

El enfoque intercultural: un análisis de las imágenes en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE)

Ma. Cecilia Arellano Lucas

Milagro Asensio

Alicia Rita A. Collado

Romina S. Fessia

Lucía B. Quiroga

Recibido Noviembre 2022

Aceptado Diciembre 2022

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo analizar y describir en relación al enfoque intercultural las imágenes presentes en las secuencias de lectura en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera inglés de nivel A1 disponibles en Argentina. La investigación fue de tipo exploratoria-descriptiva respondiendo a una lógica de investigación cualitativa. Los resultados sugieren que las imágenes presentes en las secuencias de lectura priorizan un abordaje unidireccional de las lenguas-culturas con un marcado foco hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas. Además, las imágenes estudiadas no promueven de manera explícita y significativa el desarrollo de la CCI (Competencia Comunicativa Intercultural). Se destaca que muchos de los materiales analizados ofrecen un potencial para promover la diversidad cultural mediante una intervención pedagógica.

Palabra Clave: Interculturalidad – Inglés – Manuales – Lectura - Imágenes

The intercultural approach: An analysis of images in textbooks for the teaching of English as foreign language-culture (EFL)

Abstract

The objective of this research was to analyze and describe in relation to the intercultural approach the images included in the reading sequences in textbooks for the teaching of English as foreign language-culture at level A1 available in Argentina. The research was exploratory-descriptive based on qualitative research logic. The results suggest that the images included in the reading sequences prioritize a unidirectional approach to languages-cultures with a marked focus on hegemonic cultures, monophony and collective mental representations. Furthermore, the images studied do not explicitly and significantly promote the development of ICC (Intercultural Communicative Competence). It is highlighted that many of the materials analyzed have a potential to promote cultural diversity through a pedagogical intervention.

Keywords: Interculturality – English – Textbook – Reading - Images

Introducción

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

En Argentina, esta perspectiva atraviesa los distintos documentos curriculares que orientan la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras en distintos niveles

del sistema educativo, entre ellos, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (en adelante NAP) (Consejo Federal de Educación, 2012) para la Educación Primaria y Secundaria y el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (Consejo Federal de Educación, 2011).

Del mismo modo, esta perspectiva atraviesa a los mediadores pedagógicos que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje de la LCE en el ámbito escolar, entre estos los libros de texto para la enseñanza del inglés (o manuales de inglés). Estos constituyen una parte fundamental del proceso didáctico ya que determinan la selección y secuenciación de los contenidos, el tipo de actividades y de textos a trabajar, entre otros aspectos. Dada la relevancia de esta perspectiva en los diversos documentos y mediadores antes mencionados, consideramos imperioso indagar acerca su presencia en los mismos. Así, el presente trabajo tiene sus bases en el proyecto de investigación “El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina”¹ (Resolución N° 230 IFDC-SL/18), en el cual se realizó un primer estudio del tratamiento del enfoque intercultural en los manuales de inglés. A partir de los resultados obtenidos, consideramos valioso ampliar dicha investigación a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, tales como textos e imágenes, ya que estos complementan el aspecto didáctico de la secuencia. Además, se considera ésta una temática pertinente dado que el desarrollo de la CCI y la selección bibliográfica son cuestiones esenciales para la práctica docente.

Este trabajo se centra en el análisis de las imágenes que acompañan a los textos de las secuencias didácticas previamente abordadas. La pregunta que guió esta línea de investigación es: ¿Cómo se presenta el enfoque intercultural en las imágenes en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina? El objetivo general que guió al proyecto completo fue analizar y describir las imágenes en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina en relación al enfoque intercultural.

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

Consideraciones teóricas

El enfoque intercultural para la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras

El enfoque intercultural para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras comienza a cobrar mayor relevancia en el campo de la didáctica de las LCE a principios del siglo XXI, a partir del surgimiento del paradigma de la ciudadanía y cohesión social (Vez, 2012). Este cambio de paradigma parte de la concepción de lengua, cultura y aprendizaje como elementos que están íntimamente relacionados, y por lo tanto, desde el enfoque intercultural se ubica a esta interrelación dialógica en el centro del proceso de aprendizaje de la LCE (Corbett, 2003). En este sentido, este autor explica que un enfoque intercultural no solo apunta al desarrollo de las tradicionales cuatro macro-habilidades del lenguaje, sino que también se centra en el desarrollo de la habilidad cultural mediante estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales, enfatizando la función social de la lengua y en la importancia de reconocer y valorar la riqueza de las variedades lingüísticas-culturales y geográficas. El enfoque intercultural apunta entonces al desarrollo de hablantes o mediadores interculturales; es decir, interlocutores que perciban la complejidad y la multiplicidad de las identidades, eviten los estereotipos y perciban al otro no como una representación social, sino como alguien cuyas cualidades deben ser descubiertas (Byram, Gribkova y Starky, 2002).

Dicho posicionamiento implica el énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural junto con la competencia lingüística, es decir el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), definida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram en Rivers, 2007, p. 11).

Siendo el desarrollo de la CCI uno de los objetivos centrales de este enfoque, Byram y Morgan (1994) sugieren un número de tópicos para su inclusión en la enseñanza de LCE, los cuales contribuyen a definir el contenido cultural del programa educativo. Ellos son: identidad social y grupos sociales, interacciones sociales, creencia y comportamiento, instituciones políticas y sociales, socialización, la historia nacional, la geografía nacional, la herencia cultural nacional, y por último, estereotipos e identidad nacional.

En este sentido, y en el marco de su enseñanza, las lenguas-culturas extranjeras se encuentran plasmadas y mediadas por artefactos culturales, los manuales escolares, usualmente consideradas fuentes primarias de conocimiento cultural de y hacia las culturas de la lengua que se aprende. Considerando que un manual, o libro de texto, es “un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (Hamilton, 1990, p. 1), este adquiere un rol constitutivo del acto de enseñanza-aprendizaje, aún más al ser concebidos como construcción social y como objeto epistémico. Como constructo social, el manual refleja la influencia tanto de las políticas lingüísticas locales, instauradas por organismos públicos nacionales, como de las políticas lingüísticas extranjeras, impuestas por los países cuya lengua se enseña en el sistema educativo formal. Por lo tanto, los manuales no son ajenos a las representaciones sociales “construidas en torno al país del cual se enseña la lengua y a la lengua extranjera en sí misma” (Pasquale, 2014, p. 12). Como objeto epistémico, se define por su pertenencia a una disciplina, en este caso la LCE, la que se presenta organizada en contenidos, planes de estudio, formas de transmisión, procedimientos específicos y tareas escolares prototípicas, validando y jerarquizando los conocimientos disciplinares (Pasquale, 2014, p. 12).

En este sentido, es posible afirmar que el manual, con sus componentes textuales, visuales y procedimentales, y el/la docente, se constituyen en agentes de mediación. En el contexto de este proyecto, abordamos a las imágenes presentes en los manuales para la enseñanza-aprendizaje del inglés como LCE como una de las principales fuentes de *input* verbal y visual para los/las estudiantes, y por consiguiente, en transmisoras de estas lenguas-culturas, sus valores y cosmovisiones.

La imagen como artefacto cultural, mediadora cultural y posibilidad didáctica

Las imágenes de los manuales escolares se constituyen en fuentes de *input*; es decir en mediadoras lingüísticas-culturales entre la lengua-cultura que se aprende y los/las estudiantes. Para Aumont (1992) la imagen tiene como función primera la de asegurar, reforzar, reafirmar y precisar la relación de los individuos con el mundo; sobre esta base general, propone tres modos principales de establecer las funciones de la imagen: el modo simbólico, el modo epistémico y el modo estético. En el modo simbólico, las imágenes funcionan como símbolos

representativos en las sociedades que manifiestan la presencia de algo real y abstracto a la vez (valor representacional). Estos simbolismos pueden ser tanto religiosos, como culturales y/o políticos, representando valores e ideales. El modo epistémico se refiere a la imagen como portadora de informaciones visuales sobre el mundo (valor informativo). De esta forma, el conocimiento visual del mundo, de naturaleza muy variada, puede ser abordado a través de la imagen; es decir, las imágenes aportan informaciones sobre el mundo cuyo conocimiento nos permite abordar incluso aspectos no visuales. En cuanto al modo estético, la función de la imagen es la de complacer a su espectador proporcionándole sensaciones específicas (valor artístico). En otras palabras, las imágenes son siempre construcciones sociales creadas para representar y relacionarnos con una realidad en particular. Aumont se refiere a este punto de la siguiente manera:

La imagen es siempre modelada por estructuras profundas, ligadas al ejercicio de un lenguaje, así como a la pertenencia a una organización simbólica (a una cultura, a una sociedad); pero la imagen es también un medio de comunicación y de representación del mundo que tiene lugar en todas las sociedades humanas. La imagen es universal, pero siempre particularizada (Aumont, 1992, p. 138).

Es por su esencia representativa, social, comunicativa, artística, y afectiva, que la imagen se convierte en una posibilidad didáctica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Casablancas (2000, p. 5) describe los tipos de imágenes presentes en los textos escolares de la siguiente manera: fotografías; ilustraciones; mapas; gráficos; tablas; íconos; y guardas.

Además de tener en cuenta la tipología de las imágenes, al utilizarlas como recurso didáctico, es necesario considerar su sentido polisémico o monosémico, es decir, mientras hay algunas que tienen un significado obvio, claro y preciso, hay otras en las que se juega con los distintos significados de una imagen y con otros mensajes simbólicos subyacentes, ambiguos o sugerentes. Esta relación denotación/connotación es entonces esencial para poder leer la imagen, siendo la imagen denotativa aquella que es informativa, simple y monosémica, y la imagen connotativa, aquella que es interpretativa, oculta, compleja y polisémica (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006, p. 72).

Partiendo de una vertiente didáctica para el análisis de las imágenes en los manuales escolares, el cual apunta al tratamiento educativo de la imagen y del caudal de información que ella aporta, Casablancas (2000, pp. 6-14) enumera las distintas funciones que puede cumplir una imagen en un texto escolar: 1) Función estética-motivadora (la imagen contribuye a motivar la lectura del texto que acompaña, o simplemente disfrutar de ella), 2) Función explicativa (sirve para clarificar un concepto o una secuencia que está explicada en forma escrita), 3) Función de apoyatura de significado del texto (clarifica una parte del texto de dudosa interpretación por parte del lector, resolviéndolo en forma de imagen), 4) Función informativa en sí misma (es el caso de gráficos, mapas, cuadros y fotografías), y 5) Función de base de análisis de una temática (se utiliza la imagen para extraer información que sirve para el tratamiento de un tema de mayor amplitud. Si la imagen antecede al texto, anticipa información y motiva la lectura; si sigue al texto, se transfieren conocimientos a la imagen).

Muchos materiales didácticos plantean una representación de la realidad desde una sola perspectiva y utilizan las imágenes de los manuales escolares para fortalecer y materializar dicha realidad, como la describe Aumont (1992), particularizada. La realidad descrita en los manuales escolares utiliza el lenguaje y las imágenes como instrumentos para plasmar una realidad en particular basada en construcciones sociales. En relación a esta idea, Dussel (2006) explica que “la forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos” (p. 284). Surge así el desafío, y la necesidad, de la alfabetización audiovisual en las escuelas ya que los niños y jóvenes crecen en un ambiente pleno de imágenes, por lo que el desarrollo de su capacidad para leerlas y utilizarlas se convierte en una competencia esencial. De aquí surge la necesidad de aprender no solo *con* la imagen sino *de* la imagen, lo que implica una alfabetización visual para generar un verdadero proceso comunicativo que involucre conscientemente el uso de la imagen como mediación didáctica por parte del docente y la lectura crítica y comprensiva de la misma por parte del estudiante, es decir, el reconocimiento de los elementos sintácticos y semánticos de la imagen y las relaciones entre ellos, que nos permitan ser no solo consumidores sino usuarios de las mismas (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006, p. 74).

Metodología

El tipo de estudio seleccionado para esta investigación fue el exploratorio-descriptivo y la misma respondió a una lógica de investigación cualitativa puesto que se pretendía identificar, interpretar y caracterizar las imágenes en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina en relación al enfoque intercultural.

La intencionalidad de este tipo de investigación apunta a un esfuerzo por comprender la realidad social como resultado de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. La metodología escogida es holística e inductiva, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida. El proceso de investigación resulta interactivo, progresivo y flexible en la medida en que las estrategias e instrumentos coinciden en la búsqueda de la comprensión integral del fenómeno a estudiar. Los resultados de la investigación son generados a través de procesos de interpretación y síntesis.

Muestra

La muestra respondió a un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se conformó por aquellos libros a los que se tenía acceso y que se corresponden con los criterios pre-establecidos para la muestra de la investigación *El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina*. En esa oportunidad, se trabajó con un grupo representativo del universo de libros de texto editados entre los años 2010 y 2016 para la enseñanza de inglés como LCE, publicados por editoriales extranjeras. Los manuales seleccionados eran de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del alumno) para públicos diversos. Las editoriales que se tuvieron en cuenta para la conformación del corpus fueron: Pearson Education Limited, Richmond, Oxford University Press, y Express Publishing. Debido a la disponibilidad de material, la muestra quedó conformada por 7 ejemplares:

Access 1 de Express Publishing; *English Plus 1* de Oxford University Press, *Heading Forward Starter* de Richmond; *Live Beat 1* de Pearson Education Limited; *Next Move 1* de Pearson Education Limited; *Sing Up 1* de Richmond; y *Spark 1* de Express Publishing.

Los principales criterios de selección fueron: que tanto el libro del estudiante como el libro del docente estuviesen disponibles en nuestro país; que correspondiesen a un nivel A1 según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; que fuesen manuales de carácter universalista; y que hubiesen sido diseñados para un público adolescente.

El corpus con el que se trabajó fue el de 139 imágenes, presentes en las secuencias de lectura (58) correspondientes a las primeras 3 unidades de los 7 ejemplares bajo análisis².

Técnicas de Recolección de Datos

Este estudio utilizó como técnica de recolección de datos el Análisis de Contenido, que propone un trabajo de tipo hermenéutico para la lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura (Abela, 2002). Se construyó un instrumento metodológico que permitió desglosar las imágenes para que surgiesen los aspectos que se pretendía estudiar y así agruparlos en categorías. El instrumento permitió la recolección y sistematización de la información en dos instancias: 1) el análisis de las imágenes en los manuales escolares de manera individual (por unidad didáctica y por manual), y 2) la visión del conjunto: sistematización y comparación de los datos obtenidos de todos los manuales.

Análisis e interpretación de los resultados

En líneas generales, se observa la utilización de dos o tres imágenes acompañando a cada texto; se considera que el motivo de dicha predominancia a lo largo de los libros de texto analizados se debe a la alta potencialidad motivadora que

² Recordamos que se analizó el mismo corpus constituido en la investigación *El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina*, antes mencionada.

el contenido visual acarrea en sí mismo, siendo su presencia esencial para la comprensión más rápida y efectiva del tema.

De acuerdo a su tipología (ver Tabla N° 1 Tipo de ilustración en anexo) se evidencia una gran predominancia de fotografías por sobre las restantes tipologías de imagen. Con respecto al origen de las imágenes, se identificaron 93 (noventa y tres) imágenes pedagógicamente diseñadas, es decir, que han sido editorialmente producidas para un público específico (estudiantes de LE inglés nivel A1 en este caso), y 46 (cuarenta y seis) imágenes auténticas, tratándose de imágenes culturales de diversa procedencia, originalmente producidas por fuentes externas (Ver Tabla N° 2 Clasificación de las imágenes según su origen en anexo). La prominencia de las imágenes pedagógicamente diseñadas remitiría a la intención editorial de incluir imágenes específicas que respondan a los grupos etarios, étnicos, sociales y familiares idealizantes; de este modo, lo que se muestra al público especificado son representaciones sociales, iconos nacionales y regionales, comportamientos, intereses e interacciones con las que los adolescentes podrían sentirse identificados (Byram y Morgan, 1994).

En el caso de las imágenes auténticas, éstas responden a la inclusión de distintas ciudades, personas y eventos del mundo que solo pueden ser representados a través de una fotografía auténtica por su carácter único y específico (ver Tabla N°2 Clasificación de imágenes según su origen). En el caso de los lugares, las ciudades representadas, así como sus hitos geográficos y edificios, corresponden a culturas hegemónicas. En el caso de las personas, se presentan celebridades e íconos de la cultura popular y cinematográfica, mayormente estadounidense, que pertenecen a modelos sociales idealizados por el público adolescente. Lo mismo sucede con los eventos presentados donde predominan, por ejemplo, festivales del mundo originarios de países y culturas hegemónicas. Este breve análisis tipológico nos permite entrever una intención implícita de incluir iconografías y representaciones socio-culturales de las culturas dominantes en los materiales didácticos, dejando poco espacio para el tratamiento de representaciones culturales de países de la periferia. Por ende, se demuestra una mayor visibilización del currículum hegemónico dominante.

Con respecto a la función didáctica de la imagen, y de acuerdo a la clasificación de Casablancas (2000), las imágenes se analizaron de acuerdo a

la función específica que cumplen en cada caso, es decir, teniendo en cuenta su comportamiento particular respecto al texto en la página de cada manual. Se identificó que la función más prominente es la función estética motivadora (ver Tabla N° 3 Clasificación de imágenes según su función didáctica en anexo). Se considera que la mencionada predominancia de la función estética motivadora podría relacionarse con que la imagen intenta equilibrar al texto, darle colorido, motivar la lectura del mismo, y buscar la identificación de los adolescentes con el contenido temático de los textos. Esto resulta indicador de que en estos casos los textos son los que acarrean el contenido principal que se desea transmitir, mientras que las imágenes solo acompañan de modo ilustrativo y estimulante la lectura de los mismos; es decir, se prioriza su significado denotativo, simple y monosémico (Rivera Betancur, Osorio Osorio y Sánchez Zuluaga, 2006).

Respecto a la función de apoyatura de significado del texto, donde la imagen clarifica una parte del texto de dudosa interpretación resolviéndola en forma visual, en todos los casos, las mismas han sido fundamentales para aclarar algún aspecto del tema que no resulta del todo entendible a través del texto. Algunos ejemplos de imágenes que pertenecen a este grupo ilustran el Taj Mahal, pedagógicamente modificada para indicar sus partes (ver Imagen N° 1 en anexo); el medio de transporte *duckmarine* descrito en un texto (ver Imagen N° 2 en anexo); y la majestuosidad del edificio Burj Khalifa (ver Imagen N° 3 en anexo).

Con respecto a la función explicativa, la cual se utiliza para clarificar un concepto o secuencia presentado en forma escrita, en todos los casos, las mismas cumplen el rol de clarificar conceptos presentados en el texto para lograr una comprensión más efectiva de su contenido. El texto verbal en estos casos se equilibra con la imagen para transmitir el contenido temático de manera efectiva. Por ejemplo, las imágenes que acompañan al texto de la cultura australiana tales como variedad de aspectos particulares de dicha cultura (animales, equipo de rugby, habitante maori, y paisajes) (ver Imagen N° 4 en anexo). Otros ejemplos de esta función didáctica son las imágenes que representan tipos de unidades habitacionales típicas del Reino Unido (ver Imagen N° 5 en anexo); y las imágenes que muestran una serie de muñecos y naves de colección de la película “Star Wars”, y personas caracterizadas como los personajes de la película (ver Imagen N° 6 en anexo).

Finalmente, se identificaron 3 imágenes que responden a la función informativa, donde la imagen acarrea información en sí misma, tal como ocurre en el caso de gráficos, mapas, cuadros y fotografías.

En cuanto al contenido cultural (Byram y Morgan, 1994) pueden identificarse diferentes grados de potencial intercultural en las imágenes correspondientes a las distintas temáticas. En gran parte del total de 139 imágenes, el 41%, no se evidencia un anclaje hacia una cultura específica, sino que presentan las temáticas de forma estandarizada, promoviendo representaciones mentales colectivas generalizadas. El resto de las imágenes pueden ser asociadas a una cultura ya sea proporcionando una perspectiva limitada o hegemónica, o relacionándose con una cultura-otra, la cultura general o la cultura popular.

El primer grupo de imágenes aborda algunas de las temáticas propuestas por Byram y Morgan (1994) de manera tal que las diferencias culturales no son notables; por el contrario, en ellas estas diferencias son homogeneizadas. Las imágenes que corresponden a las temáticas identidad social y grupo social, interacción social e instituciones socio-políticas muestran, en su mayoría, situaciones con las que los adolescentes a los que los manuales están dirigidos puedan identificarse. En ellas se presentan fotos o ilustraciones de adolescentes, sus gustos e intereses, sus viviendas y pertenencias, su entorno familiar y social, y sus actividades (escuela y hobbies) de manera estandarizada y con características representativas del grupo etario al que pertenecen. Las imágenes de este grupo, entonces, tienen un predominio simbólico, es decir, tienen valor representacional (Aumont, 1992).

Por otro lado, el 59% de la totalidad de las imágenes se diferencia del primer grupo en que estas sí transmiten una cosmovisión cultural, aunque lo hacen de diferentes formas. Dentro de este grupo de imágenes, el 20%, transmiten una visión limitada o incompleta y, en algunos casos, enfocada en las culturas hegemónicas. Por ejemplo, la imagen de una adolescente que presenta sus pertenencias como variadas y de distintas partes del mundo; sin embargo, todos los productos son de Disney (Ver imagen N°7 en anexo). De manera similar, las dos imágenes que acompañan un texto sobre el lenguaje no verbal – en las que puede verse a dos personas mirándose y a un chico sonriendo y con su pulgar arriba (Ver imagen N° 8 en anexo) intentan ilustrar que el lenguaje no verbal es

universal. Sin embargo, al asumir la gestualidad y simbología occidental como la norma universal, se invisibilizan las diferencias en el lenguaje no verbal en distintas culturas.

El resto de las imágenes en este grupo ilustran determinadas situaciones desde una perspectiva de las culturas hegemónicas. Esta predominancia se da mayormente en imágenes que se asocian a las temáticas de geografía nacional, historia nacional, y herencia y cultura nacional (Byram y Morgan, 1994). El resto de las imágenes de este grupo reflejan aspectos diversos de la cultura británica, tales como ciudades del Reino Unido, el parque de Londres, castillos británicos, tipos de casas británicas, ubicación del Reino Unido en el mundo, ubicación de Liverpool y el inglés como lengua internacional. Si bien en el caso de las ciudades el énfasis está puesto en reforzar las nociones de la diversidad étnica y cultural, hay una marcada tendencia hacia las culturas hegemónicas. En otras palabras, se promueve el conocimiento acerca de la cultura objeto, pero solo de manera unidireccional, es decir, no se identifica una mirada hacia la cultura propia.

En el presente trabajo se identificó que el 22% del total de las imágenes podría propiciar oportunidades de desarrollar en los estudiantes la CCI ya que denotan una intención de abordar la diversidad cultural al hacer referencia a otras culturas del mundo. Por ejemplo, la imagen que representa la situación bicultural de una adolescente en que se la puede ver vestida con ropa típica de Bangladesh y, como fondo se presenta a su derecha un campo de arroz y un plato de comida típica y, a su izquierda, un paisaje de Edimburgo y un plato típico escocés (ver Imagen N° 9 en anexo). Otro ejemplo es la imagen que acompaña a un texto sobre la diversidad cultural en el Reino Unido con cuatro fotos de adolescentes cuyos rasgos físicos denotan procedencias y herencias culturales variadas (ver Imagen N°10 en anexo). Las imágenes en que la situación de los adolescentes no es proyectada de forma homogénea tienen alto valor para el desarrollo de la CCI. Es en estos casos de vital importancia el rol del docente para hacer de este saber un conocimiento explícito, sin caer en estereotipaciones de lo diferente.

Finalmente, un 17% de las imágenes no remiten claramente a ninguna de las categorizaciones de contenido cultural propuestas por Byram y Morgan (1994). Dentro de este grupo, la mayoría de las imágenes reflejan situaciones que hacen

referencia a la cultura general y a íconos de la cultura popular. No se percibe en este último grupo un anclaje cultural explícito.

Discusión de los resultados

Ya que consideramos que el desarrollo de la CCI es fundamental para el aprendizaje y la enseñanza de las LCE y que reconocemos que la selección bibliográfica es un tema relevante para la práctica docente que participan de las propuestas de formación continua, en esta línea de la investigación, decidimos analizar y describir las imágenes en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina en relación al enfoque intercultural. El objetivo de esta línea fue: identificar la presencia de imágenes en las secuencias de lectura seleccionadas que remitan al enfoque intercultural, y analizarlas y describirlas en las secuencias de lectura de la muestra seleccionada, según su origen, tipología, función didáctica (Casablanca, 2000) y contenido cultural (Byram y Morgan, 1994), así como la incidencia de estos aspectos en la viabilidad para el desarrollo de la CCI.

A partir del análisis de las imágenes de la muestra, podemos concluir que en la mayoría de las secuencias de lectura no hay evidencia de que éstas apunten al desarrollo explícito de la CCI de forma significativa si bien podrían las mismas ser resignificadas en este sentido a través de la mediación didáctico-pedagógica del docente. Así, las imágenes priorizan un abordaje unidireccional de las lenguas-culturas con un predominio hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas. Estos materiales presentan sólo una diversidad superficial ya que siguen reforzando un modelo de clase medio-alta urbana en el que los usuarios provenientes de diversos entornos y clases sociales no son representados en tanto hablantes de la lengua meta.

Cabe destacar que muchas de las imágenes analizadas en esta investigación tienen el potencial para favorecer una noción de identidad cultural que sea plural e inclusiva y que rompa con posturas hegemónicas que poco se corresponden con nuestros contextos socioculturales heterogéneos si son mediados

pedagógicamente. Seleccionar materiales y estrategias didácticas que conduzcan al desarrollo de la CCI continúa siendo entonces un desafío en nuestras aulas.

Los resultados de esta investigación invitan a la reflexión sobre la necesidad de formar docentes críticos que adopten una perspectiva cultural amplia, abrazando una variedad de otras culturas y que incluyan la cultura local, para así fomentar y favorecer el desarrollo sistemático de la CCI en una relación dialógica, crítica e inclusiva.

Bibliografía

ABELA, J.A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. España, Fundación centro de estudios andaluces, Universidad de Granada.

AUMONT, J. (1992). La imagen. España, Paidós.

BYRAM, M. & MORGAN, C. (1994). Teaching-and-Learning language and culture. Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Consejo de Europa.

CASABLANCAS, S. (2000). “En cuanto a las imágenes en los textos escolares. Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica”, Research Gate, setiembre de 2000.

COLLADO, A.; ARELLANO LUCAS, M.C.; ASENCIO, L.M.; FESSIA, R. y QUIROGA, L. (2019). “El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza de inglés a adolescentes (nivel A1)”, Argonautas, volumen 9 número 12, mayo de 2019, pp. 115-130.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012). Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

CORBETT, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching. Reino Unido, Cromwell Press Limited.

DUSSEL, I. (2006). Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y formación docente. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). (Comp.). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Marantial-FLACSO, pp. 277-293.

HAMILTON, D. (1990). "What is a Textbook?" Paradigm número 3, julio de 1990.

PASQUALE, R. (2014). "Del manual en general al manual de lenguas extranjeras", en Material de estudio Seminario de Posgrado Los manuales de Lengua Extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización, Universidad Nacional de Luján.

RIVERA BETANCUR, J.; OSORIO OSORIO, J.J. y SANCHEZ ZULUAGA, U. (2006) La imagen: una mirada por construir. Colombia, Universidad de Medellín.

RIVERS, J. (2007). An introduction to the concept of intercultural communicative language teaching and learning: A summary for teachers. Nueva Zelanda, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

VEZ, J.M. (2010). "Didáctica de las lenguas extranjeras. Paradigmas de investigación", Lingvarnm Arena, volumen 1 número 1, pp. 81-102.

Ma. Cecilia Arellano Lucas: Directora de extensión del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis IFDC-SL. arellanocecilia33@gmail.com

Milagro Asensio: Docente responsable de Prácticas Discursivas II del profesorado de inglés del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis IFDC-SL. mil.asensio@gmail.com

Alicia Rita A. Collado: Docente responsable de Culturas Anglófonas del profesorado de inglés del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis IFDC-SL. alicollado@gmail.com

Romina S. Fessia: Docente responsable de Prácticas Discursivas III del profesorado de inglés del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis IFDC-SL. rominasfessia@gmail.com

Lucía B. Quiroga: Docente responsable de Didáctica de la Literatura infanto-juvenil en inglés del profesorado de inglés del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis IFDC-SL. lucibquiroga@gmail.com

ANEXO

Tabla N° 1: Tipo de Ilustración

Tipo de ilustración	Cantidad encontrada	Total
Fotografías	115	139
Ilustraciones	15	
Gráficos	3	
Mapas	2	
Pinturas	2	

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 2 Clasificación de imágenes según su origen

Imágenes según su origen	Contenido temático identificado	Cantidad según contenido	Total
Imágenes pedagógicamente diseñadas	Representaciones sociales	93	
Imágenes auténticas	Edificios, paisajes e hitos geográficos	17	46
	Ciudades del mundo	6	
	Viviendas y unidades habitacionales de distinto tipo	6	
	Festivales y celebraciones	4	
	Íconos de la cultura popular y cinematográfica	3	
	Familias famosas y celebridades	4	
	Pinturas	2	
	Habitantes y animales originarios	2	
	Familias	1	
	Mapas	1	

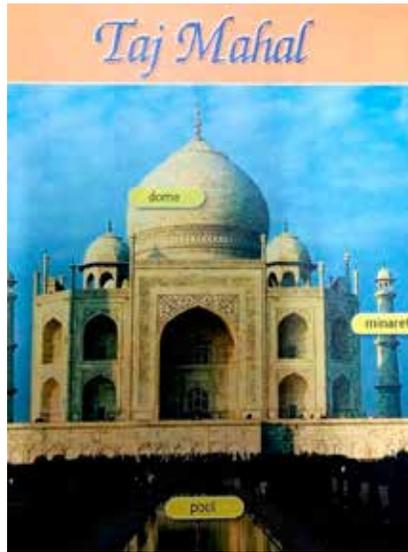
Fuente: elaboración propia

Tabla N° 3 Clasificación de imágenes según su función didáctica

Función didáctica	Cantidad de imágenes
Función estética-motivadora	90
Función de apoyatura de significado del texto	24
Función explicativa	22
Función informativa	3
Total de imágenes analizadas	139

Fuente: elaboración propia

Imagen N° 1



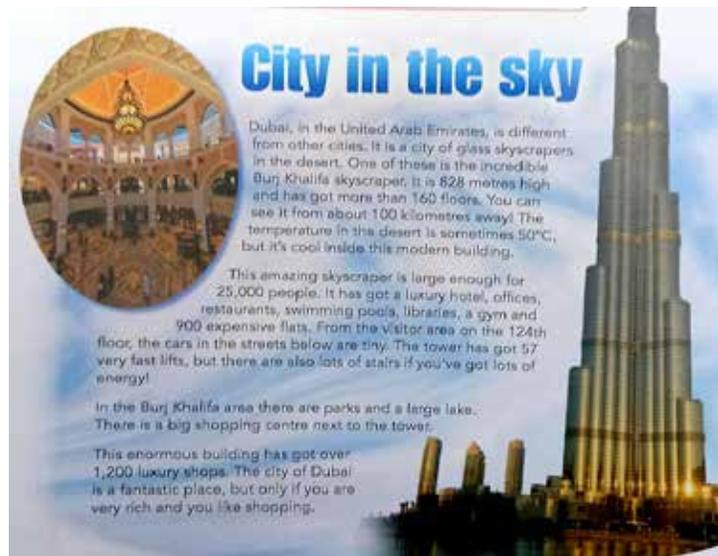
Fuente: *Access 1* de Express Publishing, p.35

Imagen N°2



Fuente: *English Plus 1*, OUP, p. 105.

Imagen N°3



Fuente: *English Plus 1*, OUP, p. 20.

Imagen N° 4

THE KIWI QUIZ!



What are these three photos? They're all kiwis! A kiwi is a fruit. It's also a bird from New Zealand, and a Kiwi is the informal name for a person from New Zealand.

Can you answer these questions about New Zealand?

- 1** New Zealand is in the ... Ocean.
a Atlantic
b Pacific
- 2** 40 million is the ... New Zealand.
a population of
b number of sheep in
- 3** The Maori are the ... of New Zealand.
a indigenous people
b national rugby team
- 4** New Zealand is the location for the ... films.
a Lord of the Rings
b Harry Potter



Fuente: *Heading Forward Starter*, Richmond, p.18

Imagen N°5

HOME sweet HOME



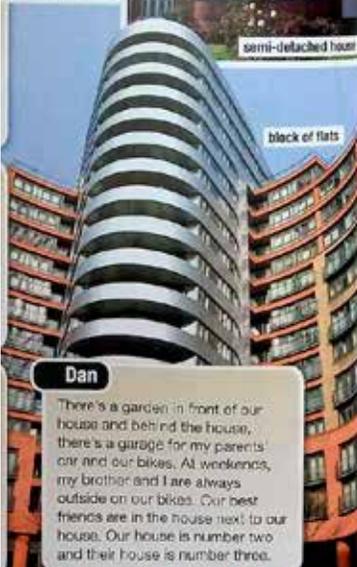
detached house



terraced house



semi-detached house



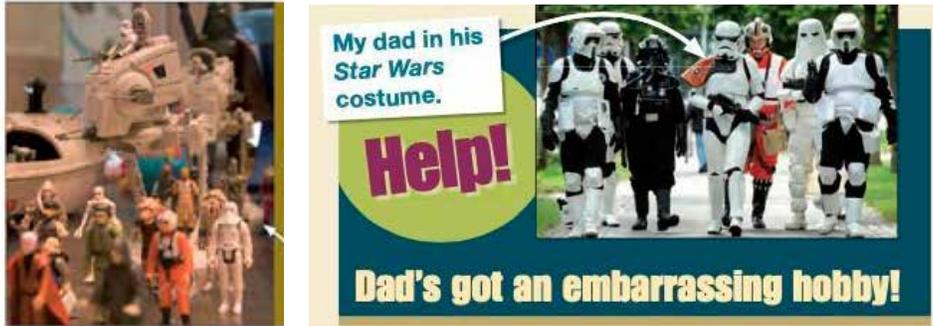
block of flats

Dan

There's a garden in front of our house and behind the house, there's a garage for my parents' car and our bikes. At weekends, my brother and I are always outside on our bikes. Our best friends are in the house next to our house. Our house is number two and their house is number three.

Fuente: *Live Beat 1*, Pearson Education Limited, p. 32.

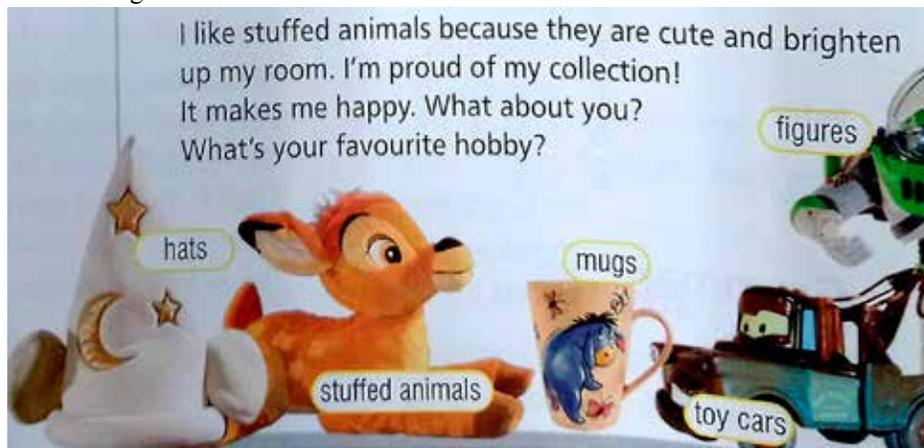
Imagen N°6



Fuente: *Next Move 1 d*

Fuente: *Next Move 1*, Pearson Education Limited, p. 16.

Imagen N°7



Fuente: *Access 1* de Express Publishing, p. 22.

Imagen N°8



Fuente: *English Plus 1*, OUP, p. 98.

Imagen N°9



Fuente: *Heading Forward Starter* de Richmond, p.28

Imagen N° 10



Fuente: *Live Beat 1*, Pearson Education Limited, p.12.