



Informe Final de Investigación

La Interculturalidad en los manuales (nivel A1) para la enseñanza del Inglés como Lengua-cultura extranjera en el nivel secundario: un análisis de textos e imágenes.

(Resolución N° 230 IFDC-SL/2020)

Equipo de Investigación

Directora: Esp. Romina S. Fessia (DNI N° 28.446. 364)

Docentes integrantes:

Mag. Arellano Lucas, Ma. Cecilia (DNI N° 23.483. 473)

Esp. Asensio, L. Milagro. (DNI N° 28.184. 401)

Mag. Collado, Alicia Rita A. (DNI N° 29.367. 899)

Mag. Quiroga, Lucía B. (DNI N° 24.681. 848)

IFDC Sede: Instituto de Formación Docente Continua San Luis

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción	3
3. Objetivos	6
3.1. Objetivo general	6
3.2. Objetivos específicos	6
4. Revisión de antecedentes	6
5. Marco teórico	10
5.1. La perspectiva intercultural y el enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras	10
5.2. Los manuales escolares	13
5.2.1. El texto escolar como artefacto y mediador cultural	15
5.2.2. La imagen como artefacto y mediador cultural	18
5.2.3. La imagen como posibilidad didáctica	19
6. Metodología	22
6.1. Muestra	23
6.2. Técnicas de recolección de datos	24
7. Análisis e interpretación de los resultados	25
7.1. Análisis e interpretación de textos	25
7.2. Análisis e interpretación de imágenes	32
8. Discusión de los resultados	39
9. Consideraciones para futuras investigaciones	41
10. Referencias bibliográficas	42

1. Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar y describir en relación al enfoque intercultural los textos y las imágenes presentes en las secuencias de lectura en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera inglés de nivel A1 disponibles en Argentina. Se desarrolló una investigación exploratoria-descriptiva que responde a una lógica de investigación cualitativa. Debido a la saturación de datos, se incluyeron en la muestra las secuencias de lectura correspondientes a las primeras tres unidades de cada manual. Los resultados sugieren que los textos e imágenes presentes en las secuencias de lectura no promueven de manera explícita y significativa el desarrollo de la CCI (Competencia Comunicativa Intercultural) sino que refuerzan una diversidad cultural superficial basada en un modelo de clase medio-alta urbana en el que los usuarios de la lengua-cultura extranjera (LCE) inglés de diferentes contextos no son representados como hablantes de la lengua meta. Además, los textos e imágenes priorizan un abordaje unidireccional de las lenguas-culturas con un marcado foco hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas. Se destaca que muchos de los materiales analizados ofrecen un potencial para promover la diversidad cultural, plural e inclusiva, mediante una intervención pedagógica.

Palabras claves: Enfoque intercultural, manuales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua- cultura extranjera, secuencias de lectura, textos e imágenes.

2. 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. En nuestro país, esta perspectiva atraviesa los distintos documentos curriculares que orientan la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras en distintos niveles del sistema educativo, entre ellos, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (en adelante NAP) (Consejo Federal de Educación, 2012) para la Educación Primaria y Secundaria, el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (Consejo Federal de Educación, 2011),

y el recientemente publicado *Diseño Curricular de Inglés para el Nivel Primario* (Ministerio de Educación de San Luis, 2019). Asimismo, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), elaborado como base común para las orientaciones curriculares de las lenguas, propone un mejor conocimiento de las lenguas y culturas europeas modernas. Por ende, desde una perspectiva intercultural la enseñanza-aprendizaje (E/A) 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 dissociada” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 176).

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) constituyen una parte fundamental del proceso didáctico. Los manuales son utilizados masivamente en el ámbito escolar, lo que implica que las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional a este tipo de materiales (Pasquale, 2014). Dada la importancia del rol de los manuales en la E/A del inglés al determinar la selección y secuenciación de los contenidos, el tipo de actividades y de textos a trabajar, entre otros aspectos, consideramos necesario analizar si los manuales escolares reflejaban el cambio planteado por las nuevas agendas que entienden al inglés como una lengua de diversos hablantes, contextos y culturas, y, por ende, si adoptan un enfoque intercultural. A través del proyecto *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 realizó un primer estudio del tratamiento del enfoque intercultural en los manuales de inglés a través de las actividades de lecturas incluida en los mismos. El interrogante que se planteó fue ¿Cómo se presenta el enfoque intercultural en las actividades de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina? A partir de una metodología cualitativa, se analizaron 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 lengua-cultura extranjera.

En el marco de dicha investigación¹, se analizaron un total de 295 actividades, y se identificaron 56 actividades que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI), dentro de las cuales 43 fueron clasificadas dentro de la categoría de personalización, mientras que las 13 restantes pertenecen a la categoría búsqueda de información ampliatoria. Entre los aspectos visibles de la cultura explorados en las actividades sobresalen los relativos a herencia cultural, patrimonio cultural, arquitectura y arte, entre otros, lo que corresponde a la percepción desde la alta cultura, entendida ésta como la valoración de ciertos productos culturales para ponderarlos sobre otros. El análisis de estos dos tipos de actividades (de personalización y búsqueda de información ampliatoria) demostró una tendencia hacia la unidireccionalidad al enfocarse únicamente en la cultura de origen o a la cultura de destino/otras culturas, lo cual no promueve la reflexión intercultural. Asimismo, se observó que estas actividades no realizan un tratamiento profundo de las culturas, sino que el abordaje permanece en un nivel superficial. Tanto las actividades de personalización como las de búsqueda de información ampliatoria se ubican dentro de los elementos denominados Conocimiento y Comprensión y Actitudes (según el Modelo de Desarrollo de las Competencias Interculturales, Deardorff, 2006), lo que implica un estadio inicial a nivel individual de desarrollo de la CCI.

En concordancia con este proyecto de investigación ya finalizado, consideramos enriquecedor ampliar los resultados obtenidos a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, tal como textos e imágenes, ya que estos complementan el aspecto didáctico de la secuencia y el desarrollo de la CCI. Surge así la siguiente pregunta que guiará esta investigación: ¿Cómo se presenta el enfoque intercultural en los textos e imágenes en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina?

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

¹ Puede acceder a los resultados de dicho proyecto a través del artículo El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza de inglés a adolescentes (nivel A1), (Collado, A. y otros, 2019, *Argonautas*, 9 (12), 115-130.

de la competencia comunicativa intercultural y la selección bibliográfica son cuestiones relevantes tanto para los estudiantes, futuros docentes, de formación inicial como para los docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento continuos del IFDC-SL.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

- Analizar y describir los textos e imágenes 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.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar la presencia de textos e imágenes en las secuencias de lectura seleccionadas que remitan al enfoque intercultural;
- Caracterizar los textos e imágenes en las secuencias de lectura que remitan al enfoque intercultural en la muestra seleccionada.

4. Revisión de antecedentes

Los estudios que analizan las imágenes y/o los textos en libros de texto pueden clasificarse en un primer grupo que se dedica a la función didáctica de la imagen -no hay en este grupo análisis de los textos- y un segundo grupo que estudia la imagen y/o el texto en relación a las ideologías transmitidas por ellos.

Prendes Espinosa (1996) explora los resultados de una investigación centrada en el análisis de las imágenes que aparecen en los textos escolares de las editoriales Anaya y Santillana para 4° grado de Primaria en el curso 94/95. Las imágenes fueron valoradas en función de su ocupación física del espacio y su relevancia informativa, así como en función de su relación con el texto. En los libros de texto analizados dominan las imágenes simbólico-cognoscitivas (dibujos y gráficos) por sobre la

presencia de imágenes fotográficas. Se devela que la imagen se encuentra mayormente subordinada al texto. El estudio evidencia la necesidad de que los profesionales de las escuelas sean reflexivos y críticos con los recursos que utilizan, y no meros consumidores de un producto que puede no adecuarse a los planteamientos de su modelo de enseñanza. Asimismo, se enfatiza la necesidad de defender la alfabetización visual, ya que el lenguaje icónico ha de ser enseñado y aprendido.

A partir de la lectura de imágenes, Gómez Carrasco (2014) diseña un instrumento de análisis de imágenes de los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el cual además se expande al análisis de su proceso metodológico. Para ello se escogieron imágenes presentes en los manuales escolares de 4º grado de Educación Secundaria Obligatoria de tres importantes editoriales en España. Se analizó el uso de la iconografía en las primeras unidades de este curso académico para comprobar si la imagen como recurso didáctico ayuda y complementa al alumno a ampliar su conocimiento histórico. Los primeros resultados reflejan que las imágenes más comunes en los manuales de historia son las obras pictóricas y su funcionalidad es principalmente estética.

González Romero (2015) realiza un análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el contexto educativo español. El estudio analiza el nivel léxico de las muestras seleccionadas, las habilidades demandadas en las actividades, y la distribución de los elementos de las lecciones según su semántica. Las principales conclusiones que se pueden extraer de este trabajo incluyen: la adecuación del nivel léxico gracias a la creación de estándares oficiales, la práctica común de habilidades de orden inferior en vez de superior, y la distribución de los elementos en torno al eje horizontal, que sitúa la información ya conocida por el alumno a la izquierda y la nueva a la derecha.

Por su parte, Salbego, Heberle & Soares Da Silva Balen (2015) investigan cómo la multimodalidad en los libros de texto en inglés puede reforzar el aprendizaje a través de textos visuales. A través de la gramática visual de Kress y van Leeuwen que fundamenta el análisis de la imagen a la luz de las metafunciones representacional, interaccional y composicional, el estudio proporciona un análisis multimodal de imágenes con el fin de explicar cómo los significados visuales pueden

mejorar la comprensión del lenguaje y el contenido de los estudiantes. Los hallazgos muestran que los textos visuales son relevantes a modo de andamiaje para que los principiantes comprendan el contenido de la actividad. Los resultados también apuntan a la importancia de trabajar con la multimodalidad en contextos de aprendizaje de idiomas.

En la misma línea, Hua-bing (2015) estudia la multimodalidad explorando la relación entre texto e imagen en el libro de texto *New Horizon College English: Speaking, Listening, Viewing* de enseñanza de inglés como lengua extranjera, de nivel universitario en China. Utilizando también como base teórica las ideas de Kress y Van Leeuwen, analiza en primera instancia la función que cumplen las imágenes y, en un segundo momento, las relaciones de poder establecidas por la selección de dichas imágenes. En cuanto a la función, Hua-bing concluye que las imágenes son utilizadas como ilustración de los textos, como soporte para la comprensión del texto ayudando al lector a comprender mejor el contenido del mismo, con fines estéticos o para colaborar con el texto en el establecimiento de la relación entre autor y observador. El estudio revela asimismo que las relaciones de poder entre autor/diseñador y observador son desiguales en la medida en que es el autor/diseñador quien tiene el poder de seleccionar imágenes que transmiten una visión del mundo.

También desde una perspectiva multimodal, Elmiana (2019) analiza las imágenes en libros de texto de inglés como lengua extranjera de nivel secundario en Indonesia. Adopta como marco teórico, al igual que los anteriores estudios desde la multimodalidad, la teoría de imágenes visuales de Kress and van Leeuwen para estudiar, en este caso, la utilidad de las imágenes en términos pedagógicos. Se concluye que las imágenes estudiadas son pedagógicamente efectivas ya que la visión de mundo representada por las imágenes corresponde a la del público a quienes se dirige el libro de texto –a pesar de una representación estereotipada de los roles de género–, no se encuentran en dichas imágenes analizadas instancias que impliquen relaciones desiguales de poder entre el autor y el observador y, finalmente, estas imágenes cumplen con las funciones pedagógicas de ilustrar, aclarar y/o apoyar el contenido de los textos que acompañan.

Roohani & Sharifi (2015) evalúan los elementos visuales en dos libros de texto que se utilizan para enseñar inglés como lengua extranjera a estudiantes iraníes; el

análisis se centró en el equilibrio de ilustraciones que se encuentran en los libros de texto antes mencionados y examinó hasta qué punto se utilizaron con fines decorativos. El análisis revela que la mayoría de los retratos son fotografías en color y, además, las acciones se representan más a través de dibujos que de fotografías, presumiblemente por cuestiones prácticas. Por último, las imágenes utilizadas con fines decorativos constituyen un pequeño porcentaje de ilustraciones en ambos libros de texto, lo que indica sus efectos pedagógicamente facilitadores.

Un segundo grupo de investigaciones se focaliza en la capacidad de transmitir y de cuestionar ideas a través de las imágenes y los textos. Teniendo como marco la Pedagogía Crítica de Freire y la de Giroux y utilizando las herramientas que provee el Análisis Crítico del Discurso, Dolores Alcega (2007) analiza un texto incluido en un libro de texto para la enseñanza de inglés en Argentina. Tal análisis le permite a la autora la exploración en el texto de supuestos ideológicos y representaciones y la capacidad de los textos de reproducción e imposición de formas culturales, por lo cual se enfatiza en las conclusiones la importancia de la intervención crítica del docente y de su práctica como liberadora.

En relación con una perspectiva intercultural, Al-Momany & Jáimez (2002) rescatan el papel fundamental de la imagen para la enseñanza de, en este caso, el español como segunda lengua para un hablante de árabe. La imagen es considerada como sintetizadora de las dos culturas (hispanica y árabe). Con esta perspectiva, se analizan las imágenes que acompañan tres textos didácticos en tres libros de texto en términos de las funciones definidas por Rodríguez Diéguez complementado por las funciones que proponen Aparici, García Matilla y Valdivia (como se citan en Al-Momany & Jáimez, 2002). Se concluye que en todos los casos el potencial intercultural de las imágenes resulta insuficiente ya que, si bien hay referencias a aspectos culturales, estos son universales; ninguna de las muestras incluye aspectos culturales que representen de manera específica las dos culturas involucradas, la hispanica y la árabe.

5. Marco teórico

5.1. La perspectiva intercultural y el enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras.

La perspectiva intercultural en el campo de la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras implica “la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente”, lo que supone una relación recíproca y dialógica de negociación, conflicto y relación y no simplemente yuxtaposición (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esta perspectiva favorece la exploración de la/s propia/s cultura/s y de la/s cultura/s extranjeras, impulsada por el deseo de conocer, comprender e interpretar por sobre el mero describir o enjuiciar al otro. Se basa en el reconocimiento de las identidades, la construcción de la identidad social y cultural, la apertura, la alteridad y la comprensión interétnica. En este sentido, la interculturalidad se constituye en un espacio “de representaciones en contraste” donde “el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo” (p. 174).

La perspectiva intercultural se funda en el concepto de alteridad, entendida no sólo en términos de diferencias culturales sino de rupturas, espacios diferentes para la construcción de nuevos sentidos a partir “del encuentro y confrontación de dos universos culturales” (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esto requiere que los agentes que intervienen en el acto didáctico cuenten con la formación necesaria para reconocer el lugar determinante de las nociones de relatividad y multiplicidad, y para evitar la negación de las diferencias o su reducción a estereotipos.

En este contexto, la perspectiva intercultural en la enseñanza de una LCE se posiciona en contraste a la visión simplificadora, hegemónica y eurocentrista que dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país por décadas, según la cual se asumía que el aprendizaje de una lengua consistía en parecerse e imitar a una persona de otro país, colocando al hablante nativo en una posición de privilegio. En cambio, esta nueva visión apunta ayudar a desarrollar a los aprendientes de la LCE como hablantes o mediadores interculturales; es decir, interlocutores que perciban la complejidad y la multiplicidad de las identidades, eviten los estereotipos y

perciban al otro no como una representación social, sino como alguien cuyas cualidades deben ser descubiertas (Byram, Gribkova y Starky, 2002).

Desde un abordaje intercultural para las LCE se intenta, de esta forma, promover el respeto por los individuos, y la igualdad de los derechos humanos como base democrática para la interacción social. Esto implica el énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural junto con la competencia lingüística, es decir la preparación del aprendiente para la interacción con otras culturas, la capacidad de comprender y aceptar otras realidades culturales, distintos valores, creencias y comportamientos y la valoración de dicha interacción como una experiencia enriquecedora (Byram, Gribkova y Starky, 2002, pp. 9-10). El término hablantes interculturales remite, entonces, a la interculturalidad como una competencia, la competencia comunicativa intercultural, que constituye uno de los componentes centrales del aprendizaje de una LCE.

La competencia comunicativa intercultural, definida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram en Rivers, 2007, p. 11) se compone, a su vez, de cuatro elementos constitutivos e interrelacionados: el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que un individuo posee por pertenecer a un cierto grupo social. El conocimiento o “saber” se refiere al conocimiento de los grupos sociales, sus productos y prácticas culturales tanto en el propio país como en el país del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y societal (Byram en Rivers, 2007, p. 12). Las habilidades se componen de dos grupos: la habilidad para interpretar y relacionar (saber comprender), es decir, “la habilidad para interpretar un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo a documentos o eventos de la cultura propia” (p. 13), y la habilidad de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer), es decir “la habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y la habilidad para operar ese conocimiento, actitudes y habilidades bajo las restricciones de la comunicación e interacción en tiempo real” (p. 13). Los valores se relacionan directamente con el concepto de conciencia cultural crítica (saber comprometerse), “la habilidad para evaluar, críticamente y en base a un criterio específico, las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y en la de otras culturas y países” (p. 13). Por último, las actitudes (saber ser) se refieren a la

curiosidad y apertura, disposición para relativizar nuestros valores y creencias, es decir, descentralizar nuestras creencias para ponerlas en perspectiva.

En cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, Byram y Morgan (1994) sugieren un número de tópicos para su inclusión en la enseñanza de LCE, los cuales contribuyen a definir el contenido cultural del programa educativo:

- Identidad social y grupos sociales: por ejemplo, clases sociales, identidad regional, minorías étnicas;
- Interacciones sociales: comportamiento verbal y no verbal demostrado por grupos sociales particulares;
- Creencia y comportamiento: comportamientos generalmente aceptados, actividades y gestos en términos de las creencias religiosas y morales que reflejan;
- Instituciones políticas y sociales: las instituciones con los valores y significados que expresan, en referencia al orden público, la seguridad social, el autogobierno (o gobierno autónomo), entre otros;
- La socialización: significados y expectativas relacionados a las instituciones de socialización tales como la familia, la escuela, el lugar de trabajo, junto a las ceremonias y rituales que marcan las etapas consecutivas de la vida de un individuo;
- La historia nacional: los eventos históricos que explican y expresan la identidad nacional;
- La geografía nacional: los factores geográficos esenciales para la percepción del país de las personas que lo habitan;
- La herencia cultural nacional: los artefactos culturales tratados como símbolos de la cultura nacional e incluidos en el currículum educativo del país;

- Estereotipos e identidad nacional: las características de un representante típico de un país, sus símbolos nacionales y sus significados.

En línea con los tópicos sugeridos por Byram y Morgan (1994), en ámbito de la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras, la perspectiva intercultural se manifiesta como enfoque pedagógico-didáctico en el enfoque intercultural para la enseñanza y aprendizaje de LCE, el cual parte de la concepción de la lengua, la cultura y el aprendizaje como elementos que están íntimamente relacionados, y ubica a esta interrelación dialógica precisamente en el centro del proceso de aprendizaje (Corbett, 2003). Este enfoque remarca la importancia primordial de la lengua como medio para el intercambio de información, enfatiza la función social de la misma y reconoce que el intercambio de información entre individuos varía de una comunidad a otra. Corbett (2003) explica que un enfoque intercultural no solo apunta al desarrollo de las tradicionales cuatro macro-habilidades del lenguaje, sino que también se centra en el desarrollo de la habilidad cultural mediante estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales.

Será el rol del docente de la LCE, entonces, el propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y conciencia sobre nuestros valores, así como el desarrollo del conocimiento acerca de otras culturas y sus subculturas. En este contexto, el enfoque intercultural guía a las experiencias de los estudiantes al análisis crítico de la LCE así como de su propia cultura, permite que los alumnos confronten varios universos culturales, y gracias estas experiencias de otredad, contribuye a descubrir facetas de su propia identidad cultural y social (González Rodríguez y Bonham Puyal, 2012).

5.2. Los manuales escolares

Los manuales escolares disponibles comercialmente para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras son usualmente las fuentes primarias de conocimiento cultural de y hacia las culturas de la lengua que se aprende. Un manual, o libro de texto, es definido por Hamilton (1990) como “un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (p. 1). Cuando se trata de enseñar/aprender una lengua-cultura extranjera, el manual aparece como un elemento constitutivo del acto de enseñanza-

aprendizaje. Los manuales son concebidos como construcción social y como objeto epistémico. La primera concepción remite a la influencia de las políticas lingüísticas locales, instauradas por organismos públicos nacionales, y a las políticas lingüísticas de los países cuya lengua se enseña en el sistema educativo formal. En este sentido, los manuales no son ajenos a las representaciones sociales “construidas en torno al país del cual se enseña la lengua y a la lengua extranjera en sí misma” (Pasquale, 2014, p. 12). Como objeto epistémico, el manual se ubica en el centro del sistema escolar y se define por su pertenencia a una disciplina, en este caso la LCE, la que se presenta en organizada en contenidos, planes de estudio, formas de transmisión, procedimientos específicos y tareas escolares prototípicas (Pasquale, 2014, p. 12). La autora agrega que:

Los manuales aseguran la puesta en texto de los conocimientos disciplinares, validados por la comunidad científica y considerados relevantes para una sociedad particular; en este aspecto, son agentes de la mediación, es decir, uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar. (Pasquale, 2014, p. 12).

En el campo de la didáctica de las LCE existen dos tipos de productos editoriales cuya elección guía la adquisición de saberes y competencias en la LCE que se aprende: por un lado, la oferta editorial presenta manuales universalistas o “prêt-à-porter”, es decir, manuales “concebidos y producidos en los países de la L2 (lengua de llegada del alumno) para públicos diversos” (Pasquale, 2014, p. 10). Por otro lado, la oferta también incluye a los manuales contextualizados o “a medida”, es decir, integralmente diseñados o adaptados en diferentes grados a públicos específicos, a veces en los países de L2; otras, en los de la lengua de origen del alumno (Pasquale, 2014, p. 10).

En el contexto de este proyecto, los textos y las imágenes presentes en los manuales escolares constituyen, junto a las actividades propuestas por los mismos, las principales fuentes de *input* verbal y visual para los estudiantes, y por consiguiente, transmisores, voluntarios o involuntarios, de estas lenguas-culturas, sus valores y cosmovisiones.

A continuación se exploran las concepciones de texto e imagen como artefactos y mediadores culturales. Luego, partiendo de la naturaleza social, expresiva y comunicativa de los mismos, se profundiza en el rol que adquieren en los manuales escolares como recursos didácticos.

5.2.1. El texto escolar como artefacto y mediador cultural

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, p. 3). 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 son transmisores de creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, de género, clase y etnicidad (p. 70). 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.

En línea con la naturaleza epistémica de los manuales de lenguas extranjeras, la elaboración de los textos escolares expresa la selección de determinados conocimientos, saberes y representaciones que reproducen una ideología dominante. Esta selección es parte de lo que 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, es decir, la legitimación de una ideología dado que no es una selección neutra y objetiva de los saberes que lo conforman (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 manuales escolares, sus textos e imágenes, 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, qué tipo de conocimiento es oficial y por lo tanto, legítimo.

El texto escolar, además, funciona como un artefacto cultural, es decir que encarna materialmente la cultura, actuando como una herramienta mediadora del saber (Espinoza, 2012, p. 5). En este sentido, Ajagan Lester y Muñoz Labraña (2018) caracterizan al texto escolar como artefacto cultural en base a 7 argumentos, a saber:

1. El texto escolar como artefacto cultural está socialmente condicionado. No puede ni debe ser reducido a las condiciones sociales, pero no puede ser comprendido como un producto cultural totalmente independiente, al margen de la sociedad (p. 5).

2. Puede ser analizado como estructura dentro de un sistema y puede ser estudiado como proceso histórico, de forma diacrónica o sincrónica. Estas visiones no son excluyentes ya que existe una relación dialéctica, continua e indivisible entre ambas. (p. 6).

3. El tipo de explicaciones que un texto de historia o ciencias sociales proponga (o la ausencia de ellas) puede condicionar la creación de representaciones mentales colectivas. (p. 7)

4. Impone significados, pues su creación responde a relaciones de poder. Sin embargo, el texto es decodificado y esa decodificación puede reelaborar, recrear, abolir y superar los mensajes oficiales, proponiendo mensajes y lecturas alternativas (p. 8).

5. Puede tender a la polifonía (textos que no imponen una visión única de la realidad y dan espacio a voces y acentos diversos) o bien a la monofonía (textos que tienden a eliminar o silenciar visiones de mundo alternativas, acallando determinadas voces) (p. 9).

6. Es dialógico, dado que dialoga con voces actuales y con voces del pasado, por lo que debe ser entendido en relación con un movimiento dialéctico: como reproducción de lo ya dicho en el pasado, pero también como creación de nuevos enunciados, mensajes, códigos e ideologías (p. 11).

7. Contribuye a la separación de “nosotros” (el endogrupo, el espacio “armonioso, seguro y culto”) de “ellos” (el exogrupo, el espacio “hostil, peligroso y caótico”) a través de las representaciones mentales colectivas que proyecta (p. 12).

En línea con el enfoque intercultural, en el contexto pedagógico de la enseñanza y aprendizajes de la LCE, la comunicación intercultural se establece, en gran medida, a través de objetos mediatizadores de las culturas: “textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico como las artes visuales (pintura, fotografía, escultura), las artes combinadas (cine, teatro, danza), producciones musicales y literarias” (Consejo de Educación, 2011, p. 175). En cuanto al carácter del texto, Paris Vidal (2006) explica que todo texto posee un carácter pragmático, ya que forma parte de un proceso comunicativo en el que adquiere su sentido; un carácter semántico, ya que se caracteriza por tener un sentido y un significado global; y un carácter sintáctico, referido a la organización de su estructura interna. Es importante recordar que, como unidad de comunicación, la concepción de un texto depende de su intención comunicativa. En relación a su intención comunicativa, Paris Vidal (2006) propone las siguientes tipologías textuales:

Tipo de texto	Intención comunicativa
Conversacional	Expresa emociones, pregunta, ordena
Narrativo	Cuenta historias o sucesos
Descriptivo	Pinta con palabras, destaca cualidades
Expositivo	Hace comprender; enseña
Argumentativo	Defender una idea, convencer
Instructivo	Ordenar, informar para recomendar

Predictivo	Anticipar, predecir
Poético/Literario	Expresar 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 antes invisibilizadas, que expongan la diversidad y riquezas de estas manifestaciones en las sociedades relacionadas con la LCE que se estudia y con la LC materna.

5.2.2. La imagen como artefacto y mediadora cultural

Históricamente las imágenes, en su acepción más general, han tratado de establecer una relación con el mundo. Las imágenes de los manuales escolares no son la excepción ya que junto a los textos presentes en los manuales, se constituyen en fuentes de *input*; es decir en mediadoras lingüísticas-culturales entre la lengua-cultura que se aprende y los/las estudiantes.

Para Aumont (1992) la imagen tiene como función primera la de asegurar, reforzar, reafirmar y precisar la relación de los individuos con el mundo; sobre esta base general, propone tres modos principales de establecer las funciones de la imagen: el modo simbólico, el modo epistémico y el modo estético. En el modo simbólico, las imágenes funcionan como símbolos representativos en las sociedades que manifiestan la presencia de algo real y abstracto a la vez (valor representacional). Estos simbolismos pueden ser tanto religiosos, como culturales y/o políticos, representando valores e ideales. El modo epistémico se refiere a la imagen como portadora de informaciones visuales sobre el mundo (valor informativo). De esta forma, el conocimiento visual del mundo, de naturaleza muy variada, puede ser abordado a través de la imagen; es decir, las imágenes aportan informaciones sobre el mundo cuyo conocimiento nos permite abordar incluso aspectos no visuales. En cuanto al modo estético, la función de la imagen es la de complacer a su espectador

proporcionándole sensaciones específicas (valor artístico). Esta función de la imagen es hoy casi indisoluble de la noción de arte.

En sus diferentes funciones la imagen es un invento de la imaginación que utiliza el ser humano para enfrentar la realidad. En otras palabras, las imágenes son siempre construcciones sociales creadas para representar y relacionarnos con una realidad en particular. Aumont (1992), se refiere a este punto de la siguiente manera:

La imagen es siempre modelada por estructuras profundas, ligadas al ejercicio de un lenguaje, así como a la pertenencia a una organización simbólica (a una cultura, a una sociedad); pero la imagen es también un medio de comunicación y de representación del mundo que tiene lugar en todas las sociedades humanas. La imagen es universal, pero siempre particularizada. (p.138)

La imagen parte de un acto social, comunicativo, expresivo o artístico. Su rol como auxiliar de la palabra ha sido subvertido por el desarrollo y la expansión de los medios masivos de comunicación y entretenimiento, lo que la han convertido en un medio para ver, aprender, conocer y descubrir. Además, es importante destacar el componente afectivo de la imagen, dado que produce un impacto en el individuo al ser una fuente de emociones, afectos, y goce.

5.2.3. La imagen como posibilidad didáctica

Por su esencia representativa, social, comunicativa, artística, y afectiva, la imagen se convierte en una posibilidad didáctica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Casablancas (2000, p. 5), describe los siguientes tipos de imágenes presentes en los textos escolares:



Además de tener en cuenta la tipología de las imágenes, al utilizarlas como recurso didáctico, es necesario tener en cuenta los siguientes factores: el grado de figuración (la posibilidad de representar objetos o seres conocidos), el grado de iconicidad (la calidad de la identidad de la representación con el objeto representado) y el grado de complejidad (la medida en que la imagen deja de asemejarse al objeto de la realidad representada) (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006, p. 72). En este contexto, cobra relevancia el sentido polisémico o monosémico de las imágenes, es decir, mientras hay imágenes que tienen un significado obvio, claro y preciso, hay otras en las que se juega con los distintos significados de una imagen y con otros mensajes simbólicos subyacentes, ambiguos o sugerentes. Esta relación denotación/connotación es entonces esencial para poder leer la imagen, siendo la imagen denotativa aquella que es informativa, simple y monosémica, y la imagen connotativa, aquella que es interpretativa, oculta, compleja y polisémica (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006, p. 72).

Partiendo de una vertiente didáctica para el análisis de las imágenes en los libros de texto o manuales escolares, el cual apunta al tratamiento educativo de la imagen y del caudal de información que ella aporta, Casablanco (2000, pp. 6-14) enumera las distintas funciones que puede cumplir una imagen en un texto escolar:

1). Función estética-motivadora: En este caso la imagen sería para motivar la lectura del texto que acompaña, o simplemente para disfrutar de ella.

2) Función explicativa: Sirve para clarificar un concepto o una secuencia que está explicada en forma escrita.

3) Función de apoyatura de significado del texto: Clarifica una parte del texto de dudosa interpretación por parte del lector, resolviéndolo en forma de imagen.

4) Función informativa en sí misma: Es el caso de gráficos, mapas, cuadros y fotografías.

5) Función de base de análisis de una temática: Se utiliza la imagen para extraer información que sirve para el tratamiento de un tema de mayor amplitud. Si la imagen antecede al texto, anticipa información y motiva la lectura; si sigue al texto, se transfieren conocimientos a la imagen.

Muchos materiales didácticos plantean una representación de la realidad desde una sola perspectiva y utilizan las imágenes de los manuales escolares para fortalecer y materializar dicha realidad, como la describe Aumont (1992), particularizada. La realidad descrita en los libros de textos o manuales escolares utiliza el lenguaje y las imágenes como instrumentos para plasmar una realidad en particular basada en construcciones sociales. En relación a esta idea, Dussel (2006) explica que “la forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos” (p. 284). Surge así el desafío, y la necesidad, de la alfabetización audiovisual en las escuelas; es decir, enseñar otra forma de ser espectadores, desde una postura crítica y con la habilidad de producir textos e imágenes que reflejen la porción de esa realidad no plasmada en los materiales culturales que circulan, para así comprender que “la relación con otros se apoya [...] en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias” (Dussel, 2006, p.288).

Los niños y jóvenes crecen en un ambiente pleno de imágenes, por lo que el desarrollo de su capacidad para leerlas y utilizarlas se convierte en una competencia esencial. De aquí surge la necesidad de aprender no solo **con** la imagen sino **de** la imagen, lo que implica una alfabetización visual para generar un verdadero proceso comunicativo que involucre conscientemente el uso de la imagen como mediación didáctica por parte del docente y la lectura crítica y comprensiva de la misma por parte

del estudiante, es decir, el reconocimiento de los elementos sintácticos y semánticos de la imagen y las relaciones entre ellos, que nos permitan ser no solo consumidores sino usuarios de las mismas (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006, p. 74).

6. Metodología

El tipo de estudio seleccionado para esta investigación fue el exploratorio-descriptivo y la misma respondió a una lógica de investigación cualitativa puesto que se pretendía identificar, interpretar y caracterizar los textos e imágenes 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.

La metodología escogida se caracteriza por ser holística, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, no fragmentario, e inductiva, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida. El proceso de investigación resulta 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. Los resultados de la investigación son creados, no descubiertos, a través de la interpretación y la síntesis.

Según la clasificación propuesta por Sierra Bravo (2001), esta investigación fue:

-Según su fin: aplicada, puesto que tiene como finalidad el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos.

-Según su alcance temporal: transversal, ya que no se prolonga a través de una sucesión de momentos temporales, sino que se centra en un momento en particular.

-Según su profundidad: exploratorio-descriptiva, puesto que no se han encontrado investigaciones anteriores con respecto al objeto de estudio recortado para esta investigación. Por lo tanto, se pretende también determinar la problemática para investigaciones futuras.

-Según su amplitud: micro, sólo se trabaja con un grupo pequeño.

-Según sus fuentes: está basada en datos secundarios.

-Según su objeto de estudio: se centra en el análisis y la descripción de los textos e imágenes 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.

-Según su carácter: cualitativa, dado que se orienta a describir y comprender el sentido o significado de los objetos de estudio.

6.1. Muestra

La muestra respondió a un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se conformó por aquellos libros a los que se tenía acceso y que se corresponden con los criterios pre-establecidos para la muestra de la 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*. En esa oportunidad, se trabajó con un grupo de libros representativos del universo de libros de texto editados entre los años 2010 y 2016 para la enseñanza de inglés como LCE, publicados por editoriales extranjeras con sede en Argentina. Los manuales seleccionados eran de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del alumno) para públicos diversos. Las editoriales que se tuvieron en cuenta para la conformación del corpus fueron: Pearson Education Limited, Richmond, Oxford University Press, y Express Publishing. Debido a la disponibilidad de material, la muestra quedó conformada por 7 ejemplares: *Access 1* de Express Publishing; *English Plus 1* de Oxford University Press, *Heading Forward Starter* de Richmond; *Live Beat 1* de Pearson Education Limited; *Next Move 1* de Pearson Education Limited; *Sing Up 1* de Richmond; y *Spark 1* de Express Publishing.

Los principales criterios de selección 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, es decir, manuales íntegramente diseñados o adaptados en diferentes grados a públicos específicos.

-Que hubiesen sido diseñados para un público adolescente, ya que a partir de los 12 años se estima una apertura hacia actividades que impliquen la exploración intercultural (Byram en Corbett, 2003, p.38).

El corpus con el que se trabajó fue el de las 58 secuencias de lectura y sus correspondientes imágenes de los mencionados libros. El criterio para seleccionar las secuencias de lectura fue la presencia de un texto escrito y la explícita identificación de la secuencia como de lectura (*reading*). Todos ellos estaban acompañados por algún tipo de imagen. Sin embargo, se analizaron también otras secuencias que si bien no se presentan como de lectura, trabajan con temas culturales o interdisciplinarios.

6.2. Técnicas de Recolección de Datos

Este estudio utilizó como técnica de recolección de datos el Análisis de Contenido. Según Abela (2002) el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable, y válida. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, 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 datos (p. 2).

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 permitió desglosar los libros de texto y otro, las imágenes haciendo que emergiesen los aspectos que se pretendía estudiar, agrupándolos en categorías. Se construyeron dos instrumentos (uno para los textos y otro para las imágenes) que permitían la recolección y sistematización de la información en dos instancias: 1) el análisis de los libros de texto de manera individual (por unidad didáctica y por libro de texto), y 2) la visión del conjunto: sistematización y comparación de los datos obtenidos de todos los manuales.

7. Análisis e Interpretación de los resultados

En el siguiente apartado se presentan, analizan e interpretan los datos recogidos a través de los instrumentos de recolección de datos aplicados a los textos e imágenes de los 7 ejemplares estudiados a saber: Access 1 de Express Publishing (en adelante Ejemplar 1); English Plus 1 de Oxford University Press (en adelante Ejemplar 2), Heading Forward Starter de Richmond (en adelante Ejemplar 3); Live Beat 1 de Pearson Education Limited (en adelante Ejemplar 4); Next Move 1 de Pearson Education Limited (en adelante Ejemplar 5); Sing Up 1 de Richmond (en adelante Ejemplar 6); y Spark 1 de Express Publishing (en adelante Ejemplar 7). Con respecto a los textos, los aspectos que se abordaron fueron la cantidad de textos analizados y su ubicación dentro del ejemplar, la tipología textual y el origen de los mismos, las categorías temáticas abordadas, su tendencia hacia la monofonía o hacia la polifonía (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018), el contenido cultural de los mismos (según Byram y Morgan, 1994) y, por último, la incidencia de estos aspectos en el potencial de los textos para el desarrollo de la CCI. En cuanto a las imágenes, se abordaron la cantidad de imágenes que acompañaban a cada texto, el origen y la tipología de las mismas, la función didáctica de las imágenes (según Casablancas, 2000), su mensaje denotativo y connotativo (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006), el contenido cultural (según Byram y Morgan, 1994) y la incidencia de estos aspectos en el potencial de las mismas para el desarrollo de la CCI.

7.1. Análisis e interpretación de los textos

Siguiendo el criterio de selección de la muestra, se analizaron un total de 56 (cincuenta y seis) textos correspondientes a las secuencias de lectura presentes en las primeras tres unidades de los 7 (siete) ejemplares bajo análisis. Se identificó que todos los textos analizados reunían las características de textos pedagógicamente diseñados, es decir, textos producidos para un público determinado, en este caso en particular para estudiantes de LE inglés nivel A1. Se considera en este punto que el motivo de no inclusión de textos adaptados y/o auténticos se relaciona con el nivel inicial de desarrollo de lengua de la audiencia (A1) y con un cierto grado de manejo y control de las estructuras que este público, de acuerdo a su nivel, puede comprender. En cuanto a las tipologías textuales (Paris Vidal, 2006) de estos 56 (cincuenta y seis)

textos analizados, se observó que predominan los textos que reúnen las características de tipologías textuales del tipo expositivos/descriptivos (22, veintidós), es decir textos que en su composición textual presentan características tanto del género descriptivo como del expositivo. Se identifican además 14 (catorce) textos descriptivos, 11 (once) expositivos, 2 (dos), instructivos, 2 (dos) narrativos, 1 (uno) narrativo/descriptivo, 3 (tres) textos conversacionales, y 1 (una) encuesta. Claramente predominan los textos con características mixtas dentro de la exposición y descripción, y los netamente expositivos o descriptivos. La predominancia de estos géneros textuales (expositivos, descriptivos o mixtos) implica en cierta forma un limitante sobre la perspectiva intercultural, ya que la misma supone la inclusión de diversas tipologías textuales que apuntan 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 y manifestaciones culturales diferentes a las de la cultura dominante.

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 secciones aparte propuestas en los diferentes ejemplares. El resultado arrojó que del total de los 56 (cincuenta y seis) textos, 34 (treinta y cuatro) de ellos se presentan como parte de las unidades o módulos de los ejemplares, mientras que el número restante, 22 (veintidós) se incluyen como secuencias de lecturas en secciones aparte, es decir, como contenido adicional a la unidad desarrollado fuera de la misma.

Es de relevancia mencionar en relación a este último punto que los textos incluidos en las secciones aparte pueden ser considerados como 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, abordan la temática de prácticas culturales

británicas como los juegos de mesa tradicionales, el origen de los días de la semana en inglés, festivales británicos de origen romano, orígenes y procedencia de diferentes adolescentes del Reino Unido, y tipos de viviendas en este mismo contexto mediante la inclusión de una secuencia de lectura. En cuanto a temáticas que apuntan a la transversalidad, el ejemplar 7 en su sección aparte titulada *A través de las culturas y el currículo* presenta secuencias de lectura referidas a íconos arquitectónicos y características físicas determinadas por la genética, abordando así contenidos transversales para las áreas de geografía y biología. Otro ejemplo es el que encontramos en el ejemplar 5 con la inclusión de un texto acerca de la construcción y funcionamiento de una cámara oscura en la sección aparte denominada *Curriculum File* conectando esta temática con el área de física y plástica.

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 currículo 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 otros saberes, quizás más orientados hacia las funciones lingüísticas, el vocabulario y la gramática por sobre la comprensión y la reflexión intercultural.

En cuanto a los textos incluidos dentro de las unidades se observa que la mayoría de ellos se refieren y abordan temáticas cotidianas tales como intereses, pasatiempos y preferencias de los adolescentes; familia, orígenes y procedencia; viviendas; escuela; lugares geográficos (países, ciudades); celebridades y personajes de ficción. La inclusión de estas temáticas responde a los lineamientos que propone el MCER (2002) en cuanto a las categorías y subcategorías temáticas a abordar en los diferentes niveles. Si bien no existe una diferenciación en cuanto a los temas de acuerdo a cada nivel en particular dentro del MCER (2002), este establece que se siguen los lineamientos de categorías y subcategorías temáticas establecidos en el documento del *Council of Europe Threshold Level 1990* (citado en MCER, 2002, p. 52) se sugieren estos temas como parte de las temáticas generales a abordar.

Algunos de estos textos presentan características y oportunidades de desarrollo para la CCI, sin embargo, los que se presentan en las secciones aparte reúnen aún mayores potencialidades. Se mencionan a continuación solo algunos ejemplos de textos que pueden ser considerados pertinentes para el desarrollo de la CCI dentro de las unidades o módulos de los ejemplares. El ejemplar 1 incluye como parte de la unidad un texto sobre el Taj Mahal basado en la descripción de este monumento en términos arquitectónicos, de su arte y diseño, así como los materiales de los que está hecho; demostrando la intención de incluir información acerca de patrimonios de la humanidad. El ejemplar 6 presenta un texto que refiere a una deportista argentina, dando apertura así a otras culturas en el material didáctico; y un texto basado en una película (Shrek) que promueve la reflexión acerca de los conceptos y estándares de belleza instalados en la cultura occidental. Otro ejemplo se puede identificar en el ejemplar 7 mediante un texto sobre estudiantes de distintas partes del mundo, su procedencia y sus intereses respecto a deportes y materias favoritas; así, una vez más se observa una intención de incluir otras cosmovisiones y otras realidades diferentes a la cultura dominante en los materiales didácticos. De manera muy similar el ejemplar 3 incluye una secuencia de lectura con textos narrados por adolescentes de diferentes partes del mundo (Francia, Argentina y Nueva Zelanda) donde hacen referencia a su edad, gustos y actividades favoritas.

En cuanto a la monofonía/polifonía en los textos analizados, se percibe que, de los 56 textos analizados, sólo 12 presentan características polifónicas mientras que en 44 predominan características monofónicas. Este dato resulta relevante dado el rol de los textos como artefactos culturales y dado que estos constituyen una de las principales fuentes de *input* verbal, y por lo tanto, son transmisores, voluntarios o involuntarios, de las lenguas-culturas, y con ella sus valores y cosmovisiones (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). En los textos donde se visualizan características polifónicas, es decir, aquellos que dan espacio a diversas voces, acentos y visiones, se destacan dos aspectos relevantes. Por un lado, los textos conversacionales, donde hay intercambios entre dos 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, las voces corresponden al mismo grupo social/etario.

Por otro lado, en los textos identificados como polifónicos predominan voces diversas pertenecientes al mismo rango etario (adolescentes de entre 11-13 años) y de la misma clase social (clase media-alta) de diversos grupos étnicos y nacionalidades y de diverso género, que proporcionan diferentes miradas alrededor de la misma temática, por ejemplo, gustos personales, hobbies, experiencias escolares, entre otros. Sin embargo, en varios de estos textos dichas voces corresponden no sólo al mismo grupo etario y de clase, sino que también al mismo grupo social-nacional, es decir, las voces que predominan son aquellas de adolescentes de clase media-alta de sociedades occidentales, que proyectan representaciones mentales colectivas (Ajagan Lester y Muñoz Labrañan, 2018). Las voces restantes, que corresponden a adolescentes de diversos países, no ofrecen marcados sesgos culturales. Se excluyen de esta categorización aquellos textos que, aún teniendo potencial para la polifonía, refuerzan miradas y construcciones socio-culturales hegemónicas que apuntan, de cierta forma, a una homogeneización de la representación de los adolescentes en términos de intereses, gustos y actividades favoritas, quizás apuntando a la posible identificación de los y las lectoras con estos/as personajes ficticios. En otras palabras, si bien estas diversas voces representan los gustos, intereses y experiencias de diferentes adolescentes alrededor del mundo, dichas representaciones 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 y una visión hegemónica unidireccional hacia la cultura anglófona desde y hacia la metrópoli, que se representa a través de una sola clase social. Aquí también se visualiza el 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 social 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. Tal como se evidencia en la poca presencia de textos polifónicos, 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” o colectiva, haciendo posible la identificación de los y las lectoras con los adolescentes presentados en los textos, más allá de su procedencia. En relación directa a este contenido, aunque en menor medida, también se encuentran varios textos referidos a la interacción social y a las instituciones socio-políticas; principalmente a la socialización e interacción en el contexto escolar y en la familia. 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 que se destaca, en consonancia con el predominio de textos monofónicos desde y hacia la cosmovisión dominante, se refiere al predominio de contenidos referidos a la cultura hegemónica, entre ellos la herencia cultural nacional, la geografía, la historia y el patrimonio nacional y los estereotipos e identidad nacional británica, contenidos que se privilegian (Apple, 2012). 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 (por ejemplo, personajes ficticios de la cultura popular y el cine), al patrimonio cultural de la humanidad y la herencia cultural-otra (en referencia, por ejemplo, a edificaciones, arquitectura y otras manifestaciones culturales de culturas periféricas), y en menor medida, a temáticas de carácter interdisciplinario. En este sentido, 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), el abordaje de los mismos es totalmente unidireccional, no siendo posible un ida y vuelta entre la diversidad de lenguas-culturas exploradas.

Se considera que los textos que presentan mayor potencial para el desarrollo de la CCI son aquellos polifónicos. Estos se refieren principalmente y en su mayoría a contenidos culturales referidos a la identidad social y grupo social. Sin embargo, como ya se mencionó con anterioridad, estos textos se presentan de forma tal que homogeneizan los intereses del grupo social y etario en cuestión sin considerar las particularidades culturales. El aspecto positivo de esta característica de los textos es la posibilidad de la audiencia de identificarse con diferentes gustos e intereses que si bien son variados corresponden a esta representación estandarizada y colectiva del grupo social/etario de los adolescentes.

En cuanto a los textos monofónicos, se percibe un incipiente potencial para la promoción de actitudes de respeto y apreciación, de curiosidad y apertura hacia otras culturas. Sin embargo, como en otros aspectos analizados, predomina el conocimiento acerca de la cultura objeto abordado de manera unidireccional. 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 diseñados no contribuye al desarrollo de la CCI ya que todos se focalizan en los aspectos pedagógico-didácticos como la presentación del léxico y las estructuras gramaticales desarrolladas en el módulo y/o unidad, y aún aquellos que tienen algún anclaje cultural lo abordan de manera unidireccional. Además, 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 posiciona al desarrollo de la CCI en el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

En líneas generales, se percibe que la mayoría de los textos estudiados no presentan de manera explícita elementos que promuevan el desarrollo de la CCI de manera significativa; sin embargo, se destaca que muchos de los textos tienen el potencial de ser explotados, a través de la intervención pedagógica-didáctica del docente, para promover la CCI. Es aquí donde cobra relevancia, entonces, el rol del docente como mediador intercultural entre la lengua-cultura que se aprende y las lenguas-culturas otras para visibilizar, problematizar y desafiar los recortes, las omisiones y las selecciones hegemónicas.

7.2. Análisis e interpretación de las imágenes

Se analizaron un total de 139 (ciento treinta y nueve) imágenes correspondientes a las secuencias de lectura presentes en las primeras tres unidades de los 7 (siete) ejemplares bajo análisis. De acuerdo a su tipología, las imágenes bajo análisis se desglosaron en 115 (ciento quince) fotografías, 15 (quince) ilustraciones, 3 (tres) gráficos, 3 (tres) mapas y 2 (dos) pinturas, evidenciándose así una gran predominancia de fotografías por sobre las restantes tipologías de imagen. En general, se observa la utilización de dos o tres imágenes acompañando a cada texto; se considera que el motivo de dicha predominancia de imágenes a lo largo de los libros de texto analizados se debe a la alta potencialidad motivadora que el contenido visual acarrea en sí mismo, siendo su presencia esencial para la comprensión más rápida y efectiva del tema. Cabe destacar que solo hay un caso en que el texto se presenta sin acompañamiento de imagen alguna (ejemplar 5). Asimismo, es llamativo el bajo número de mapas en estos manuales si se considera su importancia para el conocimiento tanto del entorno que rodea a los estudiantes como la ubicación de lugares ajenos a ellas/os, aspectos clave para el desarrollo de las CCI.

Con respecto al origen de las imágenes, se identificaron 95 (noventa y cinco) imágenes con características pedagógicamente diseñadas, es decir, que han sido editorialmente producidas para un público específico (estudiantes de LE inglés nivel A1 en este caso), y 44 (cuarenta y cuatro) imágenes auténticas, tratándose de imágenes culturales de diversa procedencia, originalmente producidas por fuentes externas (no se presenta la fuente de origen). La prominencia de las imágenes pedagógicamente diseñadas (68%) se corresponde en la mayoría de los casos a la intención editorial de incluir imágenes específicas que respondan a los grupos etarios,

étnicos, sociales y familiares idealizantes; de este modo, lo que se muestra al público especificado son representaciones sociales, iconos nacionales y regionales, comportamientos, intereses e interacciones con las que se espera que los adolescentes sientan identificación. En el caso del uso de imágenes auténticas, éste responde a la inclusión de imágenes originales que representan distintos lugares, personas y eventos del mundo que solo pueden ser mejor representados a través de una fotografía auténtica de los mismos por su carácter único y específico. Tales representaciones incluyen ciudades del mundo (6) así como sus edificios, paisajes e hitos geográficos (17), sus habitantes y animales típicos (2), representaciones de viviendas y unidades habitacionales de distinto tipo (6), festivales y celebraciones del mundo (3). Del mismo modo, se incluyen fotografías de familias famosas y celebridades (2), familias tipo (1), íconos de la cultura popular cinematográfica (3), íconos futbolísticos (2), los Juegos Olímpicos (1), pinturas de movimientos pictóricos específicos, a saber, cubismo y puntillismo (2), y un mapa del Reino Unido (1). En todos los casos, las ciudades representadas, así como sus hitos geográficos corresponden a ciudades de culturas hegemónicas, a saber, Australia, Francia, y el Reino Unido, dando menor prominencia a países asiáticos solo con un fin comparativo. Lo mismo sucede con las viviendas presentadas y los festivales del mundo, originarios de países y culturas dominantes, con escasas excepciones (por ejemplo, Ramadán) pero siempre con la finalidad de presentar contrastes. Las celebridades representadas - Madonna y la familia Pitt-Jolie - pertenecen a modelos sociales idealizados por el público adolescente, así como los íconos de la cultura popular presentados en cuatro casos, a saber, Shrek, Star Wars, el Hombre Araña y Iron Man, todos ellos de origen estadounidense. Este breve análisis tipológico nos permite entrever una intención implícita de incluir iconografías y representaciones socio-culturales de las culturas dominantes en los materiales didácticos, dejando poco espacio para el tratamiento de representaciones culturales de países de la periferia. Por ende, se demuestra una mayor visibilización del currículum hegemónico dominante.

Con respecto a la función didáctica de la imagen, y de acuerdo a la clasificación de Casablanca (2000), las imágenes se analizaron de acuerdo a la función específica que cumplen en cada caso, es decir, teniendo en cuenta su comportamiento particular respecto al texto en la página de cada manual. Se identificó

que la función más prominente, en 6 de los 7 ejemplares, es la función estética motivadora, aquella en la cual la imagen motiva la lectura del texto que acompaña o se incluye para disfrutar de ella. El único ejemplar que no se destacó en esta función fue el ejemplar 3. Se considera que la mencionada predominancia (65%) de la función estética motivadora en casi todos los casos se debe en gran medida a que la presencia de la imagen intenta equilibrar al texto, darle colorido, motivar la lectura del mismo, y buscar la identificación de los adolescentes con el contenido temático de los textos. Esto resulta indicador de que los textos son los que acarrean el contenido principal que se desea transmitir, mientras que las imágenes solo acompañan de modo ilustrativo y estimulante la lectura de los mismos; es decir, se prioriza su significado denotativo, simple y monosémico (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006). Las siguientes funciones que se hicieron presentes en las imágenes bajo análisis fueron: la función de apoyatura de significado del texto (17%), donde la imagen clarifica una parte del texto de dudosa interpretación resolviéndola en forma visual, y la función explicativa (16%), que se utiliza básicamente para clarificar un concepto o secuencia presentado en forma escrita. En cuanto a la primera, se hizo presente en 5 de los 7 ejemplares; el ejemplar 2 presentó mayor número de imágenes de este grupo (11), seguido por el ejemplar 3 (9). Algunos ejemplos de imágenes del ejemplar 2 que pertenecen a este grupo ilustran: la majestuosidad del edificio Burj Khalifa y el lujo que ostenta, los colores y los detalles de paisajes indeterminados, imágenes relacionadas a los dioses nórdicos (en este caso con el fin pedagógico de enseñar vocabulario), y un medio de transporte descrito en el texto (duckmarine). Sobre este mismo análisis, el ejemplar 3 presenta imágenes que representan los miembros de la familia de un adolescente, donde se los puede ver realizando algunas actividades, y la fachada y algunas habitaciones de su casa; también, imágenes de una adolescente con ropa típica de Bangladesh y un plato de comida típica, contrastados con un paisaje de Edinburgh y un plato típico escosés. El ejemplar 1 presenta 2 casos dentro de esta categoría, a saber, una imagen que muestra 5 tipos de casas británicas tradicionales, y una imagen del Taj Mahal, pedagógicamente modificada para indicar sus partes. El ejemplar 5 presenta una imagen que ilustra los pasos que se deben seguir para construir una cámara oscura, y el ejemplar 7 presenta una serie de imágenes en forma de historieta donde personajes, animales y/o monstruos cuentan una historia en cada lugar que visitan. En todos los casos de imágenes con función de apoyatura de significado del texto,

las mismas han resultado fundamentales para aclarar algún aspecto del tema que no resulta del todo entendible a través del texto, sino que deben apoyarse en la imagen para dilucidar estos aspectos que resultan dudosos en el texto.

Con respecto a la función explicativa, el ejemplar 3 fue el que presentó mayoría de ejemplos, tales como variedad de aspectos particulares de la cultura australiana (animales, equipo de rugby, habitante maori, paisajes), imágenes de celebraciones y festivales del mundo (acción de gracia y ramadán) así como de creencias y comportamientos (adornos de Halloween y una aplicación de teléfono para modificar rostros). Por su parte el ejemplar 4 muestra ejemplos de imágenes que representan tipos de unidades habitacionales típicas del Reino Unido y una foto de la casa en el molino de viento. El ejemplar 5 muestra en un caso una serie de muñecos y naves de colección de la película "Star Wars", y personas caracterizadas como los personajes de la película; en otro caso presenta dos fotografías de pinturas que pertenecen a los movimientos pictóricos cubismo y puntillismo. En todos los casos analizados de imágenes con función explicativa, las mismas cumplen el rol de clarificar conceptos presentados en el texto para lograr una comprensión más efectiva del contenido del texto. El texto verbal en estos casos se equilibra con la imagen para transmitir el contenido temático de manera efectiva.

Finalmente, se identificaron 3 imágenes (2%) que responden a la función informativa, donde la imagen acarrea información en sí misma, tal como ocurre en el caso de gráficos, mapas, cuadros y fotografías. El ejemplar 3, conteniendo una de ellas, presenta un mapa (geografía nacional), y el ejemplar 4 despliega asimismo un mapa del Reino Unido y un plano de las plantas de una casa. Cabe destacar que no se encontraron imágenes que siguieran la función base de análisis de una temática, es decir, aquella donde la imagen se utiliza para extraer de ella información que sirve para el tratamiento de un tema de mayor amplitud. Esto se debe a la especificidad de dicha función donde el foco de contenido se centra en el tratamiento de la imagen casi de manera exclusiva.

En cuanto al contenido cultural (Byram y Morgan, 1994), y al igual que con los textos que estas imágenes acompañan, pueden identificarse diferentes grados de potencial intercultural en las imágenes correspondientes a las distintas temáticas. Gran parte del total de 139 imágenes, el 41%, no tienen un anclaje hacia una cultura

específica, sino que presentan las temáticas de forma estandarizada, promoviendo representaciones mentales colectivas generalizadas. El resto de las imágenes pueden ser asociadas a una cultura ya sea proporcionando una perspectiva limitada o dominante, o relacionándose con una cultura-otra, la cultura general o la cultura popular.

En consonancia con los resultados arrojados por el análisis de los textos, el primer grupo de imágenes aborda algunas de las temáticas propuestas por Byram y Morgan (1994) de manera tal que las diferencias culturales no son notables; por el contrario, en ellas estas diferencias son homogeneizadas. Las imágenes que corresponden a las temáticas identidad social y grupo social, interacción social e instituciones socio-políticas muestran, en su mayoría, situaciones con las que los adolescentes a los que los manuales están dirigidos puedan identificarse. En ellas se presentan fotos o ilustraciones de adolescentes, sus gustos e intereses, sus viviendas y pertenencias, su entorno familiar y social, y sus actividades (escuela y hobbies) de manera estandarizada: adolescentes con rasgos fenotípicos que no pueden asociarse a una cultura en particular y con características representativas del grupo etario al que pertenecen. Las imágenes de este grupo, entonces, tienen un predominio simbólico, es decir, tienen valor representacional (Aumont, 1992). Además de estos casos en que se ilustran situaciones sociales, dentro de las temáticas historia nacional y herencia cultural nacional 8 imágenes no realizan un anclaje cultural fuerte, si bien acompañan textos que sí se relacionan con una cultura en particular. En el ejemplar 2, por ejemplo, 2 de las 5 imágenes que aparecen junto a un texto sobre los dioses nórdicos ilustran este punto con una montaña y un rayo, respectivamente. No hay en la montaña y en el rayo una relación directa con el tema del texto ni con la cultura en particular. En este mismo ejemplar, se acompaña un texto sobre juegos típicos del Reino Unido con tres imágenes de juegos de cartas, Monopoly y Scrabble. En este caso, la relación con el tema del texto es más clara lo que no ocurre con la cultura británica ya que se trata de juegos conocidos y jugados en el resto del mundo.

Por otro lado, el 59% de la totalidad de las imágenes se diferencia del primer grupo en que estas imágenes sí transmiten una cosmovisión cultural, aunque lo hacen de diferentes formas. El segundo grupo de imágenes, el 20 % de las 139, transmiten una visión limitada o incompleta y, en algunos casos, enfocada en las culturas

hegemónicas. Los ejemplares 1 y 5 contienen imágenes que pueden enmarcarse dentro de esta categoría. El ejemplar 1 incluye un texto en el que una adolescente presenta sus pertenencias como variadas y de distintas partes del mundo; sin embargo, todos los productos de la imagen que acompaña el texto son de Disney (el sombrero de mago de Mickey Mouse, Bambi, Mate de Cars, y Buzz Lightyear de Toy Story). De manera similar, el ejemplar 5 ilustra un texto sobre una familia numerosa con la fotografía de una familia británica visualmente atractiva y estereotipada ya que los ocho miembros son rubios, blancos y esbeltos y se puede interpretar que son de clase media-alta. Asimismo, las 2 imágenes que acompañan un texto sobre el lenguaje no verbal en el ejemplar 2 – en las que puede verse a dos personas mirándose y a un chico sonriendo y con su pulgar arriba – intentan ilustrar que el lenguaje no verbal es universal. Sin embargo, al asumir la gestualidad y simbología occidental como la norma universal comprendida y reconocida por todos/as, se invisibilizan las diferencias en el lenguaje no verbal en distintas culturas.

Si bien los casos anteriormente mencionados proyectan una situación que puede ser considerada verdadera, al ser las únicas imágenes que acompañan los textos, las situaciones que reflejan pueden considerarse incompletas. El resto de las imágenes en este grupo además de ilustrar determinadas situaciones en forma incompleta, lo hacen desde una perspectiva de las culturas dominantes. Esta predominancia de la cultura hegemónica se da mayormente en imágenes que se asocian a las temáticas geografía nacional, historia nacional, y herencia y cultura nacional. En el ejemplar 7 se incluye una serie continuada de historietas en las que la situación recurrente es que un grupo de adolescentes del Reino Unido visitan un país no hegemónico (Venezuela, Argentina, Tailandia, Malasia, Camerún, Chile e Islandia) para encontrar un monstruo considerado típico de la zona. Las ilustraciones muestran las culturas ajenas, su gente y sus monstruos como extraños, atemorizantes y, en algunos casos, hasta ridículos a los ojos de los personajes británicos. Este tratamiento denota una relación no recíproca con la cultura ajena y una manera de exotizar y/o estereotipar la cultura ajena. El resto de las imágenes de este grupo, no menos que 24, y que corresponden a 9 textos reflejan aspectos diversos de la cultura británica, tales como ciudades del Reino Unido, el parque de Londres, castillos británicos, tipos de casas británicas, ubicación del Reino Unido en el mundo, ubicación de Liverpool y el inglés como lengua internacional. Si bien en el caso de las

ciudades, el énfasis está puesto en reforzar las nociones de la diversidad étnica y cultural, hay una marcada tendencia hacia las culturas hegemónicas. En otras palabras, se promueve el conocimiento acerca de la cultura objeto, pero solo de manera unidireccional, es decir, no se identifica una mirada hacia la cultura propia.

El 22 % del total de las imágenes proporcionan oportunidades de desarrollar en los estudiantes la CCI ya que denotan una intención de abordar la diversidad cultural al hacer referencia a otras culturas del mundo. En el ejemplar 3, la situación bicultural de una adolescente es ilustrada mediante una imagen en que se la puede ver vestida con ropa típica de Bangladesh y, como fondo se presenta a su derecha un campo de arroz y un plato de comida típica y, a su izquierda, un paisaje de Edinburgh y un plato típico escoses. En el ejemplar 4 se acompaña un texto sobre la diversidad cultural en el Reino Unido con cuatro fotos de adolescentes cuyos rasgos físicos denotan procedencias variadas. A diferencia de los 2 casos anteriores en los que la cultura británica está presente dado que es una de las culturas a la cuáles los adolescentes pertenecen, en el ejemplar 5 se incluye un texto sobre una adolescente afgana que asiste a una escuela de skateboarding en su país. Las imágenes que acompañan este texto muestran el retrato de la adolescente afgana, por un lado, y 3 jóvenes del mismo origen andando en su patineta, por el otro, todos con sus vestimentas típicas. Las imágenes de estos últimos casos en que la situación de los adolescentes no es proyectada de forma homogénea tienen alto valor para el desarrollo de la CCI. Es en estos casos de vital importancia el rol del docente para hacer de este saber un conocimiento explícito, sin caer en estereotipaciones de lo diferente.

Finalmente, un 17% de las imágenes no remiten claramente a ninguna de las categorizaciones de contenido cultural propuestas por Byram y Morgan (1994). Dentro de este grupo, la mayoría de las imágenes reflejan situaciones que hacen referencia a la cultura general, como obras de arte, un atleta, el funcionamiento de la cámara oscura y la influencia de la genética en los distintos fenotipos. El resto de las imágenes en este grupo presentan íconos de la cultura popular, tales como personajes de ficción (Iron Man, Spiderman, Shrek, Star Wars) o celebridades (como Madonna). No se percibe en este último grupo un anclaje cultural explícito.

8. Discusión de los resultados

En esta investigación, se decidió analizar y describir los textos e imágenes 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, dado que consideramos fundamental el desarrollo de esta competencia para el aprendizaje y la enseñanza de las LCE más teniendo en cuenta que la selección bibliográfica es un tema relevante tanto para los y las estudiantes de formación inicial como para los y las docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de formación continua.

El objetivo que guió el proceso de investigación fue el de identificar la presencia de textos e imágenes en las secuencias de lectura seleccionadas que remitan al enfoque intercultural, y analizarlos y describirlos en las secuencias de lectura de la muestra seleccionada.

Los aspectos abordados en el análisis de los textos, en concordancia con el marco teórico, fueron: cantidad, ubicación, tipología textual y origen. Las categorías temáticas remitían a: la tendencia de los textos hacia la monofonía o hacia la polifonía, el contenido cultural de los mismos (según Byram y Morgan, 1994) y, por último, el potencial de los textos para el desarrollo de la CCI. En cuanto a las imágenes, se relevaron la cantidad de imágenes que acompañaban a cada texto, su origen y tipología, la función didáctica que cumplían (según Casablanco, 2000), su mensaje denotativo y connotativo, el contenido cultural (según Byram y Morgan, 1994) y la incidencia de estos aspectos en la viabilidad para el desarrollo de la CCI. A partir del análisis de los textos e imágenes de los libros de la muestra, podemos concluir que en la mayoría de las secuencias de lectura no hay evidencia de que apunten al desarrollo de la CCI de forma significativa si bien podrían estas podrían ser resignificadas en este sentido a través de la mediación didáctico-pedagógica del docente. En este sentido, textos e imágenes priorizan un abordaje unidireccional de las lenguas-culturas con un predominio hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas.

Como se puede observar, en general, los textos e imágenes no presentan de manera explícita elementos que promuevan el desarrollo de la CCI de manera

significativa y así resultan poco adecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy como docentes de LCE nos proponemos al aprender y/o enseñar una lengua adicional. 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. El foco de los manuales sigue estando puesto en la adquisición del sistema lingüístico, sin priorizar la preocupación 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 e imágenes que conduzcan a la lectura e interpretación crítica de los textos y proporcionar las estrategias para expresar los propios sentidos, poniendo en tensión ambas culturas: la propia y la de la lengua meta.

Cabe destacar que muchos de los textos analizados en esta investigación tienen el potencial para favorecer una noción de identidad cultural que sea plural e inclusiva y que rompa con posturas hegemónicas que poco se corresponden con nuestros contextos socioculturales heterogéneos y diversos si se los media pedagógicamente. Seleccionar materiales y estrategias didácticas que conduzcan al desarrollo de la competencia intercultural continúa siendo entonces un desafío en nuestras aulas.

La presente investigación 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.

9. Consideraciones para futuras investigaciones

Resultaría enriquecedor ampliar estos resultados a través de la identificación y descripción de las actividades de lectura en relación al enfoque intercultural en los libros de texto para la enseñanza de la LCE correspondientes a niveles de manejo de la lengua más altos. Esto nos permitiría detectar si a mayor complejidad de la lengua se incluyen otros elementos del Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales desarrollado por Deardorff (2006) y de los saberes propuestos por Byram (en Rivers, 2007). Consideramos que la investigación en esta dirección nos permitiría ampliar y profundizar los aspectos estudiados en este trabajo.

También se considera necesaria la elaboración e implementación de lineamientos de acción desde el IFDC San Luis, tanto en formación inicial como Continua, para incluir el desarrollo de la CCI en la currícula escolar y así contribuir a consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LCE. Como institución formadora y capacitadora se han comenzado a delinear propuestas de capacitación en este sentido, destinadas a todos aquellos docentes del sistema que no han tenido formación acerca del enfoque intercultural en sus profesorados. Así, se espera lograr en los futuros docentes de inglés una formación con mayor sentido crítico en la enseñanza de la lengua y la cultura dado que enseñar desde una perspectiva sociocultural significa empoderar al docente en el aula para que, en vez de replicar actividades atemporales y aculturales, puedan tomar decisiones justificadas para lograr el aprendizaje de sus alumnos.

Por último, y considerando que para desarrollar la CI se debe tener como punto de partida la reflexión sobre las propias identidades, la construcción de la propia imagen, la toma de postura ante valores y costumbres que pueden contraponerse a los propios y no sólo poner énfasis en la diversidad, en la otredad, es también necesario incentivar la producción de actividades, materiales y recursos didácticos locales que complementen el manual, especialmente ante la oportunidad que representa el uso de los medios digitales que facilitan la publicación y distribución de materiales educativos.

10. Referencias bibliográficas

- 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>.
- Alcega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: Una mirada crítica. *Puertas Abiertas 2007*, 3(3), 99-102. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4582>
- Al-Momani, R. & Jáimez, R. (2002). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Perez Gutierrez, M. y Coloma Maestre, J. (Ed.). *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*: Murcia, 2-5 de octubre de 2002. 90-98.
- Apple, M. (2012). *Crisis global, justicia social y educación*. New York: Routledge.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. España: Paidós.
- 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.
- Casablancas, S. (2000). En cuanto a las imágenes en los textos escolares. Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica. *ResearchGate*. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/279446130>.
- 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.
- Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, (10), 241-266.
- Dussel, I. (2006). Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y formación docente. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). (Comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Marantial-FLACSO. 277-293.
- Elmiana, D.S. (2019), Pedagogical representation of visual images in EFL textbooks: a multimodal perspective. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(4), 613-628.
- 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).
- Gomez Carrasco, C.J. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (13), 17-29. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716/373688>
- González Rodríguez, L. M. y Bonham Puyal, M. (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2).

- González Romero, R. (2015). Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: una nueva forma de mejorar la comprensión. *Foro de Educación*, 13(19), 343-356.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook? *Paradigm*,3. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/
- Hua-bing, L. (2015). Exploring image text relation in college English textbooks. *Sino-US English Teaching*, 12(3), 176-181. doi:10.17265/1539-8072/2015.03.004.
- 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.
- Prendes Espinosa, M. P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (6), 15-39. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45446/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera Betancur, J., Osorio Osorio, J.J., Sánchez Zuluaga, U. (2006). *La imagen: una mirada por construir*. Universidad de Medellín, Colombia.
- 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.
- Roohani & Sharifi (2015). Evaluating visual elements in two EFL textbooks. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 68-77. Recuperado de: [file:///Users/luciaquioga/Downloads/684-1270-1-SM%20\(1\).pdf](file:///Users/luciaquioga/Downloads/684-1270-1-SM%20(1).pdf)

Salbego, N., Heberle, V. & Soares Da Silva Balen, M. (2015). A visual analysis of English textbooks: multimodal scaffolded learning. *Calidoscopio* 13(1), 5-13.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. España: Paranifo.