

EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS (INTER)CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LOS CENTROS BILINGÜES ANDALUCES

MARÍA DOLORES LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

CHRISTIÁN ABELLO CONTESSE
Universidad de Sevilla, Sevilla

RESUMEN

El tratamiento de los aspectos culturales en el aula de inglés como L2 rara vez se caracteriza por ser fundamentado, organizado o sistemático (entre otros, Omaggio Hadley 1993; Tobin y Abello Contesse 2013). En este trabajo se emplea la noción reciente de ‘competencia comunicativa intercultural’ (CCI) empleada por Byram y sus colegas (por ej., Byram 1997) junto con la noción más convencional de ‘aspectos socioculturales’. Dentro del contexto educativo del programa ‘Centros bilingües’ de Andalucía, este estudio empírico analiza y evalúa 10 libros de texto de inglés empleados en Institutos de Educación Secundaria con modalidad bilingüe español/inglés. Los resultados del estudio indican en qué medida el enfoque empleado para el tratamiento de los contenidos (inter)culturales incluidos en dichos libros es fundamentado y organizado.

Palabras clave: libros de texto, contenidos (inter)culturales, contenidos fundamentados, contenidos organizados, rasgos cuantitativos y cualitativos

ABSTRACT

The treatment given to cultural aspects in the EFL classroom is rarely informed, organized or systematic (inter alia, Omaggio Hadley 1993; Tobin and Abello Contesse 2013). This article uses the recent concept of ‘intercultural communicative competence’ (ICC) introduced by Byram and his colleagues (e.g., Byram 1997) together with the more conventional notion of ‘sociocultural aspects’. Within the educational context of public bilingual schools in Andalusia, this empirical study analyzes and evaluates 10 textbooks that are being used for teaching EFL in bilingual, Spanish/English secondary schools. The results of the study show the extent to which the approach used to the treatment of the (inter)cultural contents included in these textbooks is informed and structured.

Key words: Textbooks, (inter)cultural contents, informed contents, structured contents, quantitative and qualitative features

1. INTRODUCCIÓN Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Un aspecto de interés tanto teórico como práctico dentro del contexto educativo del programa de *centros bilingües* públicos iniciado en Andalucía en 2005 es la estrecha relación que se estableció desde su comienzo entre el aprendizaje de una nueva lengua (L2) y el de su(s) respectiva(s) cultura(s). La doble integración que conlleva tratar contenidos curriculares y contenidos culturales en una L2 no es una cuestión sencilla de implantar si bien sus ganancias pueden ser ampliamente deseables desde la perspectiva del aprendizaje de una L2.

Muchos profesores de inglés como lengua extranjera suelen considerar de forma impresionista que sí tratan aspectos culturales en sus clases con grupos de enseñanza bilingüe, aunque se sabe que, en general, dichos aspectos rara vez se caracterizan por un tratamiento fundamentado, organizado o sistemático en el aula de L2 (Omaggio Hadley 1993; Tobin y Abello-Contesse 2013). Además, los contenidos—lingüísticos y culturales—de la clase de L2 suelen venir determinados mayoritariamente por el libro de texto en uso (Brosh 1997; Méndez García 2003).

En este trabajo se emplea la noción reciente de ‘competencia comunicativa intercultural’ (CCI) propuesta por Byram y sus colegas (*inter alia* 1997, 1998), así como también la noción de ‘aspectos socioculturales’ que se ha venido empleado en la enseñanza de L2 desde mucho antes. El concepto de la CCI se relaciona con el concepto previo de ‘competencia comunicativa’ (CC)

propuesto originalmente por Hymes (1972) y posteriormente adaptado a L2 por Canale y Swain (1980), Canale (1983) y van Ek y Trim (1984), aunque intenta ampliarlo de forma significativa. De acuerdo con Byram (1997), la CCI se diferencia de la ‘competencia intercultural’ en el sentido de que la primera está relacionada con la habilidad de interactuar con personas de otras culturas en una L2.

Este artículo interrelaciona este trasfondo teórico-descriptivo con la perspectiva institucional oficial determinada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; en concreto, esta perspectiva se basa en uno de los tres objetivos específicos del programa *Centros bilingües*—dentro de la propuesta global denominada *Plan de fomento del plurilingüismo* (2005)—el cual concede un estatus prominente al componente cultural e intercultural en la red de centros bilingües públicos de la Comunidad.

Dentro de este contexto educativo, este trabajo presenta los resultados de una evaluación de los contenidos (inter)culturales de un conjunto de libros de texto empleados actualmente para la enseñanza de inglés en los cursos de la Enseñanza secundaria obligatoria en diversos centros bilingües español-inglés de Andalucía.

2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

El presente trabajo es diferente de otros similares (Tomlinson, Dat, Masuhara y Rubdy 2001; Masuhara, Hann, Yi y Tomlinson 2008; Tomlinson y Masuhara 2013, etc.) pues su propósito no es analizar y evaluar un conjunto de libros de texto (en adelante LT) de forma global, sino centrarse solamente en los aspectos (inter)culturales de los mismos dentro de un contexto educativo muy concreto.

Los autores realizaron una encuesta telefónica inicial en IES bilingües español e inglés de Andalucía occidental para identificar los libros en uso en la asignatura de inglés de los grupos bilingües y seleccionaron los siguientes títulos empleados para la enseñanza de esta lengua en uno, dos, tres o los cuatro cursos de la ESO: *English Alive!* (B. Wetz, 2006, 2007, OUP), *English Plus* (B. Wetz y H. Halliwell, 2010, OUP), *Interface* (E. Heyderman y F. Mauchline, 2011; P. Howarth y P. Reilly, 2012, Macmillan), *Real English* (L. Marks y C. Addison, 2010, Burlington Books) y *Voices* (C. McBeth, 2009, Macmillan). Para el análisis se seleccionó el libro de 1º y el de 4º de ESO respectivamente.

Los autores elaboraron 5 categorías amplias de análisis y evaluación que reflejan limitaciones habituales que suelen tener los LT respecto de los contenidos (inter)culturales de la lengua inglesa. Debido a las limitaciones de espacio del presente artículo, los resultados del análisis abarcan sólo las 2 primeras categorías. En ellas se determinó analizar en qué medida el tratamiento de estos contenidos era (i) *fundamentado/informado* y (ii) *organizado/estructurado*. La primera categoría constaba de 11 criterios y la segunda de 10 criterios para el análisis específico (véase sección 3); cada criterio se midió según una escala de evaluación de 1 a 3 (Tomlinson y Masuhara 2013) que indicaba: 1= *no*, 2= *parcialmente*, y 3= *sí* (además, se hizo una distinción entre 2+= *parcialmente positivo* y 2-= *parcialmente negativo*).

Antes de proceder al análisis independiente y coordinado de cada LT, se elaboró una ficha individual y se identificó cada uno siguiendo un patrón neutro (los LT de 1º ESO se identificaron como LT1, LT3, LT5, LT7 y LT9 y aquellos de 4º de ESO como LT2, LT4, LT6, LT8 y LT10). También se debatieron los 21 criterios con el propósito de aislar aquellos que representaban una mayor ambigüedad/subjetividad; en estos casos, los autores aportaron definiciones y ejemplos específicos que limitaran dicha ambigüedad durante el análisis. Debe mencionarse, sin embargo, que, como expresan Tomlinson y Masuhara (2013), hay un cierto grado de subjetividad que es inevitable en este tipo de evaluaciones, independientemente de la sistematicidad y rigurosidad de los criterios y los procedimientos empleados.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

A continuación se presentan las Tablas 1 y 2, en las cuales se reflejan los resultados del análisis de los 21 criterios que formaban parte de las 2 categorías que se sometieron a la evaluación.

Categoría 1: ¿En qué medida el enfoque (inter)cultural que se utiliza es fundamentado/informado?	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6	LT 7	LT 8	LT 9	LT 10
(a) ¿Evita enfoques simplistas y/o superficiales?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
(b) ¿Integra la <i>cultura</i> y la <i>civilización</i> ?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
(c) Según frecuencia y espacio empleados, ¿se enfatiza la <i>cultura</i> por sobre la <i>civilización</i> ?	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
(d) ¿Se definen y/o se ejemplifican y/o se ilustran los términos y conceptos culturales fundamentales?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
(e) ¿Ofrece el contenido un énfasis dual en el que se incluyen las diferencias y semejanzas entre la C1 y la C2?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
(f) ¿Incluye actividades interculturales de <i>comprensión</i> lectora o auditiva sobre aspectos de la C2 seguidas de aspectos equivalentes de la C1?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
(g) ¿Incluye actividades de <i>producción</i> oral o escrita sobre aspectos de la C2 y de la C1?	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
(h) ¿Se hace consciente al alumno de las diferencias interculturales en la comunicación verbal y no verbal?	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1
(i) En caso de ser así (= h), ¿se le hace consciente de cómo tratar esas diferencias evitando el etnocentrismo?					1			1		
(j) ¿Incluye información simplificada pertinente (especialmente en niveles más altos) sobre la comunicación intercultural verbal y no verbal proveniente de la antropología, la psicología social o los negocios internacionales?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
(k) ¿Se perpetúan de forma explícita/implícita cuestiones (inter)culturales, tales como perspectivas distorsionadas y/o parciales, el estereotipo y el prejuicio?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabla 1

Categoría 2: ¿En qué medida el enfoque (inter)cultural que se utiliza es organizado/estructurado?	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6	LT 7	LT 8	LT 9	LT 10
(a) ¿Aparecen expresados de forma explícita los contenidos (inter)culturales en el índice?	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
(b) A juzgar por la información que aparece en el índice, ¿existe una estructura razonablemente estable en el tratamiento de los contenidos (inter)culturales?	1	1	3	3	3	3	1	1	2	2
(c) ¿Existen ejemplos de un desarrollo gradual/apropiado de los contenidos (inter)culturales?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
(d) ¿Existen secciones habituales que traten la conciencia intercultural?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
(e) ¿Existe un equilibrio razonable entre aquellos temas de tipo trivial/superficial y los de corte más serio/educativo?	2-	3	3	3	2+	2+	2+	2+	2-	3
(f) A juzgar por el número de páginas, ¿existe un equilibrio razonable entre temas (inter)culturales tratados brevemente/superficialmente y los que se tratan con cierta profundidad?	2-	2-	2-	2-	3	3	3	2+	3	2+
(g) ¿El enfoque (inter)cultural presenta una cobertura informativa miscelánea o poco estructurada?	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1
(h) ¿Se hace una distinción práctica entre países de habla inglesa como L1 y aquellos en los que funciona como L2 (segunda lengua o lengua extranjera)?	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1
(i) ¿Existen ilustraciones junto a los contenidos y/o actividades (inter)culturales?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
(j) En caso de ser así (=i), ¿son apropiadas al estar directamente relacionadas con los contenidos?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabla 2

4. COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

La primera categoría de análisis explora la medida en la cual el enfoque empleado en el LT respecto del contenido (inter)cultural es fundamentado. Los resultados indican que los LT analizados no evitan un enfoque simplista o superficial, pues en todos ellos aparece al menos uno de dichos enfoques (Omaggio Hadley 1993), es decir, ‘4 Fs’, ‘Frankenstein’, ‘By the way’ y/o ‘Tour guide’. Por otro lado, todos los LT integran contenidos culturales referentes a la *cultura* (‘c’ minúscula) con aspectos de la *civilización* (‘C’ mayúscula), existiendo un énfasis notoriamente mayoritario en la *cultura* (9 de 10 LT). No obstante, en ninguno de los LT analizados aparecen definiciones, ejemplos o ilustraciones de conceptos y términos culturales clave.

Con respecto a la presencia de la cultura materna (C1) del alumno, en todos los LT se incluye un énfasis *dual*, es decir, se compara la cultura meta (C2) con la C1, aunque en 2 de ellos (LT1 y LT3) dicha presencia es escasa. La comparación entre ambas culturas se lleva a cabo a través de actividades de *comprensión* lectora o auditiva en las que es el *alumno* quien debe aportar los aspectos equivalentes de la C1. En otras palabras, los autores, bien por desconocimiento de la C1 del alumno o por cuestiones de mayor difusión comercial, optan por no incluir información explícita sobre ésta. En 9 de

los LT (excepto en el LT1), también se incluyen actividades de *producción* oral o escrita sobre aspectos de las C2 y de la C1. En relación con la existencia de un énfasis dual, en tan sólo 2 de los LT (LT5, LT8) aparecen explícitamente diferencias verbales y no verbales relativas a la comunicación entre las culturas, aunque no se ofrece información sobre cómo tratar esas diferencias para evitar el etnocentrismo. Del mismo modo, tampoco se incluye información simplificada, ni siquiera en el nivel más alto de 4º de ESO, sobre la comunicación intercultural verbal y no verbal procedente de los campos que la han estudiado más directamente, tales como la antropología, la psicología social, los negocios internacionales, etc.

En general, se puede afirmar que en el contenido cultural de los LT analizados el estereotipo se perpetúa de manera implícita en forma de adolescentes de etnia blanca pertenecientes a una clase social media a media-alta que viven en un mundo carente de problemas. Además, en 3 de los LT analizados (LT1, LT9, LT10) existe una notoria presencia de personajes mediáticos de dudoso beneficio educativo.

En referencia a la segunda categoría del estudio, la *organización/estructuración* del contenido (inter)cultural, en 8 de los LT (excepto el LT1 y el LT2), los contenidos (inter)culturales que se introducen de forma explícita aparecen especificados en el índice. En 4 de los LT (LT1, LT2, LT7, LT8) la sección explícita de dichos contenidos no aparece integrada en el LT sino que se reduce a un apéndice al final del mismo. En 4 de los LT (LT3, LT4, LT5, LT6) la organización de los contenidos (inter)culturales presenta una estructura estable pues se tratan de forma explícita en todas las unidades. En otros 2 LT (LT9 y LT10) la estructura es relativamente estable ya que los contenidos (inter)culturales aparecen de forma explícita en unidades alternas. En ninguno de los LT existe un desarrollo gradual apropiado de los mismos. Asimismo, en ninguno hay secciones habituales centradas en promover la conciencia intercultural del alumnado.

En relación con la temática de los contenidos (inter)culturales, 4 de los LT (LT2, LT3, LT4, LT10) presentan un equilibrio entre los temas de carácter trivial (por ejemplo, Bollywood, actores/cantantes famosos, planificación de un viaje a *Cheddar Caves*) y los de tipo más serio (por ejemplo, el multiculturalismo en las escuelas británicas, el origen de los apellidos británicos o la Casa Blanca) mientras que en otros 4 LT (LT5, LT6, LT7, LT8) existe una tendencia a incluir un mayor número de temas más serios. En lo relativo al espacio total empleado (número de páginas), 4 de los LT (LT1, LT2, LT3, LT4) tratan los contenidos (inter)culturales de forma breve y superficial, otros 4 LT (LT5, LT6, LT7, LT9) contienen un equilibrio entre los temas tratados con superficialidad y aquellos con cierta profundidad y sólo 2 de ellos (LT8, LT10) poseen un mayor número de temas con cierta profundidad. En 7 de los LT (LT1, LT2, LT3, LT4, LT5, LT7, LT9) se incluye un enfoque de los contenidos (inter)culturales que presenta una cobertura informativa miscelánea o poco estructurada; por ejemplo, aparece información cultural acerca de países de habla inglesa junto con contenidos culturales sobre países no anglohablantes. Por otro lado, en tan sólo 2 de los LT (LT3, LT7) se hace una distinción explícita entre países en los que el inglés es la L1 de la mayoría de los hablantes y aquellos en los que funciona como segunda lengua o como lengua extranjera.

Por último, en todos los LT los contenidos (inter)culturales aparecen acompañados de ilustraciones apropiadas que guardan relación directa con el contenido que se enseña. Sin embargo, se debe señalar que en 4 de ellos (LT1, LT2, LT9, LT10) las ilustraciones resultan excesivas en número, tamaño y color.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones del análisis de los LT seleccionados indican que los aspectos (inter)culturales presentan un papel *cuantitativamente* más destacado de lo habitual.

Hay, por una parte, varios rasgos positivos. A modo de ejemplo, en todos los LT se integran contenidos referentes a la *cultura* y a la *civilización*, con un énfasis mayoritario en la primera. La temática de los contenidos (inter)culturales apunta a un cierto equilibrio entre los temas de carácter trivial y los de tipo más serio o educativo. La organización de los contenidos (inter)culturales sigue mayoritariamente una estructura relativamente estable con contenidos culturales explícitos en cada unidad o en unidades alternas.

Por otra parte, sin embargo, los rasgos *cualitativos* destacan marcadamente por su ausencia. Por ejemplo, en la mayoría de los LT, los contenidos (inter)culturales tienen una cobertura informativa poco estructurada para el alumnado. En la mayoría de ellos se excluye el tratamiento explícito de las diferencias verbales y no verbales entre la C2 y la C1 y en ninguno se ofrece información sobre cómo tratar las diferencias para evitar fenómenos frecuentes como los malentendidos o el etnocentrismo. Ninguno de ellos presenta un desarrollo gradual de los aspectos (inter)culturales tratados, incluye secciones habituales destinadas a desarrollar la conciencia intercultural o trata la comunicación intercultural adaptando de forma simplificada información pertinente de aquellas disciplinas que la estudian.

Estas conclusiones indican que aún queda un camino más bien largo por recorrer si se aspira a alcanzar un tratamiento cualitativamente apropiado de los contenidos (inter)culturales en los LT empleados para la enseñanza del inglés en los centros bilingües andaluces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brosh, H. 1997. "The sociocultural message of language textbooks: Arabic in the Israeli setting". *Foreign Language Annals* 3: 311-326.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., y M. Fleming, eds. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and Communication*. Eds. J. C. Richards y R. W. Schmidt. Harlow: Longman. 2-27.
- Canale, M., y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Junta de Andalucía. 2005. *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Hymes, D. 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. J. B. Pride y J. Holmes. Harmondsworth: Penguin Books. 269-293.
- Masuhara, H., N. Hann, Y. Yi, y B. Tomlinson. 2008. "Adult EFL courses". *ELT Journal* 3: 294-312.
- Méndez García, M. C. 2003. *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Tobin, N., y C. Abello-Contesse. 2013. "The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools". *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Eds. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán. Bristol: Multilingual Matters. 203-230.
- Tomlinson, B., B. Dat, H. Masuhara, y R. Rubdy. 2001. "ELT courses for adults". *ELT Journal* 1: 80-101.
- Tomlinson, B., y H. Masuhara. 2013. "Adult coursebooks". *ELT Journal* 2: 233-249.
- Van Ek, J., y J. L. M. Trim, eds. 1984. *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Project of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.