

La presencia de la cultura en los libros de texto: Una herramienta para la evaluación de aspectos culturales

Ángela María Larrea Espinar¹; Antonio Raigón Rodríguez²

Recibido: 30 de marzo de 2017/ Aceptado: 10 de junio de 2020.

Resumen. En los últimos años, se ha retomado la conexión que siempre ha existido entre lengua y cultura. Esta investigación se suma a los estudios sobre el contenido cultural de materiales de enseñanza de inglés aportando el diseño de una lista para examinar los elementos culturales en los libros de texto. Aplicando esa herramienta y empleando la metodología de análisis de contenido, hemos analizado tres ediciones de un mismo manual para determinar qué tipo de destreza es la más empleada para desarrollar el aprendizaje cultural y si ha habido una incorporación gradual de aspectos culturales a los libros de texto, puesto que el Marco Común Europeo de Referencia precisa que la adquisición de la competencia cultural es imprescindible para desarrollar ciudadanos interculturales. Los resultados del estudio indican que, aunque sí se ha producido una progresiva incorporación de aspectos culturales al manual, no todos los aspectos están presentes por igual, lo que sugiere que el aprendizaje cultural no es completo.

Palabras clave: Aprendizaje de inglés; Cultura con mayúscula; cultura con minúscula, libros de texto.

[en] The presence of culture in textbooks: An assessment tool for cultural items

Abstract. In recent years, the long-established relationship between language and culture has been brought back to the spotlight. This study joins the existing research on the field of cultural analysis in English language teaching materials designing a threefold checklist for the cultural analysis of language textbooks. Using this checklist and content analysis methodology, three editions of a textbook have been analysed to determine if cultural items have been gradually added to those textbooks, since the Common European Framework of Reference determines that the acquisition of cultural competence is fundamental to develop intercultural citizens. Additionally, we have examined which skill is the most commonly used to promote cultural awareness. Findings show that there has actually been a constant inclusion of cultural items to the textbooks; however, it was also found that not all the cultural aspects were equally represented, which suggests that culture learning is not comprehensive.

Keywords: English teaching/learning; Big C culture; little c culture; textbooks

Cómo citar: Larrea Espinar, Ángela María y Raigón Rodríguez, Antonio (2020). La presencia de la cultura en los libros de texto: Una herramienta para la evaluación de aspectos culturales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 84, 113-122, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.71999>

Índice. 1. Evolución de la cultura en la enseñanza del inglés. 2. Libros de texto: Aproximación al contenido cultural. 3. Propuestas de análisis del contenido cultural. 4. Metodología. 4.1. Objetivos de la investigación. 4.2. Muestra. 4.3. Recogida y análisis de datos. 4.3.1. ¿Cuál es el número total de incidencias culturales en cada manual? 4.3.2. ¿Cuál es el número de incidencias culturales por aspecto cultural en cada manual? 4.3.3. ¿Cuáles son las destrezas empleadas para introducir los contenidos culturales? 5. Discusión de resultados. 6. Conclusiones. Bibliografía.

1. Evolución de la cultura en la enseñanza del inglés

La cultura ha sido siempre una parte fundamental de la enseñanza de idiomas pese a que no siempre se le ha dado la importancia que merece. Dentro del contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se pueden identificar 3 etapas fundamentales (Weninger y Kiss, 2013).

Kramsch y Vinall (2013:12) explican que las culturas nacionales ‘took the form of social conventions, conversational styles, eating habits and leisure activities’ en el primer período (1995-1990). La cultura se entiende aquí como un conjunto de hechos y datos que hay que aprender, hechos fácilmente observables. Por su parte, Hall (1976) establece que la cultura se desglosa en la cultura externa, formada por aspectos objetivos (comportamientos, tradi-

¹ Universidad de Córdoba. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Correo: angela.larrea@uco.es

² Universidad de Córdoba. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Correo: antonio.raigon@uco.es

ciones y costumbres) y la cultura interna, compuesta por valores, creencias, actitudes y supuestos. Estos elementos son implícitos y más subjetivos, por lo que son difícilmente observables. Esta dicotomía cultural se recoge también bajo la nomenclatura de Cultura con mayúscula y cultura con minúscula (en inglés, *big 'C' y little 'c' culture*; Bennett 1998; Peterson 2004; Lee 2009). Hinkel (2014), por su parte, prefiere emplear para la misma idea los términos de cultura visible e invisible.

En el segundo período, que comprende la década de los 90, se acepta abiertamente que el lenguaje y la cultura están interrelacionados comprende la década de los 90. Es más, Agar (1994) acuña el término “lenguacultura” (*‘languaculture’*) para hacer hincapié en esta conexión. En la enseñanza del inglés, este cambio se ve reflejado en la llegada del enfoque comunicativo, centrado en el uso de la lengua en un contexto socio-culturalmente apropiado. Es más, el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) recoge el componente cultural, que determina la necesidad de entender no sólo los comportamientos, sino también las creencias y valores de la cultura propia y de las otras culturas. Además, el inglés se expande globalmente y proliferan las referencias al inglés como lengua internacional o lengua franca (Jenkins 2006; Seidlhofer 2005).

La tercera etapa comienza en el año 2000 y recoge un enfoque global y transnacional (Risager, 2011) donde el profesor debe fomentar ‘a critically reflective mind that can tell the difference between real and unreal, between information and disinformation, between ideas and ideologies’ (Kumaravadivelu, 2008: 164). Este pensamiento se encuentra también en el concepto de ‘ciudadano intercultural’ (Byram, 2008: 157).

Así, la finalidad última de la enseñanza de idiomas es desarrollar ciudadanos que se puedan comunicar interculturalmente, que sean políticamente conscientes (Weninger y Kiss, 2013). Para ello no sólo se necesita un aprendizaje integrado de lengua y cultura, sino también que la enseñanza cultural sea completa.

De este modo, partiendo de una lista diseñada por los propios autores para analizar el contenido cultural de libros de texto, este estudio realiza un análisis de tres ediciones de un mismo manual con el propósito último de dilucidar si ha habido una progresión en el tratamiento que se le ha dado a la cultura en esos manuales, es decir, si la enseñanza cultural es más completa en la actualidad. Para ello, antes de examinar los manuales, señalaremos los estudios que han abordado el tema de la cultura en los libros de texto y revisaremos los distintos planteamientos que se han desarrollado para el análisis del contenido cultural.

2. Libros de texto: Aproximación al contenido cultural

No es la finalidad de este artículo entrar en el debate sobre la utilidad de los libros de texto en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Partimos de la idea de que estos materiales son herramientas eficaces para la práctica educativa (Wu, 2010). Es más, la mayoría de los docentes de idiomas usa los libros de texto pese a las críticas vertidas sobre ellos (Tomlinson, 2012).

Los cambios en el concepto de cultura que se vivieron en los años 90 dieron como fruto numerosas e importantes aportaciones en el campo del contenido cultural de los libros de texto (Cortazzi y Jin 1999). Recientemente, ha habido un renovado interés en cómo se incorpora la cultura en los libros de texto (Weninger y Kiss, 2015) no sólo en el contexto de la enseñanza del inglés, sino también en el sentido de qué cultura(s) debe(n) incluirse en los manuales (ver, por ejemplo, Shin, Eslami y Chen, 2011 y Gray, 2010).

En cuanto al análisis de la cultura en libros de texto de enseñanza de inglés, Lee (2009) analizó 11 libros de conversación de Bachillerato; Wu (2010) revisó una serie de libros (*College English*) empleados en China a nivel de universidad para la enseñanza de inglés; Yuen (2011) examinó la representación de culturas extranjeras en varios libros de enseñanza secundaria en Hong-Kong; Shin, Eslami y Chen (2011) se centraron en analizar la visión cultural de una serie de libros distribuidos de manera internacional en países asiáticos; Aliakbari (2004) investigó el papel de la cultura en libros de Bachillerato en Irán; Hamiloğlu y Mendi (2010) presentaron un análisis de varios libros de texto en Turquía; Varón Páez (2009) describió el contenido cultural de una serie de libros de texto en Colombia; Weninger y Kiss (2013) examinaron un par de libros de texto de origen local en Hungría y propusieron un enfoque semiótico. Finalmente, en España, Méndez-García (2005) analizó el contenido cultural de 14 libros de texto de Bachillerato; Larrea Espinar (2015) estudió el contenido cultural de libros de texto para adultos de nivel B1 mientras que Raigón Rodríguez (2015) se centró en libros de texto de nivel B2.

En cuanto a las características culturales de los libros de texto de idiomas extranjeros, Skopinskaja (2003) recoge varias clasificaciones. La primera categorización depende de la visión de cultura que se puede encontrar en el libro: así, los libros pueden ser unidimensionales o bidimensionales (Dunnet, Dubin, y Lezberg 1986).

Los primeros sólo consideran la cultura meta sin ofrecer una visión contrastiva con otras culturas. Risager (1998: 242-252) se refiere a ello como el enfoque cultural extranjero. Otros autores como Murphy (1988) o Kramsch y McConnell-Ginet (1992) hablan de enfoques uniculturales en visiones que recalcan la cultura meta. Esta visión fue predominante hasta los años 80, pero a día de hoy ha sido relegada porque no tiene en cuenta la cultura propia del estudiante ni la lengua meta en un contexto internacional.

Por otro lado, los libros bidimensionales promueven el contraste y la comparación entre la cultura de origen y la cultura meta y se inclinan más hacia la conciencia intercultural. Cortazzi y Jin proponen una triple clasificación:

Source culture materials that draw on the learners' own culture; target culture materials that refer to the culture of the country where a foreign language is used as a first language; international target culture materials that employ a variety of cultures where the target language is used as an international language, namely lingua franca (1999:204).

Esto es, materiales de la cultura de origen que se basen en la cultura propia de los estudiantes; materiales de la cultura meta que aludan a la cultura del país donde el idioma extranjero se usa como lengua nativa; materiales de la cultura meta internacional, que se sirvan de una gran variedad de culturas donde la lengua meta se usa como lenguaje internacional o lengua franca.

Byram (1994), por otra parte, habla del enfoque comparativo. Éste se basa en la idea de que la cultura meta debe relacionarse con la cultura propia de los estudiantes. La finalidad de este enfoque es ofrecer una doble perspectiva y hacer que los estudiantes se den cuenta de que su punto de vista no es el único, siempre hay varias interpretaciones de un hecho.

Finalmente, los libros de texto pueden ser locales o globales (Freebairn, 2000: 5). Los internacionales o globales se crean para un mercado internacional; por otra parte, los libros de texto locales son confeccionados completa o parcialmente por autores que no son nativos y siguen las directrices del currículo nacional de un país. Asimismo, presentan características de la cultura de ese país.

3. Propuestas de análisis del contenido cultural

Para llevar a cabo el análisis del contenido cultural de los libros de texto de inglés como lengua extranjera existen varios planteamientos dependiendo de la finalidad del estudio.

En lo que se refiere a la metodología, se han utilizado profusamente los estudios cuantitativos, especialmente listas (de control) y modelos.

Así, en el área de la enseñanza/aprendizaje de inglés, Adaskou, Britten y Fahsi (1990) propusieron un modelo de análisis en el que la cultura está integrada por cuatro aspectos: estético, sociológico, semántico y pragmático.

A continuación, Risager (1991) y Byram (1991) usaron modelos similares, de cuatro dimensiones, para evaluar libros de texto: micro-nivel (vida y actividades de los personajes), macro-nivel (hechos históricos, sociales y políticos), temas internacionales e interculturales, y estilo y punto de vista del autor.

Unos años más tarde, Byram (1994: 51-52) sugirió una serie de categorías temáticas para el análisis del contenido cultural: identidad social y grupo social, interacción social en diferentes niveles de formalidad, creencias y comportamiento, instituciones sociales y políticas, socialización y ciclo de vida, historia nacional, geografía nacional y patrimonio cultural nacional.

En 1999, Paige, Jorstad, Paulson, Klein y Colby propusieron un modelo de aprendizaje cultural. Basado en el trabajo previo de Byram (1997) y de Kramsch (1993), este modelo pretende integrar la enseñanza/aprendizaje de lenguaje y cultura:

Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and on-going process which engages the learner cognitively, behaviourally, and affectively (Paige y otros, 1999: 50).

Este modelo realza la idea de que para que el aprendizaje sea completo, los estudiantes deben adquirir aspectos tanto de la cultura entendida de manera general, como de la cultura más específica. En el caso de la cultura en general, el aprendizaje se centra en la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes de carácter más general que son transferibles a otras culturas. La cultura específica, por su parte, supone la adquisición de conocimientos, comportamientos y actitudes relacionados con un grupo cultural específico; así, la cultura específica engloba tanto la Cultura con mayúscula como la cultura con minúscula.

Lee (2009) adaptó el modelo de Paige y otros (1999) añadiendo una extensa clasificación temática con el fin de examinar el contenido cultural de libros de texto. Basándonos en el modelo de Lee, diseñamos una lista más funcional para el análisis del contenido cultural de libros de texto (Larrea Espinar, 2015). Nuestra propuesta incluye los tres aspectos culturales (cultura en general, Cultura con mayúscula y cultura con minúscula) y una clasificación temática para cada aspecto. Tras comprobar que, en la práctica, la clasificación temática del aspecto de cultura en general era difícil de aplicar, hemos redefinido las subdivisiones temáticas de este aspecto buscando mayor funcionalidad y eficacia.

Tabla 1. Lista de análisis cultural.

Culture in general		R	L	S	W
Knowledge:	Cultural learning Cultural adjustment stages (Shock) Cultural identity				
Behaviour	Culture learning or dealing with intercultural stress				
Strategies:	Cultural adaptability				
Attitudes:	Positive attitude toward cultural learning Positive attitude toward cultural differences				
Big C aspect		R	L	S	W
Ethnic groups					
Geography/history/politics/regional variations					
Arts/crafts/ monuments/ historical sites/					
Literature, films, music and mass media/ Icons/ Celebrities					
Currency/shopping/market/industry/business					
Urban life/infrastructure/housing/transportation					
Education					
Dress-style					
Food					
Festivals/celebrations/holidays/ceremonies					
Social customs					
Leisure/sports					
Family					
Non-verbal communication (personal space, oculesics, haptics...)					
Little c aspect		R	L	S	W
Individualism/collectivism					
Equality					
Fairness					
Competition					
Materialism					
Confrontation					
Novelty oriented (newer is better)					
Self-improvement					
Nurture (up-bringing, education)					
Time					
Level of formality					
Communication styles: direct vs. indirect					
Rules-regulation oriented					
Male-oriented					
Result-oriented					

4. Metodología

4.1. Objetivos de la investigación

Nuestro estudio intentará determinar si ha habido una progresiva incorporación de aspectos culturales en los textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Como objetivo secundario, hemos examinado qué destreza es la más empleada para desarrollar el aprendizaje cultural.

Para estudiar si ha habido una evolución en la integración de los diferentes aspectos culturales hemos establecido las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el número total de incidencias culturales en cada manual?
2. ¿Cuál es el número de incidencias culturales por aspecto cultural en cada manual?

En lo que respecta al objetivo secundario, cómo se introduce el contenido cultural en las distintas ediciones, hemos planteado la siguiente pregunta:

3. ¿Cuáles son las destrezas empleadas para introducir los contenidos culturales?

4.2. Muestra

Hemos analizado el contenido cultural de tres ediciones de un mismo libro de texto de enseñanza de inglés como lengua extranjera de la editorial Oxford.

Estos libros de texto están dirigidos a jóvenes adultos o adultos. Ahora bien, mientras que el libro de texto del 99 es una edición internacional para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, las siguientes ediciones están diseñadas en concreto para el mercado español.

Se ha optado por ediciones de nivel B1, puesto que B1 es el umbral para un viajero que va a un país extranjero (*threshold*) y es el nivel que se pide a los estudiantes universitarios para egresar. Los manuales están publicados por Oxford, una editorial internacional y de reconocido prestigio en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Tabla 2. Libros de texto.

Authors	Books	Date
Clive Oxenden and Christina Latham-Koenig	1 <i>English File Intermediate</i> 2. <i>New English File Intermediate B1-B2</i> 3. <i>English File Intermediate B1</i>	1999 2006 2013

4.3. Recogida y análisis de datos

El análisis de los libros de texto se ha realizado siguiendo la metodología de análisis de contenido de Krippendorff (2004). Este tipo de análisis permite cuantificar datos cualitativos. El análisis de contenido es una técnica de investigación para extraer de textos inferencias reproducibles y válidas de textos que se puedan aplicar a su contexto (Krippendorff, 2004).

En el esquema teórico, nuestro estudio parte de la teoría de que para que la enseñanza/aprendizaje cultural sea completo, se deben adquirir los tres aspectos culturales.

Hemos empleado nuestra propia lista de contenido cultural, compuesta de tres aspectos, en lo que respecta al lenguaje de datos. A su vez, cada aspecto (cultura en general, Cultura con mayúscula y cultura con minúscula) se desglosa en varias sub-categorías temáticas. Los nombres de las categorías son explicativos; no obstante, se ha añadido una aclaración entre paréntesis si el nombre daba lugar a alguna ambigüedad (por ejemplo, se ha añadido '*metacultural knowledge*' a la categoría temática '*cultural learning*' para indicar que el aprendizaje cultural debe ir más allá de la cultura propia y específica).

Puesto que el objetivo primordial de nuestro estudio es determinar si ha habido una progresiva incorporación de elementos culturales en los tres manuales, hemos considerado pertinente analizar únicamente los libros de texto, dejando a un lado cualquier otro material complementario.

Asimismo, hemos considerado la actividad como unidad de análisis, registrando sólo las actividades relacionadas o conducentes al aprendizaje cultural (incidencia cultural). Los autores de este estudio registraron y consignaron la información de manera autónoma, revisando posteriormente de manera conjunta la codificación. En cuanto a la fiabilidad del análisis, nuestro estudio apunta a la estabilidad, por lo que podría evaluarse repitiendo el análisis.

Una misma actividad puede aparecer registrada bajo varios aspectos culturales (cultura en general, Cultura con mayúscula y cultura con minúscula) si se desarrollan distintos aspectos. Asimismo, un mismo ejercicio puede aparecer en distintas categorías temáticas si incorpora de manera inequívoca varios temas. De este modo, el *reading* que aparece en la página 38 de la edición del 2006 (*Culture Shock*) ha quedado registrado en los tres aspectos culturales y en distintas categorías temáticas dentro de cada aspecto (por ejemplo, se ha registrado en cultura con minúscula en tres temas: *confrontation*, *level of formality* y *communication styles*). Por el contrario, si hay una temática clara de manera general, se ha respetado sólo una temática. Así, en la edición del 99 encontramos un *writing* en la página 103 donde los alumnos deben dar consejo a varios amigos ingleses sobre qué hacer, visitar y traer a su ciudad. Aunque

en un párrafo se menciona que indiquen qué pueden comer, hemos considerado el *writing* en la temática '*Arts/crafts/monuments/historical sites*' puesto que esa unidad se dedica al turismo. En este sentido, puesto que la unidad de análisis es la actividad o ejercicio, aunque una actividad contenga diferentes preguntas o apartados sobre una misma temática, sólo se ha registrado una incidencia cultural.

En cuanto a la clasificación por destrezas, hemos categorizado las actividades considerando la principal destreza que se practica, especialmente en la edición de 1999 cuyas secciones están menos orientadas a una estructuración por destrezas.

4.3.1. ¿Cuál es el número total de incidencias culturales en cada manual?

Las incidencias culturales totales por manual muestran una progresión temporal en el número de incidencias culturales.

Tabla 3. Incidencias culturales por manual.

Manual	Incidencias culturales totales
<i>English File</i> 1999	68
<i>New English File</i> 2006	132
<i>English File</i> 2013	141

Así, la edición más antigua, *English File* (EF) 1999, contiene 68 incidencias, la del 2006 recoge 132 y la del 2013 incluye 141. El mayor incremento (94%) ocurre en la edición intermedia, que casi duplica el número de incidencias con respecto a la edición del 99. La diferencia entre el número total de ocurrencias culturales entre la edición del 2006 y la del 2013 no es tan significativa (sólo un 6.8%).

4.3.2. ¿Cuál es el número de incidencias culturales por aspecto cultural en cada manual?

Como podemos observar en la figura 1, en EF 1999 el número de incidencias culturales por aspecto es el siguiente: 5 incidencias en cultura en general, 61 en Cultura con mayúscula y 2 en cultura con minúscula.

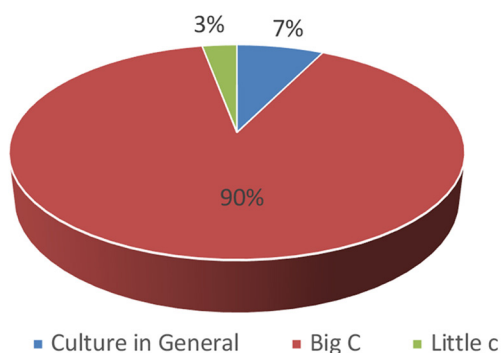


Figura 1. Incidencias culturales por aspectos EF 1999.

Por otro lado, EF 2006 contiene 15 ocurrencias de cultura en general, 106 de Cultura con mayúscula y 11 de cultura con minúscula.

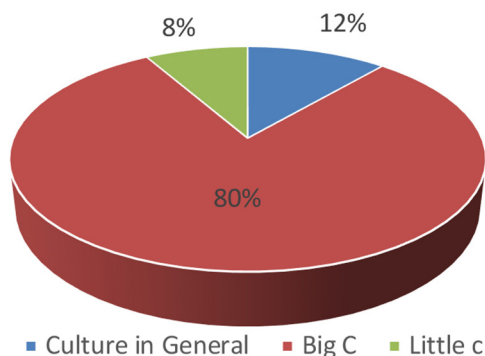


Figura 2. Incidencias culturales por aspectos EF 2006.

Finalmente, la edición del 2013 incluye 18 incidencias de cultura en general, 106 de Cultura con mayúscula y 17 de cultura con minúscula.

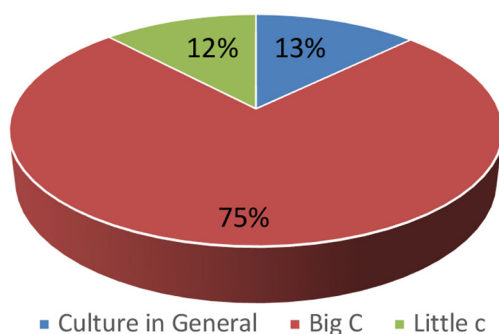


Figura 3. Incidencias culturales por aspectos EF 2013.

Observamos, pues, que en las tres las ediciones el aspecto de Cultura con mayúscula es el que más incidencias culturales tiene, seguido de la de cultura en general; finalmente, el menos representado en los tres manuales es el de cultura con minúscula.

Por tanto, el número de incidencias culturales no se reparte de manera equilibrada entre los tres aspectos, es decir, no se le da la misma importancia a cada aspecto cultural. Es también relevante el hecho de que las tres ediciones repiten el mismo esquema en el volumen de incidencias culturales por aspecto: el más representado es la Cultura con mayúscula, seguido de la cultura en general y, por último, de la cultura con minúscula.

4.3.3. ¿Cuáles son las destrezas empleadas para introducir los contenidos culturales?

En líneas generales, teniendo en cuenta los tres manuales y los tres aspectos culturales, las destrezas más empleadas son: *listening* (140 incidencias), *speaking* (112), *reading* (72) y *writing* (17).

Tabla 4. Destrezas por manual.

	EF 1999	EF 2006	EF 2013	Total
<i>Reading</i>	19	25	28	72
<i>Listening</i>	14	67	59	140
<i>Speaking</i>	26	37	49	112
<i>Writing</i>	9	3	5	17

Ahora bien, si analizamos las destrezas por aspecto cultural obtenemos los siguientes datos: la destreza de producción oral *speaking* se emplea mayoritariamente (58%) para introducir los aspectos de la cultura en general mientras que la destreza de *listening* es la más común para trabajar los aspectos de la Cultura con mayúscula (42%) y los de la cultura con minúscula (53%). En los tres aspectos culturales, la destreza de *writing* es la menos empleada.

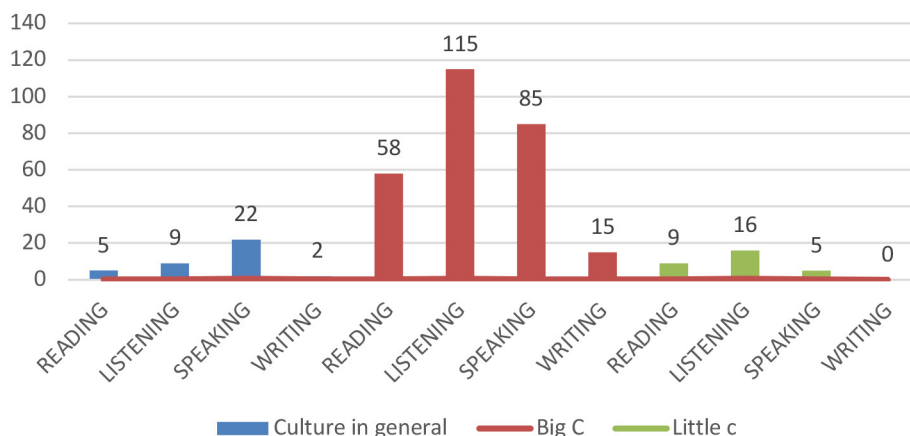


Figura 4. Destrezas empleadas en los tres aspectos culturales.

5. Discusión de resultados

Podemos concluir en que sí que hay una evolución temporal en la incorporación cultural a estos libros de texto, puesto que la última edición es la que más incidencias culturales recoge. No obstante, la progresión temporal es más acusada entre la edición de 1999 y la del 2006, ya que la edición del 2013 no presenta un aumento tan significativo de ocurrencias culturales con respecto a la edición previa.

En cuanto a la integración de los tres aspectos culturales, pese a que la cultura en general y la cultura con minúscula van siendo progresivamente más representadas, siguen primando los aspectos de la Cultura con mayúscula en las tres ediciones, lo que supone un problema para un aprendizaje cultural equilibrado, más si tenemos en cuenta que los aspectos de la Cultura con mayúscula son los que ofrecen una visión de la cultura desde el punto de vista del turista (Starkey, 1991).

Finalmente, el contenido cultural se introduce y trabaja principalmente a través de las destrezas de *listening* y *speaking*; la destreza menos usada es la de *writing*. Por aspectos culturales, el *listening* se emplea para trabajar la cultura específica mientras que la cultura en general se introduce especialmente mediante actividades de práctica oral.

Como hemos mencionado, la edición de 1999 es la que menos contenido cultural presenta. Además, existe una gran diferencia entre el número de aspectos culturales relacionados con cada aspecto: de 68 ocurrencias, 61 pertenecen a la Cultura con mayúscula. Pocas actividades invitan a la reflexión sobre la cultura propia o al aprendizaje de la cultura interna. Esto implica que la visión cultural se ofrezca sobre todo desde el punto de vista del turista. Sin duda, esto es así porque esta edición está más centrada en la gramática y en la práctica controlada del lenguaje. De este modo, en la página 39 en el apartado *Making conversation* se habla de la infancia. Los estudiantes deben hablar sobre cosas que solían hacer en su infancia, pero en realidad se trata de práctica controlada para trabajar una fórmula gramatical: *'When you were a child did you use to...? share a bedroom; be ill a lot; watch a lot of TV,'* etc. Hay poca capacidad comunicativa en un ejercicio así donde además se le da al alumnado una lista cerrada de actividades para el ejercicio hablado. A lo largo del libro, las oportunidades de trabajar aspectos culturales son muchas, pero se pasan por alto. Así, la unidad 7B en la página 96 se llama *'I love New York'*. La lectura nos ofrece información sobre un recorrido turístico de 3 días por la ciudad; el texto también sirve para introducir las diferencias léxicas y ortográficas del inglés británico y el americano, pero no se menciona nada sobre diferencias culturales.

La edición del 2006 es mucho más comunicativa que la anterior y es la que presenta mayor incremento en la incorporación de aspectos culturales. No obstante, existe una desigualdad en la representación de los tres aspectos culturales y no desarrolla todo su potencial de aprendizaje cultural. Así, en la página 6 los ejercicios de vocabulario *Food quiz* y *Vocabulary bank* se limitan a recoger vocabulario sin introducir ningún aspecto cultural. También en la página 12 el tema es la familia y el texto habla de la "típica familia del futuro". Es decir, habla de manera general de tendencias que asumen se dan en todos los países y culturas. No existen aportaciones sobre distintos tipos de familias en función de las distintas culturas. Es más, en la página 31 se le pide a los estudiantes que digan si están de acuerdo o no con una serie de frases entre las que se encuentran: *'The minimum age for driving a motorcycle should be 25'* o *'The speed limit on motorways should be 100 kilometres an hour'*. Se desaprovecha la oportunidad de hablar de la edad mínima para poder conducir en distintas culturas o de los límites de velocidad en otros países. Así, muchas de las posibles referencias culturales se eluden o simplemente no se recogen como aspectos culturales. Por ejemplo, en la página 24 se pregunta a los estudiantes qué país elegirían para estudiar o trabajar fuera durante un año. La última pregunta es: *'What problems do you think you might have?'* Aquí ni siquiera aparece la palabra 'cultura'.

En último lugar, la edición del 2013 es la más comunicativa de las tres y la que presenta más ocurrencias culturales totales. Aunque el número de actividades relacionadas con la cultura en general o la cultura con minúscula es mucho menor que el de las ocurrencias de Cultura con mayúscula, se incrementan los números de las anteriores con respecto a la edición del 2006. De este modo, muchos ejercicios para practicar *speaking* contienen una reflexión sobre la cultura propia de los estudiantes al añadir *'in your country'*: *'In your country if people have a problem with something they've bought, or with the service in a shop or restaurant, do they usually complain? If not, why not?'* (Latham-Koenig y Oxenden, 2013:76). Aquí también se trabaja con aspectos de la cultura con minúscula (*confrontation*).

Pese a un incremento de ocurrencias culturales, aún hay aspectos mejorables en la última versión, y es que la edición del 2006 y la del 2013 parten prácticamente del mismo material. No en vano en la introducción al libro del profesor se indica: *'Our aim with English File third edition has been to make every lesson better and more student-and teacher- friendly. We've created a blend of completely new lessons, updated texts and activities, and refreshed and fine-tuned some favourite lessons from New English File'* (Latham-Koenig y Oxenden 2013: 8). Así, algunos temas culturales se tratan de manera muy superficial (la unidad de estereotipos, por ejemplo) y se sigue sin explotar todo el potencial cultural de las actividades. De este modo, en la página 4 hay una actividad para escuchar y hablar. El audio presenta a cinco personas que responden a preguntas como: *Is there any food/drink that you couldn't live without? How often do you eat/drink it?; What's your favourite fruit/vegetable?; What food do you usually eat before doing sport or exercise?...* Se trata de *'channelled individual personal responses'* (Kullman, 2013: 38) que no conllevan aprendizaje cultural alguno.

6. Conclusiones

El aprendizaje cultural va ligado estrechamente a la enseñanza de idiomas. En el caso del inglés como lengua extranjera, la finalidad última es el desarrollo de ciudadanos interculturales, por lo que la enseñanza cultural debe ser completa. El modelo de Paige y otros (1999) desglosa el aprendizaje/enseñanza cultural en tres aspectos y nuestra propuesta muestra la aplicación práctica de ese modelo a través de una lista con tres aspectos culturales y diversas categorías temáticas.

Partiendo pues de esa herramienta, este estudio ha empleado la metodología de análisis de contenido para determinar si la enseñanza cultural se ha incorporado progresivamente a las tres ediciones analizadas. El estudio ha puesto de manifiesto que ha habido una incorporación paulatina de aspectos culturales en estos manuales puesto que el último texto es el que presenta mayor número de incidencias culturales. No obstante, el mayor incremento cultural tiene lugar en la edición intermedia del 2006. Esto puede ser debido a que la primera edición del manual aún no incorpora las ideas de la década de los 90 acerca del enfoque comunicativo de la lengua ni la importancia del componente cultural.

En cuanto a las destrezas, los resultados del estudio indican que la destreza receptiva de *listening* y la productiva de *speaking* son las más usadas para desarrollar los tres aspectos culturales en estos libros de texto.

Al respecto de los tres aspectos culturales que conforman el concepto de cultura, el análisis refleja que, aunque la cultura en general y la cultura con minúscula van siendo progresivamente más representadas, la Cultura con mayúscula sigue dominando el grueso de incidencias culturales en los tres manuales. Byram recoge el comentario de Lázár que apunta a que esta tendencia parece bastante generalizada en los libros de texto, incluso en ediciones recientes: ‘many [textbooks] still stay at a superficial tourist information level and only feature stereotypical images of the target culture’ (2014: 214).

Esta atención desigual debe corregirse para promover un aprendizaje cultural completo, los cimientos sobre los que se erige la formación de ciudadanos interculturales.

Bibliografía

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). ‘Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco’. *ELT Journal*, 44(1), 3-10. <https://doi.org/10.1093/elt/44.1.3>
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. Retrieved from: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Aliakbari.pdf>
- Bennett, M. J. (Ed.) (1998). *Basic Concepts in Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on -from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunnet, S.C., Dubin, F. y Lezberg, A. (1986). English language teaching from an intercultural perspective. En J.M. Valdes (Ed.) *Culture Bound*, (pp. 148-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freebairn, I. (2000). The coursebook – future continuous or past? *English Teaching Professional*, 15, 3-5.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebooks*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City: Anchor Press, Doubleday.
- Hamiloğlu, K. y Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural/intercultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M. Snow (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp. 394-408). Boston: Heinle & Heinle.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. y McConnell-Ginet, S. (Eds.) (1992). *Text and context*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Kramsch C. y Vinall, K. (2013). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. En X.L. Curdt-Christiansen y C. Weninger (Eds.) *Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education*, (pp. 11-28). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814223>

- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kullman, J. (2013). Telling tales: Changing discourses of identity in the “global” UK- published English language coursebook. En J. Gray (Ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, (pp. 17-39). Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137384263.0004>
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Larrea Espinar, A. (2015). El aprendizaje cultural en la enseñanza de inglés y su alcance en los libros de texto. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 145-168. <https://doi.org/10.1075/resla.28.1.07lar>
- Latham-Koenig, C. y Oxenden, C. (2013). *English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8, 76-96.
- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/14636310500061831>
- Murphy, E. (1988). The cultural dimension in foreign language teaching: four models. *Language, Culture and Curriculum*, 1(2), 147-163.
- Oxenden, C. y Latham-Koenig, C. (1999). *English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C. y Latham-Koenig, (2006). *New English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Paulson, L., Klein, F. y Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. En R. M. Paige, D. L. Lange y Y. A. Yeshova (Eds.) *Culture as core: Integrating culture into language curriculum*, (pp. 47-113). Minneapolis: University of Minnesota.
- Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Raigón Rodríguez, A. (2015). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del aprendizaje cultural en los libros de texto. *LFE. Revista de lenguas para fines específicos*, 21(1), 88-108. <https://doi.org/10.20420/rfe.2015.0005>
- Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, (pp. 180-192). Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. En M. Byram y M. Fleming (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*, (pp. 424-454). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000280>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Shin, J., Eslami Z. E. y Chen, W.C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. En I. Lázár *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, ed. I. Lázár, (pp. 39-69). European Centre for Modern Languages –Council of Europe: Strasbourg.
- Starkey, H. (1991). World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.) *Mediating languages and cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, (pp. 209-227). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45, 143-179. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000528>
- Varón-Páez, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95-124.
- Weninger, C. y Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) textbooks: a semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716. <https://doi.org/10.1002/tesq.87>
- Weninger C. y Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues. En X.L. Curdt-Christiansen y C. Weninger *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*, (pp. 50-66). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814223>
- Wu, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144.
- Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65, 458-466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>