); individuos marcadamente racializados (Bori y Petanović, 2017); mujeres en puestos de responsabilidad o liderazgo (Porreca, 1984; Rifkin, 1998; Ansary y Babaii, 2003); miembros del colectivo LGTBIQ+, *cis* o *trans* (Warner, 1991); ancianos (Arikan, 2005) o discapacitados (Bori y Cassany, 2014), a favor de una imagen "glaseada" de hombres jóvenes y exitosos, eminentemente caucásicos, heterosexuales, etc., o como bautizaron Bori y Petónovic (2016) en alusión a Foucault, un ejemplo inequívoco del *hominus economicus*. En esencia, este fenómeno ejerce "violencia simbólica" (May, 2013, pp. 164-165, *apud* Morales y Cassany, 2020), pues "los grupos poderosos de una comunidad fomentan una educación con cosmovisiones favorables a sus intereses socioeconómicos" (Apple y Christian-Smith, 1991, *apud* Morales y Cassany, 2020), lo que deja al margen a todos aquellos individuos que no se adscriban a este canon estético y antropológico.

4.2. Nivel de español e inmersión lingüística

Curiosamente, las evaluaciones diagnósticas realizadas a principio de curso revelaron que los estudiantes procedentes de Trinidad y Tobago solían ostentar un mayor nivel, algo que se reflejaba en un empleo más fluido de la lengua; en un inventario más prolífico de expresiones idiomáticas y coloquiales y, más importante aún, en un conocimiento más integral de la cultura con minúscula hispana, que se explica lógicamente por la asidua interacción con la población venezolana en su país de origen (Grau y Gea, 2006; Céspedes, 2021). En última instancia, esto nos llevó a concluir que un alumno puede adquirir conocimientos de la L2/C2 sin tener contacto con hablantes nativos, siendo por ejemplo autodidacta o recurriendo a los innumerables recursos en la red, pero al mismo tiempo hemos de admitir que la inmersión lingüística beneficia esta adquisición y retroalimentación casi sin esfuerzo.

4.3. Género y acceso a la educación

Por norma general, la presencia de mujeres en las titulaciones de lenguas extranjeras excede a la del género masculino y es un dato que coincide con lo observado en el ámbito que nos ocupa. De un compendio de 75 muestras, un 74,3 % lo conformaban alumnas matriculadas en el curso de SPAN 1001 frente a un 25,7 % de alumnos (Céspedes, 2021). Aparentemente, la ventaja femenina en educación encuentra su origen en la estructura matrifocal de la mayoría de estas comunidades (Brock, 2008, p. 382). A diferencia de otros países en circunstancias económicas similares o en las que existe un arraigado patriarcado, en el Caribe anglófono el desequilibrio sexual entre las poblaciones esclavas[10], sobre todo al inicio de la esclavitud, provocó que muchas mujeres heredaran la potestad de tomar decisiones por omisión o ausencia del compañero masculino. Las mujeres antillanas de estratos pobres alentaron a sus hijas a estudiar y estas agradecieron la confianza depositada obteniendo resultados académicos sobresalientes, pues se presuponía que los varones podrían subsistir del comercio ambulante (Brock, 2008, p. 383). De ahí que las mujeres hayan predominado en las carreras de magisterio por ejemplo (Miller, 1986; Brock, 2008)[11].

Por otro lado, debemos tener en cuenta que muchas alumnas barbadenses deciden ser madres a una edad temprana, lo que provoca que interrumpan parcialmente sus estudios universitarios durante o tras el embarazo. Algunas se incorporan bien avanzado el semestre, por lo que el docente habría de plantearse una posible adaptación curricular para facilitar en la mayor medida posible la conciliación familiar.

4.4. Educación y religión

Del mismo modo, el profesor habrá de ser consciente del papel que juega la religión a este lado del Atlántico. No debemos olvidar que un grueso de los colegios y universidades fueron fundadas por misiones religiosas dependientes de Reino Unido, sobre todo anglicanas, cuyo legado continúa en países como Barbados. Mientras que este catecismo se diluye a pasos agigantados en Europa, sobre todo entre las generaciones más jóvenes, sobrevive estoicamente en esta región (Ramírez, 2002). Por tanto, todos aquellos temas relacionados superficialmente con el aborto; la violencia de género; el blanqueamiento de piel; la magia, el esoterismo o la actividad paranormal suelen ser bastante espinosos, por lo que, si el docente desea aproximarse a ellos, debería tantear las actitudes del grupo para así salvaguardar las sensibilidades individuales, no caer en el consabido etnocentrismo y ejercer como un modelo de figura intercultural consecuente y deferente.

Conclusiones

No cabe duda de que la Universidad de las Indias Occidentales se muestra comprometida con el progreso lingüístico de su estudiantado. Nos consta que Cave Hill ha impulsado jornadas de puertas abiertas y

[10] Brock (2008, p. 382) recomienda leer la obra de Edith Clarke *My Mother Who Fathered Me* (1957) para ilustrar y entender este fenómeno.

[11] Véase el libro de Errol Miller *Marginalization of the Black Male: Insights from the Development of the Teaching Profession* (1986).

veladas teatrales para la promoción de las titulaciones de español y ha tratado de incorporar también el examen del DELE. No obstante, no debemos olvidar que The UWI depende estrechamente del Estado y, por ende, está sujeta también al devenir económico regional. Si tenemos en cuenta que el pilar de la economía barbadense es el turismo y que dicho sector se vio duramente golpeado durante la pandemia, existían ciertos temores a que se aplicaran recortes en la oferta de cursos de español, la contratación de personal docente, la planificación de eventos culturales, etc.

En un espectro más amplio, si nos atenemos a los análisis elaborados por algunos autores en el pasado (Whyte, 1995; Wright, 1995; Carter, 1998), apreciamos que las políticas multilingües han prosperado ligeramente. Sin embargo, estas no reciben aún el apoyo esperado debido a factores socioeconómicos diversos (Hoyte-West, 2021).

Por otro lado, el acercamiento a los países hispanohablantes está presente en la agenda política, pero todavía persiste el contacto con los países de habla anglosajona. En cualquier caso, la expansión y promoción de un idioma dependerá en ocasiones de modas y tendencias entre el estudiantado. Algunos alumnos de la Facultad de Medicina o de la recién inaugurada Facultad de Artes en el campus de Cave Hill desean completar su residencia o sus estudios de danza en Cuba, por lo que es previsible que soliciten un mayor número de cursos de español.

Desde una perspectiva personal, tras la aplicación de este curso formativo no solo agradecimos la ingente cantidad de datos de corte cuantitativo y cualitativo a la que tuvimos acceso, sino más aún, el inestimable caudal de testimonios que proveyeron los aprendices en torno a temas complejos como colorismo; género; identidad; leyendas y comportamientos, los cuales permitieron concebir líneas metodológicas y didácticas más aptas para este contexto.

Incidimos, además, en la cuestión racial y les pedimos que compartieran abiertamente choques culturales o malentendidos para poder llegar a un consenso sobre sus causas y discernir las mejores tácticas para afrontarlos. En conclusión, apostamos férreamente por el aprendizaje autónomo, el aprendizaje para toda la vida y, más aún si cabe, por el valioso aprendizaje intercultural, impulsando así lo propugnado por Carter veinticuatro años antes: "es hora por tanto de emplear métodos racionales, sistemáticos integrados y exhaustivos para traducir el mito del Caribe intercultural y multilingüe en una realidad" (traducción propia al español de Carter, 1998, p. 11).

Referencias bibliograficas

Altbach, P. G. y Kelly, G. P. (1978) (Eds.). *Education and Colonialism*. Nueva York: Longman.

Ansary, H. y Babaii. E. (2003). Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks. *Asian EFL Journal*, 5 (1), pp. 1-15.

Apple, M. W. y Christian-Smith L. (1991). *The Politics of the Textbook*. Londres/Nueva York: Routledge.

Arikan, A. (2005). Age, Gender and Social Class in ELT Coursebooks: A Critical Study. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Hacettepe*, 28, pp. 29-38.

Beckles, H. McD. (2013). *Britain's Black Debt: Reparations for Caribbean Slavery and Native Genocide*. Jamaica: University of the West Indies.

Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Bori, P. y Cassany, D. (2014). Análisis crítico de diálogos en libros de texto de catalán como lengua extranjera. En K. Jovanović (Ed.), *Estudios Hispánicos en el siglo XXI*. Belgrado: Universidad de Belgrado, pp. 401-417.

Bori, P. y Petanović J. (2017). *The Representation of Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks: A Critical Discourse Analysis Perspective. Language and Migration*, 9 (2), pp. 61-75.

Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Londres/Nueva York: Routledge.

Brock, C. (2008). Perspectivas de la Educación Superior en el Caribe Anglófono. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), pp. 369-389.

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

Burrowes, M. P. A. (2000). *History and cultural identity: Barbadian space and the legacy of empire* [Tesis doctoral]. Conventry: University of Warwick.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperalism in English Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Carter, B. A. (1998). Myths and Reality in Foreign Language Policy in Trinidad and Tobago. *Journals STA, Caribbean curriculum*, 8, pp. 1-13.

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]. Granada: Universidad de Granada.

Chen, G.M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.

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

Clarke, E. (1957). *My Mother who Fathered Me: A Study of the Families in Three Selected Communities of Jamaica*. Londres: Allen & Unwin.

Colectivo Amani (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (2), pp. 13-27.

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

Gray, J. y 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*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 45-71.

Hoyte-West, A. (2021). A return to the past? The Spanish as the First Foreign Language policy in Trinidad & Tobago. *Open linguistics*, 7, pp. 235-243.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei G. S. y Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Li, Y. (2018). Foreign Language Education Policy in the Commonwealth Caribbean and Proposals on Chinese Language Teaching. En R. Herrero-Martín y P. González García (Eds.), *Hands on conference on foreign language teaching* [Presentación de PowerPoint en PDF, diapositivas 1-42]. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales e Instituto Confucio.

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

May, S. (2013). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Londres/Nueva York: Routledge.

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

Miller, E. (1986). *Marginalisation of the Black Male: insights from the development of the teaching profession.* Kingston: Canoe Press University of the West Indies e Institute of Social and Economic Research.

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

Morales-Vidal, E. y 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), pp. 1-19.

Morris, J. (1989). Goals for foreign language teaching in the Caribbean. En J. Heather (Ed.), *Caribbean Language Conference: Inaugural Meeting: A regional perspective*. Puerto España: NIHERST, pp. 44-54.

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

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, pp. 165-188.

Porreca, K. L. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18 (4), pp. 705-724.

Ramírez Calzadilla, J. (2002). La religiosidad latinoamericana y caribeña: un elemento de la identidad cultural América. En S. Helfrich y M. Sandoval (Eds.), *América latina y el Caribe: realidades sociopolíticas e identidad cultural.* El Salvador: Ediciones Heinrich Böll, pp. 215-236.

Rifkin, B. (1998). Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, 82 (2), pp. 217-236.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 29, pp. 3-17.

Whyte, G. (1995). Toward a policy on foreign language study for the Commonwealth Caribbean. *Caribbean Journal of Education*, 17 (1), pp. 79-93.

Wodak, R. (2012). Language, Power and Identity. *Language Teaching*, 45 (2), pp. 215-233.

Wright, S. (1995). Language planning and policy-making in Europe. *Language Teaching*, 28 (3), pp. 148-159.