

## **El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1)**

### **The intercultural approach in reading activities present in textbooks for the teaching of english to teenagers (level a1)**

Collado, Alicia (alicollado@gmail.com), Arellano Lucas, M. Cecilia (ceciliasoule@yahoo.com.ar), Asensio, L. Milagro (mil.asensio@gmail.com), Fessia, Romina S. (rominafessia@gmail.com) Instituto de Formación Docente Continua. San Luis. Quiroga, Lucía B. (lucigalaxy@gmail.com) Instituto de Formación Docente Continua. San Luis – Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis. Argentina

#### **Resumen**

El presente trabajo describe un proyecto de investigación, llevado a cabo en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, que tuvo como objetivo analizar y describir en relación al enfoque intercultural las actividades 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 respondió a una lógica de investigación cualitativa. Debido a la saturación de datos, se incluyeron en la muestra compuesta por siete manuales las secuencias de lectura correspondientes a las primeras tres unidades de cada manual. Los resultados sugieren que la inclusión del enfoque intercultural tiene un rol superficial, secundario y no transversal a los contenidos, y que lengua y cultura se presentan como aspectos disociados. Las actividades que promueven la competencia comunicativa intercultural son de personalización y de búsqueda de información ampliatoria, y tienden a ser unidireccionales sin promover la reflexión intercultural.

**Palabras claves:** Enfoque intercultural; manuales de lengua-cultura extranjera; enseñanza-aprendizaje; actividades de lectura; inglés como lengua-cultura extranjera.

#### **Abstract**

This work presents a research project carried out at the Instituto de Formación Docente Continua San Luis. It aimed at analyzing and describing, in terms of the Intercultural Approach, reading activities found in textbooks published for the teaching and learning of English as a foreign language-culture (level A1), available in Argentina. The research was exploratory-descriptive and followed a qualitative logic. Due to data saturation, the sample was made up of the reading sequences present in the first three units in seven textbooks. The results show that the inclusion of the Intercultural Approach has a secondary, superficial role in the reading activities analyzed, and that it does not work cross-curricularly. It also suggests that language and culture are presented as dissociated entities. The activities promoting the Intercultural Communicative Competence are personalization and search-for-information activities, and tend to be unidirectional, without promoting intercultural reflection.

**Keywords:** Intercultural Approach, textbooks for the teaching of a foreign language-culture; teaching-learning; reading activities; English as a foreign language-culture.

## Introducción

La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras (LCE) a través de diferentes replanteos que cuestionaron las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. En este sentido, 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 “con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (p. 2). Asimismo, los documentos nacionales recientemente elaborados en el área de Lenguas Extranjeras (LE), a saber, Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Consejo Federal de Educación, 2012) para la Educación Primaria y Secundaria, y el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario (Consejo Federal de Educación, 2011), reconocen que una de las metas fundamentales de la didáctica radica en la valoración de la diversidad cultural y el interés por el otro. Ambos documentos proponen la integración de la perspectiva intercultural al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela, fomentando así la comprensión y el interés intercultural. La perspectiva intercultural se plasma mediante el enfoque intercultural que valora el desarrollo de las habilidades lingüísticas tanto como la comprensión y la mediación intercultural; ambos objetivos resultando igualmente importantes.

Entre los múltiples mediadores pedagógicos que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje (E/A) de la LCE en el ámbito escolar, los libros de texto para la enseñanza del inglés (o manuales de inglés) constituyen una parte fundamental de las prácticas didácticas. 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). Muchas veces el manual es la única fuente de contacto con la lengua que se aprende y el único medio de acercamiento que el estudiante tiene hacia la lengua y su cultura. Entonces, si los manuales determinan en gran medida la E/A del inglés, en tanto selección y secuenciación de los contenidos, y

tipo de actividades y de textos a trabajar, entre otros, resulta imperativo analizar si los manuales escolares reflejan 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. Este trabajo de investigación consistió en un primer estudio del tratamiento del enfoque intercultural en los manuales de inglés a través de las actividades de lecturas incluidas en dichos manuales. El siguiente interrogante guió esta investigación: ¿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?

De esta forma, el objetivo general del proyecto fue analizar y describir las actividades de lectura en los libros de texto para la enseñanza de la LCE seleccionados para la muestra en relación al enfoque intercultural. Los objetivos específicos fueron: Identificar la presencia de actividades de lectura que remitan al enfoque intercultural, y caracterizar las actividades de lectura que remitan al enfoque intercultural en la muestra seleccionada. La investigación se realizó en el IFDC de la ciudad de San Luis, ya que se considera esta una temática pertinente que requiere de especial atención de parte de los docentes del profesorado de Inglés ya que el desarrollo de la interculturalidad, de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la selección bibliográfica son cuestiones relevantes tanto para los estudiantes de formación inicial como para los docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento continuos.

### **Revisión de antecedentes**

En los últimos años, y como consecuencia del surgimiento de nuevas tendencias para la enseñanza de las LCE, ha habido un creciente aumento de investigaciones realizadas sobre libros de texto, particularmente en lo que respecta a su contenido cultural (Agdanli, 2013; Bloom & Eriksson, 2011; Hasan & Raddatz, 2008; Koehler, 2007; Matsuda, 2002; Méndez García, 2005; Ndura, 2004; Taki, 2008). Sin embargo, y tal como lo indica Caukill (2011, p. 60), una revisión de las investigaciones sobre libros de texto para la enseñanza de las LCE también pone de manifiesto que en esta era en la que hay

un marcado énfasis en la conciencia intercultural y la globalización, hay pocos estudios que examinen las cuestiones interculturales en el material didáctico recientemente publicado.

Algunos estudios que investigan la temática de la interculturalidad en libros de texto tomando como eje a la interrelación entre lengua, cultura y conexión social son los de Paricio Tato (2005), Caukill (2011), Lappalainen (2011), Siddigie (2011), Golubeva (2013), y Homayounzadeh (2015). Paricio Tato (2005) propone una serie de pautas para someter a análisis crítico el modo en que los materiales curriculares abordan contenidos culturales. El estudio concluye que hay una tendencia a homogeneizar el registro lingüístico y una persistencia de la tradición centralista desde el punto de vista geográfico, predominando Inglaterra o EEUU con una marcada ausencia generalizada de otros países anglófonos. Asimismo, Caukill (2011), que analiza las oportunidades para el entendimiento intercultural que dos libros de texto proporcionan al estudiante de inglés, revela que el corpus se orienta hacia las identidades británicas y occidentales en general y con una marcada ausencia de representaciones de culturas no europeas y orientales. Caukill (2011) propone argumentos para la consideración de la diversidad cultural en el diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés que promuevan la conciencia intercultural.

En línea con el estudio de Caukill (2011), los trabajos de Lappalainen (2011) y Siddigie (2011) estudian el enfoque intercultural en libros de texto utilizados para la enseñanza de la lengua cultura inglesa en Finlandia y Bangladesh, respectivamente. El primero analiza y compara cuatro series de libros de texto utilizados para la enseñanza de inglés en Finlandia con sus ediciones anteriores y concluye que las ediciones anteriores de los libros analizados presentaban mayores referencias culturales a los Estados Unidos que los libros actuales, lo que ilustra la tendencia actual hacia una diversificación de las referencias culturales. Por otro lado, se concluye que las series para la educación secundaria se ajustan más a los principios del aprendizaje intercultural que aquellos para educación secundaria superior. Por su parte, el estudio de Siddigie (2011) se focaliza en la proporción de contenidos locales e internacionales en el manual así como los tipos de temas interculturales presentados. Los resultados indican que el

manual analizado utiliza bastantes contenidos interculturales y que estos podrían ser interesantes y fructíferos para promover la adquisición del lenguaje de los estudiantes de Bangladesh. Homayounzadeh (2015), en cambio, investiga la representación de las identidades socioculturales en seis libros de texto y evalúa su potencial para promover la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. El estudio concluye que una de las series presenta una mayor diversidad de identidades socioculturales, por lo que intenta establecer las bases de la interculturalidad para su audiencia, mientras que la otra tiene un enfoque unilateral en la presentación de identidades. Por su parte, Golubeva (2013) realiza un análisis comparativo cuantitativo del componente intercultural en los manuales de lenguas extranjeras de tres lenguas (inglés, ruso y español) con el objetivo de demostrar hasta qué punto estos promueven la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes adultos en Hungría. Los resultados de la investigación demostraron una marcada superficialidad en los libros de texto actuales analizados con respecto al tratamiento de la cultura. Entonces, si bien hay estudios relacionados con la temática de esta investigación, ninguno pertenece a la Argentina ni coincide exactamente con el recorte del objeto de estudio de la misma.

### Marco teórico

La enseñanza del inglés como LCE ha sido abordada durante años desde diferentes métodos y enfoques, los cuales implican distintas formas de pensar sobre cómo funciona el lenguaje, para qué se lo utiliza, cómo se aprende y cómo se lo enseña, en consecuencia. En la actualidad el enfoque más utilizado por los docentes de inglés como LCE es el enfoque comunicativo, el cual enfatiza la función del lenguaje como medio principal para el intercambio de información. Sin embargo, la mayoría de las actividades que propone el enfoque comunicativo para el aula de inglés cae en la categoría de actividades de brecha de información (en inglés, *information gap filling activities*) donde el estudiante debe intercambiar información naturalmente para lograr comunicarse (Corbett, 2003). Corbett (2003) sostiene que esta mirada ha subestimado el concepto de cultura dentro de la enseñanza del inglés como LCE.

Desde esta perspectiva tradicional, la noción de cultura se percibe como estática y desde la alta Cultura, es decir, por un lado, se entiende a la cultura como el conocimiento autónomo de los hechos y los artefactos culturales a través de la observación y el aprendizaje, pero no a través de la participación. Por otro lado, se equipara a la cultura con la noción de civilización cuyo foco suelen ser, por ejemplo, el canon literario y otras expresiones artísticas valoradas como conocimiento cultural, tales como las artes visuales o la música (Rivers, 2007). A esta visión tradicionalista, que no ofrece una conexión clara entre la lengua y la cultura, se contraponen la percepción de la cultura como procesos dinámicos y la noción de hibridaciones culturales (García Canclini, 2001). Es decir, se percibe a la cultura como constantemente renegociada a través de la lengua, ya que siendo la lengua una construcción cultural, esta refuerza y refleja el contexto cultural en el cual está inmersa (Rivers, 2007). Esta nueva concepción de la cultura ha dado lugar al concepto de interculturalidad. Según Byram, Gribkova y Starky<sup>1</sup> (2002) la interculturalidad percibe la complejidad y multiplicidad de las identidades y evita la estereotipación al percibir al interlocutor como un individuo mediador cuyas cualidades deben ser descubiertas en lugar de ser tomadas como representativas de una identidad atribuida externamente. La comunicación intercultural es, entonces, “comunicación en base al respeto por los individuos y la igualdad de derechos humanos como la base democrática para la interacción social” (Byram, Gribkova y Starky, 2002, p. 9).

Siguiendo esta perspectiva, el enfoque intercultural para la enseñanza-aprendizaje de la LCE 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. Este enfoque remarca la importancia primordial de la lengua como medio para el intercambio de información, enfatiza la función social de la lengua y reconoce que el intercambio de información entre individuos varía de una comunidad a otra. El enfoque intercultural sostiene que la comunicación está influenciada por valores culturales, actitudinales y de comportamiento y por la influencia de la cultura en las reacciones de la gente y en sus respuestas (Corpas Arellano, 2008, p.3).

Corbett (2003) explica que un enfoque intercultural no sólo apunta al desarrollo de las cuatro 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. Así, los estudiantes pueden alcanzar conocimientos más profundos de como la lengua es utilizada para lograr los objetivos culturales implícitos y explícitos de una comunidad extranjera determinada; esto facilita y promueve la reflexión sobre su propia lengua, sobre como su propia lengua y comunidad funcionan para lograr dichos objetivos comunicacionales (p. 2). Este nuevo enfoque tiene como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). El desarrollo de esta competencia contribuye a su vez al desarrollo de los estudiantes como hablantes interculturales o mediadores; 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.

Según Deardorff<sup>1</sup> (2006), la CCI es una combinación compleja de conocimientos y habilidades que comprende cuatro saberes necesarios para la mediación intercultural. Esta competencia, definida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram, en Rivers, 2007) se compone, a su vez, de cuatro elementos interrelacionados: actitudes, conocimientos/habilidades, resultados internos y resultados externos, según el Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales desarrollado por Deardorff (2006) (Imagen 1).

La competencia comunicativa intercultural es un proceso que se desarrolla durante toda la vida y comienza a nivel individual con el desarrollo de actitudes de respeto, apertura, curiosidad y descubrimiento, y con otros dos componentes: conocimiento y comprensión, y habilidades (para escuchar, observar, y evaluar, para analizar, interpretar y relacionar). De acuerdo al modelo, el desarrollo de estos componentes a nivel individual producirá un impacto en torno al resultado interno deseado, al producir un cambio en el marco de referencia del sujeto (es decir, adaptabilidad, flexibilidad, visión etnorelativa y empatía). En cuanto a la relación con los otros (nivel interactivo), los componentes individuales antes mencionados también

producirán impacto en el resultado externo deseado al posibilitar comunicación y un comportamiento efectivo y apropiado en una situación intercultural.

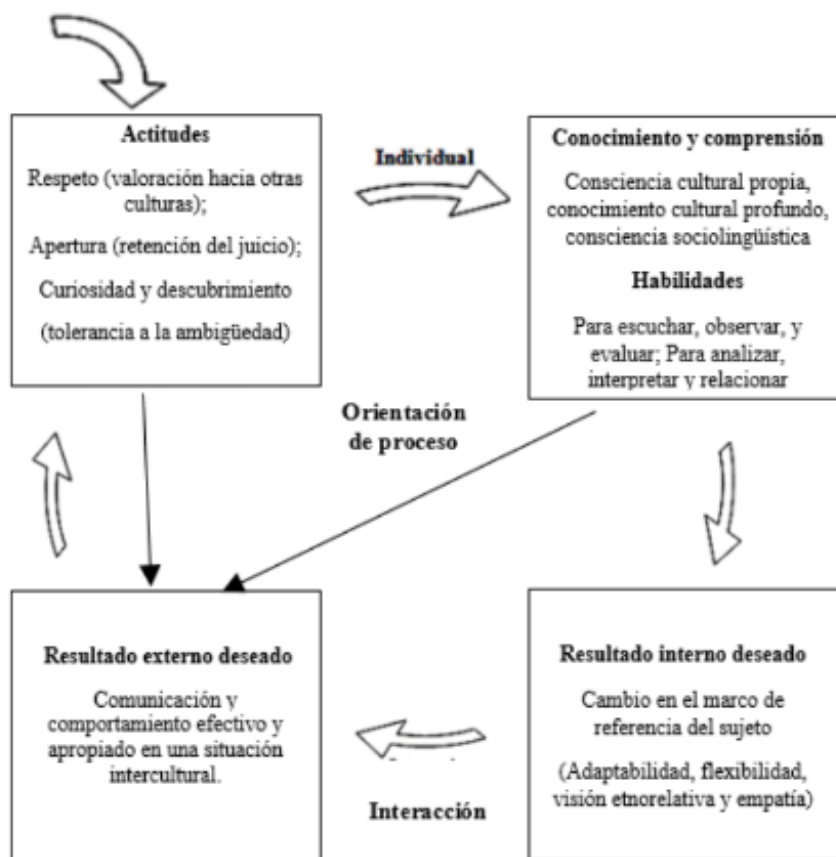


Imagen 1 (Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales, Deardorff , 2006).

En el ámbito del aula, el papel de los materiales didácticos para promover la CCI en la enseñanza-aprendizaje de la LCE no puede ignorarse. Los manuales, entendidos como los instrumentos principales utilizados en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden convertirse en medios eficaces para el desarrollo de la CCI (Golubeva, 2013, p. 139). Al tener un rol tan protagónico, los manuales de lengua extranjera (MLE) se convierten en agentes de mediación, es decir, “uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar” (Pasquale, 2014, p. 12). 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). Los MLE 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 MLE reflejan las representaciones sociales construidas en torno a la cultura y la lengua cultura que se aprende. Como objeto epistémico, el MLE se ubica en el centro del sistema escolar y se define por su pertenencia a una disciplina, en este caso, la LCE (Pasquale, 2014, p. 12).

En los manuales se presentan contenidos, formas de transmisión, procedimientos específicos y tareas escolares prototípicas. Estos se organizan en los manuales en forma de secuencias de actividades, entendidas como “el esquema general de lo que puede emerger como un plan formal de clase” (Harmer, 2014, p. 215); este esquema general puede ser estructurado de maneras variadas. En la mayor parte de los casos, las secuencias de actividades están organizadas en unidades o módulos temáticos y se diseñan en torno a los procesos que desarrollan, a saber, secuencias de lectura, de escucha, de habla y de escritura. Esta investigación se enfocó en las secuencias de lecturas, entendidas como las propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora. Las secuencias de lectura están conformadas por textos, imágenes y actividades ordenadas en una secuencia lógica. A los fines de esta investigación, sólo se analizaron las actividades que, según el MCER (Consejo de Europa, 2002) “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (p. 9).

### **Metodología**

El tipo de estudio seleccionado para esta investigación es el exploratorio-descriptivo y responde a una lógica de investigación cualitativa puesto que se pretendió identificar, interpretar y caracterizar las actividades de lectura en los libros de texto para la enseñanza de la LCE seleccionados para la muestra en relación al enfoque intercultural. La metodología escogida se caracteriza por ser holística e inductiva.

La muestra, de fuentes secundarias, perteneció a un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se conformó por aquellos libros a los que se tenía

acceso y que correspondían con los criterios pre-establecidos para la selección. Se trabajó con un grupo de libros representativos del universo de libros de texto editados entre los años 2010 y 2015 para la enseñanza de inglés como LCE, publicados por editoriales extranjeras con sede en Argentina. Los manuales seleccionados son de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del estudiante) para públicos diversos. Debido a la disponibilidad de material, la muestra quedó conformada por 7 ejemplares. Se trabajó con un corpus de 58 secuencias de lectura que contenían un total de 295 actividades. 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*). Sin embargo, se analizaron también otras secuencias que si bien no se presentan como de lectura, trabajan con temas culturales o interdisciplinarios.

Este estudio utilizó como técnica de recolección de datos el Análisis de Contenido, el cual, según Abela (2002), 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 (p. 2). Se construyó un instrumento metodológico que posibilitó descomponer los libros de texto haciendo que emergiesen los aspectos que se buscaba estudiar agrupándose en categorías. Las primeras categorías surgieron a partir del marco teórico: a) presencia o ausencia del enfoque intercultural (de acuerdo a lo que se especifica en el libro del docente), b) actividades que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (presentes en las secuencias de lectura del libro del estudiante).

Se construyeron dos instrumentos que permitieron 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. A partir del primer análisis de los documentos surgieron las siguientes categorías emergentes: a) Referencia al enfoque intercultural (de acuerdo a lo que se especifica en el libro del docente), b) Tipo actividades que promuevan el desarrollo de la competencia

intercultural (presentes en las secuencias de lectura del libro del estudiante): Personalización<sup>2</sup> (información personal, preferencias, conocimiento cultural, opinión) y búsqueda de información ampliatoria; c) Aspectos que atraviesan a las actividades referidos a: Direccionalidad (unidireccionalidad y bidireccionalidad) de la actividad hacia una cultura o la otra, instrucción explícita o implícita, abordaje superficial o profundo de la cultura, alta cultura o cultura popular, ubicación de las secciones culturales con respecto a las unidades/módulos.

### **Análisis e interpretación de datos**

En los 7 ejemplares se analizaron las secuencias de lectura correspondientes a las primeras tres unidades de cada libro ya que todas las unidades mostraban similar estructura y disposición de actividades. Al comprobar este hecho, se decidió no incorporar más unidades de los libros puesto que se producía la saturación de los datos. Primero, se procedió a analizar las especificaciones sobre el enfoque pedagógico-didáctico que se mencionaban en el libro del docente de los 7 (siete) ejemplares. Luego, éstos fueron clasificados en tres grupos, a saber:

Grupo 1: ejemplares hacen referencia en el libro del docente al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a la cultura como disparador para el aprendizaje de una lengua o al desarrollo de habilidades sociales y consciencia intercultural/global y ciudadanía.

Grupo 2: no presentan explícitamente la propuesta pedagógico-didáctica en el libro del docente sobre la cual se basan las actividades incluidas.

Grupo 3: El libro del docente no incluye sección alguna que haga referencia a la propuesta pedagógico-didáctica empleada.

El análisis de la postura metodológica-didáctica de los manuales reveló que no hay mayor diferencia entre aquellos manuales que explicitan un abordaje de la cultura y aquellos que no lo hacen en relación a la cantidad y al tipo de actividades propuestas para el desarrollo de la CCI. Se observó la presencia de actividades que promueven la CCI en todos los manuales siendo su inclusión y abordaje, sin embargo, de carácter superficial y poco explícito.

Si bien todos los manuales analizados cuentan con secciones extra dedicadas a la cultura, estas se encuentran separadas del resto de la unidad, lo que implica su carácter opcional y secundario y la falta de transversalidad de los contenidos incluidos en el manual. Es precisamente en estas secciones donde se encontró la mayor cantidad de actividades que promueven la CCI, lo cual demuestra que la lengua y la cultura se siguen presentando como aspectos disociados.

De un total de 295 actividades analizadas, se identificaron 56 actividades que promueven el desarrollo de la 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 esta como la valoración de ciertos productos culturales para ponderarlos sobre otros. El análisis de estos dos tipos de actividades (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.

El análisis de las actividades de personalización (información personal, preferencias, conocimiento cultural y opiniones) refleja el predominio de las actividades de información personal, siendo las de opinión las menos frecuentes. Se observa que en muchos casos se prioriza el objetivo lingüístico por sobre la significación de la información recabada en la actividad. Se observó también un balance entre las actividades de personalización dentro de la unidad y aquellas fuera de las unidades. El análisis reveló que una minoría de las actividades de personalización resulta más

enriquecedora que el resto, ya que integra dos o más aspectos que desarrollan la personalización, resultando en una discusión más abarcativa.

Mediante el análisis de las actividades de búsqueda de información ampliatoria se identificó el predominio de las actividades de búsqueda de información acerca de la cultura propia por sobre las que promueven la búsqueda acerca de la cultura de destino/otras culturas. Asimismo, se observó una sensibilización parcial hacia la pluralidad constitutiva de los pueblos de habla inglesa ya que predomina la búsqueda de información acerca de culturas anglófonas dominantes o personajes de las mismas. Estas actividades se encuentran en su mayoría en secciones extra separadas de la unidad. Resulta llamativo que mientras que las actividades de personalización aparecen distribuidas tanto en las secuencias dentro de la unidad como en aquellas fuera de la unidad, las actividades de búsqueda de información ampliatoria se encuentran mayormente fuera de la unidad. La búsqueda de información ampliatoria como estrategia de aprendizaje no aparece integrada, sino que tiene un lugar extra y opcional.

## Conclusiones

La presente investigación ha demostrado y fundamentado la necesidad de formar docentes que adopten una perspectiva cultural amplia, abrazando una variedad de otras culturas que trasciendan la británica y la estadounidense y que incluyan la cultura local. Así, la relación dialógica entre diferentes culturas fomenta el desarrollo de la CCI. 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.

Se considera necesaria la elaboración e implementación de lineamientos de acción desde el IFDC San Luis tanto en formación inicial como en capacitación para incluir el desarrollo de la CCI en el currículo escolar y así contribuir a consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LCE. Como institución formadora y capacitadora se ha comenzado a delinear un trayecto de capacitación en relación a las temáticas de esta investigación, destinado a todos aquellos docentes del sistema que no han tenido formación acerca del enfoque intercultural en sus profesorado. Se espera lograr en los

futuros docentes de inglés una formación con mayor capacidad de reflexión y sentido crítico en la enseñanza de la lengua y la cultura.

### Consideraciones para futuras investigaciones

Resultaría enriquecedor ampliar estos resultados a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, como textos e imágenes, ya que estos complementan el aspecto didáctico de la secuencia y del desarrollo de la CCI. Por otro lado, sería interesante identificar y describir 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). Consideramos que la investigación en estas direcciones nos permitiría profundizar los aspectos estudiados en este trabajo.

### Referencias bibliográficas

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación centro de estudios andaluces, Universidad de Granada.
- Agdanli, A. (2013). La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (2), pp. 7-30.
- Bloom, M. y Eriksson, K. (2011). *Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural*. Suecia: Uppsala Universitet.
- British Council (s.f.). *Teacher knowledge database*. Disponible en <https://www.teachingenglish.org.uk/article/personalisation>
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- Caukill, E. (2011) Learning English in an English Speaking World: examining opportunities for intercultural understanding and connectedness through representations of identities in English language textbooks. In Dashwood, A. & Son, J. (Eds.) *Language, Culture and Social Connectedness*. Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- 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.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. UK: Cromwell Press Limited.
- Corpas Arellano, M. D. (2008). La interculturalidad en el aula de lengua extranjera: intercambios, fiestas, tradiciones y costumbres de España y Australia. *Revista Digital Práctica Docente*, 9. CEP de Granada.
- 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), pp. 241-266.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Golubeva, I. (2013). *Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de ELE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental*. Hungría: Universidad de Pannonia, Veszprém. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/15\\_golubeva.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/15_golubeva.pdf)
- Hamilton, D. (1990). What is a Textbook? *Paradigm* (3). Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html>
- Harmer, J. (2014). *The Practice of English Language Teaching* (5th Edition). Oxford: Pearson Education.
- Hassan, A. & Raddatz, V. (2008). Analysis of EFL elementary textbooks in Syria and Germany: cognitive, affective and procedural aspects in their inter-cultural context. *Journal of Intercultural Communication* (17), pp. 1-11.
- Homayounzadeh, M. (2015). An intercultural approach to textbook evaluation: a case of Topnotch and Summit series. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), pp. 199-208.
- Koehler, K. (2007). *Communicating intercultural competence in German language classes. An analysis of German and American textbooks*. Tesis de Maestría. Alemania: Universidad Georg-August.
- Lappalainen, T. (2011). *Presentation of the American culture in EFL textbooks: An analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education*. Tesis de Maestría. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.
- Matsuda, A. (2002). International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21 (3), pp. 436-440.

- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *International Education*, 16(1), pp. 57-68.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: an analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America. *Language Culture and Curriculum*, 17(2), pp. 143-153.
- Pasquale, R. (2014). *Del manual en general al manual de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Luján.
- Paricio Tato, M. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 15(2), pp.133- 144.
- 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.
- Siddiqie, S. A. (2011). Intercultural exposure through English language teaching: An analysis of an English language textbook in Bangladesh. *Journal of Pan-pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), pp. 109-127.
- Taki, S. (2008). International and local curricula: the question of ideology, *Language Teaching Research*, 12(1), pp. 127-142.

---

<sup>1</sup> Todas las referencias al trabajo de Deardorff (2006) son traducciones de las autoras.

<sup>2</sup> La personalización ocurre cuando las actividades permiten a los estudiantes el uso de la lengua para expresar sus propias ideas, sentimientos, preferencias y opiniones. La personalización es una parte importante del enfoque comunicativo ya que implica una comunicación real en la que los estudiantes comunican información sobre ellos mismos (British Council, s.f.).