

clac **CÍRCULO**
de
lingüística
aplicada a la
comunica
ción

65/2016

EL PLURALISMO Y LA DIVERSIDAD EN LOS CONTENIDOS
(INTER)CULTURALES DE LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE
INGLÉS EN LOS CENTROS BILINGÜES DE ANDALUCÍA

María Dolores López Jiménez y Christian Abello Contesse

Universidad Pablo Olavide, Universidad de Sevilla

[mdlopezji en upo.es](mailto:mdlopezji@upo.es), [chac en us.es](mailto:chac@us.es)

Resumen

Hoy en día la enseñanza de contenidos (inter)culturales en aulas de L2 ha adquirido un papel cada vez más relevante, tal y como se evidencia en el programa de ‘Centros Bilingües’ dentro del ‘Plan de Fomento del Plurilingüismo’ (2005) en Andalucía (España). Este estudio investiga si el enfoque (inter)cultural que se emplea en un conjunto de 10 libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es pluralista y diversificado. En concreto, los libros de texto analizados se publicaron entre 2006 y 2012 y se usan actualmente en institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria dentro de la red de institutos bilingües en Andalucía. Se concluye que en estos libros los contenidos (inter)culturales referentes al mundo de habla inglesa tienden a ser selectivos y homogéneos y que estos materiales pedagógicos obligatorios en uso en el programa

María Dolores López Jiménez y Christian Abello Contesse. 2016.
El pluralismo y la diversidad en los contenidos (inter)culturales de los libros de texto para la enseñanza de inglés en los centros bilingües de Andalucía
Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 65, 199-222.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no65/lopez.pdf>
<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>
http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2016.v65.51986

© 2016 María Dolores López Jiménez y Christian Abello Contesse

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

Centros Bilingües no fomentan el desarrollo del pluralismo ni de la diversidad (inter)culturales.

Palabras clave: Libros de texto para la enseñanza del inglés como L2, programa ‘Centros Bilingües’ de Andalucía, dimensión sociocultural e intercultural, contenido selectivo, contenido homogéneo

Abstract

Pluralism and diversity in the (inter)cultural content of EFL textbooks in Andalusian bilingual schools. The teaching of (inter)cultural content in L2 classrooms has acquired an increasingly prominent role, as shown by the ‘Bilingual Schools’ program within the ‘Multilingualism Promotion Program’ (2005) in Andalusia (Spain). This study examines whether the (inter)cultural content introduced in a set of 10 EFL textbooks is pluralist and diversified. Specifically, the selected textbooks were published between 2006 and 2012 and are being used in bilingual public schools at the required secondary education level in Andalusia. It is concluded that the (inter)cultural content found in these textbooks concerning the English-speaking world tends to be selective and homogeneous and that these required teaching materials in use in the Bilingual Schools program do not promote the development of (inter)cultural pluralism or diversity.

Keywords: English as a foreign language (EFL) textbooks, Andalusia’s Bilingual Schools program, sociocultural and intercultural dimension, selective content, homogeneous content

Índice

1. Breve introducción 201
2. La cuestión del rango de los contenidos culturales y de la interpretación de la cultura en el ámbito de la enseñanza de una L2 internacional 202
 - 2.1. Una definición contextualizada de cultura en la enseñanza de lenguas no maternas (L2) 203
 - 2.2. La distinción entre el enfoque moderno y el postmoderno en la enseñanza de la cultura 205

3. Las iniciativas educativas bilingües de tipo AICLE y el fomento de la dimensión (inter)cultural: el caso del *Plan de fomento del plurilingüismo* de Andalucía 208

4. Objetivos 209

5. Procedimiento de análisis y evaluación 210

6. Resultados 212

7. Debate y conclusiones 215

Referencias 217

Apéndice 220

1. Breve introducción

La idea tradicional de que los aprendices de una lengua no materna (L2) de carácter internacional como el inglés deben aprender las manifestaciones culturales de la lengua meta sólo si ya viven, trabajan o estudian en un país en el que ésta es la lengua principal resulta ser considerablemente menos válida en la actualidad que hace unos 25 ó 30 años. Uno de los diversos efectos del denominado ‘mundo globalizado’ de hoy es que la diferencia entre un aprendiz-usuario que ya está viviendo el proceso sociocultural en primera persona y otro que no, tiende a ser un asunto poco predecible y, a menudo, se reduce a una cuestión relativa de tiempo, la cual, a su vez, puede acelerarse o aplazarse dependiendo de la estabilidad socioeconómica y/o de la realidad laboral internas. Un segundo efecto relacionado con el mismo fenómeno es que hoy resulta más complejo poder calcular con cierta precisión con *qué* comunidad cultural de la L2 es más probable que tengan contacto directo los aprendices de la misma en el futuro inmediato, cercano o lejano; la comparativa cercanía geográfica, por ejemplo, ha dejado de ser un motivo clave. De hecho, no es raro actualmente que los estudiantes de enseñanza secundaria y/o universitaria de inglés como L2 tengan su primer contacto directo con una cultura meta (C2) en una comunidad en la que no se habla la L2 que llevan aprendiendo desde hace años en aulas. Una implicación de esta situación dentro del entorno educativo de la enseñanza/aprendizaje del inglés llevaría a suponer que los materiales pedagógicos en uso no sólo presentan la dimensión intercultural, sino que, además, contribuyen

decididamente a la comprensión de la heterogeneidad, la diversidad y el pluralismo del mundo de habla inglesa.

2. La cuestión del rango de los contenidos culturales y de la interpretación de la cultura en el ámbito de la enseñanza de una L2 internacional

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas no maternas (L2), la interpretación del concepto de *cultura* ha experimentado marcadas fluctuaciones: a mediados del siglo XIX, el *Método de gramática y traducción* destacaba la lengua escrita y literaria y su interpretación de ‘cultura’ se limitaba a aspectos de la literatura y de las bellas artes (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En cambio, a mediados del siglo XX, el *Método audiolingüe* hacía hincapié en la lengua hablada en forma de diálogos y por ‘cultura’ se entendían los comportamientos cotidianos y el estilo de vida de los hablantes de la lengua meta; no obstante, con la llegada del *enfoque por tareas* hacia finales del siglo XX, ‘la cultura no se trata de manera explícita, si bien algunas tareas pueden tener un énfasis cultural’ (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 157). De acuerdo con Stern (1992), desde los años 60 se han reconocido dos orientaciones con respecto a la cultura: la primera orientación se conoce como ‘cultura con C mayúscula’ y la segunda como ‘cultura con c minúscula’. La primera se ha centrado en el aprendizaje más tradicional y elitista de lo que también se designa en ocasiones como ‘civilización’, esto es, los aspectos prominentes de la geografía, la historia, las manifestaciones artísticas, las instituciones oficiales y, en general, los logros más destacados a modo de ‘trasfondo cultural’— habitualmente elegidos de manera selectiva y comentados en tono positivista—del país o países donde se habla la L2 en cuestión. En la segunda (‘cultura con c minúscula’), en cambio, se ha focalizado la atención en el concepto más antropológico ligado al ‘modo de vida’ o ‘estilos de vida’, es decir, las creencias, los valores, las tradiciones, las festividades, los patrones de comportamiento y las actividades habituales que los miembros de la comunidad en la que se habla la L2 suelen poner en práctica en situaciones cotidianas.

Mucho más recientemente se han destacado algunas propuestas pedagógicas que, aunque con énfasis diferentes entre sí (Risager, 2007), pueden denominarse de forma conjunta ‘enseñanza de la lengua y la cultura’; todas ellas se centran en las

interrelaciones entre lengua, cultura y comunicación en una L2 (por ejemplo, Byram, 1997; Crozet y Liddicoat, 2000; Davcheva y Sercu, 2005; Sercu, 2000).

Dentro de esta diversidad de significados y posturas, tanto en sentido histórico como contemporáneo, una pregunta que resulta hoy igual de pertinente—si no más que antes—es precisamente cómo se define el término ‘cultura’, debido a su tradición cambiante y polisémica, así como a su uso marcadamente multidisciplinar en la actualidad. La propuesta definitoria ha de venir, por tanto, de una definición que resulte *contextualmente acotada* en oposición a una que sea más bien genérica.

2.1. Una definición contextualizada de cultura en la enseñanza de lenguas no maternas (L2)

A fin de identificar el marco teórico de referencia en este artículo, una primera definición consiste en especificar que éste se basa principalmente en la definición orientada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas no maternas (L2) que propone Moran (2001). De acuerdo con Moran, ‘cultura’ se puede definir sobre la base de 5 dimensiones o componentes interrelacionados, que el autor identifica como: *productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades*. A continuación se describe brevemente cada uno de estos componentes de acuerdo con dicho autor.

Por *productos* se entiende aquellos objetos que producen o adoptan los miembros de una cultura; éstos van desde objetos tangibles como instrumentos, herramientas, ropa, edificios, arquitectura, música y formas de arte, literatura, documentos escritos, etc. hasta otros más elaborados como las instituciones (oficiales), el sistema político, el sistema educativo, hechos históricos, etc. Aunque estos productos suelen ser tangibles, en ocasiones también pueden ser intangibles; se ubican y organizan en lugares físicos. Cabe mencionar que el énfasis en los *productos* de una determinada cultura—cuando los mismos son seleccionados y codificados—también se suele denominar ‘*cultura con C mayúscula*’ o ‘*civilización*’.

El término *prácticas* se refiere a las acciones, interacciones y patrones de comportamiento que realizan habitualmente los miembros de una cultura de forma individual o grupal; las prácticas generalmente reflejan las normas y convenciones de un grupo social y abarcan el sentido de lo que resulta apropiado e inapropiado. Estas prácticas—en forma de actividades, tradiciones, costumbres, ritos—incluyen el uso de

los productos, así como el uso de la *lengua* y de formas de comunicación *no verbal*. Las prácticas también incluyen las interpretaciones de *tiempo, espacio y contexto de comunicación* en situaciones sociales.

Las *perspectivas* aluden a los significados e ideas, esto es, percepciones, suposiciones, creencias, valores, actitudes, etc. Si bien estas perspectivas están relativamente ocultas detrás de los productos, son ellas las que *guían* a las personas y a las comunidades en las *prácticas* de una cultura. Aunque las perspectivas ocasionalmente pueden ser explícitas, a menudo son nociones *implícitas* o *subconscientes*, y suelen estar muy arraigadas en la idiosincrasia de una comunidad.

Las *personas* son los miembros concretos que dan forma a la cultura y a sus comunidades de forma singular. Cada persona es una combinación distinta de comunidades/grupos y de experiencias, y todas las personas adoptan una *identidad cultural* especial que las *une y las separa* a la vez de los *otros miembros* de esa misma cultura. La cultura reside tanto en los miembros concretos como en los diversos grupos o comunidades sociales que éstos forman. Moran (2001) señala que la cultura es tanto *individual* como *colectiva*—es psicológica y social. La inclusión del individuo confirma que en este caso no se desconoce el papel que desempeña la dimensión *individual-psicológica* como parte de los fenómenos culturales.

Por último, las *comunidades* son los contextos sociales específicos, las circunstancias y los grupos en los cuales los miembros realizan sus prácticas culturales. Estos contextos van desde grupos que pueden ser muy amplios y relativamente amorfos—como la cultura nacional, la lengua, el género, la raza, la religión o la generación—hasta colectividades o agrupaciones más delimitadas como una asociación o partido político local, un club social, un equipo deportivo, los compañeros de trabajo, la familia, etc.

En resumen, esta definición de Moran propone que un fenómeno cultural involucra formas o estructuras tangibles (productos), que utilizan los miembros concretos de la cultura (personas) en sus diversas interacciones y actividades (prácticas) en circunstancias y en grupos sociales específicos (comunidades), de tal forma que reflejan sus valores, actitudes y creencias (perspectivas).

En su definición del concepto de ‘cultura’, Swann et al. (2004) se centran en el significado de lo que se conoce como cultura con ‘c minúscula’ y especifican que ésta

es una interpretación más amplia comparada con la tradicional de ‘cultura alta’ o cultura con ‘c mayúscula’. Asimismo, añaden que esta noción más amplia de cultura conlleva la noción no sólo de lo que una comunidad *tiene* sino también de lo que *hace*:

This broader meaning also incorporates a view of culture not just as something that people have but also as what they do; i.e. culture is seen as being actively reproduced, or perhaps challenged, in everyday activity. (p. 68)

Aunque esta distinción entre *tener* y *hacer* parece fundamental en la interpretación del concepto de cultura, es el caso que a menudo la misma bien no aparece o sólo aparece expresada de forma implícita en definiciones recientes de cultura (Baker, 2007; Horwitz, 2008; Richards y Schmidt, 2010). Es por ello que el concepto de cultura empleado en este trabajo también abarca el *hacer cultural*, y no a modo de idea complementaria, sino como noción prioritaria de su interpretación. Dicho de otra forma, nuestra propuesta incorpora la modificación lingüística conceptual—de sustantivo a verbo—presentada por el antropólogo Brian V. Street en el sentido de que, en la práctica, ‘cultura es verbo’ (Street, 1993). Street propone que lo pertinente no es preguntar qué es la cultura sino lo que *hace*, pues ésta se refiere a un proceso activo de creación de significados. La interpretación de la cultura como *verbo*, constituye una parte esencial de la interpretación global que se le atribuye al concepto en este trabajo en concreto.

2.2. La distinción entre el enfoque moderno y el postmoderno en la enseñanza de la cultura

Una segunda definición que resulta pertinente para precisar el marco teórico de referencia en este trabajo consiste en realizar una distinción entre dos modalidades marcadamente diferentes respecto del significado de la noción de cultura en las humanidades. De acuerdo con Kramsch (2013), estas modalidades, que coexisten actualmente en la enseñanza y aprendizaje de una L2 en cuanto a la interpretación de la cultura, son las perspectivas *modernista* y *postmodernista* respectivamente. Risager y Chapelle (2013) se refieren explícitamente a esta misma distinción aunque desde la perspectiva más concreta de los materiales utilizados para la enseñanza de una L2.

De acuerdo con las autoras aludidas, el enfoque *modernista* sigue siendo el más influyente o dominante actualmente; en él se utiliza una imagen de la (o las) cultura(s) meta que se basa en datos concretos y acreditados sobre ella(s). Se expone la información que se considera objetiva, realista, representativa, homogénea y estable de la cultura en cuestión. Estas características se sustentan en la noción de que existe *una verdad objetiva* sobre el mundo en que vivimos y sus respectivas naciones. Es por ello que este enfoque ofrece una visión *nacional* pues la dimensión cultural suele limitarse al país o países (naciones) donde la L2 se emplea como primera lengua o lengua principal. Por este motivo, se destaca a los *hablantes nativos* de la lengua en el contexto de la *comunidad nacional dominante* y homogénea como referencia cultural fundamental donde la L2 funciona como lengua nacional.

Por otro lado, el enfoque *postmodernista* persigue destacar el papel que desempeñan distintas perspectivas en la representación de la cultura; por tanto, más que *una cultura* lo que se destaca en este caso son las perspectivas concretas que están disponibles, las que dependen de *quiénes* son aquellos que describen una comunidad. Por consiguiente, este enfoque promueve una visión más compleja y más ecológica sobre las culturas; se reconoce aquí que la cultura es *relativa, múltiple, heterogénea y cambiante*. Esta perspectiva suele proporcionar una visión *transnacional* relacionada con una noción más descentralizada, global e inclusiva de los países donde se utiliza la L2, aunque ésta no sea la lengua materna de los mismos (por ej., los usuarios de la lengua en cuestión en las denominadas sociedades postcoloniales). Además, esta noción postmoderna de trascender las fronteras nacionales tradicionales se asocia actualmente con el individuo plurilingüe que tiene, o puede tener, identidades transnacionales. Desde el ámbito académico, este enfoque aparece estrechamente vinculado a algunas tendencias contemporáneas bastante difundidas en la bibliografía, tales como el *inglés como lengua franca* (ILF) y el *inglés como lengua internacional* (ILI).

Kramersch (2013) concluye—y con razón a nuestro entender—que la enseñanza de la cultura siempre conlleva una tensión entre las necesidades que forman parte de la perspectiva moderna y de la postmoderna respectivamente y reconoce que ambas necesidades se reflejan en la lengua:

The teaching of culture will always experience a tension between, on the one hand, the need for identifying, explaining, classifying and categorizing people

and events according to modern objective criteria and, on the other hand, the desire to take into account the postmodern subjectivities and historicities that are becoming increasingly apparent in our decentered, globalized world. Both needs are reflected in language, which makes the task of the language teacher both more complex and more relevant than ever. (p. 5)

Sin embargo, la propuesta planteada en este trabajo es que, si bien las dos modalidades descritas son divergentes en sus planteamientos principales, las mismas resultan *complementarias* e incluso *deseables*, dentro del contexto de la educación reglada, en especial, en aulas de L2 en instituciones públicas, bilingües o no, durante los ciclos de la educación obligatoria (esto, en oposición a centros privados cuyo objetivo no es *educar* en un sentido amplio, sino más bien entrenar a los alumnos en el aprendizaje de la L2, en particular aquellos centros que tienen una vinculación directa u oficial con un determinado país donde la L2 es la lengua materna). A modo de ejemplo, el profesor de L2 de una institución de educación secundaria debe enfrentar el objetivo *pedagógico* de ‘ordenar el desorden’ que habitualmente encierra la dimensión cultural, especialmente en el caso de una lengua altamente internacional; esto conlleva seleccionar, identificar, generalizar, distinguir, clasificar, explicar, etc. la información sociocultural de acuerdo con criterios ‘objetivos’ y ‘documentados’. Posteriormente, sin embargo, el profesor puede introducir, de manera explícita o implícita, una idea como la del *pastiche*, mezcla o mestizaje de rasgos y elementos muy diferentes entre sí (heterogeneidad), característica del enfoque postmoderno, y desarrollarla en actividades de carácter intercultural mediante el uso de técnicas tales como el ‘asimilador cultural’, la ‘tira de dibujos’ (*cultoos*) o la ‘entrevista de orientación etnográfica’ a usuarios nativos y no nativos de la lengua meta.

La propuesta de este artículo es que estas prácticas no sólo serían complementarias sino también altamente deseables en diferentes momentos dentro del ámbito educativo pues pueden desarrollar una visión más *ecléctica* de los contenidos culturales tratados, la cual puede, a su vez, aumentar la conciencia intercultural y estimular la *agencia* de los alumnos (su capacidad para decidir y actuar de forma relativamente independiente como individuos en la formación de su mundo). Asimismo, esta integración de ambas perspectivas contribuye a reducir los posibles extremos de cada una en ausencia de la otra. Williams (2006), por ejemplo, describe el movimiento postmodernista y critica que

éste abandone los objetivos de *explicación* y de *representación* de las comunidades culturales que se estudian, así como la falta de información que proporcionan los investigadores postmodernistas sobre tales comunidades en su intento de evitar visiones hegemónicas parciales de las mismas.

3. Las iniciativas educativas bilingües de tipo AICLE y el fomento de la dimensión (inter)cultural: el caso del Plan de fomento del plurilingüismo de Andalucía

Este artículo se centra en la iniciativa educativa creada por la Junta de Andalucía, es decir, el gobierno regional de Andalucía (España), en concreto por la Consejería de Educación, cuya propuesta global denominada *Plan de fomento del plurilingüismo* (2005) (en adelante PFP) se encuentra próxima a cumplir su primera década de implantación. De acuerdo con el documento institucional titulado *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza* (2005), los objetivos generales del PFP se definen de la siguiente forma:

Mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales serán los ejes sobre los que transitará el Plan de plurilingüismo. (Junta de Andalucía, 2005, p. 39)

El programa más ampliamente difundido y el más conocido de los cinco que conforman el PFP es el denominado ‘Centros bilingües’; este programa en concreto concede de manera explícita un papel central al componente cultural e intercultural dentro de su red de aproximadamente 1.000 centros de enseñanza primaria y secundaria (la gran mayoría pertenecientes al sistema de educación pública) y está presente en todas las provincias andaluzas. Un 30% de la enseñanza del currículo oficial de estos centros se imparte en inglés, francés o alemán como L2 y el 70% restante en español como lengua materna. Dentro de la amplia gama de propuestas que dan forma actualmente a la llamada ‘educación o enseñanza bilingüe’, esta modalidad educativa se ha descrito informalmente como enseñanza bilingüe de tipo ‘*inmersión semi-parcial*’, dado que los programas educativos en los que la presencia de la L2 en el currículo oficial abarca un mínimo del 50% del horario escolar se denominan ‘*inmersión parcial*’. En estos centros andaluces se pone en práctica el enfoque metodológico-educativo conocido como

AICLE (Aprendizaje integrado de contenido curricular y lengua extranjera) (Coyle, Hood, y Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, y Frigols, 2008) a fin de aumentar los niveles globales de conocimiento y uso comunicativo de lenguas extranjeras internacionales por medio de su empleo parcial como *lenguas vehiculares* en áreas y asignaturas curriculares no lingüísticas, además de su uso en la asignatura de L2.

Este trabajo se centra en uno de los tres objetivos específicos que persigue este programa, el cual se refiere de forma concreta a los aspectos culturales:

Desde el punto de vista cultural, el alumnado de los Centros Bilingües entrará en contacto con otras realidades a una edad temprana y podrá establecer muy pronto comparaciones con su propio entorno, despertándose así su interés por conocer otras culturas diferentes con distintas creencias, costumbres, instituciones y técnicas. Se fomentarán pues la libertad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto al pluralismo como valores fundamentales de la Educación y se preparará a la futura ciudadanía europea a conformar una sociedad democrática, plural y moderna, libre de prejuicios y estereotipos. (Junta de Andalucía, 2005, p. 50)

La pregunta relativa al papel que desempeña actualmente el programa ‘Centros bilingües’ como parte integral del PFP de Andalucía en el fomento de la dimensión (inter)cultural puede estudiarse desde distintos ángulos (como la perspectiva del profesorado, la del alumnado o la de los auxiliares de conversación). En función del papel fundamental que suele desempeñar el *libro de texto* en uso para determinar los contenidos culturales (además de los lingüísticos) que se tratan en el aula de L2 en la práctica (Brosh, 1997; Clavel-Arroitia y Fuster-Márquez, 2014; Cortazzi y Lixian, 1999; McGrath, 2006; Méndez García, 2003; Tomlinson y Masuhara, 2013), este trabajo se basa en el análisis y la evaluación de los contenidos (inter)culturales de un conjunto de libros de texto empleados actualmente para la enseñanza de inglés en Centros Bilingües español-inglés de Andalucía.

4. Objetivos

El propósito global de este estudio consiste en investigar si el enfoque empleado para tratar los contenidos (inter)culturales presentes en un grupo de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros bilingües andaluces es lo

suficientemente pluralista y diversificado. En concreto, se han seleccionado los siguientes objetivos antes de proceder al análisis:

- (1) Analizar si el enfoque empleado para tratar los contenidos culturales reconoce la *amplitud geo-política* de la ‘comunidad’ o ‘mundo’ de habla inglesa.
- (2) Analizar si el enfoque empleado para tratar los contenidos culturales expone la *diversidad humana y social* del mundo de habla inglesa de acuerdo con las cuatro variables estudiadas: grupos de edad, clases sociales, entornos o medios físicos y diversidad racial y étnica.
- (3) Analizar si el enfoque empleado para tratar los contenidos socioculturales presenta información (simplificada) que identifique los diferentes *usos sociolingüísticos* que abarca la lengua inglesa en el mundo actual, es decir, el uso nacional como lengua materna (L1), el uso *intranacional* como segunda lengua (L2-SL), ya sea oficial o no, y el uso *internacional* como lengua extranjera o lengua *franca* (L2-LE/LF).
- (4) Sobre la base de la respuesta a los objetivos 1, 2 y 3, determinar si el enfoque empleado para tratar los contenidos socioculturales tiende a ser *pluralista y diversificado* o, por el contrario, *selectivo y homogéneo*.
- (5) Sobre la base de la respuesta a los objetivos 1, 2 y 3, determinar si los materiales pedagógicos en uso en las clases de inglés del programa ‘Centros bilingües’, dentro del PFP de Andalucía, están cumpliendo su objetivo específico de fomentar la dimensión sociocultural e intercultural.

5. Procedimiento de análisis y evaluación

En este estudio se han analizado 10 libros de texto (en adelante LT) (véase Tabla I) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos LT, publicados entre 2006 y 2012, se usan actualmente en institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a la red de centros públicos bilingües (español/inglés) de Andalucía (España). La mitad de los LT seleccionados, es decir, 5 LT proceden del primer curso de la ESO y la otra mitad del cuarto curso.

Tabla I. Identificación de los libros de texto (LT) analizados y evaluados

Título del LT	Autor/es	Editorial (País)	Año de publicación	Identificación del LT
<i>Real English</i> 1º ESO	L. Marks y C. Addison	Burlington Books (Chipre)	2010	LT1
<i>Real English</i> 4º ESO	L. Marks y C. Addison	Burlington Books (Chipre)	2010	LT2
<i>Voices</i> 1º ESO	C. McBeth	Macmillan (Reino Unido)	2009	LT3
<i>Voices</i> 4º ESO	C. McBeth	Macmillan (Reino Unido)	2009	LT4
<i>Interface</i> 1º ESO	E. Heyderman y F. Mauchline	Macmillan (Reino Unido)	2011	LT5
<i>Interface</i> 4º ESO	P. Howarth y P. Reilly	Macmillan (Reino Unido)	2012	LT6
<i>English Plus</i> 1º ESO	B. Wetz y H. Halliwell	OUP (Reino Unido)	2010	LT7
<i>English Plus</i> 4º ESO	B. Wetz y H. Halliwell	OUP (Reino Unido)	2010	LT8
<i>English Alive!</i> 1º ESO	B. Wetz	OUP (Reino Unido)	2006	LT9
<i>English Alive!</i> 4º ESO	B. Wetz	OUP (Reino Unido)	2007	LT10

El análisis de los contenidos socioculturales de los LT se ha llevado a cabo a través de la elaboración de un total de 17 criterios que se ha medido según la siguiente escala (Tomlinson y Masuhara, 2013): 1= no, 2= parcialmente, 3= sí. En el caso de los subcriterios en los que se subdivide el criterio (ñ), la presencia/ausencia de éstos en las unidades de los LT seleccionados se ha cuantificado por medio de porcentajes. Asimismo, resulta pertinente indicar que se ha analizado cada una de las unidades que conforman los LT seleccionados, excepto las unidades introductorias y las de repaso. Por otro lado, el material complementario que aparece en forma de apéndice al final de algunos LT se ha computado como parte del material de la unidad a la que hace referencia y no como una unidad más. Con respecto a los diferentes países anglohablantes que se incluyen en los LT, no se han computado aquellos países que

únicamente se mencionan en el LT. En relación con el tipo de cobertura informativa que se le da a los contenidos socioculturales de países anglohablantes, se ha hecho una distinción entre una cobertura relativamente detallada y una cobertura mínima. En el primer caso, se considera una cobertura relativamente detallada de tales contenidos sobre un país concreto que aparece en un LT siempre que éstos ocupen una extensión igual o superior a la de una página (bien a lo largo del LT o concentrados en una unidad), además de venir acompañados de información textual (escrita y/o oral) y gráfica. Por el contrario, se ofrece una cobertura mínima de dichos contenidos en un LT si la extensión que ocupan (a lo largo del LT o concentrados en una unidad) es inferior a la de una página, independientemente de que aparezcan acompañados de información gráfica. Por último, en lo referente a la presencia de una comunidad anglohablante internacional, el criterio utilizado para considerarse como tal es el de la inclusión de, al menos, tres países anglohablantes. Es oportuno advertir, sin embargo, que se trata de un criterio considerablemente prudente y cauteloso, pues éste no abarca ni siquiera la mitad de los países que conforman el mundo de habla inglesa.

6. Resultados

Con respecto a los contenidos socioculturales y los países de habla inglesa, los resultados indican que en el 100% de los LT estos contenidos sobre los países anglohablantes no se centran en cubrir información sobre el Reino Unido o en un área geográfica principal de este país (véase Tabla II en el apéndice). De los 10 LT analizados, un 50% de los mismos (LT1, LT3, LT4, LT9, LT10) abarca de tres a seis países de habla inglesa: LT1= Reino Unido, Canadá, Irlanda y Australia; LT3= Reino Unido, EE.UU., Canadá, Irlanda, Australia y Nueva Zelanda; LT4= Reino Unido, EE.UU., Australia e Irlanda; LT9= Reino Unido, EE.UU. e Irlanda; LT10= Reino Unido, EE.UU. y Australia. El 50% restante de LT (LT2, LT5, LT6, LT7, LT8) cubre de forma detallada contenidos socioculturales de sólo dos países anglohablantes, esto es, Reino Unido y EE.UU. Por otro lado, un 40% de los LT (LT2, LT5, LT7, LT9) cubre información mínima sobre contenidos socioculturales de dos o más país(es) anglohablante(s): LT2= Canadá, Australia y Nueva Zelanda; LT5= Irlanda y Australia; LT7= Irlanda y Canadá; LT9= Canadá y Australia. El 80% de los LT (LT1, LT2, LT4, LT5, LT6, LT7, LT8, LT10) analizados se limita principalmente a mencionar las

ciudades más importantes de EE.UU. (por ejemplo, Nueva York, Chicago y Washington, DC). El 10% de los LT (LT9) se centra en mencionar las ciudades más importantes además de incluir información sociocultural sobre un pueblo pequeño (Twinsburg) del estado de Ohio. En el 10% restante (LT3) no aparece ninguna ciudad de EE.UU.

En lo referente al concepto de una comunidad anglohablante que se caracteriza actualmente por ser internacional, heterogénea y pluralista, en el 10% de los LT (LT1) se presenta este concepto de forma explícita, mientras que en un 80% de los LT (LT2, LT3, LT4, LT5, LT6, LT7, LT9, LT10) sólo se da a entender implícitamente, pues se introduce información sociocultural de tres a seis países anglohablantes de forma detallada y/o se hace referencia mínima a estos países. En el 10% restante (LT8) el concepto de comunidad internacional está ausente pues no se cubre información sociocultural (de cualquier extensión) sobre tres o más países anglohablantes sino únicamente sobre el Reino Unido y EE.UU. Debe especificarse que, a pesar de que en el 90% de los LT analizados (a excepción del LT8) se da a entender implícitamente o se presenta explícitamente el concepto de comunidad internacional, ésta se presenta como un *conjunto homogéneo* de países anglohablantes, pues se omiten o resultan escasos los contenidos socioculturales relacionados con los diferentes grupos de edad, clases socioeconómicas, entornos o medios y diversidad racial y étnica, tal y como se especifica más abajo. El 50% de los LT (LT2, LT5, LT6, LT7, LT8) contiene un enfoque cultural que puede considerarse etnocéntrico pues sólo aparece información sociocultural detallada acerca del Reino Unido y EE.UU. El 40% restante (LT1, LT4, LT6, LT7, LT8) presenta un enfoque cultural que se puede describir como levemente tendente al etnorrelativismo (en oposición al etnocentrismo), pues se introducen contenidos culturales de tres y de cuatro países anglohablantes respectivamente, haciendo referencia a los mismos de forma detallada (esto es, hay pluralidad básica, aunque no necesariamente pluralismo). Sólo el 10% restante (LT3) contiene un enfoque cultural que puede representarse como etnorrelativo, pues se introducen contenidos socioculturales de forma detallada de 6 países anglohablantes (pluralismo), aunque dicho enfoque no refleja la comunidad de habla inglesa en su heterogeneidad humana y social. Además, en tan sólo un 20% de los LT, es decir, LT3 y LT7, se distingue entre el inglés como lengua materna (L1) y el inglés como lengua extranjera o lengua franca

(L2-LE). En ambos LT (LT3, LT7) aparecen ejemplos de países en los que el inglés funciona como L1, por ejemplo, el Reino Unido, EE.UU. y Australia, además de Irlanda, Canadá y Nueva Zelanda, en el caso del LT3. Asimismo, tanto en el LT3 como en el LT7 se pone de manifiesto el hecho de que el inglés se utiliza como lengua internacional; sin embargo, el LT7 va más allá ofreciendo una serie de ejemplos prácticos en los que el inglés actúa como tal. Entre estos ejemplos se encuentra el uso del inglés en películas, canciones, revistas científicas, programas de ordenadores, Internet, viajes al extranjero, etc. Debe especificarse que en *ninguno* de los dos LT aludidos se incluyen ejemplos de países en los que el inglés funciona como segunda lengua (L2-SL), oficial o no, como es el caso, entre otros, de varias antiguas colonias británicas, en las que el inglés cumple una función social e institucional de importancia (por ejemplo, India, Israel, Malta, Nigeria, Paquistán, Sudáfrica, etc.), pero no es la L1 de la gran mayoría de sus habitantes.

En cuanto al pluralismo y diversidad de los contenidos socioculturales que se exponen a través de información textual y gráfica, en *ninguno* de los 10 LT se presenta una realidad de los países anglohablantes que resulte suficientemente pluralista y diversificada, pues existen segmentos de población que están infrarrepresentados mientras que otros aparecen sobrerrepresentados. Con respecto a la edad, y teniendo en cuenta la información gráfica, de un total de 91 unidades analizadas, los adolescentes (13-19 años) y los adultos (20-64 años) figuran en el 100% y en el 98,9%, respectivamente, seguidos de los niños (4-12 años) con una media del 30,7%. La población de la tercera edad (65 años en adelante) y la de los bebés (0-3 años) son las que cuentan con una menor representación en los LT analizados. Por un lado, la tercera edad, está presente sólo en el 17,5% de las 91 unidades correspondientes a los 10 LT y, por otro, los bebés quedan igualmente infrarrepresentados, pues la media de unidades en las que se encuentran es del 7,7% del total de 91 unidades. En lo referente a las diferentes clases socioeconómicas, la clase media/media-alta queda reflejada en el 100% de las 91 unidades. Por el contrario, la clase trabajadora/obrero y los grupos de escasos ingresos económicos están ausentes en el 100% de los LT. Asimismo, el entorno urbano—presente en el 100% de las unidades—se impone notoriamente sobre el entorno rural que aparece sólo en el 15,4% de las 91 unidades. El entorno urbano queda de manifiesto a través de imágenes de centros de ciudades, catedrales, rascacielos

e instalaciones tales como gimnasios, centros comerciales, discotecas, museos, aeropuertos, etc., mientras que el entorno rural aparece asociado, por ejemplo, a la práctica de deportes como el senderismo, festivales de verano, mansiones en la campiña inglesa, castillos de Escocia, etc. La diversidad étnica/racial, representada en este análisis por personas de raza negra, de origen asiático e indígenas/aborígenes, forma parte del 67,2% de las 91 unidades. Resulta pertinente señalar, sin embargo, que estos tres grupos de población no tienen la misma representación en los LT analizados. Sirva de ejemplo el hecho de que la población indígena/aborigen/autóctona apenas tiene cabida en los LT, a pesar de que estas comunidades minoritarias forman parte de la población de países anglohablantes tales como EE.UU., Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Del mismo modo, no se refleja la realidad de las clases sociales más desfavorecidas (por ejemplo, desempleados, personas con problemas de adicción al alcohol y a las drogas, etc.) de los diferentes países anglohablantes. Los grupos más desfavorecidos aparecen en el 50% de los LT analizados (LT2, LT3, LT6, LT9, LT10), pero siempre relacionados con países no anglohablantes, tales como Angola, Uganda, Senegal, Mozambique, India, Etiopía, Eritrea y Oriente Medio.

7. Debate y conclusiones

En primer lugar, con respecto a la pregunta de si el enfoque empleado para tratar los contenidos culturales reconoce la *amplitud geo-política* de la ‘comunidad’ o ‘mundo’ de habla inglesa, el 50% de los LT analizados, solamente incluye contenidos socioculturales de manera detallada relacionados con el Reino Unido y Estados Unidos. Por tanto, en la mitad de los LT que fueron evaluados, el mundo de habla inglesa se reduce a dos países, ubicados en el norte de Europa y de América respectivamente que, además, son los mismos que tradicionalmente el ciudadano común suele relacionar con la lengua inglesa en ámbitos no educativos. La mayoría del 50% restante limita los contenidos culturales a sólo tres o cuatro países anglohablantes. Dicho de otra forma, la amplitud geográfica y política del mundo angloparlante en los LT evaluados se ve drásticamente reducida, ofreciéndose una imagen claramente incompleta. Las referencias a la ‘comunidad’ de habla inglesa en concreto como un ‘mundo’ que integra elementos compartidos, aunque de carácter internacional y pluralista, sólo se presenta de forma explícita en el 10% de los LT. En la gran mayoría de los LT esta noción sólo

se insinúa o se da a entender indirectamente, lo que pone de manifiesto su insuficiencia dentro de un contexto educativo.

En segundo lugar, con respecto a la pregunta de si el enfoque empleado para tratar los contenidos culturales expone la *diversidad humana y social* del mundo anglohablante de acuerdo con las cuatro variables analizadas (grupos de edad, clases sociales, entornos o medios físicos y diversidad étnica y racial), se constata que tal diversidad o heterogeneidad bien se reduce al mínimo o se excluye de los LT analizados. En grupos de edad, existe una clara infrarrepresentación de las poblaciones de bebés, personas de la tercera edad y niños. En cuanto a los estratos socioeconómicos, se comprueba la exclusión de los individuos y de los grupos de escasos recursos económicos, así como de los grupos socialmente desfavorecidos dentro del mundo de habla inglesa. Es más, la presencia de dichos grupos en los LT se vincula textual y gráficamente a realidades de ‘otros’ mundos lingüísticos y culturales. Esta situación selectiva y estereotípica contrasta con la recomendación de Byram (1997) en el sentido de incluir las diferentes clases sociales pertenecientes a una cultura meta, lo cual incluye los grupos de escasos recursos económicos: “[...] a realistic representation in teaching materials of the country in question can and should soon introduce learners to different social groups, including those of low status and disadvantage [...]” (p. 45). Los entornos físicos que aparecen representados en la totalidad de los LT son los urbanos, con una mínima presencia de los medios rurales (15,4%). Con referencia a la diversidad étnica y racial, ésta está presente en el 67% de las unidades analizadas; en este caso se trata de un porcentaje mayoritario, si bien no especialmente alto. En este sentido, se observa en las unidades de los LT una notoria exclusión de la población originaria o autóctona en el caso concreto de los países angloparlantes no europeos.

En tercer lugar, y desde una perspectiva sociolingüística, se analizó si el enfoque empleado para tratar los contenidos socioculturales presentaba información que identificara los diferentes *usos* que son característicos de la lengua inglesa en el mundo de hoy, esto es, el uso *nacional* (como lengua materna/L1), el *intranacional* (como segunda lengua, oficial o no oficial) y el *internacional* (como lengua extranjera o *lingua franca*). Tomando en cuenta la peculiar situación del inglés en la actualidad en lo que se refiere a su uso cada vez más extenso en comunidades *no* anglohablantes y por parte de usuarios no nativos, resulta pedagógicamente pertinente que un LT de enseñanza

secundaria obligatoria no sólo presente, sino que también ‘ordene’, este fenómeno inusual en un sentido didáctico para su comprensión por parte de los alumnos. Parece, por tanto, incomprensible que tan sólo un 20% de los LT evaluados realice esta distinción, aunque de forma parcial, pues sólo se distinguen dos (inglés como L1 e inglés como L2-LE) de los tres usos sociolingüísticos en cuestión.

Como resultado de las tres primeras preguntas de investigación, este trabajo determina que el enfoque empleado para tratar los contenidos socioculturales en los 10 LT estudiados presenta una marcada tendencia a ser *selectivo* y *homogéneo*, lo que revela una orientación general que refleja claramente un enfoque modernista, en el cual las culturas meta se basan en una visión homogénea, entre estable y estática y de carácter nacional sobre *algunos* de los países donde se utiliza la lengua meta como lengua materna. Asimismo, y sobre la base de las preguntas mencionadas, se concluye que el libro de texto, como principal material didáctico empleado en las clases de inglés del programa ‘Centros bilingües’, dentro del PFP de Andalucía (España), *no* está cumpliendo su objetivo específico de fomentar la dimensión sociocultural e intercultural, al menos en lo que respecta al pluralismo y diversidad de tales contenidos. De hecho, ni siquiera hay elementos pertinentes que permitan suponer que los LT analizados en este trabajo han sido diseñados o, al menos, adaptados, por parte de los autores (o de las editoriales) con la intención expresa de aplicar los objetivos culturales específicos que se plantean en el programa ‘Centros bilingües’ de Andalucía.

Referencias

- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brosh, H. (1997). The sociocultural message of language textbooks: Arabic in the Israeli setting. *Foreign Language Annals*, 3, 311-326.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Clavel-Arroitia, B., y Fuster-Márquez, M. (2014). The authenticity of real texts in advanced English language textbooks. *ELT Journal*, 68, 124-134.

- Cortazzi, M., y Lixian, J. (1999). Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crozet, C., y Liddicoat, A. J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language classroom: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. En A. J. Liddicoat y C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-18). Melbourne: Language Australia.
- Davcheva, L., y Sercu, L. (2005). Culture and foreign language teaching materials. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez García, y P. Ryan (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 90-109). Clevedon: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher. A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson.
- Junta de Andalucía. (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Kramsch, C. (2013). Teaching culture and intercultural competence. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Malden: Wiley-Blackwell. (doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1153)
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60, 171-179.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

- Méndez García, M. C. (2003). *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Risager, K., y Chapelle, C. A. (2013). Culture in textbook analysis and evaluation. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-5). Malden, MA.: Wiley-Blackwell, 2013. (doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1206)
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. V. (1993). Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. En D. Graddol y M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 23-43). Clevedon: BAAL in association with Multilingual Matters.
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., y Mesthrie, R. (2004). *A dictionary of sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tomlinson, B., y Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT Journal*, 2, 233-249.
- Williams, M. (2006). Postmodernism. En V. Jupp (Ed.), *The SAGE dictionary of social research methods* (pp. 231-233). London: SAGE Publications.

Apéndice

¿En qué medida el enfoque (inter)cultural que se utiliza es pluralista y diversificado?	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6	LT 7	LT 8	LT 9	LT 10	Media % (total de unidades)
(a) Si se cubren contenidos socioculturales sobre los países de habla inglesa, ¿se centra normalmente el LT en el Reino Unido o incluso en un área geográfica principal de este país?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
(b) ¿Se centra el LT en varios (tres o más) países de habla inglesa?	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	
(c) ¿Cubre el LT dos o más países de habla inglesa de pasada?	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	
(d) Si el LT incluye información sobre EE.UU., ¿se limita principalmente a las ciudades más grandes o importantes de este país?	3	3	-	3	3	3	3	1	3	3	
(e) Si el LT incluye información sobre otros países anglohablantes, ¿se refiere a la idea de una comunidad de habla inglesa internacional, pluralista y heterogénea?	2	2	2	2	2	2	2	-	2	2	
(f) Si es así, ¿el concepto de un “mundo/comunidad anglohablante” se identifica de forma explícita?	3	1	1	1	1	1	1	-	1	1	
(g) ¿El concepto de un “mundo/comunidad anglohablante” sólo se insinúa?	1	3	3	3	3	3	3	-	3	3	
(h) Ninguna de las dos opciones anteriores (f y g) se adecuan	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	
(i) ¿Refleja el enfoque sociocultural una perspectiva etnocéntrica centrada en sólo 1 ó 2	1	3	1	1	3	3	3	3	1	1	

países (culturas nacionales) anglohablantes (siendo éstos el Reino Unido y/o EE.UU.)?											
(j) ¿Refleja (el mencionado enfoque) una perspectiva levemente tendente al etnorrelativismo centrada en 3 ó 4 países (culturas nacionales) anglohablantes?	3	1	1	3	1	1	1	1	3	3	
(k) ¿Refleja (el mencionado enfoque) una perspectiva etnorrelativa—pluralista y heterogénea—centrada en 5 o más países (culturas nacionales) anglohablantes?	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
(l) ¿Se hace una distinción entre los diferentes usos sociolingüísticos de la lengua inglesa en el mundo actual, es decir, el uso nacional como lengua materna (L1), el uso <i>intranacional</i> como segunda lengua (L2-SL), ya sea oficial o no, y el uso <i>internacional</i> como lengua extranjera o lengua <i>franca</i> (L2-LE/LF)?	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	
(m) ¿La información cultural—tanto textual como gráfica—sobre países de habla inglesa es lo suficientemente pluralista y diversificada?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
(n) ¿Existen ejemplos de población de países anglohablantes que están infrarrepresentados mientras que otros aparecen sobrerrepresentados?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
(ñ) Segmentos/grupos de población infrarrepresentados/ sobrerrepresentados:											
Edad: tercera edad (65 años en adelante):	0% (0/9)	11,1% (1/9)	22,2% (2/9)	11,1% (1/9)	33,3% (3/9)	22,2% (2/9)	0% (0/9)	44,4% (4/9)	20% (2/10)	11,1% (1/9)	17,5% (16/91)

Edad: adultos (20-64 años)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	88,8% (8/9)	100% (9/9)	100% (10/10)	100% (9/9)	98,9% (90/91)
Edad: adolescentes (13-19 años)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (10/10)	100% (9/9)	100% (91/91)
Edad: niños (4-12 años)	22,2% (2/9)	33,3% (3/9)	55,5% (5/9)	11,1% (1/9)	33,3% (3/9)	33,3% (3/9)	22,2% (2/9)	44,4% (4/9)	20% (2/10)	33,3% (3/9)	30,7% (28/91)
Edad: bebés: (0-3 años)	11,1% (1/9)	0% (0/9)	22,2% (2/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	11,1% (1/9)	0% (0/10)	33,3% (3/9)	7,7% (7/91)
Clase socioeconómica: media/media alta	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (10/10)	100% (9/9)	100% (91/91)
Clase socioeconómica: trabajadora/obrero	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/10)	0% (0/9)	0% (0/91)
Clase socioeconómica: personas/grupos de escasos ingresos	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/9)	0% (0/10)	0% (0/9)	0% (0/91)
Entorno: urbano	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (9/9)	100% (10/10)	100% (9/9)	100% (91/91)
Entorno: rural	11,1% (1/9)	11,1% (1/9)	22,2% (2/9)	22,2% (2/9)	22,2% (2/9)	0% (0/9)	11,1% (1/9)	22,2% (2/9)	10% (1/10)	22,2% (2/9)	15,4% (14/91)
Diversidad racial/étnica (negros, asiáticos, indígenas/aborígenes)	66,6% (6/9)	66,6% (6/9)	66,6% (6/9)	55,5% (5/9)	100% (9/9)	66,6% (6/9)	66,6% (6/9)	77,7% (7/9)	40% (4/10)	66,6% (6/9)	67% (61/91)
(o) ¿Cubre el LT (de forma escrita o visual) la realidad de los desfavorecidos en el Reino Unido/EE.UU./otros países anglohablantes?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
(p) ¿Cubre el LT (de forma escrita o visual) la realidad de los más desfavorecidos en países no anglohablantes?	1	3	3	1	1	3	1	1	3	3	

Recibido: 8 de febrero de 2015

Aceptado: 26 de febrero de 2016

Publicado: 29 de febrero de 2016

Actualizado: 2 de marzo de 2016