

## **La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario**

*Interculturalism in textbooks for teaching English as a foreign language and culture: an analysis of the texts included in secondary school reading activities*

*Ma. Cecilia Arellano Lucas*

[arellanocecilia33@gmail.com](mailto:arellanocecilia33@gmail.com)

*IFDC-SL. Profesora de Lengua Inglesa (UNC), Especialista en Enseñanza Superior (UNSL), Especialista en Educación Superior en TIC y Educación (IFDC-SL) y Magíster en Enseñanza Superior (UNSL). Directora de Extensión del IFDC-SL (2018 y continúa). Profesora responsable de Fonética y Fonología Inglesa I, II y III del Profesorado de Inglés del IFDC-SL.*

182

---

*Milagro Asensio L.*

[mil.asensio@gmail.com](mailto:mil.asensio@gmail.com)

*IFDC-SL. Especialista Docente en Nivel Superior en Educación y TIC (IFDC-SL, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación), Licenciada en Lengua Inglesa (UNSL), Profesora de Inglés (UNRC). Docente responsable de Prácticas Discursivas II del Profesorado de Inglés del IFDC-SL.*

*Alicia Rita A. Collado*

[alicollado@gmail.com](mailto:alicollado@gmail.com)



---

*UNSL y IFDC-SL. Magister en Inglés, Mención Literatura Angloamericana (UNRC), Especialista en Educación Superior en TIC y Educación (IFDC-SL) y Profesora de Inglés (UNRC). Docente auxiliar de Inglés para la Licenciatura en Comunicación Social y para el Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, y docente responsable del espacio curricular Culturas Anglófonas para el Profesorado de Inglés del IFDC-SL.*

*Romina S. Fessia*

[rominasfessia@gmail.com](mailto:rominasfessia@gmail.com)

*IFDC-SL. Licenciada en Inglés y Profesora de Inglés (UNRC), Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación (IFDC-SL). Docente de Prácticas Discursivas III del Profesorado de inglés en el IFDC-SL.*

*Actualmente en proceso de escritura de tesis en la Maestría en Procesos Educativos Medidos por Tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba.*

183

*Lucía B. Quiroga*

[lucibquiroga@gmail.com](mailto:lucibquiroga@gmail.com)

*UNSL y IFDC-SL. Magister en Literaturas Contemporáneas en Lengua Inglesa (UNCUYO), Especialista Superior en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (IFDC-SL), y Profesora de Inglés (IPES). Docente auxiliar semi-exclusiva del Profesorado Universitario en Letras para la cátedra de Literatura inglesa y norteamericana en la UNSL, y Profesora Responsable de Didáctica de la Literatura Infanto Juvenil en Inglés en el IDFC-SL.*

## **Resumen**

Considerando al texto escolar como artefacto cultural y desde una perspectiva intercultural, esta investigación buscó analizar y describir los textos presentes en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera (LCE) inglés en relación con el enfoque intercultural. Se seleccionaron textos pertenecientes a secuencias de lectura en manuales de nivel A1 disponibles en Argentina. Se desarrolló una investigación exploratoria-descriptiva bajo una lógica de investigación cualitativa. El estudio arrojó resultados que muestran que los textos analizados no promueven el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de manera significativa. Se observó que las alusiones a las diversas culturas son superficiales priorizando mayormente la perspectiva de usuarios de la LCE inglés de clase medio-alta urbana, no incluyendo otros usuarios de esta LCE. Además, el abordaje de las diferentes temáticas en estos textos tiene un marcado foco hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas. A pesar de estas características, se concluyó que los textos tienen potencial para ser explotados con el fin de promover la CCI y es aquí donde la intervención pedagógico-didáctica del docente se torna esencial.

**Palabras clave:** Enfoque intercultural; manuales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; cultura extranjera; secuencias de lectura; textos escolares.

## **Abstract**

Considering the school text as a cultural artifact and taking into account an intercultural approach, this investigation sought to analyse and describe the texts included in textbooks for teaching English as a foreign language and culture (LCE, by its Spanish acronym). Texts belonging to reading sequences in A1 textbooks available in Argentina were selected. The investigation was exploratory-descriptive and followed a qualitative logic. The study results

show that the analysed texts do not significantly promote the development of ICC (Intercultural Communicative Competence). References to different cultures seem to be superficial since they mainly offer the perspective of middle or high class English as a LCE speakers from urban areas, not including other English as a LCE speakers. In addition, the different topics in these texts are approached with a strong focus on hegemonic cultures, monophony and collective mental representations. Despite these characteristics, it was found that these texts have certain potential to be exploited with the aim of developing ICC; the teacher's pedagogical and methodological intervention becomes essential in this matter.

**Ket Words:** Intercultural approach; English as a foreign language and culture textbooks; reading sequences; school texts

### ***Introducción***

La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las Lenguas-Culturas Extranjeras (LCE) a través de diferentes replanteamientos que cuestionaron las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. A nivel internacional, la validez de esta perspectiva para la enseñanza y el aprendizaje de una LCE es reconocida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) que insta a un mejor conocimiento de las lenguas y culturas. Asimismo, tanto a nivel nacional, con documentos nacionales elaborados desde el Consejo Federal de Educación, a saber los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria y Secundaria* (2012) y el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (2011), como a nivel provincial con el recientemente publicado *Diseño Curricular de Inglés para el Nivel Primario* (Ministerio de Educación de San Luis, 2019), se avala la

integración de la perspectiva intercultural al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE.

Entre los múltiples mediadores pedagógicos que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje de la LCE en el ámbito escolar, los libros de texto para la enseñanza del inglés (o manuales de inglés) pueden ser considerados, dado su uso masivo en las prácticas docentes, como una parte esencial del proceso didáctico (Pasquale, 2014). De esta manera, un estudio de la posible inclusión en los manuales de la perspectiva intercultural se constituye como una forma de analizar el impacto de las nuevas agendas educativas.

El proyecto de investigación *El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1) disponibles en Argentina (2016-2018, aprobado por Resolución N° 230 IFDC-SL/18)* se abocó a estudiar la manera en que se presenta el enfoque intercultural en las actividades de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1). El análisis demostró que, si bien todos los libros contenían actividades promotoras de la CCI, éstas eran notablemente menos que las enfocadas al desarrollo lingüístico y de carácter opcional y secundario. Además, se concluyó que el abordaje de los contenidos culturales en estas actividades es superficial y poco explícito.

En concordancia con este proyecto de investigación ya finalizado, se consideró enriquecedor ampliar los resultados obtenidos a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, tal como textos e imágenes, ambos considerados como elementos didácticos fundamentales de las secuencias de lectura. Las dos líneas de trabajo derivadas de este primer estudio, por lo tanto, tienen como fin explorar la presencia del enfoque intercultural en los textos, por un lado, y las imágenes, por el otro. El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la primera línea de trabajo que se abocó a analizar y describir los textos en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes

(nivel A1) disponibles en Argentina en relación al enfoque intercultural. Se buscó primeramente identificar la presencia de textos en dichas secuencias que remitan al enfoque intercultural y, en un segundo momento, se procedió a la caracterización de los mismos.

Se considera ésta una temática pertinente que requiere de especial atención de parte de los docentes del Profesorado de inglés del IFDC SL, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la selección bibliográfica son cuestiones relevantes tanto para los estudiantes de formación inicial como para los docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento continuos del IFDC-SL.

## ***Marco Teórico***

### ***La perspectiva intercultural***

La enseñanza de una LCE desde una perspectiva intercultural implica la relación recíproca y dialógica entre las culturas en juego: la cultura de quien aprende y la cultura extranjera. No se trata, por lo tanto, de la mera yuxtaposición de las culturas ni de la simple descripción de la cultura otra, sino de una exploración de ambas que busca comprenderlas e interpretarlas sobre la base de un reconocimiento de las identidades, por un lado, y la construcción de la identidad social y cultural, por el otro (Consejo de Educación, 2011). En otras palabras, el aula de LCE se convierte en un espacio en el que “el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo” (p. 174). Esto implica que los y las docentes, y demás participantes del acto didáctico puedan reconocer la importancia de las nociones de relatividad y multiplicidad para no caer en la negación de las diferencias y, como consecuencia, en la generación de estereotipos.

Por décadas, el lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país ha estado signado por una visión simplificadora, hegemónica y eurocentrista, ya que se apuntaba a la imitación del hablante nativo, posicionado en un lugar de privilegio. A diferencia de esta visión, la perspectiva intercultural en la enseñanza de LCE busca el desarrollo de la CCI, entendida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram, en Rivers, 2007, p. 11). En otras palabras, se pretende desde esta perspectiva que los estudiantes como hablantes o mediadores interculturales puedan percibir la complejidad y multiplicidad de las identidades, evitar los estereotipos yendo más allá de las representaciones sociales del otro, y puedan, mediante actitudes de apertura, ver al otro como alguien con cualidades a descubrir (Byram, Gribkova y Starky, 2002). De acuerdo con Byram (en Rivers, 2007) cuatro componentes principales e interrelacionados hacen a la CCI:

- el conocimiento de los procesos generales de interacción individual y societal de la cultura materna y de la extranjera. Esto supone saberes sobre los grupos sociales, los productos y prácticas culturales;
- las habilidades para interpretar, explicar eventos de la cultura otra y relacionarlos con la propia (saber comprender), por un lado, y habilidades para adquirir un saber de la cultura otra y actuar de acuerdo con ese saber (saber aprender/hacer), por el otro;
- las actitudes de curiosidad y apertura para relativizar nuestras creencias (saber ser);
- los valores que permiten evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y en la de otras culturas y países” (saber comprometerse) (p. 13).

En cuanto a los contenidos que, según Byram y Morgan (1994), propician el desarrollo de la CCI, estos autores proponen nueve ejes temáticos:

- identidad social y grupos sociales: grupos sociales, como las clases sociales, las identidades regionales, étnicas, profesionales, entre otros,

que demuestran la complejidad de las identidades sociales dentro de una nación;

- interacciones sociales: comportamientos convencionales de interacción de los miembros de un grupo social;
- creencias y comportamientos: acciones naturalizadas y/o de rutina de los miembros de un grupo social y las creencias morales o religiosas que estas implican;
- instituciones políticas y sociales: instituciones estatales que ordenan la vida diaria de los ciudadanos y los valores que representan;
- socialización y ciclo de la vida: instituciones sociales, como la familia, la escuela, el mundo del trabajo, y los rituales que marcan el paso en las etapas de la vida de un individuo;
- la historia nacional: eventos históricos y contemporáneos que hacen a la identidad nacional;
- la geografía nacional: rasgos geográficos dentro del territorio nacional percibidos como significativos por los miembros de un país;
- la herencia cultural nacional: artefactos culturales percibidos por los miembros de un país como emblemáticos de la cultura nacional; y
- estereotipos e identidad nacional: nociones de lo que constituye la identidad nacional y el origen de estas nociones.

Estos conceptos se concretan en el aula de LCE a través del enfoque pedagógico didáctico denominado enfoque intercultural (Corbett, 2003), que centra su atención en la estrecha relación entre lengua, cultura y aprendizaje. Corbett (2003) explica que este enfoque se diferencia de otros enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en que en este caso el conocimiento y las habilidades culturales son integradas al currículum como un aprendizaje tan importante como el meramente lingüístico. Esto se logra a través de estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales.



## ***El texto del manual escolar como artefacto y mediador cultural***

La enseñanza de una LCE es comúnmente mediada por los manuales escolares disponibles de forma comercial. Los manuales, por lo tanto, se convierten en la principal fuente de conocimiento de la cultura extranjera. Definido por Hamilton (1990) como “un libro (...) conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (p.1), el manual escolar asegura la puesta en texto de los conocimientos disciplinares, validados por la comunidad científica y considerados relevantes para una sociedad particular; en este aspecto, los manuales son agentes de la mediación, es decir, uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar (Pasquale, 2014). En este sentido, los manuales transmiten, voluntaria e involuntariamente, los valores y cosmovisiones de las culturas desde las cuales son producidos. Los textos incluidos en los manuales, en consecuencia, pueden ser concebidos como artefactos y mediadores culturales.

El texto escolar es un texto didáctico que se utiliza en situaciones de enseñanza, pero también es un texto que participa en la construcción y recreación de la cultura. Es decir, además de un texto que se emplea en situaciones explícitamente pedagógicas, es un texto de cultura (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). Según Espinoza (2012), el texto escolar tiene como función la transmisión de saberes y conocimientos, y es un instrumento que apoya las prácticas de los docentes y participa de procesos de socialización, ya que es transmisor de creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, de género, clase y etnicidad. Así, los textos están cruzados y marcados por visiones del mundo estrechamente relacionadas con intereses concretos de poder vinculados a clases sociales y a grupos étnicos o a géneros sexuales.

Los textos incluidos en los manuales escolares pueden ser pedagógicamente editados o auténticos (Kern, Swaffar & Young, 1989). Los textos pedagógicamente editados son textos producidos por las editoriales para la

práctica de cierto vocabulario y determinadas estructuras lingüísticas. De acuerdo con Kern, Swaffar y Young (1989), estas ventajas a nivel lingüístico tienen, como inconveniente, déficits en la calidad de la información o en el atractivo del texto. Los textos auténticos, por otro lado, resultan más atractivos y funcionan como fuentes genuinas de información. Sin embargo, la comprensión de los mismos puede verse obstaculizada en el caso de estudiantes con poco manejo de la LCE.

La elaboración o selección de los textos escolares expresa la selección de determinados conocimientos, saberes y representaciones que reproducen una ideología determinada. Esta selección está relacionada con lo que se denomina currículum hegemónico (Espinoza, 2012). Así, “los lenguajes escritos y visuales de los textos escolares representan las fuerzas y las producciones de los poderes hegemónicos de una sociedad” (Espinoza, 2012, p. 70). Concebir los conocimientos curriculares de esta manera implica entonces percibir al conocimiento como una construcción social y, como tal, arbitraria. En este sentido, es necesario reconocer que la educación, como las pedagogías y los materiales que se utilizan para vehicularla (en este caso los textos escolares) son actos políticos. Es decir, tienen una intencionalidad, más o menos explícita, con la que modelan la enseñanza, validan unos saberes por sobre otros, determinando, en palabras de Apple (2012), qué tipo de conocimiento tiene valor y qué tipo de conocimiento es oficial y, por lo tanto, legítimo.

El texto escolar, además, se concibe como “un artefacto cultural, es decir, que encarna materialmente la cultura, actuando como una herramienta mediadora del saber” (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018, p.5). En este sentido, estos autores postulan que el texto escolar está socialmente condicionado y, a su vez, puede condicionar la creación de representaciones mentales colectivas e imponer significados, los cuales pueden ser resignificados mediante lecturas alternativas. Asimismo, y en relación a las voces que intervienen en el texto escolar, proponen que el mismo puede ser

multiacentuado (sin imponer una visión única de la realidad), polifónico (incluyendo diversas voces), monoacentuado (privilegiando una sola perspectiva) y/o monofónico (acallando determinadas voces).

La concepción del texto escolar como artefacto cultural remite a un enfoque intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de la LCE que concibe que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera implica “una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no permite su análisis de forma disociada” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 176). En este sentido, el enfoque intercultural se concreta mediante objetos mediatizadores de las culturas tales como “textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico (...), las artes combinadas (cine, teatro, danza), producciones musicales y literarias” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 175). En otras palabras, enseñar y aprender una LCE desde el enfoque intercultural implica el acceso a textos diversos que refieran a diversas ideologías y manifestaciones sociales (Paris Vidal, 2006). Para el análisis de la variedad en los géneros textuales, se torna relevante considerar la tipología de los mismos. Paris Vidal (2006) plantea que todo texto tiene una intención comunicativa y propone, en relación a estas intenciones, las siguientes tipologías textuales:

- Conversacional: expresa emociones, pregunta, ordena
- Narrativo: cuenta historias o sucesos
- Descriptivo: pinta con palabras, destaca cualidades
- Expositivo: hace comprender, enseña
- Argumentativo: defiende una idea, busca convencer
- Instructivo: ordena, informa para recomendar
- Predictivo: anticipa, predice
- Poético: expresa belleza

Partiendo de la idea que la cultura se encuentra dentro del texto, atravesándolo, el análisis de las tipologías textuales, su variedad y contenido puede revelar las expectativas culturales, las representaciones y los valores

subyacentes de los lectores y los autores de los mismos. Una perspectiva intercultural supone la problematización, reflexión e inclusión de diversas tipologías textuales, y de variadas manifestaciones culturales, artísticas y literarias, que expongan la diversidad y riquezas de estas manifestaciones en las sociedades relacionadas con la LCE que se estudia y con la LC materna.

### ***Metodología, muestreo y técnicas de recolección de datos***

Para esta investigación se propuso un estudio exploratorio-descriptivo bajo una lógica de investigación cualitativa con el fin de identificar, interpretar y caracterizar, desde la perspectiva intercultural, los textos incluidos en las secuencias de lectura en manuales escolares editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina. La metodología escogida fue holística e inductiva, dado que las categorías, patrones e interpretaciones se construyeron a partir de la información obtenida. El proceso de investigación fue interactivo, progresivo y flexible en la medida en que las estrategias e instrumentos coinciden en la búsqueda de la comprensión integral del fenómeno a estudiar. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se trabajó con los manuales a los que se tenía acceso y que se correspondieran con los criterios pre-establecidos en la investigación de origen (*Referencia oculta en orden al anonimato de los autores*). Los manuales seleccionados en esta oportunidad fueron de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del alumno). Se analizaron los textos de las actividades de lectura de las primeras tres (3) unidades de siete (7) ejemplares de libros de nivel A1 (de acuerdo al MCER) para la audiencia adolescente publicados entre 2010 y 2016, por diferentes editoriales dedicadas a la publicación de libros de textos en inglés para la enseñanza del inglés como LCE. Los principales criterios de selección de los ejemplares fueron: que tanto el libro del estudiante como el libro del docente estuviesen disponibles en nuestro país; que correspondiesen a un nivel A1 según los niveles del MCER; que fuesen

manuales de carácter universalista; y que hubiesen sido diseñados para un público adolescente. Se trabajó con un corpus de 56 textos pertenecientes a secuencias de lectura; el criterio de mayor peso para seleccionar las secuencias de lectura fue la presencia de un texto escrito y la explícita identificación de la secuencia como de lectura (*reading*). Se analizaron también otros textos, que, si bien no se presentaban como parte de secuencias de lectura, trabajaban con temas culturales o interdisciplinarios.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual se basa en la lectura sistemática, objetiva, replicable, y válida de los textos como instrumento de recogida de información (Abela, 2002). Lo característico del análisis de contenido es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos.

Para develar el contenido subyacente de lo que se observó en los textos y así contrastar la teoría y la empiria, se construyó un instrumento metodológico que posibilitó el desglose de los textos, buscando la emergencia de los aspectos de interés, agrupándolos en categorías. Se diseñó un instrumento que hizo posible la recolección y sistematización de la información en el análisis de los libros de texto de manera individual (por unidad didáctica y por libro de texto), así como a partir de una visión del conjunto (sistematización y comparación de los datos obtenidos de todos los manuales).

### ***Análisis e interpretación de los resultados***

Siguiendo el criterio de selección de la muestra, se analizaron un total de 56 textos correspondientes a las secuencias de lectura presentes en las primeras tres unidades de los 7 ejemplares bajo análisis. Los aspectos abordados en el análisis fueron: la cantidad de textos analizados y su ubicación dentro del ejemplar; la tipología textual de los mismos; los contenidos temáticos

culturales (Byram y Morgan, 1994) abordados; su tendencia hacia la monofonía o hacia la polifonía (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018); y la incidencia de estos aspectos en el potencial de los textos para el desarrollo de la CCI.

Todos los textos analizados reunieron las características de textos pedagógicamente diseñados, es decir, se constituyen como textos producidos y editados para un público determinado, en este caso en particular, para estudiantes de LE inglés nivel A1. Se considera en este punto que la falta de inclusión de textos auténticos se relaciona con el nivel inicial de desarrollo de la lengua de destino de la audiencia (A1), y con el grado de dominio de las estructuras lingüísticas que se estima que esta audiencia puede manejar. En cuanto a las tipologías textuales (Paris Vidal, 2006) de estos 56 textos analizados, se observó el predominio de textos con características mixtas de las tipologías textuales del tipo expositivos/descriptivos (22). Se identificaron además 14 textos netamente descriptivos, 11 expositivos, 2 instructivos, 2 narrativos, 1 narrativo/descriptivo, 3 textos conversacionales, y 1 encuesta. La prevalencia de los géneros textuales expositivos y descriptivos implica en cierta forma un limitante sobre la perspectiva intercultural, ya que la misma supone la inclusión de diversas tipologías textuales que apunten a diferentes intenciones comunicativas para así exponer diversas manifestaciones sociales (Paris Vidal, 2006). Ante esta predominancia, se dejan de lado, y por ende se invisibilizan, otros géneros con intenciones comunicativas diferentes y diversas manifestaciones culturales.

Como parte del análisis realizado a estos textos, se consideró su ubicación dentro de la estructura propuesta por cada ejemplar, es decir, si estos textos formaban parte de las unidades, o si se encontraban presentes en otras secciones del ejemplar. El resultado arrojó que del total de los 56 textos, 34 de ellos se presentan como parte de las unidades o módulos de los ejemplares, mientras que los 22 restantes se incluyen como parte de secuencias de lecturas en secciones adicionales, es decir, como contenido

suplementario a las unidades centrales desarrolladas. En relación a este último punto, los textos incluidos en las secciones adicionales podrían considerarse potencialmente más ricos para el desarrollo de la CCI, ya que abordan temáticas culturales y transversales de mayor profundidad que los textos propuestos en las unidades o módulos. Por ejemplo, en su sección aparte denominada *Habilidades del siglo 21*, el ejemplar 3 presenta textos referidos a festivales y celebraciones alrededor del mundo, el lenguaje Maorí, historias de una niña de herencia cultural mixta y niños de la tercera cultura. Lo mismo sucede con los ejemplares 2 y 4 que en sus secciones *Cultura y A través de las culturas*, respectivamente, si bien se concentran en prácticas culturales británicas, se presenta una marcada diversidad temática a través de temas tales como juegos de mesa tradicionales, el origen de los nombres de los días de la semana, festivales británicos de origen romano, orígenes y procedencia de diferentes adolescencias del Reino Unido, y tipos de viviendas. En cuanto a temáticas que apuntan a la transversalidad, el ejemplar 7 en su sección titulada *A través de las culturas y el currículo*, presenta textos referidos a íconos arquitectónicos y características físicas determinadas por la genética, surgiendo así la posibilidad de abordar estos contenidos transversalmente a través de otras áreas escolares como geografía y biología, entre otras.

La relevancia de la ubicación de los textos identificados como potencialmente más ricos en cuanto al abordaje de la interculturalidad y el desarrollo de la CCI se relaciona directamente con la noción de currículum hegemónico (Espinoza, 2012) y la legitimación de ciertos saberes sobre otros (Apple, 2012). El hecho de que mayormente se relegan los contenidos culturales, transversales e interdisciplinarios a un lugar secundario, como si fuesen un contenido extra y no una parte constitutiva de la lengua-cultura que se aprende, indica el privilegio de unos saberes sobre otros, los primeros quizás más orientados hacia las funciones lingüísticas, el vocabulario y la gramática por sobre la comprensión y la reflexión intercultural.

En relación a textos con características polifónicas/monofónicas, se encontró que, de los 56 textos, sólo 10 presentan características polifónicas mientras que en 46 predominan características monofónicas. Este dato resulta relevante dado que los textos se constituyen como una de las principales fuentes de *input* lingüístico, y, por lo tanto, son transmisores, voluntarios o involuntarios, de las lenguas-culturas, y a través de ellas de sus valores y cosmovisiones (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). En los textos donde interactúan dos o más hablantes se destacan dos aspectos relevantes. Por un lado, los textos conversacionales, donde hay interacción entre dos o más interlocutores, se caracterizan por el predominio de intercambios pedagógicamente orientados a la presentación y/o reconocimiento de léxico y/o estructuras gramaticales determinadas, y no se evidencia un contenido cultural significativo y relevante. En este caso, los diálogos presentan el léxico del módulo para su reconocimiento y comprensión y, si bien intervienen al menos dos voces, los intercambios se perciben con un claro propósito pedagógico más que comunicativo y en todos los casos. En el resto de los textos con características polifónicas, así como en los conversacionales, las voces corresponden al mismo grupo social/etario (adolescentes de entre 11-13 años de clase media-alta) de diversos orígenes y géneros, que proyectan representaciones mentales colectivas (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). Se excluyen de esta categorización aquellos textos que, aún teniendo potencial para la polifonía, refuerzan miradas y construcciones socio-culturales que apuntan, en cierta forma, a una homogeneización de la representación de los adolescentes en términos de intereses, gustos y actividades favoritas. Si bien estas diversas voces intentan representar experiencias de diferentes adolescentes alrededor del mundo, las mismas podrían describirse como estandarizadas, colectivas y enmarcadas en una determinada clase social. En cuanto a la monofonía, es decir, los textos que tienden a eliminar o silenciar visiones del mundo alternativas, predomina una visión simplificadora de la identidad social del grupo social objeto una visión hegemónica, monoacentuada y unidireccional hacia la cultura anglófona



desde y hacia la metrópoli, que se representa a través de una sola clase social. Aquí también se visualiza la presencia currículum hegemónico a través de la transmisión de creencias, valores, dimensiones y representaciones sociales, culturales, de género y clase subyacente (Espinoza, 2012).

En relación al contenido cultural propuesto por Byram y Morgan (1994) se destacan tres grupos predominantes: el primer grupo se caracteriza por el predominio de contenido referido a la identidad y grupo social; es decir, la mayoría de los textos corresponden a temáticas relacionadas con un determinado grupo etario y social (adolescentes) y con aquellos gustos, intereses y actividades que contribuyen a construir la identidad social del grupo en cuestión. Si bien esta identidad se manifiesta en algunos textos a través de una variedad de voces, ésta se torna homogénea y al mismo tiempo transcultural y/o colectiva, haciendo posible la identificación de los lectores con los adolescentes presentados en los textos, más allá de su procedencia. Se destaca, en este sentido, el predominio de saberes referidos al conocimiento de grupos sociales, productos y prácticas culturales y conocimientos generales de interacción individual y societal (Byram en Rivers, 2007). El segundo grupo destacado hace referencia al privilegio de contenidos relacionados con la cultura hegemónica, entre ellos la herencia cultural nacional, la geografía, la historia y el patrimonio nacional, los estereotipos e identidad nacional británica. En este sentido, una gran variedad de textos se refiere, por ejemplo, a la geografía de Inglaterra y/o del Reino Unido, a ciudades británicas emblemáticas, como Londres o Liverpool, a los tipos de vivienda británicos o a los castillos, así como a la herencia cultural romana o nórdica. Se percibe que las representaciones de la ciudad de Londres, por ejemplo, enfatizan su naturaleza cosmopolita y su diversidad étnica, lingüística y cultural. Por último, un grupo de textos corresponde a otras categorizaciones al presentar contenidos relacionados a la cultura popular tales como personajes ficticios de la cultura popular y el cine, al patrimonio cultural de la humanidad y la herencia cultural-otra (en

referencia en concreto, a edificaciones, arquitectura y otras manifestaciones culturales de culturas periféricas) y, en menor medida, a temáticas de carácter interdisciplinario.

Cabe destacar que, si bien estos textos pueden tener potencial para un abordaje intercultural y para el desarrollo del “saber ser”, es decir para el desarrollo de actitudes de curiosidad y apertura (Byram en Rivers, 2007), su carácter monoacentuado dificulta un ida y vuelta entre la diversidad de lenguas-culturas exploradas. Si bien varios textos presentan contenidos culturales referidos a la identidad y grupo social posibilitando así la identificación con cierta variedad de gustos e intereses, en casi la totalidad de los casos no hay una mirada hacia la cultura propia, es decir, el abordaje se realiza desde y hacia la cultura de la lengua que se aprende, no dando lugar a una reflexión intercultural. Por otro lado, el hecho de que la totalidad de los textos sean pedagógicamente editados no contribuye al desarrollo de la CCI ya que todos se focalizan en aspectos netamente lingüísticos a desarrollarse, y aún aquellos que tienen algún anclaje cultural lo abordan de manera monoacentuada. Otro condicionante para el desarrollo de la CCI es la escasa variedad de tipologías textuales ya que principalmente se incluyen dos tipos de textos, y la combinación de los mismos, limitando la exposición a diversas intenciones comunicativas y, por ende, a diversas manifestaciones culturales no hegemónicas (Paris Vidal, 2006). Si consideramos además que los textos localizados en secciones aparte, ubicados hacia el final de la unidad o módulo o hacia el final del manual, son justamente los que apuntan a desarrollar contenidos culturales y/o transversales, entonces es necesario repensar el lugar que se le asigna al desarrollo de la CCI en el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

## **Conclusiones**

A partir del análisis de los textos de los libros de texto de la muestra, podemos concluir que en su mayoría no hay evidencia de elementos que apunten al

desarrollo de la CCI de forma significativa, si bien podrían ser resignificados en este sentido a través de la mediación didáctico-pedagógica del docente. En este sentido, se prioriza un abordaje monoacentuado de las lenguas-culturas con énfasis en el privilegio de las culturas hegemónicas y las representaciones mentales colectivas. Estos materiales presentan sólo una diversidad superficial ya que siguen reforzando un modelo de clase medio-alta urbana en el que los usuarios provenientes de diversos entornos y clases sociales no son representados en tanto hablantes de la lengua meta. De este modo, los mismos resultan poco adecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy como docentes de LCE nos proponemos al aprender y/o enseñar una lengua extranjera. El foco de los manuales sigue estando puesto en la adquisición del sistema lingüístico, sin priorizar el interés central en la adquisición de una LCE que es la capacidad de pensar y reflexionar críticamente para convivir en sociedades de gran diversidad cultural y así participar activamente en procesos democráticos y contribuir a la construcción de la ciudadanía. Sigue siendo tarea del docente encontrar los silencios y ausencias en los textos que conduzcan a la lectura e interpretación crítica, y proporcionar las estrategias para expresar los propios sentidos, poniendo en tensión ambas culturas: la propia y la de la lengua meta.

La investigación aquí referida invita a la reflexión sobre la necesidad de formar docentes que adopten una perspectiva cultural amplia, abrazando una variedad de otras culturas y que incluyan la cultura local, para así fomentar y favorecer el desarrollo de la CCI en una relación dialógica, crítica y revisionista. A menos que haya procesos de reflexión profundos y sistemáticos guiados por el docente en su rol de facilitador y mediador cultural, ni el aprendizaje significativo ni el desarrollo de esta competencia se verán favorecidos.

## **Bibliografía**

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación centro de estudios andaluces, Universidad de Granada.
- Ajagan Lester, L. y Muñoz Labraña, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (23). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230070>.
- Apple, M. (2012). *Crisis global, justicia social y educación*. New York: Routledge.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- Collado, A., Arellano Lucas, M. C., Asensio, L.M., Fessia, R., Quiroga, L. (2019). El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza de inglés a adolescentes (nivel A1). *Argonautas*, 9(12), 115-130. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/viewFile/123/60>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. UK: Cromwell Press Limited.
- Espinoza, J.P. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973- 1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11 (11).
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook? *Paradigm*,3. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/w3//recursos/primaria/lengua\\_literatura/el\\_texto/](http://ntic.educacion.es/w3//recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/)
- Kern, R., Swaffar, J. & Young, D. (1989). Reading as a classroom activity: theory and techniques. En Koike, D. A. & Simões, A. R. M. (Eds). *Negotiating for meaning: papers on foreign language and testing* (pp. 61-91). University of Texas
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (2019). *Diseños Curriculares Jurisdiccionales para el Nivel Primario*. Recuperado de: <http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/LIBRO-COMPLETO.pdf>
- Paris Vidal, C. (2006). *El texto, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pasquale, R. (2014). Del manual en general al manual de lenguas extranjeras. Universidad Nacional de Luján.
- Rivers, J. (2007). *An introduction to the concept of intercultural communicative language teaching and learning: A summary for teachers*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.



Recibido: 14/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

*Cómo citar este artículo:*

Arellano Lucas M., Asensio M., Collado A., Fessia R., Quiroga L. (2022), La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 182-203.

