

Forma y Función
ISSN: 0120-338X
formafun@bacata.usc.unal.edu.co
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Varón Páez, Martha Elizabeth
COMPONENTE CULTURAL, LIBROS DE TEXTO Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA
Forma y Función, vol. 22, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 95-124
Universidad Nacional de Colombia
Bogóta, Colombia

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21912427004

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPONENTE CULTURAL, LIBROS DE TEXTO Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA*

CULTURAL COMPONENT, TEXTBOOKS AND TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Martha Elizabeth Varón Páez***
Universidad del Tolima, Colombia

Artículo de investigación recibido 08-12-07, artículo aceptado 07-05-09

* Este trabajo corresponde a un estudio piloto de la tesis doctoral titulada *Componente cultural en la enseñanza del inglés en Colombia: Análisis de tareas e iconografía en libros de texto de bachillerato. 1994-2008*, proyecto iniciado en el mes de enero del 2006. El doctorado correspondiente es ofrecido por el convenio Rude Colombia en el área de Pensamiento Educativo y Comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El trabajo total, que corresponde a un libro de seis capítulos, se encuentra en proceso de escritura, y está financiado por la Universidad del Tolima, Colombia.

** mevaron@ut.edu.co

Resumen

El objetivo principal de este análisis es explorar, contrastar y comparar los conceptos explícitos e implícitos y las teorías acerca de la cultura que tienen aplicaciones prácticas en los textos escolares para enseñanza del inglés. Se pretende analizar las actividades y tareas diseñadas para ser desarrolladas en las clases de inglés como lengua extranjera en la enseñanza secundaria. Se establecen categorías dicotómicas con base en las teorías y tipologías elaboradas por diversos autores acerca del componente cultural en el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dichas tipologías son usadas para analizar los contenidos culturales en los libros de texto de inglés como lengua extranjera. El corpus seleccionado para este estudio consiste en seis libros de texto producidos por editoriales extranjeras y usados en Colombia durante los años 1997 y 2005.

Palabras clave: *inglés como lengua extranjera*, *actividades escolares*, *libros de texto*, *cultura*, *enseñanza de la cultura*.

CULTURAL COMPONENT, TEXTBOOKS AND TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The main goals of this study are to explore, contrast and compare the explicit and implicit concepts and the theories about culture that have practical applications in textbooks for the teaching of English as a Foreign Languaje (EFL). We intend to analyze the activities designed to be developed in the EFL in secondary education. We establish dichotomous categories based on the theories and typologies that several authors have made around the cultural component in the curricula of foreign languaje teaching. Such typologies are used to analyze the cultural contents in the EFL textbooks. The corpus selected for this study corresponds to five textbooks used in Colombia by foreign editorials between 1997 and 2005 to teach EFL in primary, secondary and high school levels.

Keywords: *english as a foreign language*, *school activities*, *english textbooks*, *culture*, *teaching culture*, *english teaching curricula*.

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Introducción

APORTES MULTIDISCIPLINARES HECHOS a la didáctica de lenguas han contribuido a entender que cuanto mejores niveles de competencia comunicativa en lenguas extranjeras se desarrollen, tanto más se desarrollan las habilidades de comunicación y comprensión intercultural y viceversa. Esto lo saben bien los profesores de lenguas extranjeras, pues en sus prácticas diarias ellos tienen la oportunidad de hacer comparaciones y contrastes gramaticales, semánticos o filológicos entre la lengua materna y la lengua que enseñan, lo que les permite percibir, analizar y narrar formas en las que la cultura goza de relaciones complejas y directas con la lengua objeto de estudio. De hecho, Stern (1983, p. 191) cree que, compartiendo inquietudes análogas con la lingüística, los profesores de lenguas no han tenido que esperar a que se publiquen teorías en las que se ahonda en el estrecho vínculo existente entre lengua y cultura para que tales temáticas les sean del todo familiares. Explicitar las intrincadas y subjetivas relaciones culturales y lingüísticas es ocupación privilegiada que los profesores llevan a cabo en sus rutinas diarias, lo que les permite entender, sin mayores reflexiones quizá, que la cultura y la lengua no pueden estar una fuera de la otra, y desarrollar y consolidar creencias y actitudes acerca de las culturas involucradas en estos procesos. Adicionalmente, tales destrezas adquiridas de sus prácticas les llevan a afianzar opiniones y actitudes sobre su papel como actores y mediadores culturales.

No obstante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, están presentes otros agentes culturales distintos al profesor. Entre ellos se encuentran los alumnos y los materiales usados para la enseñanza de la lengua. Para Cortazzi y Jin (1999, pp. 209-210), ni el profesor, ni los estudiantes, ni los libros de texto o materiales son sujetos imparciales aislados y pasivos frente a las culturas, pues ellos, de hecho, proveen conocimientos y valores culturales que se activan y transforman de múltiples maneras en clase. Las formas de comprensión del contenido cultural por parte de maestros, alumnos y textos llevan implícitas referencias teórico-prácticas, identidades y opiniones pedagógicas acerca de la cultura, las cuales guían las prácticas, los prejuicios, los estereotipos y afianzan y debilitan procesos didácticos.

Aludiendo a las posibilidades investigativas del currículo, Venezky (1992), citado por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1996, pp. 21-22), propone cinco niveles de análisis del currículo. Uno de esos niveles corresponde al estudio del currículo editado que es el constituido por manuales, libros de texto y materiales curriculares. Los manuales o libros de texto son, de hecho, interpretaciones prácticas curriculares pues precisan o señalan contenidos y secuencias de los temas y habitualmente de-

finen las estrategias y tareas pedagógicas dentro y fuera de clase. Según lo expone el Grupo Eleuterio Quintanilla (1996, p. 16), "los profesores suelen adaptar sus programas, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del texto elegido", de ahí que la programación del docente y las actividades a seguir son supeditadas a lo planteado en el texto. El libro de texto, los materiales y los manuales, como puentes con otras disciplinas que nutren los conceptos de comunicación y cultura para la enseñanza práctica, los que se constituyen no solo en eje problemático de la transposición didáctica, sino en una de las mejores fuentes de documentación para indagar sobre el concepto y la incorporación de la idea de cultura en los contextos escolares.

El presente documento se constituye en un producto parcial que forma parte de una investigación de tesis doctoral acerca del estudio del componente cultural en la enseñanza del inglés en Colombia. El interés investigativo de esta tesis se centra en el análisis de tareas e iconografía en libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el bachillerato durante el periodo 1994-2008. Se puede ubicar esta investigación en una categoría de tipo ensayístico, de análisis temático disciplinar suscrita dentro de la técnica de análisis de contenido. Dado que el objetivo de este artículo se centra básicamente en registrar el análisis parcial de varias tipificaciones dicotómicas acerca de la inserción y usos de contenido cultural en libros de texto para la enseñanza del inglés, se hizo una selección de un corpus de seis libros de texto al azar dentro de un universo de cuarenta libros existentes con el común denominador de ser libros de texto producidos por editoriales extranjeras y usados en Colombia en contextos de colegios públicos.

Dada su vital importancia en estudios en torno a temas de la educación, los libros de texto han sido cargados de calificativos diversos, sugestivos y, en algunos casos, problemáticos por muchos autores. Por ejemplo, los libros de texto son definidos por Calvo Buezas (1989, p. 10) como "creadores de posibles estereotipos" (negativos o positivos), mientras que el Grupo Eleuterio Quintanilla (1996, p. 15), los califica como "un campo privilegiado de análisis". Otros autores como García y Granados (1999, pp. 174-175) los consideran "uno de los recursos didácticos más importantes que los actores del currículo tienen", además de considerarlos también como "un elemento profundamente relacionado con el modelo curricular vigente en el sistema educativo". Por su parte, Cortazzi y Jin (1999, p. 96) los consideran no solamente "espejos culturales", sino que para estos autores, un libro de texto también puede convertirse en determinadas circunstancias en un profesor, un mapa, un recurso, una autoridad, una ideología y hasta en un instrumento que obstaculiza

el desarrollo de las habilidades creativas propias del profesor. Para Tiana Ferrer (2000) los textos son "reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas", y se constituyen en "instrumento *princeps* de la enseñanza" y en "sintetizadores culturales en la escuela" para Escolano (2006, p. 19). Como se ha sugerido, desde las definiciones dadas por los autores mencionados, los libros de texto son transmisores, arquetipos y sintetizadores culturales, que intervienen de manera activa en la creación, consolidación o derrumbamiento de modelos y valores culturales dentro de los contextos escolares. Estas razones llevan a proponer igualmente la necesidad de trazar pautas que permitan evaluar los implícitos culturales de los textos escolares de manera crítica.

Se inicia con una revisión crítica de los movimientos teóricos y aportes científicos que han afectado la historia de la enseñanza de lenguas y, por supuesto, la inserción de contenido cultural en los currículos de lenguas. Esta descripción histórica tiene un hilo conductor a partir de Kramsch (1996), pero es enriquecida, reevaluada y criticada por la presencia de perspectivas de autores que han escrito al respecto en publicaciones anteriores y posteriores. Seguiremos con la presentación de diversas teorías que exponen tipologías acerca de la inserción de contenido cultural en los currículos contemporáneos de lenguas extranjeras. Muchas de estas tipologías están presentadas en dicotomías. Aquellas que no, sin embargo, llevan implícitas ideas binarias que pretendo exponer, y que serán utilizadas para analizar los contenidos culturales de los libros de texto seleccionados para tal análisis.

1. Historia de la cultura en las lenguas: resultado de contribuciones teóricas restringidas

Muchos autores, entre ellos Valdes (1986, p. ix), Kramsch (1993, p. 177), Byram y Esarte-Sarries (1991, p. 5), Byram (1989, p. 4), Byram y Fleming (1988, p. i), reconocen ampliamente que el aprendizaje de lenguas y culturas no puede separarse. Pero, ¿qué significa esto exactamente? Tratar de comprender y de determinar estas intrincadas relaciones ha sido objeto de investigación de muchos autores a lo largo de la historia reciente. Las relaciones entre cultura y lengua han sido una constante en las teorías provenientes de diversas disciplinas, incluyendo la didáctica de lenguas, y se han convertido en eje transversal que cruza de diversas formas las ciencias humanas. Como lo asevera Scovel (1994, p. 205), en muchos casos se disfrazan y se confunden los conceptos de lengua y cultura. Esto hace que la necesaria presencia de la cultura en los procesos de aprendizaje de lenguas deba convertirse en un fin en sí mismo y no solamente en un apéndice curricular. Al decir de Byram,

Morgan y otros (1994, p. 1), reconocer la dimensión cultural en los currículos de lenguas significa una apertura a un terreno inexplorado por muchos expertos en temas lingüísticos. Para autores como Atienza (2002, p. 139), el tema de la cultura y la enseñanza de lenguas ha adquirido desde hace un par de décadas un estatus científico. Incluso, dice Atienza, hay autores que evitan términos como "didáctica de las lenguas" e incluyen el componente cultural en nombres como "didáctica de las lenguas-culturas" para dar a entender que los contenidos en la enseñanza de lenguas no incluyen solo lo lingüístico, sino también lo cultural.

No obstante, las publicaciones que han aparecido en las últimas décadas parecen mostrar una desintegración académica en las perspectivas, definiciones, tipologías, y propuestas metodológicas para la enseñanza de la cultura, de la literatura, del lenguaje, y de habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar. Esta separación le ha permitido a cada dominio realizar avances teóricos y pedagógicos que han afectado de diversas maneras la idea de cultura como saber natural o como saber enseñable en los contextos escolares, causando, de forma indirecta entre otras cosas, que la enseñanza de lenguas pierda la visión de la función mediadora del lenguaje en la construcción social cotidiana de la cultura. Para Kramsch (1993, p. 8), esta separación ha mantenido la enseñanza de las lenguas dentro de los límites de lo estructural o lo funcional, con la cultura frecuentemente considerada como una quinta habilidad después de hablar, escuchar, escribir y leer. Libros como los de Damen (1987) y Seelye (1988) se constituyen en muestra de las muchas publicaciones que afectaron los currículos de lenguas en diferentes contextos internacionales. Grandes casas editoriales como OUP o CUP, en sus publicaciones dedicadas a la enseñanza del inglés alrededor del mundo, han enfocado sus intereses al entrenamiento de profesores en el mejoramiento de habilidades como escuchar, escribir, leer y hablar. De igual forma, el vocabulario, la gramática y la cultura han merecido publicaciones especiales, lo cual lleva a entender estos aspectos como entes separados en la enseñanza de lenguas.

Tocando otras aristas del mismo problema, se puede afirmar que las deliberaciones científicas acerca del lenguaje y la cultura han proliferado de tal manera, que las ciencias humanas han dividido sus intereses investigativos en diversas disciplinas, perspectivas y aportes teóricos. Las relaciones diversas, estrechas, ambiguas y complejas entre el lenguaje, la comunicación y la cultura se han constituido en objetos de interés de múltiples ciencias humanas y disciplinas lingüísticas y sociales. En el caso de los aportes científicos hechos a partir de la lingüística, encontramos que el lenguaje ha sido considerado y fraccionado en categorías investigativas desde

perspectivas provenientes de la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, la lexicología y la semántica. Contribuciones de suma relevancia han sido hechas a su vez por la lingüística del texto, el análisis del discurso y la pragmática. Por otra parte, el lenguaje se ha constituido además en objeto de indagación de las ciencias sociales desde la antropología, la antropología cultural, la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la psicolingüística, entre otras. Todas estas aproximaciones teóricas arrojan como resultado común el hecho incuestionable de que existen relaciones diversas, complejas y cambiantes entre lengua y cultura.

Todos estos acercamientos teóricos comparten a su vez el hecho de describir el lenguaje, en muchos casos, dentro del contexto de su uso práctico y no como proceso de aprendizaje o de enseñanza. Para otras disciplinas, el lenguaje, la cultura, la comunicación y sus interrelaciones son objetos de análisis científico en sí mismos, mientras que para la didáctica de lenguas, estos se constituyen, o deben constituirse, en centros de estudio científico para ser convertidos en saberes y, por lo tanto, en contenidos de enseñanza. Para la mayoría de las disciplinas y ciencias antes mencionadas, el sujeto que se comunica a través de un lenguaje es objeto de estudio en sí mismo. El papel ideal de la didáctica de lenguas es enfocarse en el aprendiz como sujeto que vive un proceso para aprender a comunicarse y a coexistir dentro de una lengua-cultura.

No obstante, la didáctica de lenguas se ha nutrido de contribuciones hechas principalmente desde la lingüística y desde la psicología, dejando a un lado los aportes hechos a partir de otras disciplinas y ciencias humanas que se han centrado también en la cultura como fenómeno social o como objeto de estudio. De hecho, cuando el término "competencia" fue acuñado en el contexto de la didáctica de lenguas, esta se refería de forma exclusiva a la competencia lingüística. Para Kramsch (1993, p. 8), la absurda dicotomía presente entre el lenguaje y la cultura es parte de la herencia lingüística en la didáctica de lenguas y se ha convertido en un rasgo de la enseñanza alrededor del mundo. Es posible entonces aseverar que la lingüística, como presencia hegemónica en la didáctica, ha encajonado la idea de cultura y coartado el establecimiento de una mirada más holística al entramado que constituye el aprendizaje lingüístico cultural.

Vez (2001, p. 98), se refiere a este hecho diciendo que es imposible negar que el desarrollo de los materiales de curso y de las orientaciones pedagógicas de muchos maestros y diseñadores de textos de lenguas alrededor del mundo ha sido directamente influenciado por las aportaciones de la lingüística a la didáctica de lenguas. Vez (2001, p. 99) muestra como los ejemplos abundan en distintas circunstancias

de la historia de la enseñanza en diversos lugares. En el contexto europeo, lingüistas como de Saussure, Martinet, Malinowski y Halliday influenciaron directamente a reconocidos autores como Roulet, Corder y Widdowson, entre otros. En Estados Unidos las escuelas de Sapir, Bloomfield y Harris influenciaron a otros autores, quienes, haciendo eco de estas teorías, publicaron aportaciones metodológicas con referencia a contenidos, materiales y libros de texto. Tales aportaciones han sido de suma relevancia en la consolidación del "foreign language teaching" y han dado como resultado importante la preponderancia del paradigma pragmático anglosajón en la didáctica de lenguas. Aparecen entonces Wilga Rivers, Robert Lado y Nelson Brooks, entre otros. A pesar de que sus propuestas se consideraron muy relevantes en su momento, estos autores tienen en común una base lingüística como sustento principal y casi único de sus propuestas metodológicas. Una muestra fehaciente la encontramos en Lado (1964, pp. 50-56), reconocido autor de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera de décadas anteriores, quien, pretendiendo otorgarle a la didáctica de lenguas un estatus de cientificidad, publica un libro para entrenamiento de profesores de lenguas bajo unos supuestos dogmáticos que muestran a las claras una ciega creencia en los aportes lingüísticos de Bloomfield y un empeñado crédito dado a las concepciones de aprendizaje lingüístico derivadas de la psicología conductista. De igual manera, estas ideas se reflejan claramente en los textos del método Lado para el aprendizaje del inglés que se usaron masivamente en Colombia en las décadas del setenta y ochenta.

La valoración académica que la didáctica de lenguas ha otorgado a la lingüística ha puesto al lenguaje en un estatus especial. El lenguaje es visto como una herramienta, como una habilidad, como un saber enseñable y, por lo tanto, con valor intelectual y académico. Esto hace que la enseñanza de lenguas tenga categoría canónica, y que el interés se centre en la necesidad de evidenciar resultados lingüísticos prácticos sin tener en cuenta los procesos de transformación cultural que se gestan a través de los procesos de aprendizaje de la lengua. La concepción del lenguaje como instrumento y habilidad ha dado como resultado el enfoque comunicativo, en tanto que la concepción del lenguaje como objeto de estudio ha dado como resultado su valoración académica como saber con estatus suficiente para ser incluido en el contexto escolar como materia de estudio académico.

El estatus de la lengua como saber enseñable tiene que ver obviamente con los objetivos que se forman en los contextos escolares alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Stern (1992, p. 61), citando a Kelly (1969), se refiere a los objetivos que se han plasmado tradicionalmente a lo largo de la historia de la

didáctica de lenguas, diciendo que esta ha centrado sus funciones en el logro de tres grandes objetivos: el de la lengua como posibilitadora de la comunicación u objetivo social, el de la lengua como medio de creación artística u objetivo artístico literario y el del análisis lingüístico u objetivo filosófico. Al referirse a los aportes de Stern (1992), Trujillo (2006, p. 100) dice que estos objetivos reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento, el lenguaje como material de expresión artística, y el lenguaje como objeto de estudio. En ninguno de estos objetivos tradicionales de la didáctica de lenguas aparece la cultura como centro de interés, sino quizá como apéndice, pues la inserción de componente cultural, de acuerdo con Stern (1992, p. 84), llevaba al logro de objetivos intelectuales no considerados importantes en el currículo de lenguas. La llamada "proficiencia" fue concebida como meta única, hasta el punto de que por varias décadas, la didáctica de lenguas reaccionó fuertemente en contra de las teorías que adjudicaban importancia al entrenamiento intelectual en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Esta necesidad de desarrollo lingüístico lleva a una urgencia por la competencia, por la efectividad de la enseñanza medida en habilidades de expresión lingüística y comunicativa de los estudiantes. Esta necesidad de eficiencia en la enseñanza ha determinado una responsabilidad ideal de los profesores de lenguas: se ha creído de manera generalizada que la responsabilidad única de quienes instruyen en lenguas es hacer que sus alumnos hablen, escriban, lean y escuchen tan bien y tan fluidamente como sea posible. En el mejor de los casos, se espera que los educadores enseñen las llamadas cuatro habilidades más cultura.

Para autores como Lomas y Osoro (1993, p. 17), enseñar lenguas no es otra cosa que lograr el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación que forman la base de toda interacción social. Los mecanismos verbales y no verbales son parte de la comprensión cultural necesaria para entender una lengua en un contexto determinado, aunque, de ninguna manera representan todas las necesidades de un aprendiz de lengua extranjera. En esta definición la inserción de componente cultural parece no ser importante; de hecho, de acuerdo con las palabras de estos autores pareciera que la inserción del componente cultural en la enseñanza de lenguas representara una tendencia de algún modo impertinente e innecesaria. El lingüista suizo Jean Paul Bronckart (1985, p. 7) corrobora esta opinión diciendo que "como es natural, la enseñanza de la lengua es unas de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de

finalidades vagamente histórico culturales". Este tipo de afirmaciones han dado a la didáctica de lenguas un marcado sesgo de exclusividad lingüística, con lo cual tiene graves problemas al ser valorada académica y socialmente. Por esta razón, la didáctica de lenguas debe "dejar de ser el ámbito exclusivo de aprender a conocer otras lenguas diferentes a la/s propia/s para penetrar en la experiencia de vivir en ellas" (Vez, 2001, p. 7).

El carácter lingüístico de los supuestos teóricos de la didáctica de lenguas hace difícil una definición de cultura. Barro, Jordan y Roberts, citados por Trujillo (2006, p. 35), revelan que no es fácil el establecimiento de un enlace entre aprendizaje de idiomas y estudios culturales porque los cercos conceptuales de la didáctica de lenguas y la lingüística aplicada se han cimentado casi exclusivamente en la lingüística general y en la psicología, desconociendo los estudios y soportes teóricos de la antropología, ciencia marginada a pesar de estar más afiliada al estudio de las culturas. La "cultura", dicen Barro, Jordan y Roberts, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas irreflexivas, casi totalmente carentes de sentido de agencia individual.

Kramsch (1993, p. 205) describe la enseñanza tradicional de la cultura en las lenguas diciendo que esta se ha limitado a la transmisión de información acerca de la gente de la cultura extranjera, acerca de sus actitudes y puntos de vista, olvidando que lo que nosotros llamamos cultura no es otra cosa que una construcción social, el producto de las percepciones de lo que somos y de los otros. Cerezal (1999, p. 10), por su parte, se refiere a este hecho diciendo que una gran parte de los contenidos de los textos y materiales para la enseñanza de lenguas está orientada a que el alumnado adquiera únicamente la competencia lingüística a través de la presentación de situaciones de la vida diaria y que muy poco de esos contenidos se dedican a las competencias pragmática y sociocultural, por lo cual la información se queda, muchas veces, en un nivel superficial, estereotipado y sin contenidos culturales.

De acuerdo con la crítica de Kramsch (1993, p. 4), el resultado de la preponderancia lingüística y la simplificación del papel del profesor de lenguas han hecho que la didáctica de lenguas se convierta en una cuestión muy trivial. Dado su marcado sesgo lingüístico, la didáctica de lenguas tiene graves problemas al ser valorada académica y socialmente. De acuerdo con Varón (2007, pp. 117-118), aunque didáctica y lingüística parecen ligadas por semánticas familiares, la didáctica de las lenguas debe constituirse principalmente como disciplina paralela que se nutre

de corrientes multidisciplinares tales como la antropología, la sociolingüística, la psicología y la pedagogía, entre otras. Al respecto, Jeremías Vez (2001, p. 8) agrega que la didáctica de lenguas debe ir mas allá de la búsqueda de un comportamiento lingüístico ideal y enfrentar las demandas que la sociedad postmoderna plantea en el desarrollo personal de los ciudadanos, de la interculturalidad y de la tolerancia por la diversidad lingüística como riqueza colectiva e individual.

Sin embargo, diversos autores, entre los que se encuentran Stern (1992, p. 204), Kramsch (1996), y Byram y Fleming (1998, p. 2), coinciden en afirmar que la enseñanza de la cultura no es una preocupación ni una práctica nueva. De hecho, este ha sido tema reiterativo en publicaciones importantes acerca de la enseñanza de lenguas alrededor del mundo. La enseñanza de lenguas ha evidenciado tránsitos históricos interesantes que demuestran la inserción e influencia de contenido cultural proveniente de teorías y creencias pedagógicas en diferentes momentos históricos. Kramsch (1996) menciona tres enlaces históricos entre lengua y cultura tipificados por ella como "enlaces universales", "enlaces nacionales" y "enlaces locales".

1.1 Etapa de la cultura como "enlace universal"

Kramsch (1996) llama a esta primera etapa "enlace universal" para mostrar que el vínculo entre el estudio del lenguaje y la cultura era algo sobre lo que no cabía discusión. En los tiempos en los que los lenguajes académicos respetables y reconocidos eran el latín, el griego clásico y el hebreo, se creía que a través del dominio de las reglas de aquellas lenguas, se adquiría una cierta "cultura universal". Saber latín era tiquete de entrada a la cultura de la elite educada en Occidente. La idea de universalidad permaneció arraigada por largo tiempo en la literatura y también en los idiomas modernos. Fue un factor de prestigio cultural y garantía de formación en "valores universales". El componente principal de la enseñanza de lenguas modernas era el acceso a las "grandes obras", el canon universal de la literatura. El estudio de las sagradas escrituras y de la literatura aseguraba una formación cultural considerada suficiente.

En el mundo contemporáneo es el inglés el lenguaje de la ciencia, de los medios y de la tecnología (Phillipson, 1992, p. 57), pero una vez las lenguas modernas como el francés cobraron la misma importancia y el mismo prestigio que antes tuvieron las lenguas antiguas, la producción de libros de texto, utilizando principalmente el Grammar Translation Method como puente metodológico, aumentó considerablemente. Esto, por supuesto, trajo consigo ideas y consideraciones implícitas acerca

de, entre otros asuntos, el aprendizaje de lenguas, la relación lengua-cultura, y la inclusión de la literatura como acercamiento cultural.

1.2 Etapa de la cultura como "enlace nacional"

En esta etapa, la enseñanza de lenguas concebía la cultura como accesorio destinado a ofrecer información (etnocéntrica, en la mayoría de los casos) sobre geografía, historia y arte, continuando con un énfasis privilegiado en la literatura. De acuerdo con Kramsch (1996), en este periodo de la cultura como "enlace nacional" la adquisición de la lengua se convirtió en la adquisición de habilidades de comportamientos verbales automáticos que fueron percibidos sin valor en sí mismos, pero que podían permitir el acceso a una literatura nacional con su valor cultural intrínseco. Esta forma de inserción cultural en el currículo de lenguas da la impresión de que el lenguaje es reconocido como la mera transmisión de un conocimiento literario y cultural que existe fuera e independiente del discurso que se estudia. Es decir, parecía que el fin implícito del aprendizaje de lenguas estaba centrado en la posibilidad ideal y única de acceder a la literatura.

Sin embargo, autores como Stern (1992, p. 205), Tomalin y Stemplesky (1993, p. 6) y Kramsch (1993, p. 8) revelan que la relación entre lengua y cultura, desde esta perspectiva, se constituía en una correspondencia subordinada de la cultura al lenguaje. En Gran Bretaña, el enlace entre lengua y cultura recibió el nombre de "background studies", nombre con el cual tal subordinación se explicita, mientras que en otros países esta misma inclusión curricular tuvo nombres que llevaban a una idea un tanto similar: en Francia recibió el nombre de "Civilisation Française", mientras que en Italia recibió el nombre de "Cilviltà". De los orígenes curriculares del enlace nacional entre lengua y cultura, dice Stern (1992, p. 206) que fue en Alemania donde probablemente nació como tendencia fuerte a principios de los años cincuenta y se evidenció en el currículo editado del alemán como lengua extranjera. Allí se llamó "Landeskunde" –estudio del territorio– más que "Kulturkunde", como búsqueda de identificación del territorio lingüístico con símbolos identitarios.

Para Byram y Fleming (1998, p. 2), este proceso, común en Europa, no ha sido satisfactorio porque ha habido una tendencia a separar el aprendizaje de un idioma de la provisión de información acerca de los países donde se habla la lengua objeto de estudio. Estos autores anotan sarcásticamente que aprender la gramática permaneció como eje importante mientras que el resto era "background". Después de algunas décadas, se tuvo que entender la necesidad de reforzar el enfoque social de la lengua para usarla en situaciones sociales y culturales, porque, además de los

problemas comunicativos propios de esta práctica, se dio también lo que Abdallah-Pretceille (2001, p. 61) llama una "folklorización de las culturas nacionales" que aun permanece como práctica educativa de sociedades contemporáneas. Por su parte, Risager (1998, pp. 243-244) describe esta etapa como "monocultural" diciendo que ha sido preponderante en Occidente desde el siglo XIX hasta la década de los ochenta del siglo XX. Para esta autora, este enfoque en la enseñanza de lenguas lleva implícito un concepto de cultura que no da cabida al dialogo intercultural, sino que se enfoca en la admiración y desarrollo de actitudes positivas de conocimiento e identificación de la cultura propia de la lengua objeto de estudio. Dice también que esto se ha venido haciendo con la misma fuerza identitaria, como si los aprendices extranjeros fueran hablantes nativos de la lengua que se estudia. Dice ella que, debido al impuesto desarrollo de estereotipos positivos, la enseñanza de cualquier lengua indoeuropea puede convertirse fácilmente en "francophile", "anglophile", "germanphile", etc.

1.3 Etapa de la cultura como "enlace local"

De acuerdo con Kramsch (1996), en los años setenta la enseñanza de las lenguas dejó de ser privilegio de las elites y se convirtió en meta de sociedades más democráticas. En este periodo, la enseñanza de lenguas fue al encuentro de las necesidades individuales de hablantes en contextos de comunicación locales. El componente cultural del lenguaje se concibió como las funciones pragmáticas y las nociones expresadas a través del lenguaje en las diversas formas cotidianas de actuación y comunicación. Esta concepción de la cultura como las palabras y las acciones de los hablantes cotidianos en la vida diaria trajo al *eje sincrónico* del uso del lenguaje como foco de la enseñanza haciendo que se enfatizara en situaciones particulares y transacciones locales entre individuos, aunque fue puesto sobre una clase de universalidad basada en necesidades humanas compartidas, fácilmente expresadas, interpretadas y negociadas a través de funciones de habla universales.

Muchos expertos en estos temas han argumentado contra los supuestos de universalidad en las necesidades de comunicación humana. Autores como Blum-Kulka, House y Kasper (1989), quienes se especializaron en el estudio de los actos de habla a través de las culturas, han expresado que esta universalidad es una ilusión. Otros como Phillipson (1992), Kramsch (1993), Holliday (1994), Norton y Toohey (2004) han mostrado que si se asume que las necesidades básicas compartidas por todos los humanos corresponden a formas compartidas universalmente de pensar y hablar acerca de esas necesidades expresadas en la comunicación, este es un su-

puesto imperialista y pragmático. A este respecto, Kramsch (1993, p. 67) destaca la importancia del contexto social diciendo que en la medida en la que el contexto sea enmarcado en la lengua extranjera, en esa medida se determinan los tipos de significados de los aprendices, sus intercambios y descubrimientos.

Holliday (1994, p. 2) expresa su preocupación diciendo que la educación en lenguas ha sido altamente prescriptiva y que, aunque el conocimiento en psicología y lingüística es considerable, tales conocimientos son dados en contextos sociales limitados, por lo que las necesidades sociales específicas de los contextos se ignoran abruptamente. Vez (2001, p. 194) cree en las pautas de una educación bilingüe y bicultural por encima de las pautas monoculturales que pretende imponer la lengua inglesa alrededor del mundo, pero exhorta a los profesores de inglés como lengua extranjera a centrarse en "proporcionar a sus alumnos suficientes oportunidades y ocasiones de expresar vivencialmente la capacidad de expresar sus propias necesidades y opciones culturales en un medio franco y transnacional como es el inglés". Norton y Toohey (2004, p. 1), por su parte, consideran que el lenguaje no es simplemente un medio de expresión de la comunicación sino que es una práctica que construye y es construida por las formas en las que los aprendices se comprenden a ellos mismos en sus ambientes sociales, sus historias y sus posibilidades hacia el futuro.

2. La cultura como dicotomía

Planteada con diversas denominaciones, aparece una clasificación dicotómica constante en diversos autores acerca de la relación cultura-lengua y su inserción como contenido de enseñanza. En esta clasificación se encuentran los aportes de autores como Holliday, Hyde y Kullman (2004, pp. 4-5), quienes incluyen una división del estudio de la cultura desde dos puntos de vista: el esencialista y el no esencialista. Están también Pusch y La Brack (2003, p. 3), quienes afirman que el estudio de la cultura involucra dos aspectos principales denominados "Big C Culture" y "little c culture", llamados también "Upper Case Culture" y "lower case culture". Finalmente, se incluye una última dicotomía en la enseñanza de la cultura que busca entenderla como saber monocultural o como saber intercultural. También se encuentran tipificaciones dicotómicas para el estudio de la inserción cultural en los libros de texto, que mencionaremos más adelante y que forman parte importante del análisis del corpus seleccionado para este ejercicio investigativo. Estas tipologías llevan implícitas ideas sobre la cultura como saber mediado en los ambientes escolares que intentaremos indagar en este artículo.

2.1 Concepción esencialista vs. concepción no esencialista de cultura

2.1.1 Concepción esencialista

En la concepción esencialista de la cultura, Holliday, Hyde y Kullman (2004, pp. 4-5) afirman que esta se caracteriza por la existencia de una entidad física, que explicita un lugar que la gente puede visitar y definir culturalmente con calificativos particulares. Bajo esta concepción, la cultura se percibe como homogénea, llevando a la idea de sociedad simple, asociada con país y con lengua, y mostrando una relación uniforme con culturas y subculturas mayores y menores y con territorios continentales étnicos y raciales. La idea esencialista concibe el mundo como dividido en culturas exclusivamente nacionales, concibe a la gente de una cultura como esencialmente distinta de las otras culturas nacionales. Bajo esta clasificación, es posible reconocer expresiones discursivas como "la cultura japonesa", "la cultura europea", "la cultura hindú", "la cultura americana" u otro tipo de oraciones como "visité dos culturas en las pasadas vacaciones: la cultura española y la cultura francesa". Esta concepción percibe a una cultura como reflejada en el comportamiento de una persona que pertenece a ella y se considera que esa personalidad es compartida por todos los miembros de esa cultura. Con esto se asume que el comportamiento de las personas es exclusivo de quienes viven en ella. De acuerdo con la visión esencialista, para comunicarnos con alguien ajeno a nuestra cultura, debemos entender detalles para estereotipar la suya. Ejemplos de tal concepción en los discursos se pueden evidenciar en frases u oraciones como "los alemanes creen que…", "los colombianos son…", "cuando se pasa de la cultura china a la cultura japonesa se debe…", "para saludar a un suizo es necesario saber que…", etc.

Ejemplos de una visión esencialista de la cultura se muestran en dos de los textos analizados. En primera instancia tenemos *Energy*, de Elsworth y Rose (2005, p. 83), quienes, a través de fotografías, texto escrito y audio, muestran que las personas de tres países distintos utilizan vestimentas formales bastante diferentes unas de otras. Aunque los autores muestran que la gente de estos países habitualmente se viste de esta manera para ocasiones formales, esta información no corresponde a una realidad que pueda ser aplicable a toda la gente ni a todos los contextos ni a todas las ocasiones formales en un país determinado.

Un segundo ejemplo de esta clasificación lo encontramos en *New Headway*, nivel preintermedio, de Soars y Soars (p. 28). Aunque bajo una tipificación totalmente positiva, estos autores caen también en una visión esencialista de la cultura italiana evidenciada en los discursos de quienes intervienen en los diálogos. Tales

diálogos expresan cosas como esta: "los italianos son todos muy amables", "siempre están de buen humor". A su vez, en la misma página aparecen instancias esencialistas referidas a los ingleses. Se dice en un diálogo que preguntarle a alguien cuánto se gana de salario es considerado como algo grosero en Inglaterra. En el mismo texto, Soars y Soars (pp. 42-43) muestran otra instancia esencialista de la cultura evidenciada en el discurso de un adolescente cuando dice que en Hollywood todos están locos, que es muy peligroso, que la gente anda armada y que los niños crecen solos pero con mucho dinero.

2.1.2 Concepción no esencialista

Por otra parte, en la concepción no esencialista, la cultura es vista como una fuerza social compleja y con características que son difíciles de definir. Es asociada con valores y puede relacionarse igualmente a cualquier clase o talla de grupo por algún periodo de tiempo. Es decir, que bajo esta concepción, una cultura puede tener características cambiantes en el tiempo y el espacio. Las culturas pueden fluctuar, cambiar, entremezclarse unas con otras sin tener en cuenta fronteras nacionales o límites establecidos. Además, pueden caracterizarse más por un discurso que por una lengua. La gente puede pertenecer y moverse a través de una compleja multiplicidad de culturas, razón por la cual los individuos son influenciados por una multiplicidad de rasgos y formas culturales. En la perspectiva no esencialista de la cultura, es necesario entender la complejidad de lo que un individuo representa para entender el entramado de lo que significa la comunicación. Aunque con mayor dificultad que la visión esencialista, en los discursos es posible evidenciar esta concepción, precisamente debido a la complejidad a la que se refiere. Algunos posibles ejemplos son los que siguen: "Hubo cosas culturalmente distintas en los países que visité", "las escuelas del mundo tienen muchas similitudes culturales", "hay más cultura de... en China que en India", "soy americana, y me siento feliz de serlo, pero me identifico con algunos rasgos culturales europeos", etc.

A pesar de que en los libros de texto analizados aparecen personas de diferentes proveniencias, no fue posible evidenciar una instancia específica que pudiera catalogarse de concepción no esencialista de la cultura.

2.2 La Cultura (con mayúscula) vs. la cultura (con minúscula)

Bennett (1998, p. 3) menciona el "upper case culture" y el "lower case culture" para referirse a los aspectos obvios y los menos obvios de la cultura. Esta tipificación es similar a la hecha por Pusch y La Brack (2003, pp. 3-8), en la que se muestra que

la cultura como saber enseñado en los currículos de lenguas debe tener diferencias importantes en cuanto a contenidos y enfoques. La distinción entre cultura y Cultura parece simple, pero propone cambios significativos en los currículos de lenguas, y, por ende, en estrategias metodológicas y técnicas de enseñanza.

2.2.1 Cultura con 'C'

Pusch y La Brack (2003, p. 3) utilizan la metáfora del iceberg para diferenciar entre la Cultura y la cultura diciendo que la Cultura (con mayúscula) es todo lo que podemos ver, todo lo visible de una sociedad: las instituciones culturales, los sistemas religiosos, los económicos, educativos, gubernamentales, legales, políticos, las obras arquitectónicas, la danza, la ópera, el teatro, la literatura, las comidas típicas, los héroes, la cultura popular, etc. De acuerdo con Tomalin y Stemplesky (1993, pp. 6-7), el estudio de la vida británica y americana como modelo cultural ha sido un contenido importante y frecuente en producciones editoriales europeas y norteamericanas para el inglés como lengua segunda y extranjera. Según estos autores, esos cursos enfatizan en la 'C' mayúscula. Esta clasificación puede ser comparable con la descrita por Kramsch (1996) cuando se refiere al enlace nacional entre lengua y cultura. Lo que para Kramsch (1996) es una etapa en la enseñanza de la cultura en las lenguas, para Pusch y La Brack (2003) se constituye en una forma de inserción del componente cultural en los currículos contemporáneos.

En *New Interchange*, Richards presenta uno de los ejemplos más contundentes dentro de esta categoría. La gran mayoría de las unidades temáticas de *New Interchange* (nivel uno) se dan a partir de información americanista contemporánea. Su autor propone que el trabajo de los estudiantes en clase gire en torno a la información presentada acerca de los Estados Unidos. Incluye este autor datos y tareas sobre cómo los americanos compran y gastan su dinero y su tiempo libre, sobre comidas y música más populares en los Estados Unidos, sobre enfermedades más frecuentes, sobre índices de divorcios americanos, sobre factores para la búsqueda de vivienda que tienen en cuenta las familias, entre otros datos.

Otro ejemplo interesante, también ajustable al "enlace nacional", es el aportado por Harris, Mauer y Sikorzynska en *Opportunities* para nivel intermedio, quienes, además de incluir mucha información centrada en Inglaterra en las diferentes unidades temáticas, presentan al final del texto un apartado correspondiente a unas diez cuartillas dedicadas exclusivamente a la literatura británica. Se incluyen autores de obras famosas como Mary Shelley, autora de *Frankenstein*, Jane Austen, autora de *Sense and Sensibility*, y Geofrey Chaucer, autor de *The Canterbury Tales*. Del mismo

modo, incluyen en un solo apartado de dos cuartillas autores famosos no británicos pero que han escrito en lengua inglesa. Entre estos se mencionan escritores australianos, sudafricanos, canadienses, caribeños e hindúes. En este mismo texto se incluye en cada unidad un apartado llamado "Culture Corner" en el que se expone información de algún país angloparlante. Harris, Mauer y Sikorzynska (2000, p. 31) presentan datos de Canadá: población, área, capital, ciudades principales, historia, lengua oficial, estructura política, historia, calidad de vida, etc. Como dato curioso, en la misma página, los autores proclaman a la sociedad canadiense como "sociedad tolerante", pues dicen que solo un 13 por ciento de los canadienses dijeron en una encuesta que objetarían que un hijo se casara con alguien de otra raza mientras que en Estados Unidos ese dato corresponde a un 32 por ciento. Este mismo tipo de información de otros países angloparlantes como Irlanda, Escocia y Australia es incluida en el apartado llamado "Culture Corner" de otras unidades temáticas. Por su parte, Elsworth y Rose (2005, p. 19), autores de *Energy*, nivel cuatro, presentan una información similar de Gales en un apartado llamado "I love Wales", que incluye, entre otros, datos de historia, gobierno, clima y cultura de Gales.

2.2.2 Cultura con 'c'

La cultura (con minúscula) correspondería entonces a todo lo que está oculto, lo subjetivo, lo que para ser descrito exige buscar mecanismos mucho más complejos que la simple vista: el comportamiento de la gente, el lenguaje verbal y no verbal, la simbología, los imaginarios, el manejo de conflictos, los significados culturales del tiempo, del espacio, de la vida, de la muerte, de las incógnitas universales, de los mitos, de las leyendas. También se pueden clasificar como la parte oculta del iceberg las normas culturales, lo que es bueno y malo, la realidad y la percepción, la identidad, los roles individuales, las actitudes, las creencias, lo que se considera verdad y mentira, las tradiciones culturales, etc. La cultura con 'c' minúscula se estudia para el análisis de creencias y actitudes, sobre todo de aquellas que afectan la aceptación y adaptación en las comunidades de acogida. Tomalin y Stempleski (1993, pp. 6-7) reiteran que los libros de texto han incluido tradicionalmente elementos de la 'C' mayúscula mientras que la información provista desde la 'c' minúscula se limita al ingreso de información anecdótica, suplementaria y periférica dependiendo del interés y desarrollo de la "conciencia cultural" por parte de los actores involucrados en el proceso educativo.

En el corpus seleccionado aparecen muchas pequeñas instancias que muestran interés por parte de los autores de los libros de texto para acercarse a estos temas aunque sin mucho éxito.

2.3 Conciencia cultural (monocultural) vs. conciencia intercultural

Tomalin y Stempleski (1993) presentan modificaciones al modelo de Seelye (1988) "seven goals of cultural instruction" pretendiendo dar respuesta al problema de la inserción de la cultura en el currículo de lenguas. En el modelo original, Ned Seelye sugiere que los profesores de lenguas se planteen metas tales como ayudarles a los estudiantes a entender el hecho de que la gente puede exhibir comportamientos condicionados culturalmente, teniendo en cuenta variables tales como sexo, edad, clase social, comportamientos convencionales, frases y palabras con carga cultural específica, etc. También sugiere enseñarles a los estudiantes a desarrollar habilidades para evaluar generalizaciones hechas, de tal manera que se pueda localizar y organizar información acerca de la cultura que se aprende a través del estímulo por la curiosidad intelectual y la empatía por la gente de esa cultura.

Tomalin y Stempleski (1993, pp. 7-8) consideran que la enseñanza de la cultura debe encaminarse hacia la consecución de metas tales como analizar comportamientos ajenos, estudiar variables socioculturales en el uso del lenguaje, indagar connotaciones culturales especiales manifestadas en el lenguaje, y desarrollar la habilidad para evaluar y minimizar las generalizaciones acerca de la cultura extranjera, entre otras. Para lograr tales metas, Tomalin y Stempleski (p. 12) proponen trabajar con actividades didácticas entre las que se cuentan el trabajo en clase con productos culturales o materiales "auténticos" diseñados para los nativos; el estudio de patrones de la vida diaria, por ejemplo, empleo, compras, negocios, entre otros aspectos; el análisis del comportamiento cultural o de los patrones adecuados de conducta en la lengua extranjera; patrones de comunicación y expectativas de los hablantes nativos frente a la comunicación verbal y no verbal en inglés. También incluyen la exploración de valores y actitudes que se evidencia en desarrollar la conciencia de los valores propios puestos en comparación con los patrones anglófonos, y el reconocimiento de imágenes y símbolos (estas tareas se refieren al diseño propio de la cultura con 'C' mayúscula o con todos aquellos supuestos propios de una visión esencialista de la cultura objeto de estudio).

Es claro que Tomalin y Stempleski (1993) no incluyen una categoría de "conciencia intercultural" y que lo que pretenden es enfatizar en actividades tipo "enlace nacional entre lengua y cultura" enmarcados en una "monocultura con C". Estos

autores se estancan en una lista de competencias relacionadas con el conocimiento de valores y el desarrollo de actitudes positivas frente a los angloparlantes. En cuanto a los libros de texto analizados, podría afirmarse que la mayor parte de las actividades propuestas por todos los autores pueden categorizarse bajo la tipificación de Tomalin y Stemplesky de "conciencia cultural" sin incluir datos relevantes de países o culturas distintas a los angloparlantes. Esto lleva a una preponderancia del conocimiento cultural sobre el intercultural pues se han incluido datos en los que los países angloparlantes se convierten en el centro de la atención sobre la cual gira el resto de la información y el trabajo en clase. Tomalin y Stemplesky enfatizan su propuesta exclusivamente en la enseñanza del inglés alrededor del mundo, con lo cual enfocan su interés en la inclusión de información cultural de países angloparlantes primordialmente.

Ejemplo de esto se encuentra en *Energy* de Elsworth y Rose (2005), quienes incluyen información británica en la mayoría de sus actividades y sugieren que el estudiante compare la información obtenida con la de su propio país. Por su parte, en *Opportunities (Intermediate)* de Harris, Mauer y Sikorzynska (2000) se enfatiza en las ventajas de saber inglés como lengua internacional, diciendo que mientras Estados Unidos tenga el poder económico, el inglés será una lengua viva. Ejemplos diversos se presentan a lo largo del libro de texto para enfatizar la importancia que tiene para estos autores que el estudiante aprenda datos acerca de las culturas angloparlantes: en la página 13 se compara el fútbol americano con el fútbol inglés. En la página 63 se incluye una descripción de estereotipos de ingleses, escoceses y americanos. En la página 73 se da una descripción detallada de los sistemas educativos de Gales e Inglaterra. En la mayoría de estos ejercicios, además de incluirse datos de países angloparlantes, se sugiere también que el alumno compare esta información con la de su propio país. Sin embargo, estas actividades no aparecen retroalimentadas ni enriquecidas por lo sugerido en el texto, lo cual no lleva a una idea de interculturalidad en el texto, contrario a lo que pregonan sus autores al inicio del mismo.

3. Contenido cultural en los libros de texto: dicotomía continua

Haciendo una revisión exhaustiva de algunos autores que se han dedicado a examinar el tema de la inserción de contenido cultural en la enseñanza de lenguas, encontramos una continuación de las categorías dicotómicas presentadas en el apartado anterior. En este apartado, nos dedicaremos a aquellas tipologías que se han enfocado en el componente cultural en los libros de texto para la enseñanza de

las lenguas. Empezamos con Cortazzi y Jin (1999, p. 96) para quienes la distinción entre contenido cultural y medio cultural es muy importante en el análisis de los libros de texto. Estos mismos autores establecen una dicotomía entre los contenidos de la cultura uno o local y los contenidos de la o las culturas extranjeras en los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También bajo una clasificación dicotómica se encuentra Luke (1989), quien establece una distinción entre textos abiertos y textos cerrados. Por otra parte, autores como Skierso (1991) y Snow (1996) distinguen el reconocimiento cultural de la producción cultural en los libros de texto. Analizaremos a continuación cada una de estas tipologías.

3.1 Contenido cultural vs. medio cultural

Cortazzi y Jin (1999, pp. 96-204) afirman que para realizar una evaluación exhaustiva del componente cultural de un libro de texto de inglés como lengua extranjera, este análisis no debe darse solamente a partir de las listas de chequeo, sino a partir del contexto cultural en el que tal libro ha de ponerse a funcionar[1]. El contenido cultural, dicen estos autores, varía, pero es afectado de distintas maneras al aplicarlo en el aula de clase, pues allí existen ideas preconcebidas de la lengua que se estudia. Para estos autores, existe además una cultura del aprendizaje que muchas veces difiere de la propuesta a través de los contenidos de los textos de tal forma que el contenido cultural puede entrar en conflictos y desencuentros con el medio cultural en el cual dicho contenido se ha de estudiar.

1 Las listas de chequeo se publican para ayudar a profesores en la selección de libros de texto. Algunos autores de listas de chequeo para libros de texto de lenguas han sido: Dwyer (1984), Brown (1995), Breen y Candlin (1987), Harmer (1991), McDough and Shaw (1993), Savignon (1983), Cunnigsworth (1984, 1985), Damen (1987), Byram (1989, 1993), y Sheldon (1988). Aunque en muchas listas el aspecto cultural es un apéndice sin importancia, en algunas se incluyen de manera explícita tipologías referidas a este aspecto. Cunningsworth (1985) por ejemplo, alienta a cuestionar las formas en las que los contextos culturales pueden ser interpretables por los estudiantes, argumentando que el lenguaje de los textos se convierte en puente para expresar valores culturales y diciendo que los contenidos culturales muchas veces no están explícitos ni son objeto de alguna evaluación detallada con lo que el profesor debe examinar tales valores yendo más allá de buscar estereotipos. Por su parte, Sheldon (1988) invita a indagar por el interés y la conciencia de los autores de los textos acerca de "la cultura". Byram (1989) presenta una lista que invita a saber si los libros proveen de información de hechos contemporáneos, si evitan o relativizan estereotipos, si se muestran libres o cuestionan tendencias ideológicas, si presentan fenómenos en contexto más que hechos aislados, y si relacionan contenido con la sociedad contemporánea.

Cómo involucrar a los aprendices en los procesos culturales, de acuerdo a las expectativas de lo que surja en la cultura del aprendizaje, no es solo problema de los textos sino de las interacciones propuestas por los profesores en clase. Teniendo en cuenta esta tipificación, todos los libros de texto utilizados para este ejercicio investigativo necesitarían una mirada mucho mas crítica de la que habitualmente se hace en los contextos escolares, pues en nuestro medio los libros de texto son escogidos teniendo en cuenta otros aspectos relevantes en las listas de chequeo tales como el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, la variedad en las actividades propuestas, la credibilidad de los autores o de la editoriales, el precio, el proyecto educativo institucional, etc. Sin embargo, el aspecto cultural es accesorio sin relevancia primaria.

En el caso de los textos estudiados, podemos establecer que el diseño de información cultural viene dado en general para un consumidor internacional aunque este consumidor puede dividirse en subcategorías especificadas como sigue: en la primera categoría estarían aquellos libros diseñados para un aprendiz del inglés que interactúa en la lengua inglesa con hablantes locales; es decir, que este aprendiz vive en el contexto cuya lengua está aprendiendo. Bajo esta categoría se encuentra *New Interchange* de Richards (1997), quien diseña todas las actividades para extranjeros que aprenden el inglés en Estados Unidos. Este autor incluye grabaciones de hablantes de la lengua inglesa provenientes de distintos países, con lo cual establece de manera implícita que el aprendiz debe enfocar sus intereses en la comunicación más que en la imitación de modelos y de acentos. Sin embargo, cuando se habla de otros lugares diferentes a los Estados Unidos se da una situación curiosa, pues, en este caso, se presenta al norteamericano como un turista en potencia y al extranjero como un inmigrante que da información de su propio país y, al mismo tiempo, aprende sobre el país de acogida.

Una segunda categoría viene a ser aquella que agrupa los textos que están diseñados pensando en un aprendiz adulto joven de inglés como lengua internacional en cualquier parte del mundo. Bajo esta categoría tenemos a *New Headway* de Soars y Soars (2000), texto en el que se incluye información de diversos países, no solamente de países angloparlantes, y se tiene en cuenta la inclusión de gente de diversas razas, géneros, edades y nacionalidades.

En una tercera categoría estarían aquellos libros que incluyen información que parece estar diseñada para preparar al aprendiz de lengua inglesa para el turismo. En esta categoría se encuentra *Opportunities*, de Harris, Mauer y Sikorzynska (p. 14), pues incluye información de otros países pero en contextos turísticos como

una excursión al Himalaya, ecoturismo en Turquía, safari en África, aventura ártica, descripción de vacaciones. En otras páginas del mismo texto aparecen instancias similares. *Click On (One)* de Evans y O'Sullivan (2000) estaría también dentro de esta categoría. En este libro se hacen comparaciones frecuentes entre formas curiosas de hacer las cosas en diversas culturas; por ejemplo, entre diversas formas de transporte en varios países: bicicleta en India, elefante en Tailandia y perros de trineo en Greenland y Canadá.

3.2 Textos abiertos vs. textos cerrados

Para Luke (1989), citado por Cortazzi y Jin (1999), los contenidos culturales de los textos escolares de lenguas extranjeras pueden analizarse bajo dos categorías: libros de texto abiertos y libros de texto cerrados. Un libro de texto con contenidos culturales cerrados muestra grupos culturales sin problemas, confirmando o reforzando de esta manera los puntos de vista de los aprendices y sus creencias. El texto cerrado presenta problemas completamente solucionados. Un texto abierto, por el contrario, invita a un amplio rango de interpretaciones, entiende al aprendiz como un sujeto activo culturalmente y que responde tanto si el libro de texto motiva a interactuar con él como si no. Si el profesor les pide a los estudiantes que presenten alternativas de soluciones a los problemas que se plantean en los libros, de esta forma el texto se convierte en un texto abierto, aun cuando sin la intervención del profesor este libro sería un texto cerrado. Los textos abiertos ofrecen versiones mucho más complejas de las culturas en cuestión. La tipología presentada por Luke (1989) puede ser comparable con la lista de chequeo de Damen (1987), quien invita a cuestionar las formas de tratamiento de realidades que son incómodas, como desplazamientos forzosos, desempleo, pobreza, racismo, etc.

Analizar la pertinencia de esta categoría con respecto al conjunto de libros de texto seleccionados lleva a concluir que todos estos, sin excepción, corresponden a una clase de textos cerrados pues no incluyen, en forma alguna, problemas sociales para ser discutidos o reelaborados y buscar alternativas de solución en el aula. Ni siquiera los libros de niveles más avanzados ofrecen actividades abiertas a la discusión sobre problemas sociales, a pesar de que en estos niveles se espera que los estudiantes se encuentren en capacidad de buscar alternativas de solución de conflictos y discutirlos en clase.

No obstante, Elsworth y Rose (2005) presentan algunas opciones que, dependiendo del profesor, pueden convertirse en categorías abiertas para ser trabajadas en el aula. En la página 31 se plantea una situación vivida por la familia protagonista

del libro, que vive en Gales y cuyos hijos asisten con regularidad a un centro de entretenimiento juvenil que las autoridades locales han decidido cerrar, en contra de la voluntad de sus usuarios regulares. El libro plantea un contexto cerrado en el sentido de que expone un problema pero no propone a los aprendices alternativas de trabajo conducentes a la solución o discusión del problema. Se pasa de inmediato a un tema gramatical en el que no se toma en cuenta el problema planteado. De hecho, en este texto, la mayoría de los temas giran en torno a la gramática, sin conexión con temáticas de tipo social. Igual sucede en la página 46, en la que Elsworth y Rose (2005) presentan un problema contemporáneo acerca de la ansiedad que generan las presiones actuales sobre los jóvenes británicos, pues no ofrecen alternativas adicionales de trabajo abierto en torno a un tema que puede prometer un sinnúmero de posibilidades de discusiones interesantes en el aula.

En *New Interchange*, Richards (1997) muestra otro ejemplo similar a los anteriores. Para dar inicio a una unidad temática, el autor escoge información aportada de un periódico de economía norteamericano en el que se dice que casi el 100 por ciento de las personas en Estados Unidos condicionan la escogencia de vivienda al índice de criminalidad del área en que una casa se encuentra. Esto da a entender que existen zonas residenciales peligrosas en Estados Unidos, como en muchas áreas urbanas del mundo. Sin embargo, esta información no trasciende para dar paso a un tema interesante en clase sino que la escogencia del tema está supeditada a la presentación de un tema gramatical sobre el cual se va a trabajar en la unidad temática, con lo cual resulta imposible afirmar que dichos textos se encuentran en la categoría de Luke (1989) de textos abiertos.

3.3 Reconocimiento cultural vs. producción cultural

Skierso (1991) cuestiona la medida en la cual el contenido cultural es integrado en los textos, los diálogos y los ejercicios planteados en los manuales escolares. La distinción hecha por Skierso (1991) y Snow (1996) entre reconocimiento cultural y producción cultural va encaminada a destacar la importancia que tiene para estos autores el que los estudiantes reconozcan el significado de los comportamientos del grupo hablante de la lengua que se estudia. Estos autores coinciden en aseverar no solo que los estudiantes necesitan reconocer el significado del comportamiento del grupo objeto, sino en afirmar que tales comportamientos culturales necesitan ser presentados de una manera sensible. El reconocimiento cultural se da en las posibilidades que ofrece el texto de acercar a los estudiantes a significaciones del comportamiento de los grupos objeto. La producción cultural se refiere a trabajos

literarios o trabajos artísticos en general. El reconocimiento cultural tiene que ver no solamente con la información cultural: geografía, países donde la lengua es aprendida y es lengua materna, sino que incluye el conocimiento social que la gente usa para interpretar la experiencia. Para Snow (1996), la cultura es un sistema de principios de interpretación que va junto con los productos de ese sistema. Sin embargo, para Skierso (1991) y para Snow una cosa es que los aprendices reconozcan comportamientos culturales y otra diferente es que ellos quieran imitar o producir los mismos comportamientos. El objetivo no es la imitación, sino la comprensión.

4. Conclusiones

Es claro que el contenido cultural en los libros de texto para enseñar lenguas extranjeras depende del interés de sus autores en potenciar ciertas habilidades y conocimientos culturales e ignorar otros. Si, por ejemplo, el interés de las políticas públicas para la enseñanza de lenguas o de quienes diseñan, escriben y publican los libros de texto consiste en reforzar la identidad nacional o en preparar a los aprendices para recibir turistas en su país, entonces el contenido cultural de los textos se enfoca en la cultura de origen, cultura uno o cultura fuente: gente local aprendiendo un idioma extranjero. De hecho, en nuestro contexto, así como en países no angloparlantes, se producen libros de texto para aprender inglés de estas características. Aunque tales ejemplos son escasos, es interesante invitar al estudio del componente cultural de estos libros de texto.

Por otra parte, si los beneficios esperados consisten en reforzar de manera indirecta la identidad nacional, en desarrollar competencias para la negociación, para el turismo, o en potenciar la conciencia acerca de la existencia de diversas formas culturales de conceptualizar el mundo en otros lugares, entonces es preciso que el contenido cultural se enfoque en las culturas extranjeras.

Todos los textos analizados en este ejercicio incluyen elementos culturales internacionales de una amplia variedad de culturas de países angloparlantes o de aquellos países en los que el inglés es lengua internacional. Esta parece ser la característica más frecuente en los libros de texto que se comercializan con gran éxito en países donde el inglés se aprende como lengua extranjera. De hecho, desde hace unas décadas estamos ante una avalancha de opciones de editoriales extranjeras que han hecho que nuestro consumo de libros de texto se convierta en un asunto incuestionable. La base teórica de esta jugosa comercialización es que el inglés se usa en situaciones internacionales por personas de todo el mundo. Entonces, en los ejercicios de audio que acompañan a los textos aparecen hablantes de diversas

lenguas que usan el inglés como lengua extranjera. Esto puede llevar implícito el mensaje positivo de que se puede hablar una lengua extranjera sin perder el acento propio y que es importante aprender a distinguir tales acentos sin perder las posibilidades de comunicación. Pero también puede llevar implícitos mensajes negativos frente a las fuerzas simbólicas identitarias de países tercermundistas cuyas políticas públicas en este tema reflejan cada vez más una necesidad apremiante de que los estudiantes mejoren sus niveles de competencia comunicativa en la lengua inglesa descuidando quizá los mismos desarrollos en lengua materna.

El aprendizaje cultural y lingüístico es un asunto demasiado complejo como para ser abordado, de manera elemental y limitada, como un mero listado de temas puestos en orden alfabético en un libro de texto. Lo que se necesita es la inserción de métodos apropiados para enseñar y aprender la cultura, que facilite un uso reflexivo de los materiales. El negocio de los libros de texto de inglés es un tema de tal magnitud y que conlleva tan diversos intereses, que no puede ser tratado aquí. Pero no se trata de un paquete prepagado de decisiones sobre qué datos sirven y cuáles no, qué cultura aprender, qué valores aprender y cuáles desaprender. No obstante, buscar respuestas a la pregunta sobre las formas en las cuales se afectan los valores culturales propios al aprender una lengua extranjera puede ser un primer paso para cuestionar los contenidos culturales de los libros de texto.

Anexo 1

Se estudiaron los contenidos culturales de seis libros de texto comercializados en Colombia entre los años 1997 y 2005. Se han seleccionado exclusivamente textos para uso en el aula de clase, los cuales son comúnmente denominados "student's book" o "class book". El corpus se resume en el siguiente cuadro:

Nombre del texto y nivel	Autores	Editorial	Año de publicación
New Interchange 1 (Student's Book)	Jack C. Richards	Cambridge University Press	1997
New Headway (Preintermediate)	John & Liz Soars	Oxford University Press	2000
Opportunities (Intermediate)	Michael Harris David Mauer Anna Sikorzynska	Longman	2000
Click On (One)	Virginia Evans Neil O'Sullivan	Express Publishing	2000

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Nombre del texto y nivel	Autores	Editorial	Año de publicación
Click On (Two)	Virginia Evans Neil O'Sullivan	Express Publishing	2001
Energy (Four)	Steve Elsworth Jim Rose	Pearson Longman	2005

Referencias

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ALLWRIGHT, R. (1981). What Do We Want Teaching Materials for? *English Language Teaching Journal, 36*(1), 5-18.

ATIENZA, J. L. (2002). Currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre el deseo y la realidad. En C. Guillén (dir.), *Lenguas extranjeras, hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje* (pp. 139-156).

BENNETT, M. J. (ed.) (1998). *Basic Concepts in Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (1989). Cross-Cultural and Situational Variation in Requesting Behavior. En S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (eds.), *Cross- Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 1-34). Norwood, NJ: Ablez.

BREEN, M. & CANDLIN, C. N. (1987). Which Materials? A Consumer's and Designer's Guide. En L. E. Sheldon (ed.), ELT *Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications.

BRONCKART, J. P. (1958). *Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza*. Paris: UNESCO.

BROWN, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development.* Boston: Heinle & Heinle.

BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education.* Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1993). Criteria for Textbook Evaluation. En M. Byram (ed.), *Germany, Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp. 87- 101). Frankfurt am Main: Diesterweg.

BYRAM, M. & ESARTE-SARRIES, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. & FLEMING, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M., MORGAN, C. *et al*. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture.* Clevedon: Multilingual Matters.

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares.* Madrid: Editorial Popular.

CEREZAL, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.

CORTAZZI, M. & JIN, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL Classroom. En E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUNNIGSWORTH, A. (1984). *Evaluating and Selecting* EFL *Teaching Materials*. London: Heinemann.

CUNNIGSWORTH, A. (1985). *Choosing Your Coursebook.* London: Heinemann.

DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom.* Reading, MA: Addison-Wesley.

DWYER, M. A. (1984). A Preliminary Checklist for Materials Development. *English Teaching Forum*, abril, 8-10.

ELSWORTH, S. & ROSE, J. (2005). *Energy (Four)*. Londres: Pearson Longman.

ESCOLANO BENITO, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación: La manualística, un campo en construcción. En *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant Lo Banch.

EVANS, V. & O'SULLIVAN, N. (2000). *Click On (One)*. Londres: Express Publishing.

EVANS, V. & O'SULLIVAN, N. (2001). *Click On (Two)*. Londres: Express Publishing.

GARCÍA, F. J. & GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Editorial Trotta.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (1996). *Libros de texto y diversidad cultural.* Madrid: Talasa.

HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching.* London: Longman.

HARRIS, M.; MAUER, D. & SIKORZYNSKA, A. (2000). *Opportunities (Intermediate).* Londres: Longman.

HOLLIDAY, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context.* Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

HOLLIDAY, A., HYDE, M., & KULLMAN, J. (2004). *Intercultural Communication: An advanced Resource Book*. London: Routledge.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

KRAMSCH, C. (1996). *The Cultural Component of Language Teaching.* Consultado el 6 de diciembre del 2007 en www.spz.tu-darmstadt.de

LADO, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw Hill.

LAFAYETTE, R. (1978). *Teaching Culture: Strategies and Techniques Language in Education, no. 11*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

LOMAS, C. & OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LUKE, A. (1989). Open and Closed Texts: The Ideological/Semantic Analysis of Textbook Narratives. *Journal of Pragmatics, 13*, 53-80.

MCDOUGH, J. & SHAW, C. (1993). *Materials and Methods in* ELT*: A Teacher's Guide.* Oxford: Blackwell.

NORTON, B. & TOOHEY, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: Cambidge University Press.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press.

PUSCH, M. & LA BRACK, B. (2003). *Professional Practice Workshop: Fundamentals of Intercultural Communication.* Portland: Association of International Educators, Professional Development Program.

RICHARDS, J. C. (1997). *New Interchange 1 (Student's Book)*. Cambridge: Cambridge University Press.

RISAGER, K. (1998). Language Teaching and the Process of European Integration. En M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.

SAVIGNON, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Texts and Contexts in Second Language Learning.* Reading, MA: Addison Wesley.

SCOVEL, T. (1994). The Role of Culture in Second Language Pedagogy. *System, 22*(2), 205-219.

SEELYE, H. N. (1988). *Teaching Culture.* Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.

SHELDON, L. E. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. ELT *Journal, 42* (4), 237-246.

SKIERSO, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432-453). Boston: Heinle & Heinle.

SNOW, D. (1996). *More than a Native Speaker: An Introduction for Volunteers Teaching Abroad.* Alexandría, VA: TESOL.

SOARS, J. & SOARS, L. (2000). *New Headway (Preintermediate)*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TIANA FERRER, A. (2000). *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas.* Madrid: UNED, serie proyecto MANES.

TOMALIN, B. & STEMPLESKY, S. (1993). *Cultural Awareness: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

TRUJILLO, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.

VALDES, J. M. (ed.) (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge Language Teaching Libray.

VARÓN, M. E. (2007). Tareas y competencia comunicativa en lenguas extranjeras: una mirada a los textos escolares. En G. A. Aragón *et al*, *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura.* CD *memorias I Coloquio Latinoamericano de Didáctica de Lenguas y Literatura* (pp. 117-131). Cali: Universidad del Valle.

VENEZKY, R. L. (1992). Textbooks in Schools and Society. En P. W. Jackson (ed.), *Handbook On Research On Curriculum*. Nueva York : Macmillan Publishing Company.

VEZ, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.