
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis

María Silvina Paricio Tato
IES Someso (A Coruña)
cheri@wanadoo.es

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es proporcionar al profesorado un conjunto de pautas para someter a análisis crítico el modo en que los materiales curriculares -y más concretamente los libros de texto- abordan los contenidos culturales. Con el fin de ubicar la temática que nos ocupa en su contexto, comenzaremos por referirnos a los desarrollos teóricos que han propiciado la mayor atención hacia el componente cultural por parte de la didáctica de las lenguas. El examen de algunos documentos clave a tener presentes por profesorado y autores de libros de texto, como es el caso del *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECR, Conseil de l'Europe, 2001) y las prescripciones oficiales para lenguas extranjeras en Educación Secundaria, nos permitirá comprobar que otorgan un protagonismo importante al componente cultural. Proseguiremos la exposición con unas escuetas pinceladas referidas al libro de texto como campo de estudio, incluyendo una revisión de algunas investigaciones que se han ocupado de analizar el componente cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras. Concluiremos ofreciendo una propuesta práctica de elaboración propia para someter a valoración estos recursos didácticos desde la óptica que nos ocupa.

2. La dimensión cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Constituye un tópico comúnmente asumido por el profesorado de idiomas que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera lleva aparejado de manera inevitable una dimensión cultural (Kramsch, 1988). Esta convicción, basada probablemente, como apunta Atienza (2002), en la experiencia personal, ha adquirido desde hace un par de décadas un estatus científico. En esas fechas, destacados especialistas en el campo de la didáctica de las lenguas comenzaron a centrar sus investigaciones en el terreno que nos ocupa. Pueden mencionarse así los trabajos de Byram (1989), Kramsch (1993) o Zarate (1986), por citar algunos de los pioneros. Incluso hay hoy en día investigadores que prefieren hablar de didáctica de las lenguas-culturas, en lugar de emplear la denominación tradicional de didáctica de las lenguas, reconociendo así que los contenidos de esta última son a la vez lingüísticos y culturales. La mayor atención hacia esta dimensión en la enseñanza de las lenguas sería una consecuencia lógica de la evolución de la disciplina, que paulatinamente se habría ido nutriendo de las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la pedagogía intercultural, la antropología o la sociología.

Una de las claves de esta evolución se situaría en una noción de capital importancia en los recientes enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la noción de competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1972) y desarrollado posteriormente por Canale y Swain (1980). Son estos últimos quienes incluyen, entre los componentes de esa competencia comunicativa, la competencia sociolingüística. Dicha competencia atañe al conjunto de reglas socioculturales asociadas al empleo de una lengua y tiene en cuenta las relaciones interpersonales y el contexto. Los aspectos socioculturales pasan así a convertirse en parte esencial del aprendizaje propiamente lingüístico. Esta perspectiva demanda prestar atención, a la hora de efectuar una propuesta curricular, a elementos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones), las convenciones de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (proverbios, dichos populares, expresiones idiomáticas, etc.), o las diferencias de registros (estilo formal, coloquial, etc.). El desarrollo de la competencia sociolingüística exige del alumnado tener conocimientos sobre la sociedad y cultura (costumbres, creencias, ritos, convenciones sociales, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta. Además, la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta favorece el desarrollo de una conciencia intercultural y, consiguientemente, de las habilidades interculturales necesarias para superar estereotipos o resolver malentendidos culturales.

Junto con el enfoque comunicativo, la influencia de las ciencias sociales ha contribuido también de manera significativa a un cambio en la visión de la cultura que la didáctica de las lenguas entendía debía ofrecerse. Así, como apunta Areizaga (2002), el tratamiento de la cultura como contenido de clase ha pasado de centrarse principalmente en una cultura formal (conjunto de datos históricos, políticos y geográficos unidos a referencias sobre personajes destacados e informaciones sobre aspectos pintorescos o folklóricos) a conceder mayor importancia a la cultura no formal (vida cotidiana, valores, creencias, etc.). Se intenta además huir de una visión monolítica salpicada de curiosidades pintorescas, que no hace sino reforzar prejuicios y estereotipos. En su lugar, se apuesta por ofrecer una visión de la cultura que dé cuenta de la realidad plural, cambiante y compleja que conforma las distintas sociedades en el mundo actual.

3. El Marco europeo y las prescripciones oficiales para lenguas extranjeras

A la vista de nuestra exposición previa, no resulta extraño que un importante documento como el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, documento cuya versión definitiva se publicó en el año 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, conceda un lugar destacado en sus orientaciones al componente cultural. Este MECR tiene como finalidad servir de guía a administraciones educativas, autores de libros de texto, profesorado, etc. para la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. En el caso de España, el documento ha sido utilizado como referente para la elaboración de los nuevos Reales Decretos de enseñanzas comunes para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El componente cultural en el Marco europeo

Aunque las referencias a la dimensión cultural se encuentran a lo largo de todo el MECR, es en el capítulo 5, concretamente en el apartado 1, donde esta temática se aborda de manera más específica, consagrándose un subapartado al saber sociocultural, otro a la toma de conciencia intercultural y un tercero a las aptitudes y saber hacer interculturales.

Según se expresa en el documento, todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicar de quien aprende. Pese a ello, resulta útil efectuar la distinción

entre aquellas competencias no relacionadas directamente con la lengua -competencias generales- y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

Dentro de las competencias generales –que se ven atravesadas por el componente cultural en su totalidad- se mencionan las siguientes: saber (que comprende el conocimiento del mundo, el saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural), saber hacer (donde se incluyen las aptitudes y saber hacer interculturales), saber ser y, por último, saber aprender.

El conocimiento del mundo engloba el conocimiento de los lugares, instituciones, personas, objetos, hechos y operaciones en diferentes ámbitos. Se incluye aquí el conocimiento factual del país o países donde se habla la lengua extranjera (principales datos geográficos, demográficos, económicos y políticos) como un elemento de capital importancia para el alumnado. Ello explica que se consagre un apartado específico al saber sociocultural. En ese apartado se ofrece un listado de los aspectos concretos con los que han de ponerse en relación los rasgos característicos de una sociedad europea, que son los siguientes: 1) la vida cotidiana (alimentación, horarios de comidas, modales en la mesa; horarios y hábitos de trabajo; actividades de ocio); 2) las condiciones de vida (vivienda, cobertura social, niveles de vida con sus variantes regionales, étnicas y de grupo social); 3) las relaciones interpersonales (estructura social y relaciones entre clases sociales, relaciones entre sexos, estructura y relaciones familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en el trabajo, relaciones con organismos oficiales, relaciones entre grupos políticos y religiosos, relaciones entre razas y comunidades); 4) valores, creencias y comportamientos en relación con parámetros como la clase social, los grupos socioprofesionales, las rentas y el patrimonio, las culturas regionales, las instituciones, la historia, las minorías étnicas o religiosas, la identidad regional, los países extranjeros, estados y pueblos, la política, las artes, la religión, el humor; 5) lenguaje corporal (conocimiento de las convenciones que rigen comportamientos que forman parte de la competencia sociocultural del aprendiz); 6) saber vivir (convenciones sociales relativas a la hospitalidad, la puntualidad, los regalos, el vestido; los refrescos, bebidas y comidas; convenciones y tabúes de la conversación y del comportamiento; forma de despedirse); y 7) comportamientos rituales en ámbitos como las prácticas religiosas y ritos; el nacimiento, el matrimonio y la muerte; actitudes del auditorio en un espectáculo; celebraciones, festivales, bailes y discotecas, etc.

El desarrollo de una conciencia intercultural, por su parte, se identifica con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre el propio universo cultural y el de la comunidad donde se habla la lengua extranjera. Esa conciencia intercultural incluye la toma de conciencia de la diversidad regional y social de ambos universos, tratando de huir así de una visión monolítica de la cultura. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural engloba la toma de conciencia del modo en que cada comunidad es contemplada desde la óptica del otro, muy frecuentemente caracterizado por los estereotipos nacionales.

Finalmente, el saber hacer intercultural atañe a cuestiones como las siguientes: la capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otra cultura; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de malentendidos y de conflictos culturales; y, por último, la capacidad para superar estereotipos.

El MECR insiste en subrayar que el desarrollo de una personalidad intercultural formada por las actitudes y la conciencia de las cosas constituye en sí mismo una meta educativa importante.

Por su parte, la competencia para comunicar o competencia comunicativa, se compone, de acuerdo con el MECR, de tres subcompetencias. En primer lugar, la competencia lingüística, que comprende a su vez las competencias léxica, gramatical,

semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, que se refiere al conocimiento y habilidades exigidas para hacer funcionar la lengua en su dimensión social. Podría incluirse en este apartado todo lo relativo al conocimiento sociocultural. De manera más específica entrarían cuestiones como los marcadores de las relaciones sociales, las reglas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, y los dialectos y acentos. Finalmente, la tercera de las competencias, la pragmática, comprende a su vez las competencias discursiva (capacidad para emplear frases en secuencias organizadas con el fin de producir discursos coherentes) y funcional (funciones, actos de habla, esquemas de las interacciones comunicativas).

El componente cultural en las prescripciones oficiales

Las enseñanzas mínimas correspondientes al área de Lenguas Extranjeras en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se encuentran recogidas, respectivamente, en los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000 (BOE 16-I-2001). Estos textos legales constituyen un referente obligado para el profesorado de lenguas extranjeras en Enseñanza Secundaria, configurándose como una guía para orientar la planificación de la actividad docente. Por otra parte, la normativa oficial se convierte también en un documento de necesaria consulta para las editoriales de libros de texto, que han de tener presente el marco proporcionado por la Administración para una determinada área o materia a la hora de diseñar sus materiales curriculares. De ahí la conveniencia de analizar cómo contempla el actual marco legislativo el componente cultural.

En la introducción a los dos Reales Decretos mencionados se justifica la importancia de las lenguas extranjeras en un mundo caracterizado por el incremento de las relaciones internacionales y se hace hincapié en el papel que desempeñan en la formación integral del individuo. Se destaca así que constituyen un instrumento privilegiado para el acceso a otras culturas, favoreciendo el desarrollo de actitudes de respeto hacia otros países. Además, la integración en la Unión Europea es esgrimida como un argumento de peso que justifica la necesidad de conocer lenguas para facilitar la comunicación entre los miembros de ese ente político y favorecer la circulación de personas. Se considera ese conocimiento de lenguas como un elemento clave en la construcción de la identidad europea, identidad que se define como plurilingüe y multicultural.

Estas prescripciones encuentran su fundamentación teórica en el concepto de competencia comunicativa, algo que ya ocurría en la anterior normativa de la LOGSE (Cfr. Real Decreto 1007/1991, BOE 26-VI-1991; y Real Decreto 1178/1992, BOE 21-XII-1992). Su principal novedad es tomar como referente explícito para el desarrollo de dicho concepto el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*. Así, siguiendo las orientaciones de este último documento, se indica que, para alcanzar esa competencia comunicativa, el alumno ha de realizar una serie de tareas de comunicación. Las tareas de comunicación se definen como un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta en un determinado ámbito. Cuatro son los ámbitos en los que se enmarcan las actividades comunicativas: público (relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral y educativo.

En consonancia con las subdivisiones propuestas en el MECR, la competencia comunicativa a desarrollar por el alumnado se presenta subdividida en distintas subcompetencias: lingüística (elementos fonológicos, morfosintácticos y semánticos), pragmática o discursiva (funciones, actos de habla) y sociolingüística (convenciones sociales, intenciones comunicativas, registros, etc.).

Las tareas comunicativas implican la utilización de distintas estrategias que permitan el desarrollo de las destrezas comunicativas requeridas en los diferentes actos de comunicación.

Las destrezas a adquirir son de tres tipos: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita), y basadas en la interacción o en la mediación.

Las nuevas prescripciones ponen de relieve la importancia de la dimensión cultural al insistir en la necesidad de que el alumnado conozca otras formas de vida y organización social distintas de la nuestra y desarrolle así actitudes de tolerancia social y cultural en un mundo cada vez más internacionalizado. Además, los aspectos socioculturales figuran contemplados de manera específica como uno de los bloques de contenidos. Estas cuestiones aparecían ya recogidas en la anterior normativa de la LOGSE.

Dejando a un lado la introducción y los bloques de contenidos (el de los aspectos socioculturales debe ser considerado con particular atención), son varios los objetivos que destacan la importancia del conocimiento de otra cultura a la hora de aprender una lengua. Señalaremos, en especial, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el número 3: “Leer diversos tipos de texto de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias”, el número 8: “Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional”, y el número 9: “Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales” (Real Decreto 3473/2000, BOE 16-I-2001). En el caso del Bachillerato, apuntan directamente a la dimensión cultural o sociocultural objetivos como el 7: “Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia”, el número 8: “Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y cultura propias, y como medio de (...) entendimiento internacional en un mundo multicultural”, y finalmente, el número 9: “Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales” (Real Decreto 3474/2000, BOE 16-I-2001).

4. La dimensión cultural en los libros de texto

La necesidad de tener presente la dimensión cultural a la hora de enseñar una lengua nos conduce a plantear la conveniencia de contar con instrumentos analíticos que permitan al profesorado examinar qué tratamiento didáctico recibe esa dimensión en los libros de texto y otros materiales curriculares utilizados en el contexto escolar. Entendemos que los libros de texto de lenguas extranjeras –ya sea de forma explícita o implícita- encierran una visión de la sociedad y de la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje que debe ser sometida a escrutinio por el profesorado. Si aspiramos a que el alumnado adquiera una conciencia intercultural, a que desarrolle actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida y formas de organización social diferentes al propio, es importante velar por que la imagen del país extranjero que se le ofrece en las clases de lengua responda a una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos, y que recoja la pluralidad de opciones existentes en una sociedad dada.

Antes de continuar, consideramos necesario efectuar una pequeña precisión sobre el término libro de texto aplicado a los recursos empleados en la enseñanza de idiomas, ya que su diseño y concepción ha evolucionado bastante en los últimos treinta años. En la actualidad, lo habitual es que los materiales elaborados por las distintas editoriales comprendan varios elementos para cada nivel: la guía del profesor, el libro del alumno –acompañado de cintas de audio e incluso vídeo y ahora también CDs y disquetes- y el cuaderno de ejercicios también para el alumno.

En una entrevista realizada hace unos años, un destacado investigador sobre la función y producción de libros de texto como Apple (Torres, 1998) invitaba a continuar profundizando sobre este tema alegando dos razones fundamentales. La primera sería que, con independencia de que nos guste o no, en los sistemas educativos de todo el mundo el currículum oficial se materializa en el libro de texto. Pese a que profesorado y alumnado pueden reconstruir y modificar esta propuesta, el libro de texto continúa representando la esencia del currículum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. La segunda razón estaría en que se trata de un producto económico y político que forma parte del entramado de la producción del llamado conocimiento oficial (aquel que se estima valioso para ser transmitido a las generaciones futuras). Su estudio nos informa de cómo funciona la educación desde un punto de vista cultural, político y económico.

No pretendemos aquí reproducir los encarnizados debates a que ha dado lugar el tema de la conveniencia o no de utilizar el libro de texto como principal herramienta para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones escolares porque escapa a la finalidad de nuestro artículo. Contextualizando las ventajas y desventajas derivadas de su uso en el terreno de las lenguas extranjeras, expondremos a continuación una síntesis de los argumentos recogidos por Sercu (2000). Así, las principales ventajas del uso del libro de texto apuntadas por sus defensores serían las siguientes: ofrece una orientación con respecto a la progresión léxica y gramatical; traduce los objetivos especificados en los currículos oficiales en unidades estructuradas; incluye abundantes materiales, hojas de tareas, e incluso tests o pruebas para evaluar los conocimientos; determina la selección de textos, la elección de las formas de organización del trabajo en el aula y los materiales audiovisuales a emplear. En definitiva, permite ahorrar tiempo, proporciona comodidad y seguridad y, además, constituye un medio de garantizar el control sobre el profesorado por parte de la escuela y administraciones educativas. Precisamente éstas son las razones que llevan a sus detractores a considerarlo como un instrumento de descualificación profesional, ya que sustrae al profesorado de la tarea de seleccionar y decidir qué enseñar y cómo hacerlo (Cfr. Apple, 1989; Gimeno, 1988; Torres, 1989, 1994). Entre los argumentos en contra figurarían su excesiva rigidez, que impide dar respuesta a las muy diversas necesidades del alumnado, su falta de efectividad a la hora de presentar más de una visión sobre un tema o su tendencia a abordar los temas desde una perspectiva tópica. Se critica igualmente este recurso por imponer un estilo particular de enseñanza al profesorado y un estilo de aprendizaje al alumnado, limitando así las posibilidades creativas de ambos. Se le acusa asimismo de presentar una visión fragmentada de la cultura extranjera y de vehicular visiones estereotipadas de carácter turístico de los habitantes del país o países donde se habla la lengua meta. Finalmente, numerosas críticas se dirigen hacia la selección de textos – a menudo poco interesantes-, al tipo de ejercicios que ofrecen –poco variados-, y a la presentación visual general.

Las investigaciones sobre la dimensión cultural en libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras son bastante escasas en nuestro país (Puig, 1996; Roca, 1996; Areizaga, 2002, Paricio, 2002, por poner algunos ejemplos). La temática, sin embargo, ha sido sometida a estudio en profundidad en contextos foráneos tanto desde el punto de vista teórico como desde el de la aplicación a corpus de textos escolares (Byram, 1993, Kramsch, 1988, Risager, 1991, Sercu, 2000). Trataremos de ofrecer a continuación una síntesis de algunos estudios que ofrecen propuestas prácticas.

En el caso de España, comenzaremos por mencionar dos investigaciones efectuadas en la década de los noventa (Puig, 1996; Roca, 1996). Ambas tienen un alcance limitado por haber sido realizadas sobre un número relativamente reducido de manuales. El estudio dirigido por Puig (1996) tenía como objetivo analizar el contenido cultural de manuales destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, abarcando libros de texto de francés, inglés, alemán, español como lengua extranjera, catalán e italiano. Para proceder al análisis se elaboró una rejilla formada por tres grandes bloques en cada uno de los cuales se precisaron los aspectos relacionados con la sociedad y la cultura del país que serían

sometidos a examen: 1) bloque sociológico: tiempo e historia, espacio y territorio, estructura social, economía y producción, sistema político; 2) bloque antropológico: cultura y tradiciones, sistema de valores, actitudes y comportamientos, prejuicios, costumbres y hábitos; y 3) bloque psicosociológico: interculturalidad, percepción del otro, expresiones de identidad, estereotipos y etnotipos.

Las conclusiones del estudio apuntaban a la transmisión de una visión de la sociedad y de la cultura etnocéntrica, estereotipada, parcial y sesgada. Entre los aspectos negativos detectados figuraban los siguientes: preferencia por la mención de capitales y escenarios célebres, omisión o presentación obsoleta y superficial del mundo rural, presencia mayoritaria de personajes de clase media en entornos profesionales muy estereotipados, tendencia a evitar la mención de conflictos y problemas de carácter social o cultural, tendencia a omitir referencias a la diversidad de nacionalidades constitutiva de la población de un país, inclusión de personajes pertenecientes a minorías étnicas únicamente como cantantes, artistas o deportistas, y, por último, inclusión de profesiones correspondientes a sectores económicos acomodados.

Un segundo ejemplo de posibles elementos a tener en cuenta a la hora de valorar el contenido sociocultural en los manuales de lenguas extranjeras lo proporciona un pequeño estudio realizado sobre textos de francés empleados en Escuelas de Turismo (Roca, 1996). Los diferentes aspectos relacionados con la cultura francesa sistematizados con el fin de someterlos a reflexión fueron los siguientes: 1) variedad lingüística representada (nivel de lengua estándar/ variedades regionales); 2) representación geográfica (capital/ provincias/ países francófonos); 3) antropónimos (de origen típicamente francés/ otros orígenes); 4) sexismo en las profesiones.

Las conclusiones de este segundo estudio apuntaban como aspectos negativos los siguientes: tendencia a la homogeneización en la presentación del registro lingüístico (omnipresencia del francés estándar); persistencia de la tradición centralista desde el punto de vista geográfico, con tendencia a presentar preferentemente la capital frente a las provincias – que aparecían idealizadas como lugar de vacaciones-, y una ausencia generalizada de los países francófonos. Como aspectos positivos destacaban la tendencia a huir del estereotipo en los nombres y apellidos y la no existencia de grandes diferencias de género en las profesiones relacionadas con la hostelería.

Como propuesta de carácter práctico que trata de ofrecer un conjunto de pautas para el análisis y evaluación de materiales didácticos de lenguas extranjeras destacaríamos la efectuada por Areizaga (2002). La propuesta de esta autora –muy completa- concluye con un modelo que se estructura en torno a cinco grandes apartados en cada uno de los cuales se incluye una batería de preguntas. Los apartados a tener en cuenta son los siguientes: el marco de producción, la información y el tratamiento de la información, el grado de integración de lengua y cultura, los aspectos socioculturales de la lengua meta y, finalmente, la programación de la cultura meta.

Para concluir con esta revisión de investigaciones, nos referiremos a la propuesta elaborada por Byram (1993), uno de los principales impulsores de la teoría del aprendizaje integrado de lengua y cultura. La propuesta en cuestión pretende dar respuesta a dos grandes preguntas: cómo efectuar la selección del contenido sociocultural a la hora de diseñar un manual de lenguas extranjeras y cómo establecer los criterios para su evaluación una vez que el libro se encuentra ya en el mercado. El autor ofrece así, como primer paso, una relación de categorías analíticas referidas al contenido mínimo de conocimientos sobre un país extranjero y su cultura que debería incluirse en los libros de texto de educación secundaria. Su intención es que este primer listado, situado en un alto nivel de generalidad, sea utilizado como guía por autores y autoras de libros de texto. La propuesta incluye un total de ocho categorías: 1) identidad social y grupos sociales: grupos, dentro del estado nación, contruidos sobre una base diferente a la identidad nacional y que demuestran la complejidad de las identidades

sociales de los individuos y de una sociedad nacional (clase social, identidad regional, minorías étnicas); 2) interacción social: convenciones de comportamiento en las interacciones sociales teniendo en cuenta los distintos niveles de familiaridad; 3) conducta y comportamiento: acciones rutinarias y comúnmente aceptadas dentro de un grupo social – nacional o subnacional- y creencias religiosas y morales subyacentes a las mismas; comportamientos rutinarios de la vida cotidiana que no son vistos como marcadores significativos de la identidad del grupo; 4) instituciones políticas y sociales: instituciones del estado que caracterizan a éste y a su ciudadanía y que proporcionan un marco para el desarrollo de la vida cotidiana dentro de la nación y de los grupos subnacionales (asistencia sanitaria, gobierno local, leyes y mantenimiento del orden, etc.); 5) socialización y ciclo vital: instituciones de socialización –familias, escuelas, empleo-, y las ceremonias que marcan el paso a través de los diferentes estadios de la vida social; representación de prácticas divergentes en diferentes grupos sociales, así como de autoestereotipos nacionales de expectativas e interpretaciones compartidas; 6) historia nacional: períodos y acontecimientos - históricos y contemporáneos- significativos en la constitución de la nación y de su identidad; 7) geografía nacional: factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que son significativos en las percepciones del propio país; otros factores que constituyen informaciones esenciales para las personas de fuera del país; 8) estereotipos e identidad nacional: nociones de lo que es la identidad nacional “típica” de un país; orígenes de esas nociones.

5. Propuesta para el análisis del componente cultural

Incluimos, en las líneas que siguen, nuestra propia propuesta de pautas para someter a análisis el tratamiento que se concede a la dimensión cultural en los libros de texto y otros materiales diseñados para su uso en contextos escolares. Pretendemos con ello ofrecer al profesorado un conjunto de elementos sistematizados con el fin de que éste pueda utilizarlos como referente para efectuar su propia valoración a la hora de elegir un material. La propuesta comienza por un primer bloque de preguntas genéricas a formular sobre el conjunto de materiales elaborados por las editoriales para su uso en un determinado nivel de enseñanza (guía para el profesorado, libro del alumnado, cuaderno de ejercicios y posibles documentos sonoros y audiovisuales complementarios). Posteriormente efectuamos una distinción entre dos niveles en el análisis: la guía del profesorado y el libro del alumnado, siendo el segundo el que es objeto de una propuesta analítica más exhaustiva (que podría hacerse extensiva al cuaderno de ejercicios).

Preguntas genéricas

- ¿Se especifica quiénes son los autores (extranjeros, españoles, equipos mixtos)?
- ¿Se explica en qué corrientes metodológicas o desarrollos didácticos se basa el diseño y elaboración del material?
- ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integra como parte significativa de éstos?
- ¿Hay algún apartado específico en cada unidad/ lección destinado a profundizar en los contenidos culturales?
- ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?
- ¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta?
- ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?
- ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?

- ¿Se invita al alumnado a profundizar en la cultura del país proponiéndole actividades que van más allá de las informaciones incluidas en el libro de texto (consulta de diccionarios, enciclopedias, prensa, otros documentos, etc.)?
- ¿Se incluyen documentos auténticos? (anuncios de prensa o televisión, folletos turísticos, grabaciones en audio o vídeo tomadas de situaciones de la vida real, cartas de restaurantes, planos de metro, guías telefónicas, etc.)

Guía del profesorado

- ¿Se especifica el público al que va destinado? ¿Ha sido elaborado pensando en los destinatarios?
- ¿Incluye alguna referencia explícita al tratamiento que se va a dar en el material a la cultura meta? (intencionalidad formativa; grado de integración con los contenidos lingüísticos; inclusión o no de informaciones complementarias específicas).
- ¿Se especifica en cada unidad/ lección qué contenido(s) sociocultural(es) se va(n) a tratar? ¿Se explica qué objetivos se persiguen? ¿Se argumenta la razón de la elección de ese contenido concreto?
- ¿Se sugieren al profesorado actividades para realizar en clase que conlleven la profundización en la cultura extranjera mediante la utilización de fuentes informativas diferentes al libro de texto?

Libro del alumno

Es éste el recurso que, a nuestro juicio, debe ser sometido a un análisis más exhaustivo, ya que es el que el alumnado va a manejar de un modo directo y continuado. Es evidente que el estudio ha de hacerse extensivo a cualquier tipo de material de audio o vídeo que resulte imprescindible para la realización de las actividades y ejercicios propuestas en las distintas lecciones o unidades.

En la misma línea de Areizaga (2002), estimamos que al evaluar el libro de texto el profesorado ha de formularse varias preguntas: qué información cultural se incluye, cuál se excluye y cómo se trata esa información. Partimos de la base de considerar que en los manuales se superponen dos tipos de códigos, el icónico y el lingüístico, que interactúan de cara a la producción de significados. Para poder dar respuesta a las anteriores cuestiones, proponemos la realización de un análisis de contenido cuantitativo (cómputo de frecuencias de aparición) y cualitativo (interpretación a partir de lo que aparece y de lo que se omite) articulado en torno a dos grandes ejes: las imágenes (fotografías, dibujos, viñetas de cómics e ilustraciones en general); y los textos (audiciones o textos orales, textos escritos y actividades o ejercicios). En cada uno de los corpus a analizar, el trabajo podría organizarse alrededor de dos grandes pilares: los personajes y los temas o referencias socioculturales. Los elementos analizados se irían clasificando en distintas categorías y subcategorías. Con el fin de facilitar la tarea de sistematización y recopilación de información, habría que confeccionar un conjunto de rejillas o fichas para la recogida de datos con las categorías consideradas en cada caso. Pensamos que simplifica la tarea proceder primero unidad a unidad y, posteriormente, vaciar los datos recogidos en una ficha-matriz para el conjunto del libro. De manera simultánea al registro de datos se irían anotando las observaciones relevantes.

Comenzando con el examen del código icónico, pensamos que es importante incluir una llamada de atención sobre la enorme influencia que ejercen las imágenes en el alumnado de cara a la conformación de una imagen de la sociedad y cultura del país extranjero. De ahí que consideremos imprescindible que el profesorado trate de dar respuesta a algunas preguntas globales como las siguientes:

- ¿Contiene el libro un número suficiente de imágenes?
- ¿Son las imágenes incluidas significativas desde el punto de vista cultural o constituyen un simple relleno para hacer más atractivo el libro?

- ¿Predominan las fotografías reales que remiten a personas, contextos y objetos tomados de la cultura extranjera, o bien hay una mayoría de dibujos y caricaturas elaborados por la persona o equipo responsable del diseño del manual poco significativos desde el punto de vista cultural?
- ¿Se adecuan las imágenes al contexto del tema o cuestión que se está abordando en la parte textual?
- ¿Se incluyen las imágenes con el fin de que sean utilizadas como soporte de las actividades lingüísticas?
- ¿Se desprende de las imágenes incluidas la existencia de una intencionalidad explícita de ofrecer una representación del universo sociocultural de la lengua meta que aborde este último desde una perspectiva plural (diversidad de contextos, personas, situaciones)?
- ¿Se incluyen imágenes relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?

Además de las anteriores preguntas, el código icónico puede ser sometido a análisis a partir de los dos pilares mencionados: los personajes y los temas socioculturales. A través del estudio de los personajes podemos alcanzar a comprender mejor cuál es la representación del universo social que encierra el manual. Ello nos permitirá conocer con detalle qué visión se ofrece de hombres y mujeres, si se incluye o no a personas pertenecientes a minorías étnicas y, en caso afirmativo, de qué manera se las presenta, y si se hallan representadas personas pertenecientes a todos los segmentos de edad. Los aspectos a considerar con respecto al personaje serían los siguientes: 1) características (edad –con tres subcategorías: infancia-adolescencia, población activa y tercera edad-; sexo –con dos subcategorías: personajes masculinos y femeninos; y pertenencia o no a etnias minoritarias; en todos los casos se reservaría una casilla para casos de dudosa identificación), 2) protagonismo (principal, secundario o compartido), 3) profesiones y 4) actividades u ocupaciones no profesionales. Para el caso de las dos últimas categorías interesa identificar si quienes ejercen la profesión o realizan la actividad son hombres o mujeres y si pertenecen o no a etnias minoritarias.

Para facilitar el anterior análisis, proponemos realizar un cómputo del total de imágenes efectuando una clasificación inicial entre las que representan personajes humanos y las que no para centrarse después en las primeras. Se reservaría también una casilla para las que planteasen dificultades de identificación (no identificables) Este primer recuento podría utilizarse como referente para establecer porcentajes.

Para el estudio de los temas socioculturales en el código icónico, resulta conveniente identificar y contabilizar, partiendo del análisis de cada unidad y extendiendo éste al total de unidades del libro, las imágenes que pueden considerarse portadoras de información relevante. Este análisis de contenido temático puede tomar como base los temas a los que remiten las imágenes. Para establecerlos, puede partirse de la observación minuciosa del manual, recurriendo además al contexto particular de cada unidad o lección y al contexto global del libro de texto. Nuestra propuesta orientativa abarca cinco grandes categorías temáticas: 1) informaciones culturales sobre el país o países donde se habla la lengua extranjera. Es importante aquí fijarse en el país que sirve de escenario principal al manual, así como en los rasgos que conforman su identidad cultural. Ha de prestarse igualmente atención a la mención o no de otros países y a la presentación que se hace de ellos. Una vez identificadas las imágenes con información cultural, puede procederse a una clasificación de éstas en distintas subcategorías: símbolos, objetos representativos, monumentos, lugares (ciudades, pueblos, calles), mapas, personajes famosos, lugares de recreo, tradiciones populares; 2) la escuela; 3) la familia. Se trata aquí de ver si se presenta un modelo ideal de familia (padre, madre, abuelo o abuelos y varios hijos e hijas) o bien se da una visión de la misma más ajustada a los tiempos que corren (familias monoparentales, por ejemplo); 4) actividades de ocio y tiempo libre; y 5) hábitos de la vida cotidiana (horarios, comidas, vestido).

Para el análisis del código lingüístico, proponemos clasificar los materiales textuales en varios grupos. La mayoría de los libros de texto ofrece una secuencia de unidades o lecciones que se ajustan a una misma estructura, lo que facilitará la tarea. Los manuales de lenguas extranjeras se caracterizan por presentar una enorme variedad de materiales textuales: textos informativos, extractos de conversaciones reales, diálogos, canciones, poemas, pasajes literarios, dichos o proverbios populares, documentos oficiales, cartas, extractos de prensa, anuncios publicitarios, folletos turísticos, cartas de restaurantes, viñetas de cómics, etc. Esa diversidad hace que la clasificación de los tipos de textos pueda realizarse a partir de distintos criterios. Proponemos desglosar el corpus textual en tres grandes bloques: textos orales, textos escritos y actividades y ejercicios. Siguiendo las pautas sugeridas para el estudio del código icónico, es conveniente efectuar un recuento del total de unidades textuales que conforman cada grupo, desterrando del análisis los textos que carezcan de información socioculturalmente relevante. En cada grupo de textos, el análisis puede articularse alrededor de tres grandes categorías: 1) nombres propios de persona y apellidos. Se trata de examinar si pueden considerarse representativos del conjunto del país, si los hay representativos de etnias minoritarias y de gentes de diferentes países, y si hay un equilibrio entre los masculinos y los femeninos. Además de efectuar un listado de los que aparecen, habrá que examinar qué cualidades se les atribuyen; 2) nombres de lugar (ciudades, pueblos, provincias, regiones, países, lugares, monumentos). Podremos comprobar aquí si se privilegia la presentación de un entorno rural o urbano, si se trata de ofrecer o no una visión de la diversidad geográfica del país y si se tienen en cuenta o no otros posibles países donde se habla la lengua meta. Al igual que en el anterior caso, junto con la relación de lugares mencionados, habrá que tomar nota de lo que se dice de ellos; 3) objetos significativos, símbolos, personajes famosos y otros elementos representativos de la identidad cultural del país (históricos, políticos, geográficos, sociales, tradiciones y costumbres). Una vez más, la pregunta será doble: cuáles se mencionan y qué se dice de cada uno de ellos.

El análisis del código lingüístico permite ampliar el estudio al componente sociolingüístico, información ésta que no es posible obtener sólo a partir de las imágenes. Para ello proponemos como categorías a tener en cuenta las siguientes: 1) marcadores de las relaciones sociales (saludos, presentaciones, modos de dirigirse a alguien, convenciones de los turnos de palabra); 2) reglas de cortesía (utilización adecuada de fórmulas para pedir algo, dar las gracias; cómo hacer una invitación, un regalo); 3) expresiones de la sabiduría popular (proverbios, expresiones idiomáticas, dichos populares); 4) diferencias de registro (oficial, formal, informal, neutro, familiar, íntimo); y 5) formas dialectales y acentos (marcas lingüísticas de clase social, origen regional, origen nacional, grupo profesional).

6. Consideraciones finales

De las propuestas efectuadas por especialistas que abogan por una enseñanza integrada de la lengua y la cultura extranjera (Byram, 1993; Kramsch, 1988) pueden extraerse un conjunto de principios genéricos a tener en cuenta en el diseño y elaboración de libros de texto y otros materiales curriculares. Los presentamos aquí, a modo de síntesis final, para que sirvan como elemento de reflexión al profesorado antes de decidirse por la elección de un material concreto. Los principios se resumirían en tres. En primer lugar, la necesidad de considerar la cultura como parte esencial del aprendizaje lingüístico desde la perspectiva del desarrollo de una competencia comunicativa que incluye a su vez la competencia sociolingüística. Ello implica presentar la lengua en sus múltiples contextos de uso y en sus distintas variedades. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la necesidad de ofrecer una perspectiva de la cultura que incluya no sólo los aspectos formales (datos de tipo histórico, geográfico o político, referencias a personajes destacados e informaciones sobre aspectos pintorescos o folklóricos) sino también los no formales (vida cotidiana, valores, creencias, costumbres). En tercer lugar, la necesidad de asumir una intencionalidad formativa a la hora de presentar la cultura extranjera, de manera que se favorezca en el alumnado el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. La adquisición de esta última

conlleva el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia cultura y la extranjera, así como de las destrezas o habilidades necesarias para relacionarse de manera positiva con el mundo de la alteridad.

7. Bibliografía

- Apple, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Areizaga, E. (2002) "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico", *Cultura y Educación*, 14 (2), 161-175.
- Atienza, J. L. (2002) "Currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras: entre el deseo y la realidad". En *Lenguas Extranjeras. Hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*, Guillén, C. (Dir.), Madrid, MEC, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 139-156.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1993) "Criteria for Textbook Evaluation". En *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*, Byram, M. (Ed.), Frankfurt/Main, Diesterweg, 31-40.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Paris, Didier/Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1972) "On communicative competence". En *Sociolinguistics*, Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.), Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Kramsch, C. (1988) "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks". En *Toward a New Integration of Language and Culture*, Singerman, A. J. (Ed.), Middlebury, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc, 63-88.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Paricio, S. (2002) *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como Lengua Extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*, Universidad de A Coruña, tesis doctoral, inédita.
- Puig, G. (1996) "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères", *Diálogos Hispánicos*, 18, 327-346.
- Risager, K. (1991) "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies". En *Mediating Languages and Cultures*, Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 181-192.
- Roca, A. (1996) "Manuels de langue française. Approche interculturelle", *Diálogos Hispánicos*, 18, 355-363.
- Sercu, L. (2000) "Textbooks". En *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Byram, M. (Ed.), Londres y Nueva York, Routledge, 626-628.
- Torres, J. (1989) "Libros de texto y control del currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 68-69.
- Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- Torres, J. (1998) "Michael W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación" (Entrevista), *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.