

Libros de texto de español como lengua extranjera y la representación de contenidos culturales

Yesenia Alejandra López Palacio

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras análisis y programación de la comunicación

didáctica

Bogotá, Colombia.

2017

Libros de texto de español como lengua extranjera y la representación de contenidos culturales

Yesenia Alejandra López Palacio

Director de tesis: Ángela Camargo Uribe (PhD)

Tesis presentada como un requisito para obtener el título de Magister en enseñanza de

lenguas extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras

Bogotá-Colombia

2017

## Nota de aceptación

Director de tesis \_\_\_\_\_

Nombre: Ángela Camargo Uribe (PhD)

Jurado 1: \_\_\_\_\_

Nombre

Jurado 2: \_\_\_\_\_

Nombre

## **Agradecimientos**

Al final de un proceso tan largo que sacude el cuerpo, el alma y la mente con emociones tan fuertes y tan diferentes, llega el momento en que incluso faltan las palabras para expresar gratitud a tantas personas que se cruzaron, se quedaron en el camino, siempre estuvieron ahí o fueron compañeras y testigos de esta aventura. A todas ellas doy las gracias porque seguramente me aportaron algo durante este proceso. Sin embargo, es necesario hacer una mención especial a aquellas personas a quienes por su compromiso y ayuda directa con la realización de esta investigación debo la culminación de ella.

En primer lugar agradezco a mis padres y a mis hermanos, quienes estuvieron brindándome su ayuda con palabras de aliento y escuchándome hablar sobre este proyecto para al menos ayudarme así a aclarar la mente. A mis compañeros de maestría Catalina, Juliana, Sergio (Checho) y Sergio quienes me ayudaron con comentarios y sugerencias para poder realizar este trabajo y con quienes me he apoyado emocionalmente para no desistir en el camino. A mis profesores de maestría quienes de diferentes maneras contribuyeron a consolidar lo que en las próximas páginas se va a presentar y finalmente, a mi directora de tesis, la profesora Ángela Camargo, por su constante seguimiento en las asesorías, sus comentarios pertinentes, la forma de apresurarme y de animarme para concluir lo que al principio era confuso e inconexo. A todos ellos les debo la satisfacción de haber podido culminar este proceso.


### Declaración anti plagio

Certifico que soy el autor de este trabajo y que todo lo que ha sido presentado se atribuye a su fuente y se hace referencia adecuada. Me reconozco responsable de todas sus partes.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Universidad de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 152</b>	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Libros de texto de español como lengua extranjera y la representación de contenidos culturales
Autor(es)	López Palacio Yesenia Alejandra
Director	Ángela Camargo Uribe
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 152 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CULTURA, TIPOLOGÍA CULTURAL, LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, IDEOLOGÍA, ESTEREOTIPOS.

## 2. Descripción

El presente documento da cuenta de una investigación que tuvo como objetivo identificar y describir los contenidos culturales latentes y subyacentes en tres libros de texto de español como lengua extranjera, de editoriales españolas, utilizados para la enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Se pretendió con ello generar un análisis local que pusiera en comparación las necesidades culturales de aprendizaje planteados en documentos como los lineamientos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia (1996) y el Marco Común Europeo de Referencia (2002) con la realidad de los libros analizados.

## 3. Fuentes

- Andreu, A. J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34.
- Barnard, C. (2003). *Language, Ideology and Japanese History Textbooks*. London: Routledge.
- Basabe, E. (2006). From De-Anglicization to Internationalization: Cultural Representations of the UK and the USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina. *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 7, 59-76.
- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S. A.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe: Free Press.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 50-56.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Key words in qualitative methods*. London: Sage Publications.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2001). *The practice of nursing research*. Philadelphia: Saunders Company.
- Canale, G. (2016). (Re) Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225-243.
- Castro, V. F., Rodero, D. I., & Sandinero, F. C. (Ed). (2014). *Nuevo español en marcha*. Madrid: SGEL.
- Celis, Z. (2011). Los libros de texto gratuitos en México, Vigencia y perspectivas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). México: COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/2420.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf)
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. 1996.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (Ed). (2012). *Aula internacional 3: curso de español nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.



- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Material and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Ontario: Addison Wesley Publishing Company.
- Dant, T. (2013). *Knowledge, ideology and discourse: A sociological perspective*. London: Routledge.
- de los Heros, S. (2009). Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in Talento, Peru's official textbook for the first-year of high school. *Linguistics And Education*, 20, 172-199.
- Drewelow, I., & Mitchell, C. (2015). An exploration of learners' conceptions of language, culture, and learning in advanced-level Spanish courses. *Language Culture and Curriculum*, 28(3), 243-256.
- Elissondo, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish textbooks. *National Association of African American Studies. Culture Monograph Series*, 1, 71-99.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fonseca, M. C. & García, B. L. (2010). Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 34, 145- 153.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.

- Gómez-Quintero, Juan David. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *AGO.USB Medellin-Colombia V. 10 N 1 PP. 1-276* Enero - Junio.
- Gómez, R. L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 167-187.
- Gómez, R. L. F. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135-150.
- Griffie, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods. Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school spanish textbooks. *Critical Inquiry In Language Studies*, 4(2/3), 117. doi:10.1080/15427580701389417
- Houghton, S. A., Li, S., Lebedko, M., & Furumura, Y. (2013). *Critical cultural awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibarretxe, A. I., & Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios tendencias. *Lingüística cognitiva*, 13-38.
- Jashim, A. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science*,. 4. 1-14.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage books.
- Larsen-Freeman, D. (1993). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Ladegaard, H. J. (2011). Stereotypes and the discursive accomplishment of intergroup differentiation. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 21(1), 85-109.
- Leeman, J., & Martinez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical Inquiry In Language Studies*, 4(1), 35-65.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. San Lorenzo: Cuadernos de Langre.
- López, J. M. D. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, (14), 101-120.
- López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Martín, P. E., & Sans, B. N. (Ed). (2013). *Gente hoy 2*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Marques, J. & Páez, D. (1996). Identidad Social y diferenciación intergrupala: el efecto “ oveja negra” como una función y un antecedente del control social subjetivo. En J.F Morales., D. Páez, J.C. Deschamps & S. Worchel (Coord.) *Identidad Social*. Valencia: Promolibro.

- Mejía, G., & Agray, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 33 (65), 104-117.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Routledge.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 22, 326-338.
- Moss, G. (2010). Textbook language, ideology and citizenship: The case of a history textbook in Colombia. *Functions of Language*, 17(1), 71-93.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165- 188.
- Quastoff, U. (1978). The use of stereotypes in everyday argument. *Journal of pragmatics*, 2, 1-48.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad – Racionalidad[Coloniality and Modernity-Rationality]. . En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados, 1492 y la Población Indígena de las Américas (pp.437-447)*. Quito, Ecuador: Ediciones Tercer Mundo.
- Rindler, S. R. (1989). The political language of futurism and its relationship to Italian fascism. En R. Wodak (Ed.), *Language power and ideology studies in political discourse* (pp. 57-79). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sapir, E. (1949). *Language; an introduction to the study of speech*. New York: Harvest.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Seyranian, V. (2014). Social identity framing communication strategies for mobilizing social change. *The Leadership Quarterly*, 25468-486. doi:10.1016/j.leaqua.2013.10.013
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: the hidden challenges of global living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. & Bourhis, R. Y. (1996). Social identity, interdependence and the social group: A reply to Rabbie et al. In W. P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel* (pp. 25–63). Oxford: Butterworth Heinemann.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: Murray.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1999). Context models in discourse processing. En H. Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage Publications.
- Wodak, R., & Welss, G. (Eds). (2003). *Critical discourse analysis. Theory and interdisciplinarity*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Wodak, R., & Reisigl, M. (2001). Discourse and Racism. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. (pp. 372-397).

#### 4. Contenidos

Los contenidos de esta investigación se consignaron en este documento en 5 capítulos: en el primer es de carácter introductorio, se plantea el problema y la justificación del estudio. También se establecen el propósito, las preguntas y los objetivos. En el segundo capítulo se exponen los principales referentes teóricos que sustentan esta investigación y se desarrolla a su vez los antecedentes del proyecto. El tercer capítulo desglosa el diseño metodológico, el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de datos, una descripción de los documentos analizados y los procedimientos para la recolección de datos. El cuarto capítulo presenta el análisis y resultados tras haber recolectado los datos. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que surgieron de la investigación y las implicaciones de la última con algunas recomendaciones para utilizar libros de texto en el ámbito educativo.

#### 5. Metodología

Esta investigación descriptiva -interpretativa de tipo documental, tuvo dos fases para el análisis de los libros de texto de español como lengua extranjera. En la primera fase se implementó el análisis de contenidos de tres categorías culturales: cultura con “C” mayúscula, cultura con “c” minúsculas, y cultura con K, para ello se diseñó un instrumento de recolección de datos con las características pertinentes para esa tarea. La segunda fase tuvo como referente el análisis crítico del discurso y utilizó algunos pasos planteados por Van Dijk (2001) para abordar el análisis.

Además, para orientar el análisis en esta segunda etapa, se consideraron los conceptos de ideología y estereotipos que fueron descritos en el marco teórico. Una vez recolectados los datos de esas etapas se procedió al análisis de los textos tanto a nivel cuantitativo-cualitativo, con los datos arrojados en el análisis de contenido y netamente cualitativo a partir de los datos de la segunda fase.

## 6. Conclusiones

Como resultado de la realización del análisis de contenidos y del análisis crítico discursivo se concluyó que los tres libros de texto presentan contenidos superficiales y sesgados en relación a temas culturales. Con el análisis de contenidos se evidenció que los libros tienen contenidos de los tres tipos culturales, Cultura con mayúscula, con minúscula y con K, siendo los dos primeros los de mayor frecuencia, sin embargo, tales contenidos se centran en mostrar lo más visible de un país resultando en una superficialidad que no permitiría a un estudiante desarrollar su competencia comunicativa intercultural. A partir del análisis crítico discursivo, se encontraron tres categorías relacionadas con los conceptos de estereotipos e ideología, la primera se denominó la visión del yo, la segunda la visión del otro y la tercera, colonialidad del saber: la ideología detrás de lo que se considera verdad. Estas tres categorías están muy relacionadas porque considera el juego de roles que se presenta entre España como enunciador y “yo” frente a todo lo proveniente de Latinoamérica, incluido el conocimiento.

Elaborado por:	López Palacio, Yesenia Alejandra
Revisado por:	Ángela Camargo Uribe

Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2017
--------------------------------------	----	----	------



## Tabla de contenidos

Capítulo I: Introducción.....	21
Planteamiento del problema.....	22
Propósito.....	29
Preguntas de investigación.....	30
Objetivos.....	30
Justificación.....	30
Limitaciones.....	33
Capítulo II: Encuadre teórico y antecedentes .....	34
Constructos.....	34
1. Cultura.....	34
1.1. Relación lenguaje y cultura.....	37
1.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	39
2. Libros de texto y enseñanza de lenguas extranjeras .....	43
3. Libros de texto como práctica discursiva.....	49
3.1 Discurso y estereotipos.....	51
3.2. Discurso e ideología.....	53
Capítulo III: Metodología .....	58
Tipo de investigación.....	58

Enfoque investigativo: Análisis crítico del discurso (CDA).....	59
Instrumentos de recolección de datos. ....	60
Documentos. ....	60
Criterios para la selección de los datos. ....	67
Procedimientos para la recolección de datos. ....	69
Análisis de contenidos ....	70
Análisis crítico del discurso.....	75
Capítulo IV: Análisis de datos y resultados.....	79
Análisis de datos provenientes de la fase de análisis de contenidos.....	79
Cultura con “C” mayúscula .....	81
Cultura con “c” minúscula.....	84
Cultura con K.....	88
Análisis de datos provenientes de la fase de análisis crítico discursivo. ....	90
1. La visión del yo.....	91
2. La visión del otro. ....	95
3. Colonialidad del saber: la ideología detrás de lo que se considera verdad. ....	98
Capítulo V: Conclusiones e implicaciones .....	104
Referencias.....	111
Anexos .....	119

### **Tablas**

Tabla 1. Unidades temáticas del libro.....	63
Tabla 2. Unidades Gente Hoy.....	64
Tabla 3. Unidades Nuevo Español en Marcha 3.....	66
Tabla 4. Categorías culturales para el análisis a priori. ....	71
Tabla 5. Rejilla comparativa de contenidos.....	74
Tabla 6. Instrumento recolección de datos análisis discursivo. ....	78
Tabla 7. Protocolo para el análisis de libros de texto. ....	109

### **Tabla de figuras**

Figura 1. Razones para estudiar español.....	25
Figura 2. Razones para enseñar español .....	26
Figura 3. Razones por la que los estudiantes aprenden español .....	26
Figura 4. Aspectos positivos y negativos de los libros utilizados por los docentes encuestados. 27	
Figura 5. Contenidos culturales que debería aparecer en los libros de texto según estudiantes... 28	
Figura 6. Presentación numérica alfabética de los ejercicios .....	68
Figura 7. Presentación por habilidades de los ejercicios. ....	68
Figura 8. Etapas y métodos para la recolección de datos .....	70
Figura 9. Frecuencia de aparición de categorías culturales. ....	80
Figura 10. Cultura con “C” mayúscula. ....	82
Figura 11. Cultura con “c” minúscula.....	85

Figura 12. Ejercicio con tema “convenciones sociales” .....	87
Figura 13. Cultura con K .....	88

### **Anexos**

Anexo 1. Encuesta estudiantes/ aprendientes de español como lengua extranjera.....	119
Anexo 2. Encuesta profesores de español como lengua extranjera y el uso de libros de texto. .	126
Anexo 3. Rejilla análisis de contenidos Aula Internacional. ....	133
Anexo 4. Rejilla análisis de contenidos Español en Marcha. ....	134
Anexo 5. Rejilla análisis de contenidos Gente Hoy.....	135
Anexo 6. Fin de Semana en la calle.....	136
Anexo 7. El español de aquí y de allá.....	139
Anexo 8. Los Aztecas. ....	142
Anexo 9. Al son de Cuba .....	144
Anexo 10. Locales y universales .....	146
Anexo 11. El ajo remedio mágico.....	148
Anexo 12. Las Líneas de Nazca.....	150
Anexo 13. El Eclipse.....	151

# **LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA REPRESENTACIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES**

## **Capítulo I: Introducción**

Algunos fenómenos actuales como la globalización, los movimientos migratorios y el rápido acceso a la información y la comunicación, han producido que el interés por aprender lenguas extranjeras vaya en aumento. Las personas sienten el deseo de aprender una L2 no sólo por las ventajas económicas y educativas que pueden obtener, sino también por el componente cultural que implica aprender una nueva lengua. (Fonseca y García, 2010). Muchos aprendientes se acercan a una L2 porque esta les permite forjar y mantener relaciones con usuarios que piensan distinto y que tienen maneras de vivir diferentes, de tal manera que aprender sobre la cultura de estos usuarios es tan importante como aprender a comunicarse con ellos.

Cualesquiera sean los intereses para aprender una lengua extranjera, los medios más tradicionales y asequibles para empezar a hacerlo van generalmente desde el enrolamiento en una institución de lenguas hasta el aprendizaje uno-uno. En ambos casos ha prevalecido la utilización de materiales pedagógicos como los libros de texto. Es en este sentido que los libros de texto para la enseñanza de L2 aparecen como recursos que proveen, además de apoyo metodológico al docente y al aprendiente, contenidos diversos que buscan evidenciar la lengua y su uso en contextos reales auténticos (López, 2013).

Atendiendo a las necesidades de los usuarios y el rápido cambio mundial, los libros de texto tratan de adaptar los contenidos gramaticales y lingüísticos a la época y esto lo logran con la renovación de ediciones, la inserción de secciones más diversas e incluso con cambios en los

paradigmas metodológicos y comunicativos que presentan. Sin embargo, para el caso específico del español como lengua extranjera, a pesar de la cantidad de materiales que cada año aparecen, entre ellos los libros de texto, tanto profesores como estudiantes de esta L2 encuentran como principal característica de este tipo de material que se centran con predominancia en la estructura de la lengua y también presentan pocos contenidos en torno a la cultura y los países de habla de la lengua objeto.

Bajo ese panorama general, el presente documento muestra los resultados de una investigación documental realizada con tres libros de texto utilizados actualmente para enseñar español como lengua extranjera. El documento está dividido en cinco capítulos. En este capítulo, se describe el problema delimitado para analizar los textos, al igual que se presentan las preguntas y objetivos de investigación y las razones por las cuales se realizó esta investigación. El capítulo dos se centra en el marco teórico y las investigaciones previas que tienen relación con este trabajo. En el capítulo tres se explica todo lo referente a la metodología, el tipo de investigación, las fases para la recolección de datos y también las limitaciones de este estudio. El capítulo cuatro desglosa el análisis de los datos y discute los resultados obtenidos. Finalmente, el capítulo cinco cierra con las conclusiones y recomendaciones pertinentes teniendo en cuenta tanto los procesos llevados a cabo en la investigación, como los resultados.

### **Planteamiento del problema.**

Como se mencionó arriba, los libros de texto pueden presentar falencias en términos de los contenidos abordados, carencia de temáticas significativas y una marcada superficialidad en aspectos relacionados con el concepto de cultura. Esta situación se presenta a pesar de los

múltiples esfuerzos por ajustar los contenidos de los textos a las exigencias de la realidad y a las necesidades de los aprendientes.

Esto se pudo observar más claramente a partir de encuestas exploratorias realizadas a profesores y aprendientes de español como lengua extranjera con el fin de fortalecer la pertinencia de este estudio. Se desarrollaron dos encuestas, una para profesores y una para estudiantes o aprendientes de español como lengua extranjera. (Anexo 1 y 2), en ambas encuestas se incluyeron preguntas de información básica sobre los participantes como nacionalidad, edad, género. También se incluyeron preguntas sobre la experiencia de aprendizaje y enseñanza de esa lengua como por ejemplo razones o intereses para aprender/enseñar, nivel de lengua de aprendizaje/enseñanza, tiempo de enseñanza /aprendizaje que dieran lugar a entender cuáles son las razones para aprender/enseñar español y si los libros de texto tienen en cuenta esos aspectos.

Dado que el interés de este estudio era observar los contenidos culturales de los libros de texto, se incluyeron preguntas referidas a la pertinencia de los contenidos de los libros para incluir cultura o representaciones culturales y hacia los intereses de aprendizaje culturales de los aprendientes. Se tuvo en cuenta que en ocasiones algunos profesores o estudiantes no utilizan libros de texto en el proceso enseñanza/aprendizaje y por lo mismo, algunas preguntas daban la opción de escoger y explicar por qué no los han utilizado pero también se les dio la opción de responder basados en sus opiniones qué contenidos culturales debería tener un libro de texto y en qué contenidos estaban ellos interesados.

La encuesta se realizó de manera aleatoria, se postearon las encuestas en páginas de Facebook de español para extranjeros y de profesores de español para extranjeros en Colombia.

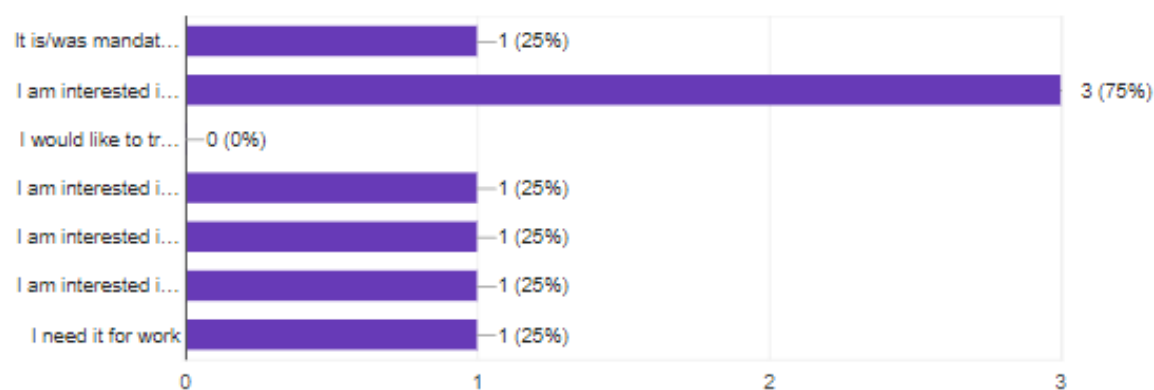
Las personas que respondieron fueron 4 estudiantes y 5 profesores. Las edades y países de los estudiantes variaron (17, 25, 23, 59; USA, Irlanda, Alemania e Italia) con dos respondientes mujeres y dos hombres. Los años de experiencia aprendiendo español fueron de 1 a 7 años y los niveles de lengua de A2 a C1. Tres de los respondientes han aprendido español tanto dentro como fuera de sus países de origen. En cuanto a los profesores que respondieron, los cinco son de nacionalidad colombiana y sus edades van de los 26 a los 31 años con experiencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera de 1 a 5 años en modalidad de clase particular y como empleados en centros de lenguas.

En ambas encuestas se preguntó sobre intereses y motivos para aprender español (encuesta de estudiantes), los intereses de los docentes para enseñar español y las razones por las que los estudiantes estudian español (encuesta docentes). Dentro de las respuestas apareció el hecho de poder conocer nuevas personas y la cultura de un país de habla española de Europa y América Latina además de promover el intercambio de visiones de mundo. La Figura 1 muestra las respuestas de los estudiantes a las razones para estudiar español; la Figura 2 la de los docentes y la figura 3 las razones que los estudiantes les dan a los docentes cuando aprenden español.



Select the reason/reasons you are studying or studied Spanish. (Select at most 3)

4 responses



Select the reason/reasons you are studying or studied Spanish.  
(Select at most 3) \*

- It is/was mandatory at school
- I am interested in languages in general
- I would like to travel to a Spanish speaking country
- I am interested in meeting new people
- I am interested in Spanish (from Spain) culture.
- I am interested in Latin American culture
- I need it for work
- Other: \_\_\_\_\_

Figura 1. Razones para estudiar español

## ¿Cuáles son sus intereses al enseñar español como lengua extranjera?

5 responses

promover el desarrollo de la competencia comunicativa de forma tal que puedan llegar a entablar una conversación asertiva en un contexto específico, compartiendo y reconociendo aspectos que indentifican a ambas culturas.
Ayudar a los extranjeros, facilitando su proceso de inmersión en la cultura colombiana, en la cual por supuesto está incluido hablar español. Asimismo, me interesa escuchar sus perspectivas sobre nuestro país, compararlas con las perspectivas locales sobre sus países, y sobre nosotros mismos.
<b>Pasión</b>
Promover el uso del español como lengua de intercambio con el fin de expandir el idioma y minimizar las barreras comunicativas.
Compartir experiencias e intercambiar visiones de mundo con estudiantes de otras culturas

Figura 2. Razones para enseñar español

## ¿Cuáles son los mayores intereses de sus estudiantes para aprender español como lengua extranjera?

5 responses

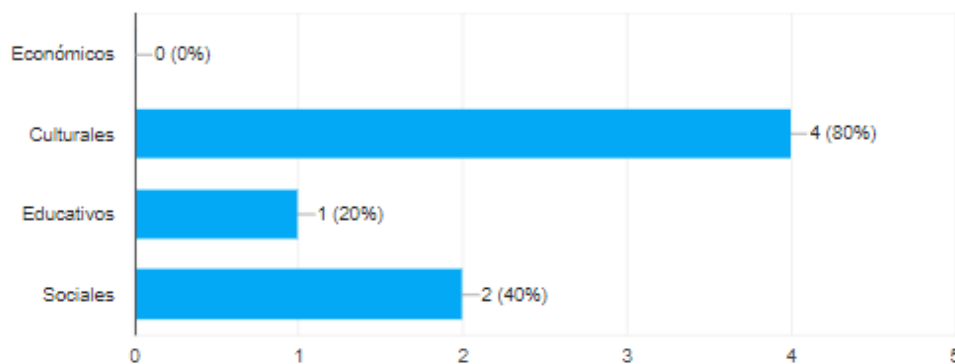


Figura 3. Razones por la que los estudiantes aprenden español

Las respuestas indican que tanto estudiantes como docentes ven en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera una vía para aprender sobre otras culturas y para

comprender otras visiones de mundo al igual que otras maneras de actuar y de ser gracias al conocimiento social y de otras personas.

Por otro lado en cuanto a la utilización de libros de texto para la enseñanza y aprendizaje tres de los cuatro respondientes (estudiantes) han utilizado libros de texto con nombres como El Rumbo, Portales y Espanol da Zero y resaltan que en ellos había aspectos gramaticales útiles, pero que les faltaba marcar las diferencias entre variedades del español y también mostrar ejemplos de la vida real. Por su parte, en los docentes hay una minoría que ha utilizado libros de texto (2) y lo han hecho porque presentan usos prácticos del idioma y proponen elementos culturales, aunque una desventaja que menciona una persona es que el libro que ha utilizado presenta estereotipos culturales. Figura 4 presenta las respuestas a dos preguntas que indagan sobre los aspectos positivos y negativos de los libros utilizados en general.

**¿Qué es lo que más le gusta de los libros seleccionados? Indique primero el nombre del libro antes de responder.**

2 responses

No recuerdo el nombre, pero se enfoca en el uso práctico del idioma.

Prisma: es un material que intenta proponer elementos culturales propios de ciertas regiones en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

**¿Qué es lo que menos le gusta de los libros seleccionados? Indique primero el nombre del libro antes de responder.**

2 responses

Tiene mucho contenido.

El uso que realiza de algunos temas culturales se centra en estereotipos, y no procura desmentirlos.

*Figura 4. Aspectos positivos y negativos de los libros utilizados por los docentes encuestados.*

De estas primera aproximaciones a la temática de esta investigación se evidencia que existe una relación directa entre lengua y cultura de la cual los aprendientes pueden ser o no conscientes, pero que está presente a la hora de estudiar un idioma. Por otro lado, también es visible, que aunque el libro de texto aún se utiliza, sus posibilidades de acción se limitan a los contenidos lingüísticos y a una mezcla de contenidos culturales limitados que son los que los estudiantes terminan considerando como fundamentales en el aprendizaje. La Figura 5 indica algunos de esos contenidos y las razones por las que deberían aparecer en los libros de texto

**From the list above what cultural contents should a language textbook contain? Mention the 5 most important and explain why.**

4 responses

Dos and don'ts, politeness and courtesy, daily life, customs, and food, porque hay que saber las diferencias más grandes de la culturas diferentes, especialmente si se va a un pais donde se habla espanol.

Tourism because it helps in learning about the countries where the language is spoken.

Politeness and courtesy because it is important when visiting.

Arts because they are an important part of any culture.

Food because the meals of every country varies a lot.

Daily life because it is important if you wish to live in the country.

Todos son muy importantes para aprender el español

Ayudan a entender como se usa el idioma

*Figura 5. Contenidos culturales que debería aparecer en los libros de texto según estudiantes*

La anterior encuesta pone en evidencia la necesidad de realizar un estudio local que contraste los intereses culturales con los que se aprende y se enseña español con lo que los materiales como los libros de texto en realidad están proponiendo para cumplir con esas necesidades. Se han realizado algunas investigaciones que profundizan sobre los aspectos culturales en la enseñanza de lengua extranjera con énfasis en el inglés como lengua meta. En varios de estos estudios se concluye que el componente cultural aún se trata desde aspectos estereotípicos (lo folclórico) o que tienen relación con la

cultura con C mayúscula, es decir, lo referido al arte, la literatura, la historia, etc. En este sentido, es poco el nivel de comprensión de una sociedad y de sus formas de comportamiento, de relacionarse y convivir que los estudiantes de lengua extranjera pueden adquirir a través de este tipo de material.

Por otro lado, si bien existen investigaciones sobre cultura y libros de texto en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (Níkleva, 2012; Canale, 2016; Elissondo, 2001; Herman, 2007) su número es limitado y el enfoque de la mayoría de estos trabajos es principalmente cuantitativo lo que lleva a una interpretación muy general y descontextualizada de los fenómenos analizados. Este panorama general, pone de relieve que el campo del análisis crítico del discurso para investigaciones centradas en contenidos culturales en los libros de texto de español como lengua extranjera ha sido poco explorado y podría generar descripciones detalladas sobre las problemáticas encontradas en estudios previos e incluso podría resaltar visiones culturales y discursivas poco abordadas hasta ahora.

### **Propósito.**

Dado que en el contexto de la enseñanza de E/LE en Colombia aún no se han realizado estudios sobre la representación de la cultura en los libros de texto para la enseñanza de E/LE y atendiendo a la necesidad de generar un estudio local, es decir, una revisión al libro de texto que se constituye como material casi indispensable en la enseñanza de E/LE, el presente estudio pretende identificar la manera como tres libros de texto utilizados para la enseñanza de español como lengua extranjera desarrollan contenidos culturales, a partir de la implementación del análisis de contenidos y del análisis crítico del discurso como paradigmas metodológicos.

Con base en el propósito establecido, las preguntas de investigación que aportarán al desarrollo del mismo y guiarán este estudio se presentan a continuación.

### **Preguntas de investigación.**

Partiendo del propósito de esta investigación de describir y analizar a partir del análisis crítico del discurso el contenido cultural presente en tres libros de texto se generan dos preguntas para este estudio:

- ¿Cuál es la naturaleza del contenido cultural presente en 3 libros de texto de E/LE?
- ¿De qué manera los contenidos lingüísticos de los libros reflejan contenidos culturales?

### **Objetivos.**

Con el fin de responder a los dos interrogantes anteriores se formulan los siguientes objetivos.

- Analizar el concepto de cultura y su desarrollo en 3 libros de texto de E/LE.
- Categorizar y describir los tipos de contenidos culturales encontrados en 3 libros de texto de E/LE.
- Identificar y describir la manera en que los contenidos lingüísticos de los libros reflejan patrones culturales.

### **Justificación.**

El interés por la realización de un estudio de tipo analítico descriptivo sobre la representación de contenidos culturales en tres libros de texto de E/LE surge de la observación del contexto actual y de la lectura de las políticas nacionales e internacionales en relación a la

enseñanza de lenguas extranjeras. Del primero, se puede decir de manera general que existe una gran necesidad de que los aprendientes de cualquier lengua extranjera puedan desenvolverse no sólo lingüísticamente en contextos diversos, sino que también puedan integrarse, participar y comprender las dinámicas de los usuarios de la lengua objeto.

Esta relación aprendizaje de lengua-cultura que se desprende de esas necesidades también se tiene en cuenta en el aula de clase o en el tipo de educación en la que esté sumergido el aprendiente puesto que la finalidad de los procesos de enseñanza en lengua extranjera es llegar a que el estudiante adquiera unas herramientas lingüísticas que le permitan actuar y ser en contextos variados. En otras palabras, la formación en lengua extranjera provee al estudiante de un sistema lingüístico y lo prepara para utilizarlo en la vida real. Trata de otorgarle unas habilidades y competencias como lo plantea Gómez (2014) en su estudio sobre la competencia comunicativa intercultural:

Uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera no es sólo el estudio de las formas de la lengua y de sus funciones comunicativas, sino también el de ayudar a los aprendientes a comunicarse y actuar efectivamente con las personas que provienen de diferentes contextos culturales. (p.136)

Esta necesidad de formar estudiantes interculturalmente competentes se vincula a los objetivos generales de aprendizaje señalados en las políticas nacionales del país. En la Ley 115 (1994), se determina que debe haber inclusión del estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y étnica del país. Como consecuencia, las instituciones dedicadas al campo educativo deben propender por introducir y desarrollar el concepto de cultura desde los contenidos que presenta. Apoyando la idea anterior, en el documento de los Lineamientos Curriculares para la

Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Colombia (1996), se menciona que “acceder mediante el uso de la lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es comprender al otro” (p.4).

Esto quiere decir que la cultura debe ser parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera y todos los materiales utilizados deben apuntar a ello.

Finalmente, documentos internacionales, como el Marco Común Europeo de Referencia (2002), también recalcan la idea de que debe haber aspectos culturales de las sociedades usuarias de la lengua objeto de aprendizaje. Se menciona este documento aunque no hace parte del contexto colombiano por dos razones, en primer lugar porque muchos de los libros de texto utilizados para la enseñanza de E/LE en Colombia son de procedencia extranjera (España) y porque además estos dan las directrices precisas sobre la enseñanza de E/LE mientras que los lineamientos curriculares de Colombia son generales para la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

Con respecto los planteamientos anteriores, si bien el presente estudio no pretende cambiar las prácticas en la enseñanza de E/LE, sí busca brindar una mirada crítica y reflexiva sobre uno de los recursos más utilizados para lograr los propósitos de formar hablantes con una competencia comunicativa y con cierto conocimiento cultural de los usuarios de la lengua objeto. Esta herramienta se ha constituido en material de primera mano tanto para el docente como para el estudiante puesto que puede posibilitar la comprensión de la lengua y la cultura de un lugar. Este recurso es el libro de texto o manual escolar y así como es funcional como apoyo para el aprendizaje, puede presentar problemas relativos a sus contenidos. Como se desarrollará en los



constructos, el libro de texto es importante en la propagación de contenidos no sólo relativos a la lengua y conocimiento en general sino también en la representación de cultura.

### **Limitaciones.**

Antes de dar paso al cuerpo de este estudio, es pertinente indicar cuáles son las limitaciones del mismo. Por un lado, esta investigación contempla únicamente 3 libros de texto para el análisis y solo un nivel de lengua, B2. Es así que no se pueden generalizar sus resultados, sino únicamente, dar un acercamiento al fenómeno cultural que se estudia. Por otro lado, este estudio sólo comprende un análisis de contenidos de tipo textual, dejando de lado un análisis iconográfico o auditivo que podría generar resultados distintos frente al tema que se observa.

Es un estudio que puede generar una nueva perspectiva de análisis de contenidos culturales y brindar unas recomendaciones pedagógicas que vinculen los resultados obtenidos con el fortalecimiento de unas prácticas docentes que permitan otras posibilidades sin necesidad de omitir los libros de texto, pero que no genera una unidad o propuesta de material didáctico atendiendo a esos resultados.

## **Capítulo II: Encuadre teórico y antecedentes**

El presente capítulo presenta la fundamentación teórica e investigaciones previas que sustentan el desarrollo de este estudio. Se presentará una discusión de los constructos teóricos y de igual manera se expondrá la relación entre éstos y la naturaleza de este estudio. Al final de cada constructo se encontrarán los antecedentes respectivos.

### **Constructos.**

Los constructos teóricos que fueron identificados para realizar este estudio son:

#### 1. Cultura

##### 1.1 Relación lenguaje y cultura.

##### 1.2 La cultura en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

#### 2. Libros de texto y su papel en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

#### 3. Libros de texto como práctica discursiva.

##### 3.1 Discurso y estereotipos.

### ***1. Cultura.***

Una de las definiciones clásicas de cultura fue acuñada en 1920 por el antropólogo Tylor. Para él, cultura es el “complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (p. 29). Este primer acercamiento hacia este término pone en evidencia la relación bidireccional entre los grupos sociales y la construcción de una serie de comportamientos que sólo son posibles por medio de la interacción. Mientras por otro lado, autores como Kroeber y Kluckhohn (1952) y Benetict (1971) manifiestan que la

cultura constituye modelos o patrones que reflejan las conductas, creencias y formas de organización de los grupos humano que son aceptadas por los individuos dentro de cada comunidad determinada. En este sentido, cada grupo social tiene una serie de rasgos distintivos que los harán particulares con relación a otros.

Las mayores contribuciones a la elaboración de una definición de cultura han sido aportadas por estudios antropológicos. El valor de esos aportes consiste en otorgarle a la cultura un estatus tal que puede ser susceptible de ser estudiada y analizada a partir de su carácter simbólico, a la vez que la sitúa como una manifestación netamente social que es observable desde sus múltiples representaciones. En este punto, es importante entonces, dar a conocer una clasificación de cultura elaborada por Miquel y Sans (1992) en la que se integran las posibles representaciones culturales en tres grandes esferas:

*La cultura con mayúsculas o con "C", la cultura con K y la cultura a secas.*

Por cultura con mayúsculas se entiende todo el conjunto de saberes formales a los cuales no todos los miembros de una comunidad pueden acceder porque pertenecen a contextos restringidos. Allí se encuentran los conocimientos sobre literatura, historia, arte, música, es decir, productos tangibles de la producción del hombre. En cuanto a cultura con K, se plantea que a ella pertenecen los saberes no estandarizados de una comunidad. Aunque estos saberes también pertenecen a contextos particulares, se diferencian de los de la cultura con mayúsculas en tanto a que son más informales y son asequibles a más individuos. Un ejemplo de este tipo de cultura es el argot del que hacen uso diferentes grupos de una población: argot juvenil, argot profesional, entre otros.

Por último, la cultura a secas se refiere al conocimiento de las formas de actuar, de comportarse en ciertas circunstancias. Es un saber general e implícito de normas de la lengua y la cultura de una sociedad. El conocimiento sobre cómo actuar en un velorio, qué color vestir y su simbología, es una situación específica relacionada con la cultura a secas. Otro caso similar sería el conocer que hay temas tabú para hablar, como, la política, el salario y la religión porque pueden generar molestias entre los interlocutores.

Una clasificación de cultura que podría incluir las definiciones de cultura con K y cultura a secas es la de cultura profunda. De acuerdo con Shaules (2007) este tipo de cultura permea los aspectos menos notorios de la vida, pero que tienen una repercusión importante en el día a día y también a la hora de interactuar con seres ajenos a un grupo. Son formas de comportarse e incluso de sentir que pueden causar malos entendidos interculturales porque no son fáciles de identificar ni de aprender. Ejemplos específicos de este tipo de cultura son las creencias, los valores, las normas socioculturales, las relaciones de poder, la concepción del tiempo, los lazos familiares, entre otros. Estos elementos constituyen un reto para el aprendiente de lengua extranjera ya que pocas veces son puestos en evidencia por el profesor, quien puede incluso desconocerlos, o por los materiales didácticos que se utilicen. De allí la importancia de que sean interpretados y tenidos en cuenta en el aula de L2.

Existe también otra denominación de cultura que se asemeja a la llamada cultura con mayúsculas. Este tipo de cultura se denomina superficial y contrario a la cultura profunda, está conformada por todo aquello que es perceptible por los sentidos. Es decir, es visible, palpable, degustable y escuchable. A este conjunto pertenece la música, la comida, el arte, la literatura. La limitación de esta categorización radica en que presenta una visión sesgada de lo que constituye

una sociedad, de allí surgen los estereotipos y la falta de comprensión profunda de otra comunidad.

La anterior conceptualización y clasificación de cultura, aunque breve, es vital para este estudio porque permite establecer unos componentes que deben estar presentes al enfrentarnos a un análisis sobre ese tema. Considero que la cultura en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras adquiere una significación importante que debe poner de relieve una mirada crítica frente a los contenidos que se presenten. Cualquier representación cultural que se haga puede caer en la segmentación radical de un fenómeno social que es cambiante y dinámico. En otras palabras, la cultura no puede tomarse como un fenómeno plano que puede leerse a partir de una sola interpretación. Por el contrario, este término debe incluirse en la enseñanza de las lenguas extranjeras como una realidad social que permea todos los ámbitos de la lengua y de la vida de las personas que se comunican a través de ella.

### ***1.1. Relación lenguaje y cultura.***

La evolución del estudio del lenguaje ha cambiado de perspectivas a lo largo de la historia. En un primer momento, este aparece desvinculado de cualquier contexto u entorno social. Sin embargo, con el tiempo, un conjunto de posturas dio lugar a la integración del concepto de cultura, en el campo de la lingüística ya que empezaron a concebir al individuo que utiliza el lenguaje como un hablante social.

Sapir (1949) plantea a modo de ejemplo una situación en la que pone en comparación el aprender a hablar con el aprender a caminar y llega a la conclusión de que un individuo tarde o temprano aprenderá a caminar así se encuentre solo, mientras que su habla no se desarrollará porque ésta depende de un sistema social. “Speech is a human activity that varies without

assignable limit as we pass from social group to social group, the product of long continued social usage (...) speech is a non-instinctive, acquired, "cultural" function" (p. 4) En este sentido, se equipara el lenguaje con una función cultural como cualquier otra, una herramienta que el hombre crea y usa en contextos específicos para comunicar ideas voluntariamente y con propósito al igual que para transformar su entorno.

El lenguaje y la cultura están fuertemente unidas porque ambas son inherentes al hombre. Damen (1987) presenta una clasificación de las funciones del lenguaje y su relación con la cultura:

El lenguaje sirve para facilitar la clasificación y el orden: es decir que el hombre organiza el mundo y lo categoriza. Sin embargo, aunque esta función es universal, la forma de categorización de los elementos de la vida del hombre se elabora de manera distinta dependiendo de cada cultura. Por ejemplo, la organización del tiempo varía en diferentes lugares y se representa de maneras distintas.

El lenguaje refleja énfasis culturales: en otras palabras, se centra en determinados valores conceptuales. Esto se evidencia por el hecho de que en algunas lenguas puede haber varias palabras para designar un mismo elemento, mientras que puede haber solo una para designar a otro. Un ejemplo claro de este tipo de énfasis se da en lugares en donde el color blanco posee un significado importante, en ese caso, habrá varias tonalidades de color blanco para hablar de diferentes situaciones en donde se presente mientras que en otros contextos se limitará a una o dos formas.

El lenguaje se relaciona con la visión de mundo de sus hablantes: si bien es complejo llegar a describir de manera exacta el mundo real que rodea al ser humano, el lenguaje permite

aprehender algunos de sus elementos y poder comunicarlos con quienes comparten esa misma realidad. Este factor es muestra de cómo el lenguaje sirve para referirse a la realidad y cómo la realidad es contextual, es decir que en diferentes lugares hablarán de ella de manera distinta así se compartan rasgos comunes de las experiencias y percepciones vividas. El lenguaje sirve como un código cultural para reflejar las realidades compartidas.

### ***1.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.***

Si partimos de que el lenguaje es un hecho cultural que da cuenta de las formas de vida, organización y visión de mundo de sus hablantes, entonces se establece la estrecha relación que debe existir entre la enseñanza de una lengua extranjera y un contexto educativo que permita al aprendiente adquirir y comprender los hechos culturales implícitos y explícitos de la lengua objeto. Tudor (2001), indica que el aprendizaje de la cultura es fundamental en el aula de clase porque permite a los estudiantes negociar significados culturales y participar activamente de los intercambios comunicativos a los que se enfrenten sin temor a ser juzgados. “The cultural and, more specifically, the sociocultural aspect of language intervenes significantly in language use, and thus has a real influence on student’s ability to use the language in an effective and contextually appropriate manner” (p. 71).

Así las cosas, se debe evitar tratar la cultura como un tema, un contenido o piezas de información desligadas sobre un público objetivo. En consecuencia, una de las misiones más importantes y en ocasiones complejas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas es hallar un hilo conductor con el cual ligar tantos datos. En este punto, el lenguaje puede ser ese medio conductor puesto que la cultura es principalmente transmitida por este; en otras palabras, involuntariamente al enseñar/ aprender una lengua se está enseñando/aprendiendo una cultura

(Brown, 2007). Por su parte, Savignon (1997) establece que una de las principales preocupaciones en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, no debería ser aquella de si enseñar o no aspectos culturales, sino sobre la relevancia y pertinencia de los contenidos a escoger y la manera en que van a ser presentados. De igual manera, la formación en lenguas con un enfoque meramente lingüístico queda corta no sólo para las necesidades de los estudiantes sino para la comprensión de la lengua misma porque parte de lo que se transmite por medio del lenguaje se formaliza según patrones culturales implícitos.

En virtud de que el lenguaje se crea a partir y refleja diferentes patrones culturales, el aprendiente de lengua extranjera tiene que aprender a diferenciar entre varios marcos culturales y así evitar la utilización de un único foco para apreciar e interpretar mensajes provenientes de otros contextos, Cortazzi y Jin (1999) Es así que si el profesor de lengua le ofrece oportunidades ricas de aprendizaje a partir del estudio de otras comunidades, a partir de una utilización consiente de algunos recursos pedagógicos como el libro, al aprendiente le será más fácil comprender no sólo la lengua sino la cultura objeto.

Este concepto se emplea en este trabajo investigativo como marco de referencia general que sirve para justificar una de las razones principales de la propuesta y es el hecho de que hoy en día parte de la enseñanza en lenguas extranjeras se sustenta en el hecho de propiciar en los estudiantes el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. La competencia comunicativa comprende aquel conocimiento que una persona debe saber o tener para poder comunicarse de manera adecuada en contextos o situaciones culturales específicas (Hymes, 1974) y alguien culturalmente competente debe ser capaz de establecer relaciones entre entidades culturales distintas y además ser capaz de sentar su posición crítica y reflexiva sobre lo que es su



cultura y la cultura foránea (Byram, 2000). Por lo mismo, docentes, materiales de enseñanza y estudiantes deben dirigir su mirada hacia estos mismos objetivos para que los esfuerzos pedagógicos den los resultados esperados. Sin embargo, en la práctica estas intenciones quedan sujetas a factores contextuales y a prácticas hegemónicas que contradicen un poco la idea de una enseñanza/aprendizaje en la multiculturalidad y esto es uno de los aspectos que vale la pena observar en un análisis crítico del discurso de libro de texto.

Con referencia a la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la cultura, se han llevado a cabo algunos estudios en torno a este tema. Uno de estos estudios fue llevado a cabo en Colombia por Mejía y Agray (2014). El estudio surge por la preocupación de lograr generar en un grupo de estudiantes un conocimiento del mundo real a partir de un contexto de inmersión en la cultura objeto. Ese conocer del mundo, las autoras lo presentan como una conciencia crítica sobre otras realidades que les permite a los estudiantes respetar y valorar la diferencia y actuar en concordancia, en situaciones de interacción específicas. Los referentes teóricos mencionados en la realización de su estudio están directamente relacionados con la cultura y con la competencia comunicativa intercultural. De las experiencias recopiladas de los participantes por medio de entrevistas y observaciones, las autoras destacan que la mayoría de ellos reconocieron la importancia de experimentar y vivir la otra cultura para llegar a comprenderla mejor, así mismo lograron romper algunos estereotipos que traían consigo desde su país sobre Colombia.

Este estudio, aunque se enfoca en el desarrollo de un curso de inmersión de ELE, se incluye aquí porque permite sostener la idea de que los estudiantes de lengua extranjera no sólo se acercan a la lengua por sí misma, sino porque ésta les puede permitir establecer relaciones con

sus usuarios. Por otro lado, se evidencia que los estudiantes generalmente se acercan a otra cultura con pre-configuraciones y pre-valoraciones provistos por su propia cultura y la formación en lenguas en parte se encarga de mediar entre las posturas en conflicto. Por lo mismo, Mejía y Agray mencionan que como parte del pre-entrenamiento para venir a Colombia los estudiantes tuvieron que tomar talleres de comunicación intercultural para evitar choques culturales y aprender las situaciones locales de uso del lenguaje.

Otro estudio que tiene que ver con esa relación entre cultura y enseñanza de lenguas es el conducido por Drewelow y Mitchell (2015). El objetivo de esta investigación era indagar sobre los conocimientos que les interesaba a un grupo de estudiantes de español avanzado en una universidad pública de los Estados Unidos y uno de sus principales focos era conocer cuál es la posición de la cultura en el aprendizaje de ELE para los participantes. La idea de este estudio surgió de la necesidad de contrastar los lineamientos nacionales de educación- que buscan promover las 5 Cs (comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades) en la formación en lenguas extranjeras, con un énfasis especial en la cultura- con las percepciones y experiencias reales de los participantes universitarios en torno a la manera en que la lengua y la cultura se vinculan dentro del aula gracias al currículo y la relevancia dentro de su aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos por medio de cuestionarios fueron divididos en tres grupos: lingüístico, lingüístico y cultural, y cultural. Los autores concluyeron que la mayoría de los estudiantes consideran la integración de la cultura en los cursos de lengua como contenidos extra que les pueden ser útiles para alcanzar un conocimiento del otro, pero que no son fundamentales dentro de su aprendizaje lingüístico. Muchos de ellos manifestaron que la inclusión de la cultura dentro de sus clases los distraía de lo verdaderamente importante que era alcanzar una fluidez

lingüística. Hubo pocas valoraciones que permitiera observar que los estudiantes comprendieran la relación directa entre lo lingüístico y cultural. En general, la mayoría de los participantes mostraron una visión cosificada de la cultura, es decir ésta como producto físico y tangible.

Este estudio es útil para la presente investigación porque presenta los resultados originados de una problemática similar a la de esta propuesta y estos refuerzan la importancia de analizar no sólo los currículos escolares y las practicas llevadas a cabo en el aula de lenguas, sino que además ligado a ello los materiales que soportan gran parte de esa enseñanza.

## ***2. Libros de texto y enseñanza de lenguas extranjeras***

El libro de texto es uno de los materiales educativos diseñados bajo la premisa de ser herramienta de soporte en la enseñanza/aprendizaje de un área de conocimiento. El libro de texto se caracteriza porque se relaciona directamente con el periodo histórico en que fue publicado, las tendencias metodológicas del momento, las políticas educativas vigentes y el currículo escolar (Celis, 2011). El libro de texto entonces es un elemento que sirve como soporte de la verdad y cambia según el lugar y la época lo que a su vez lleve a que este material se constituya en transmisor de discursos.

Choppin (2004) menciona 4 funciones importantes del libro de texto. La función referencial, función instrumental, función documental y función ideológica cultural. Para los propósitos de esta investigación únicamente se tendrá en cuenta esta última puesto que es la que más relación tiene con el trabajo de análisis del discurso que aquí se realiza. Para este autor, los libros de texto se mantienen como medios que se “afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (p. 553) Al surgir de una época específica y ser elementos que surgen de un solo segmento poblacional es innegable que propendan por

mostrar aspectos y saberes limitados que para ellos deben ser transmisibles. Blanco (2001) ya había llegado a la conclusión de que el libro de texto es una herramienta que tiene una dimensión ideológica. Ella afirma que la escuela se encarga de enseñar pequeñas partes de cultura y el libro de texto ayuda a que esas selecciones culturales sean expuestas “puede decirse que los libros de texto representan y materializan la cultura y el conocimiento que se considera necesario y que además está legitimado como real y verdadero” (p. 5), es por eso que se habla de una dimensión ideológica, puesto que al limitar contenidos, necesariamente se está mostrando una única visión que es muy posible que sea la ostentada por quienes en cierto momento tienen una posición de poder o de decisión sobre otros grupos.

Esta descripción general sucede con casi cualquier libro de texto y disciplinariamente hablando tendrá implicaciones dependiendo del área del conocimiento en la que se enfoque el texto. Por lo mismo, pasando ahora a explicar el papel que cumplen los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras se puede decir que es herramienta casi infaltable de consulta y de apoyo para profesores y estudiantes y por lo mismo adquieren un poder indiscutible. Cortazzi y Jin (1999) refiriéndose a los libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera proporcionan 7 funciones principales de este material (profesor, mapa, recurso, entrenador, autoridad, reductor de habilidades de enseñanza, ideología). Cada función, como ellos explican, puede estar relacionada con el profesor, el estudiante o ambos. En esta nueva caracterización vuelve a aparecer la ideología como factor importante puesto que “it reflects a worldview or cultural system, a social construction that may be imposed on teachers and students and that indirectly constructs their view of culture” (p. 200). Como consecuencia, en este estudio se definirá al libro de texto de lengua extranjera como una herramienta de apoyo cuyo contenido

debe considerarse como potencialmente ideológico y lo que se buscará a partir del análisis crítico del discurso, es develar esas visiones de mundo que presenta, las implicaciones que esto puede traer en el aprendizaje de una lengua extranjera y en la construcción de una competencia intercultural de los estudiantes.

Ahora, se presentarán los estudios previos relativos al concepto de libros de texto y la enseñanza de lenguas extranjeras con un enfoque particular en la representación de aspectos culturales. La primera investigación que se presenta fue llevada a cabo por Gómez (2015) quien realizó un análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizados en tres universidades de Bogotá, Colombia. Los libros de texto seleccionados fueron publicados por editoriales americanas e inglesas y corresponden a los niveles básico, intermedio y avanzado de la lengua inglesa. Este estudio buscó determinar el tipo de contenidos de cultura profunda y de cultura superficial que son incorporados en libros de texto comunicativos.

Para llevar a cabo el análisis del libro de texto el investigador examinó cada página y unidad del libro con el fin de encontrar actividades con contenido cultural. Se determinaron dos categorías para clasificar los contenidos: categoría cultura superficial y categoría cultura profunda. Cada tema encontrado en los libros de texto fue localizado en alguna de ellas. Así por ejemplo temas específicos como comida, lugares, fiestas, personas importantes, etc., fueron incluidos dentro de la categoría superficial y aspectos como los tabús, la medicina tradicional, el comportamiento de hombres y mujeres, entre otros, fueron integrados dentro de la cultura profunda. Gómez realiza un análisis de estos contenidos teniendo en cuenta los artículos, las conversaciones y las actividades propuestas por el libro en cada una de sus unidades.

Los resultados mostraron que los textos abarcan en su mayoría temas relacionados con la cultura superficial o se basan en aspectos homogéneos que muestran situaciones emblemáticas de la cultura a estudiar como por ejemplo festividades, tradiciones y costumbres, es decir aspectos que exaltan positivamente a una comunidad. En este sentido, Gómez señala que debe haber una búsqueda de alternativas didácticas y que tengan en cuenta otro tipo de materiales auténticos para disminuir la falta de contenidos pertenecientes a la cultura profunda en el aula. Él también aboga para que dichos contenidos permitan crear en los estudiantes un sentido crítico frente a la cultura de estudio. Este estudio es relevante para la presente investigación porque se vincula con uno de los objetivos de esta investigación de identificar los contenidos culturales y por lo mismo, presenta unos resultados que pueden resultar similares a los que arroje este estudio o pueden llegar a ser contrastados si se tiene en cuenta que los libros observados en su estudio se utilizan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, el concepto presentado en esta investigación sobre la cultura y su relación con la enseñanza de lenguas comparte similitudes con las tipologías culturales discutidas en los resultados del estudio de Gómez.

Otro estudio relacionado con componentes culturales y libros de texto fue desarrollado por Níkleva (2012) que realiza un estudio bajo una problemática similar a la que se desarrolló en esta investigación, ella plantea que, dada la necesidad de que los estudiantes desarrollen una competencia intercultural para evitar choques culturales, es imperativo investigar sobre esa competencia en los manuales de español como lengua extranjera. Para lograrlo, la autora analiza diecinueve manuales de ELE publicados entre 1992 y 2010 en España, el Reino Unido y Bulgaria. Los libros se analizan a partir de 5 objetivos que tienen 5 hipótesis respectivamente, a continuación se presentan solo las hipótesis porque los resultados de la investigación apuntan

directamente a ellas: hay suficientes contenidos culturales en los manuales, las nuevas ediciones son las que tienen más contenidos culturales, las nuevas ediciones tienen menos estereotipos, los libros elaborados por equipos mixtos de trabajo tiene mayor diversidad en contenidos y finalmente, no hay integración de contenidos lingüísticos y culturales.

Para realizar el análisis de los libros la autora decidió basarse en 9 categorías propuestas por Byram, las cuales fueron reagrupadas resultando en total 7: Identidad, condiciones de vida y organización social, organización sociopolítica, interacción cultural y social (comportamientos socioculturales), historia y actualidad de los países hispanos, geografía de los países hispanos y herencia cultural. Bajo estas categorías la investigadora realizó un análisis descriptivo y de frecuencia con un programa estadístico. Los resultados de esta investigación mostraron que los libros con mayores contenidos culturales tienen enfoque comunicativo, hay mayor inclusión de contenidos culturales en las ediciones más recientes así como menor aparición de estereotipos. En cuanto a la nacionalidad de los autores, esto no influye en la aparición de más y más diversos contenidos culturales, por último, en efecto la unión entre lengua y cultura se tiende a separar como si fueran aspectos no relacionados. El estudio concluye recalando en que es difícil que los estudiantes logren una competencia intercultural si los manuales no facilitan una reflexión sobre el tema a partir de contenidos que relacionen la lengua y la cultura objeto.

Este estudio es importante para esta investigación porque presenta una mirada actual sobre el tema que aborda este proyecto y permite ver la importancia de actualizar investigación en el campo del análisis de contenidos en materiales utilizados para la enseñanza de ELE. Es decir que las conclusiones a las que llega el estudio de Níkleva sobre la insuficiencia de contenidos culturales justifican el hecho de realizar una nueva investigación con libros de

texto actualizados para generar otra perspectiva de análisis y posiblemente sacar a la luz nuevos hallazgos. Por otro lado, a pesar de que este estudio es similar en los objetivos de observar los contenidos culturales y categorizarlos, éste se queda en un paradigma cuantitativo que no permite comprender cómo se presentan esos contenidos culturales, mientras que esta investigación busca establecer la manera en que el contenido lingüístico de los libros refleja patrones culturales, a partir de la utilización del análisis del discurso.

La última investigación seleccionada que se vincula con el referente teórico de libros de texto y contenidos culturales fue dirigida por Canale (2016) y surge por el papel protagónico que los libros de texto todavía tienen en el contexto educativo y lo que eso puede representar en la propagación y legitimación de prácticas sociales e ideologías. La pregunta orientadora en este estudio es ¿cómo los libros de texto de lengua representan las culturas extranjeras? Y los objetivos que se desprenden de esa pregunta son: descubrir y comparar las representaciones de culturas extranjeras entre manuales de diferentes idiomas, y reflexionar sobre las definiciones implícitas que se generan de las culturas extranjeras retratadas. Esta investigación es de tipo cualitativo sintético que se enfoca en analizar e interpretar los resultados de otras investigaciones, por lo mismo, el investigador realizó una minuciosa revisión de estudios que resultó en la selección de 9 que se centran en la representación de cultura en libros de texto de lenguas extranjeras. Luego, esta muestra de estudios fue codificada en función de los objetivos de la investigación.

Los resultados y conclusiones indican que los libros de texto de lenguas extranjeras generalmente buscan homogenizar la cultura que se muestra reduciendo la representación de grupos minoritarios. También, la cultura se entiende como algo que no cambia y que se



evidencia más comúnmente en los productos de una sociedad. En este sentido, es poco lo que se le ofrece a los estudiantes para que puedan reflexionar sobre el lenguaje y las prácticas culturales del otro y llegar a una comprensión y respeto.

Este estudio al ser de tipo cualitativo sintético muestra un panorama general sobre las investigaciones en el tema objeto del presente estudio. Permite conocer las principales conclusiones a las que se han llegado de tal manera que es una buena base de comparación para contrastar los resultados provenientes de la actual investigación. La gran diferencia del estudio de Canale, además del tipo de investigación, es que la presente investigación abarca el análisis de contenidos del cual se generan los datos para realizar un análisis discursivo amplio.

### ***3. Libros de texto como práctica discursiva.***

El apartado anterior consideró las principales funciones del libro de texto, siendo la ideológica la función central para este análisis. En este sentido, para entender de qué manera el libro de texto es transmisor de valores, visiones e ideologías, este apartado se encargará de definirlo en tanto práctica discursiva.

Según Foucault (1972) una práctica discursiva se refiere a aquello que se hace con la palabra al constituir y crear las entidades de las que se dice algo. De allí que el discurso no se puede minimizar a la palabra que designa representaciones, puesto que la palabra es formadora de los objetos a los que se refiere. Este potencial formador de la palabra en los discursos se ve limitado por una serie de situaciones externas al sujeto que enuncia, ya que este está condicionado por el tiempo y lugar de la producción del discurso. Foucault entonces dice que

una práctica discursiva está legitimada por regulaciones históricas que son determinadas por el momento y el entorno y hacen que un enunciado específico se de en virtud de esos contextos.

Por su parte, Fairclough (1992) propone una definición para el término discurso que tiene que ver con una visión social del mismo. El discurso se configura a partir de una dimensión social en donde el lenguaje implica una forma de acción que crea y representa de tal manera que el discurso se caracteriza por ser constitutivo. Al caracterizarse por ser constitutivo y creador entonces se llega a la misma conclusión de Foucault de que el discurso se puede entender como una práctica que se trata no solo de “representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning” (p. 54). Cabe aclarar que para Fairclough una práctica discursiva incluye procesos de producción, distribución y consumo.

Entendiendo qué es una práctica discursiva se puede ahora sí explicar de qué manera el libro de texto se constituye en una. El libro de texto es una herramienta metodológica situada históricamente en un tiempo y espacio determinado. El libro de texto, es productor de significaciones que son sólo posibles en el contexto y periodo en el que se inscriben y apuntan a crear también ciertos objetos en el mundo. Tales objetos son las ideas y valores que sus autores enunciadores deben distribuir y transmitir como verdades a sus consumidores. Tal como una práctica discursiva, el libro de texto puede transformar y crear objetos en el mundo.

Algunas de esos objetos o más bien ideas, que aparecen especialmente en los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras vienen en forma de estereotipos, propios y ajenos; sesgos culturales, racismo, exclusión entre otros. Estos aspectos, se vuelven elementos discursivos de gran peso que se ven legitimados por el poder del ente enunciadore y por su

capacidad de acción en el otro, es decir por su capacidad transformadora y constitutiva en el otro. Como consecuencia, el libro de texto es algo más que una ayuda metodológica, es un elemento de poder y de transmisión que debe ser usado de manera reflexiva.

El siguiente concepto, se encargará de definir el discurso en relación a los estereotipos; manifestaciones en las que se pueden observar algunas prácticas discursivas de poder, que están más ligadas con el análisis crítico discursivo que se llevó a cabo con el material seleccionado para este propósito.

### ***3.1 Discurso y estereotipos.***

Los estereotipos son definidos por Quasthoff (citado en Wodak y Reisigl, 2001) como expresiones que tienen convicciones o creencias dirigidas a comunidades o a personas pertenecientes a esas comunidades. Estos son por lo general conocidos y compartidos por un grupo social específico y pueden incluir percepciones sobre lo social, lo político, cultural, territorial, étnico y lo relativo al género (Houghton, Li, Lebedko y Furumura, 2013). Desde esta perspectiva social psicológica, los estereotipos son imágenes mentales sobre el otro que se construyen gracias a las ideas compartidas y socializadas que cambian y se transforman con el tiempo para volverse más fuertes o debilitarse (Lippmann, 2003).

Los estereotipos pueden ser referidos a otros grupos o ser auto-referidos. Comúnmente los que se enuncian hacia otros tienen dejos de prejuicio y trascienden en el tiempo para justificar prácticas de imposición, segregación y dominio sobre el otro de tal manera que el grupo privilegiado es el que tiene una visión más positiva y su posición se legitima como una condición natural de las cosas (Ledegaard, 2011). Quastoff (1978), también define los

estereotipos como expresiones dirigidas a otros grupos sociales o a sus miembros, que tiene un carácter simplificador y generalizador de atributos o convicciones. Este autor sin embargo, trata de unir el carácter social psicológico de estas expresiones, añadiendo que su manifestación es verbal.

Dado que los estereotipos son manifestaciones verbales, se les puede considerar como formas discursivas, puesto que con ellos se crean entidades de valor sobre grupos y de igual manera se puede llegar a generar una visión que si no hubiera sido expresada a través del discurso no existiría. Houghton et al. (2013) establecen que lingüísticamente hablando los estereotipos se pueden difundir a partir de patrones oracionales como asociaciones, metáforas, transferencias metonímicas y es muy probable encontrarlos en dichos, refranes, proverbios y frases cliché. Van Dijk (1984) a su vez plantea que los estereotipos se representan de manera lingüística en oraciones estereotipadas o en formulaciones, estas oraciones fijas, también llamadas *topoi*, son aquellas que se utilizan de manera estratégica para expresar opinión o juicio de valor sobre el otro.

Los estereotipos como práctica discursiva, son uno de los temas culturales más relevantes a tener en cuenta en un análisis crítico discursivo puesto que pueden generar sesgos y prejuicios culturales. Siendo tan variados y comunes los contextos lingüísticos en que se presentan, es muy probable que su contenido semántico se naturalice y se transmita de manera inconsciente. Sin embargo, ante la repetición y uso constante, esta forma del discurso trae repercusiones importantes en las conductas hacia grupos minoritarios, aquí las formas discursivas empiezan a generar prácticas menos abstractas que se pueden relacionar con el abuso de poder y la

segregación social. Es por eso que desde una perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es necesario observar detenidamente si recursos como los libros de texto están legitimando esas prácticas discursivas o si por el contrario están tomando otra posición y qué posición sería esa.

### ***3.2. Discurso e ideología.***

Van Dijk (2009) define el término ideología como una “conciencia” de grupo o de clase que busca satisfacer sus intereses, siendo legitimados por entidades de gran influencia como el Estado, la escuela y la iglesia (p.67). Rindler (1989) la describe como un sistema de ideas y actitudes que se basan en juicios de valor que permiten que los intereses de un grupo se consoliden como el estatus quo de una sociedad estableciendo su poder de esta manera. Fairclough (1989) sostiene que ideología significa “assumptions which came to be taken as mere “common sense”, and which contribute to sustaining existing power relations” (p.77). Como es evidente, todas estas perspectivas coinciden en que la ideología permea las esferas sociales transmitiendo sentidos que benefician en mayor medida a grupos privilegiados quienes sustentan su poder en la medida en que sus ideas son difundidas por entidades de poder.

Desde una perspectiva social lingüística, la ideología se relaciona con las formas en que los significados ayudan a mantener ejercicios de dominación, entendiéndose por significados a los usos del lenguaje Barnard (2003). Así también, la ideología se relaciona con el discurso, siendo este “the material content of utterances exchanged in social contexts that are imbued with meaning by the intention of utterers and treated as meaningful by other participants” (Dant,

2013, p.7), ya que es en la significación de esos discursos y en el sentido comunicativo de los mismos, que las concepciones ideológicas empiezan a tomar forma y existencia.

A partir de estas interpretaciones sobre ideología, cobra sentido realizar un análisis crítico del discurso de los libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera ya que como se había mencionado, una función muy importante de los libros de texto es la ideológica, de tal manera que el interés fundamental del análisis será el de develar posibles ideologías culturales que estén presentes en lo que parezcan usos naturales del lenguaje. Fairclough (citado en Barnard, 2003) enfatiza la importancia de descubrir las ideologías que están escondidas en el uso del lenguaje ya que parte de ellas se encuentran en lo que superficialmente parecieran ser discursos naturales. Estos discursos naturalizados son problemáticos en la medida en que son socialmente aceptados y no se presentan como obstáculos dentro de la comunicación.

Presentados los aspectos más importantes sobre discurso, estereotipos e ideología, ahora se expondrán dos investigaciones vinculadas al constructo ya discutido que tienen que ver con el material objeto del análisis de este estudio, libros de texto. El primer estudio fue realizado por Moss (2010) y es sobre la ideología presente en los libros de historia subyacente a la presentación lingüística discursiva de hechos del pasado. La investigación surgió de observaciones que dieron lugar a preguntas relacionadas con la relación entre el lenguaje utilizado en los textos y las reacciones de los estudiantes hacia ellos. Para lograr entrever más claramente esta relación, el investigador hizo un ejercicio etnográfico en donde observó ocho clases enfocándose en la triada profesor-texto-estudiante. Además de ello, utilizó los postulados

de la Lingüística Sistemática Funcional (Systematic Funtional Linguistics- SFL) para analizar un tema del texto que se estaba estudiando en clase. Tal análisis se enfocó en la transitividad y ergatividad, la metáfora gramatical, la modalidad, la valoración y la escogencia temática.

Los resultados generales del estudio tienen que ver con la ausencia de sujetos enunciadorees del discurso (muy dado en textos científicos) y también ausencia de agentes de las acciones de los hechos enunciados. En este sentido, el texto presenta la historia como si fuera anónima de tal manera que la reacción de los estudiantes con referencia a la historia e incluso a los hechos actuales del país es de sujetos pasivos que no se pueden involucrar ni para cambiar la realidad ni para ser afectados por ella. Como consecuencia, la ideología presente en el texto sobre la objetivización de la historia, alcanza a permear las esferas sociales y tiene incidencias en el pensar y actuar de los estudiantes.

Esta investigación es relevante para este estudio porque muestra una metodología basada en contenidos lingüísticos que permite entender cómo la utilización de ciertas formas gramaticales sobre otras, tiene repercusiones a nivel de pensamiento. Sin embargo, dado que la presente investigación se enfoca en el análisis de libros de texto para la enseñanza de la lengua extranjera, los resultados no serán comparables a los arrojados en el estudio de Moss.

El segundo estudio fue llevado a cabo por Herman (2007) y la problemática que plantea es la falta de atención que los profesores le ponen a los materiales que utilizan por enfocarse únicamente en desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes. Este investigador dice que los libros de texto se convierten en un material de autoridad que puede tener contenidos políticos ideológicos y por eso es importante examinarlos. Para realizar su investigación, Hernan

estableció las siguientes preguntas: ¿cuál fue la prevalencia de referencias a países, nacionalidades o regiones geográficas específicas? ¿Cuáles son los temas incorporados en las lecciones, fotos y diálogos en el libro? ¿Cuál es la amplitud de la gama de temas? ¿Son esos temas limitados a lo cliché o hay una presentación más amplia de los países presentados? Y finalmente ¿Quiénes son las personas que presentan esos libros? Los libros analizados fueron cuatro libros de español utilizados en bachillerato.

El análisis arrojó resultados cualitativos que fueron explicados en dos categorías: El caleidoscopio del mundo hispanohablante y “es un mundo pequeño después de todo”: el mundo hispano hablante inventado de hoy. En la primera categoría se indica que los cuatro libros hacen una mirada tipo caleidoscopio del mundo español en un intento por descentralizar el español a México y España, pero que terminan por trivializar y minimizar las otras culturas a aspectos que son netamente folclóricos creando así ciertos estereotipos hacia esos países. La segunda categoría tiene que ver con el hecho de que los cuatro libros de texto generalizan las costumbres de los hispanohablantes a partir de casos singulares y por medio de temas que son superficiales, sin que haya un retrato de la vida en comunidad real. Todo eso termina implicando que el mundo que se muestra en el libro es uno similar al de los hablantes aprendientes en los aspectos más superficiales o es muy diferente en algunos temas que presentan de forma estereotipada.

Esta investigación se vincula con el presente estudio, porque parte de las mismas preocupaciones y presenta resultados que pueden llegar a ser comparables. Además de ello da también unas recomendaciones pedagógicas que podrían ser actualizadas teniendo en cuenta los resultados que arroje esta investigación.



Los anteriores constructos e investigaciones previas desglosadas a lo largo de este capítulo dan sustento teórico y en algunos casos metodológico al propósito de este estudio. Los aportes de estos conceptos e investigaciones consisten en delimitar los alcances de esta investigación para enfocarla en los aspectos más importantes que pueden ayudar a dar respuesta a las preguntas de la misma y también diferenciarla de las ya realizadas. A continuación, en el próximo capítulo se presenta la metodología utilizada en el diseño de esta propuesta.

### **Capítulo III: Metodología**

En este capítulo se presenta todo lo correspondiente a la metodología de investigación seguida para desarrollar este estudio. Basados en el propósito de este estudio, primero se presenta el tipo de investigación que corresponde al paradigma cualitativo dada la naturaleza descriptiva interpretativa de este estudio, posteriormente se explicará el enfoque investigativo del análisis crítico discursivo seguido de una descripción de los materiales analizados incluyendo el paradigma y el enfoque investigativo. Finalmente, se indicarán los instrumentos diseñados para la recolección de datos y el procedimiento de este proceso.

#### **Tipo de investigación.**

Esta investigación propone un estudio descriptivo, interpretativo que busca llegar a comprender la naturaleza y concepción de un fenómeno social, la incorporación de la cultura en el proceso de enseñanza aprendizaje de L2, a partir del análisis cualitativo y cuantitativo de contenidos y del análisis crítico discursivo de tres libros de texto utilizados para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera E/LE.

Con el fin de cumplir con los objetivos y propósitos de este estudio, se toman los principios de la investigación documental. Este tipo de investigación se basa en la revisión de textos, artículos, revistas o materiales audiovisuales con el fin de comprender algún tema en específico. En este tipo de investigación, los documentos proveen datos significativos para contextualizar y describir el fenómeno que se analiza (Jashim, 2010). Lo que se busca con la investigación documental es seleccionar material impreso para encontrar indicios de categorizaciones o clasificaciones que los autores dejaron sobre determinado tema a partir de la

interpretación de datos obtenidos de una observación minuciosa para lograr comprender holísticamente una situación o fenómeno. En el caso particular de este estudio, al tratarse de un análisis documental de libros de textos es indispensable que tales textos sean utilizados actualmente y por eso se seleccionaron las últimas ediciones de tres libros que seguramente atenderán a cambios de paradigmas en educación y a las nuevas necesidades de aprendizaje de los potencialmente usuarios.

Ya que en este estudio se busca comprender la naturaleza del concepto de cultura, se espera que a partir de los datos obtenidos de la lectura y análisis de los libros de E/LE se logre llegar a clasificar y describir esos contenidos. Esto indica, que a pesar de que el término cultura ya ha sido plenamente abordado en diferentes ámbitos, este estudio no trata de probar hipótesis sobre los posibles contenidos culturales del libro, sino que espera llegar a descubrirlos a partir de los datos obtenidos.

#### **Enfoque investigativo: Análisis crítico del discurso (CDA).**

Dados los propósitos de este estudio cualitativo, el enfoque investigativo seleccionado corresponde al denominado análisis crítico del discurso. Este enfoque surge del análisis del discurso que se entiende como el estudio de las prácticas lingüísticas, es decir, de las prácticas sociales que se llevan a cabo a través de textos que pueden ser orales o escritos (Bloor y Wood, 2006). El análisis del discurso es el estudio del lenguaje en uso. Se detiene a interpretar cómo se utiliza el lenguaje en contexto y cómo por medio de este se crean acciones (Brown y Yule, 1983).

Ahora bien, el análisis crítico del discurso (CDA) va más allá del estudio del lenguaje y sus usos y se encarga de analizar el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la

desigualdad son practicados y reproducidos, (Van Dijk, 1999). El CDA tiene particular interés en las relaciones entre lenguaje y poder (Wodak y Welss, 2003). Fairclough (1992) plantea que el análisis crítico del discurso se fundamenta en algunas ideas básicas que tienen que ver con el discurso como parte de procesos sociales, la relación entre el lenguaje y el contexto social, la función ideológica del discurso y la complejidad del mismo en tanto elemento constitutivo y constituido de las sociedades.

El análisis de los libros de español como lengua extranjera se inscribe en el análisis crítico del discurso porque con ello se busca observar los distintos usos del lenguaje escrito presentes en el libro y de qué manera estos construyen, moldean y transforman el concepto de cultura. A partir de allí, también se podrán incluso delimitar quienes son los agentes enunciativos de tales percepciones culturales, cuál es su posición en el mundo y cuál es la visión de sí mismos y de los demás.

A continuación se hace una caracterización de los materiales escogidos para realizar el análisis crítico del discurso sobre contenidos culturales y además se discutirán las razones de su escogencia.

### **Instrumentos de recolección de datos.**

#### ***Documentos.***

Merriam (1998) define los documentos como una amplia gama de material escrito, visual y físico, relevante para un estudio. Entre ellos se incluyen periódicos, canciones de amor, diarios, novelas, etc. y cualquier artefacto simbólico o no simbólico disponible. Los documentos presentan una fuente rica de datos y constituyen un recurso accesible para el investigador.

En esta investigación el libro de texto fue usado como documento puesto que es un material escrito que ayuda a comprender el concepto de cultura objeto de este estudio. Se escogió utilizar este tipo de documento ya que se puede acceder a este en cualquier momento y no se requiere de la voluntad de terceros para ello. Por otro lado, este tipo de documento presenta una visión objetiva y perdurable sobre diferentes hechos sin que esto sea afectado por el lugar en donde se utilice.

En cuanto a las dificultades que presentan los documentos se encuentra que estos no son creados con propósitos de investigación y por lo tanto representan ciertos obstáculos para su uso en este campo. En el caso de los libros de texto esta situación logró ser solucionada con el diseño de un procedimiento para análisis discursivo con el que fue posible enfocar todas las posibilidades que podía ofrecer el material, a las más pertinentes para el propósito de este estudio

Materiales seleccionados para realizar el análisis

Como se ha venido reiterando a lo largo de este texto, los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjera siguen siendo un soporte significativo para el aprendizaje y la enseñanza por su facilidad de uso y casi que ilimitado acceso. Además, se discutieron también las funciones del libro de texto en donde se destacaba la dimensión ideológica, que fue explicada como la manera de representar visiones de mundo y percepciones culturales. Teniendo en cuenta esos aspectos y observando que en la actualidad los enfoques en educación han cambiado de perspectiva y tratan de hacer explícita la relación lengua-cultura, es entonces importante, verificar si esas intenciones se han tenido en cuenta en libros de texto que cuentan con usuarios alrededor del mundo y que han tratado de actualizarse conforme a las exigencias educativas y los avances de la sociedad.

Como consecuencia, el material seleccionado para desarrollar el análisis discursivo corresponde a tres libros de texto de origen español publicados por la editorial Difusión y la editorial SGEL. Los textos son utilizados en el contexto educativo colombiano y mundial tanto en ámbitos formales: institutos y centros de lenguas, como en espacios no formales como parte del material en clases personalizadas. Los tres libros seleccionados son: Aula internacional, Gente Hoy y Español en Marcha. Los textos fueron escogidos teniendo en cuenta que todos apelan por un enfoque comunicativo que busca brindarle a los estudiantes una perspectiva de uso real de la lengua, lo que implica contextos sociales más cercanos a la realidad lingüística y cultural de la L2.

#### *Aula internacional Nueva Edición*

El libro de texto Aula Internacional es una serie de 5 libros que van desde el nivel A1 hasta el nivel B2.2 según los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER). Fue elaborado por Corpas, Garmendia y Soriano (2012) y publicado por la editorial Difusión. Según esta editorial, el libro se presenta como herramienta que introduce al alumno a la lengua española de una manera sólida y eficaz, dándole los elementos lingüísticos, culturales y estratégicos para comunicarse y seguir avanzando en su aprendizaje de la lengua.

Cada libro de la serie, está dividido en unidades didácticas que se presentan siguiendo cuatro secciones: comprender, que incluye textos y documentos de diferentes tipos para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos para que los estudiantes desarrollen actividades de comprensión; explorar y reflexionar en donde se presentan pequeños corpus para que los estudiantes a partir de la indagación y de sus propias deducciones puedan inferir el uso

de esquemas gramaticales y funcionales; practicar y comunicar, que trata de poner en práctica los contenidos presentados por medio de microtarefas comunicativas que tienen en cuenta la experiencia del estudiante buscando también fortalecer la comprensión intercultural; y finalmente viajar, que aparece como la última sección de cada unidad e incluye textos variados con contenidos culturales que ayudan a que el estudiante comprenda la vida y realidad cotidiana de los países de habla hispana.

Cada nivel del libro va acompañado por el libro para el profesor y un CD con audios que son complemento para algunas actividades del texto del estudiante. Para el presente estudio se escogió el libro 3 de la serie que equivale al nivel B1. Este libro está dividido en 12 unidades temáticas que se muestran en la siguiente tabla.

*Tabla 1.* Unidades temáticas del libro.

<b>UNIDAD</b>	<b>NOMBRE</b>
Unidad 1	Volver a empezar
Unidad 2	Mañana
Unidad 3	Prohibido prohibir
Unidad 4	Va y le dice...
Unidad 5	Busque y compare
Unidad 6	¡Basta ya!
Unidad 7	Mensajes
Unidad 8	El turista accidental
Unidad 9	Tenemos que hablar
Unidad 10	De diseño
Unidad 11	Un mundo mejor
Unidad 12	De diseños y enigmas

El libro presenta cada unidad con un objetivo funcional que deben alcanzar los estudiantes una vez ésta es finalizada. Para lograr los objetivos las unidades incluyen una serie de elementos que sirven para adquirir conocimiento funcional de la lengua, reconocer formas

gramaticales y adquirir vocabulario. Tales elementos se denominan recursos comunicativos, recursos gramaticales, y recursos léxicos respectivamente.

### *Gente Hoy*

El manual de texto *Gente Hoy* es una versión actualizada del manual *Gente*, fue diseñado por Martín y Sans (2014) y publicado por la editorial Difusión. Esta nueva edición mantiene el enfoque por tareas que busca simular situaciones de comunicación que los estudiantes pueden encontrar en la vida diaria. Este enfoque traza un aprendizaje basado en tres pilares: el aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua; uso de la lengua basado en textos y actividades de aula; y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación con alumnos.

La serie de libros van desde el nivel A1 de la lengua hasta el nivel B2 distribuidos en 3 volúmenes y los estudiantes objeto son jóvenes y adultos. En esta edición se incluyen materiales de apoyo que relacionan los contenidos del libro con material auténtico en internet. Con ello pretenden que el estudiante tenga acceso a contenidos reales. Cada texto de la serie *Gente Hoy* tiene como material complementario el libro del docente y un CD.

En este estudio se escogió el libro 2 correspondiente al nivel B1 de la serie. Este libro está dividido en 10 unidades que se muestran en la siguiente tabla.

*Tabla 2.* Unidades *Gente Hoy*.

UNIDAD	NOMBRE
Unidad 0	Gente en clase
Unidad 1	Gente que se conoce
Unidad 2	Gente que lo pasa bien
Unidad 3	Gente de novela
Unidad 4	Gente sana
Unidad 5	Gente y cosas
Unidad 6	Gente con ideas
Unidad 7	Gente que opina



Unidad 8	Gente con carácter
Unidad 9	Gente y mensajes
Unidad 10	Gente que sabe

Este libro tiene dos aspectos importantes que se relacionan con el propósito de esta investigación. Por un lado, al presentar un enfoque basado por tareas en el que está presente el uso de la lengua a partir de textos, es de suponer entonces que esos textos presentan la realidad y variedad lingüística de los países hispanohablantes, es decir, debe aportar herramientas para diferenciar entre variedades de español. Por el otro lado, el texto hace una mención especial sobre la existencia de “representación de los aspectos culturales del mundo del español” (p.3) que va en concordancia con las directrices del MCER de apuntarle a oportunidades interculturales de enseñanza, ahora bien, lo que se observa en el análisis del discurso de este texto es entonces cómo se configura la diversidad cultural del mundo de habla hispana.

#### *Español en Marcha*

El último libro seleccionado se trata de Nuevo Español en Marcha de la editorial SGEL, diseñado por Castro, Rodero y Sardinero (2014). Este texto es una serie de 4 libros que van desde el nivel A1 hasta el B2. Este texto también tiene un enfoque comunicativo para que el estudiante logre afianzar los conocimientos de la lengua de manera práctica y a través de la realización de ejercicios basados en situaciones reales posibles.

Para efectos de este estudio, también se escogió un texto de esta serie de nivel B1: volumen 3. Este libro fue escogido porque ofrece una perspectiva diferente a la de los dos manuales anteriores sobre la variedad escogida del español, aquí, de manera explícita menciona que el manual contiene “textos en lengua estándar” lo que va un poco en contradicción de las

políticas españolas sobre la presentación de la diversidad cultural en los libros, por diversidad cultural en este caso, también se podría incluir a las diferentes variedades del español. Por otro lado, este libro contiene una sección denominada Comunicación y Cultura que llama la atención por ser un apartado dedicado para ese tema en cada unidad.

Este libro está dividido en 12 unidades temáticas, a su vez cada unidad se divide en 3 partes, en la primera hay una presentación de la unidad; en la segunda (que se subdivide en tres apartados A,B y C) se desarrollan contenidos de tipo lingüístico propiciando la utilización de las habilidades de lectura, escucha, habla y escritura; finalmente, en la tercera división, se presenta la sección de comunicación y cultura que contiene diferentes actividades también referidas a las habilidades antes mencionadas, pero que se enfocan mayormente en el lenguaje en uso

*Tabla 3. Unidades Nuevo Español en Marcha 3.*

UNIDAD	NOMBRE
Unidad 1	Gente
Unidad 2	Lugares
Unidad 3	Relaciones personales
Unidad 4	El tiempo pasa
Unidad 5	Salud y enfermedad
Unidad 6	Nuestro mundo
Unidad 7	Trabajo y profesiones
Unidad 8	Tiempo de ocio.
Unidad 9	Noticias
Unidad 10	Tiempo de vacaciones
Unidad 11	Tiempo de compras
Unidad 12	Fiestas y tradiciones.

La selección de estos libros de texto responde además de a los propósitos y objetivos de investigación ya expuestos, a la necesidad de observar cómo estos textos pueden incidir en el contexto real educativo, como Basabe (2006) plantea, los textos están inscritos en el universo

cultural y en el saber social y son los usuarios quienes están a merced de lo que ellos representen, de tal manera que los libros tienen un poder ideológico que si ni los profesores, ni los estudiantes pueden develar y observar críticamente, se convierten en elementos que pueden afectar la visión de lenguaje, de cultura e incluso de aprendizaje de ambos.

### **Criterios para la selección de los datos.**

Con el fin de garantizar una selección sistemática y organizada de los datos que respondiera a las características identificadas en los tres libros de texto ya descritos se tomaron las siguientes decisiones:

1. La unidad básica escogida para recolectar los datos para el análisis de contenidos fue el ejercicio. Todos los libros de texto presentan un contenido temático que se desarrolla a partir de ejercicios y por lo mismo, es un criterio común que permitió realizar con posteridad la comparación entre los libros. Por otro lado, los ejercicios en los libros de texto se centran en las habilidades comunicativas que los estudiantes deberían desarrollar y para el caso que concierne a esta investigación en los contenidos temáticos que más les podrían interesar en un contexto real de comunicación. Los ejercicios entonces, tienden a entrenar a los estudiantes para las situaciones del uso real de la lengua y por lo mismo deberían propender a fortalecer la comprensión de contenidos culturales también.

Los libros de texto Aula Internacional y Gente Hoy plantean ejercicios de manera numérica 1, 2, 3... con subdivisiones A, B, C..., así que se tomaron los ejercicios sin tener en cuenta sus subdivisiones para realizar el análisis de contenidos, es decir, se tomó cada ejercicio numerado como un todo y de allí se sacaron las referencias culturales tanto explícitas como implícitas. La figura 6 un ejemplo de lo referido.

## 11. CANDIDATOS IDEALES

A. Vas a escribir una carta de presentación para un puesto de trabajo, pero primero, entre todos vais a escribir una lista de trabajos interesantes que os gustaría hacer.

- Farero/a en una isla desierta
- Dj en una discoteca de Ibiza
- Médico/a en Alaska.

B. Imagina que quieres conseguir uno de esos puestos de trabajo. Elige uno y piensa en las características del candidato "ideal". Luego escribe tu carta de presentación.

Estudios  
Idioma  
Experiencia laboral  
Aficiones



C. En parejas, vais a leer dos cartas de presentación de dos de vuestros compañeros. ¿Están bien escritas? ¿Creéis que los candidatos pueden conseguir el puesto de trabajo? Contádselo al resto de compañeros.

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN


¿Da la información pertinente para ser contratado?	
¿La carta está bien estructurada?	
¿Usa fórmulas de saludo y despedida adecuadas?	
¿Se dirige al interlocutor de forma adecuada?	
¿Usa un léxico pertinente?	

Figura 6. Presentación numérica alfabética de los ejercicios

Por su parte, dado que el libro Español en Marcha tiene una organización diferente en la que los ejercicios aparecen solamente de manera numerada, se opta por seguir la agrupación por habilidades (leer, hablar, escribir, y escuchar) (Figura 7) en las que se presentan esos ejercicio, de tal manera que hubiera una distribución similar de ejercicios en los tres libros.

**Leer**

4 Mira la foto. ¿Conoces a esta cantante?



**Julieta Venegas Percevault**

Nació en Tijuana (México) en 1970. A los ocho años comenzó a estudiar piano clásico. Cuando aún era estudiante, empezó a tocar en el grupo Chantaje, por invitación de un amigo, y a componer canciones.

Tras formar parte de otros grupos, en 1996 se convirtió simplemente en Julieta Venegas. Al año siguiente editó *Aquí*, su primer disco como solista. En él, además de cantar y escribir los temas, tocaba el acordeón, el piano, la guitarra y el vibráfono.

A lo largo de su carrera musical ha compuesto música para obras teatrales y ha participado en la banda sonora de películas como *Amores perros*, de Alejandro González Iñárritu.

En 2006 publicó el álbum *Limón y sal*, con temas que tuvieron un gran éxito: "Limón y sal", "Me voy"... En los últimos años se ha situado como una de las cantantes más destacadas del pop rock en América Lati-

6 Subraya los verbos que aparecen en el texto en pretérito indefinido y el marcador temporal que les corresponde. Luego, comprueba con tu compañero.

Nació ... en 1970

7 Subraya el verbo adecuado.

- 1 Rosalía vivió / ha vivido en Lima hasta 2007
- 2 Mis hermanos nunca salieron / han salido al extranjero
- 3 ¿Tuviste / Has tenido alguna vez algún accidente grave?
  - Sí, en 2008 mi coche chocó / ha chocado con un camión. Estuve / He estado diez meses en el hospital
- 4 Hablas muy bien español, ¿dónde lo aprendiste / has aprendido?
  - Empecé / He empezado hace diez años en la escuela y cuando terminé / he terminado mis estudios, vine / he venido a Mallorca a trabajar
- 5 Federico en su juventud visitó / ha visitado en muchos sitios: Roma, Copenhague, Varsovia ...
- 6 ¿Qué tal el fin de semana?
  - Bien, el sábado fui / he ido a ver un partido de fútbol y el domingo invité / he invitado a comer a Pablo en un restaurante

**Escribir y hablar**

8 En grupos de cuatro. Escribid toda la información biográfica que sabéis sobre estos personajes famosos. Luego ponéla en común. ¿Qué grupo está más informado?

Figura 7. Presentación por habilidades de los ejercicios.

2. Para la selección de datos para el análisis crítico del discurso se escogieron 6 textos narrativos por cada unidad de cada libro para un total de 18. Los textos narrativos seleccionados hacen parte de los ejercicios observados en el análisis de contenidos, y se trató que tales textos tuvieran relación con las temáticas culturales

### **Procedimientos para la recolección de datos.**

En esta sección se expone el diseño de los instrumentos para la recolección de datos que parten de los objetivos y preguntas de investigación. Para ello, primero se presentará un esquema general del modelo metodológico que más se ajusta a este estudio y posteriormente se detallarán los procesos necesarios dentro del esquema.

Este estudio tomó dos metodologías que se complementan y fundamentaron las etapas para la recolección y el análisis de los datos. En primer lugar está el análisis de contenidos como método de recolección de datos de tipo cuantitativo y de frecuencia de aparición de ciertos términos y categorías relacionadas con la cultura. El segundo método es el llamado análisis del discurso con el que se pretendió llegar a realizar un análisis lingüístico enfocado en algunos datos obtenidos a partir del análisis de contenidos. La figura 8 presenta las etapas para la recolección de datos y los métodos incluidos en cada uno.

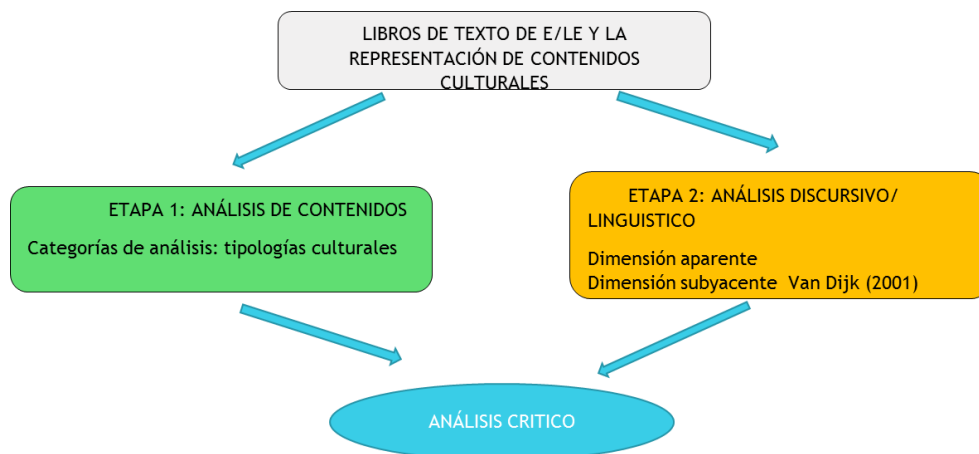


Figura 8. Etapas y métodos para la recolección de datos

Como se puede ver, en la primera etapa se realizó el análisis de contenidos cuyo principal objetivo era descubrir las categorías culturales de los libros de texto para luego llegar a unas tipologías del mismo tipo. Luego, en la etapa dos, se llevó a cabo el análisis del discurso con estructuras lingüísticas tomadas de los hallazgos del análisis de contenido. Todo lo anterior llevó a encontrar las ideas base para lograr interpretar los datos con un enfoque crítico discursivo. A continuación se explica en detalle los procedimientos relacionados con el análisis de contenidos.

### ***Análisis de contenidos***

El análisis de contenidos es una técnica que busca recoger información a partir de la lectura y revisión sistemática de documentos (Andreu, 2002). Para Berelson (1952), ésta técnica trata de ser objetiva y dar cuenta al contenido presente en la comunicación. Además de ello, este último autor menciona que este tipo de análisis se caracteriza por el minucioso proceso que se lleva a cabo para sacar de un contenido las partes de un fenómeno dado (López, 2002). Este método en este estudio permitió, segmentar el contenido en partes manejables que tienen

relación con el fenómeno de interés (cultura) y a partir de allí se logró clasificar y sacar una tipología sobre el tema.

La revisión de los contenidos culturales de los libros de texto se hizo con un análisis a priori a partir de 3 categorías de búsqueda: cultura con mayúscula o con “C”, cultura con K y cultura con minúscula o con “c”. Estas categorías surgieron de la revisión teórica abordada y presentada en el capítulo II. Este procedimiento se llevó a cabo en los tres libros de texto de manera individual primero, para después poder contrastar los datos obtenidos. La tabla 4 muestra el instrumento utilizado en la primera parte del análisis de contenidos.

Tabla 4. Categorías culturales para el análisis a priori.

		UNIDADES	UNIDAD 1											
		SECCIONES												
		CONTENIDO CULTURAL	I0	II	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	20	21
Cultura con "C"	1	Arte												
	2	Famosos												
	3	Fiestas tradiciones celebraciones												
	4	Lugares												
	5	Política												
cultura con "c"	1	Convenciones sociales												
	2	Creencias y supersticiones												
	3	Hábitos												
	4	Relaciones interpersonales												
	5	Valores y conductas												
Cultura con K	1	Grupos etarios												
	2	Roles												
	3	Comunicación												

La tabla muestra las categorías culturales escogidas y los contenidos culturales para cada una de ellas. Por cada categoría se escogieron algunos contenidos culturales representativos que surgieron tras una primera revisión exploratoria de cada libro. A continuación se realiza una

breve explicación por cada categoría, y los contenidos culturales que se incluyeron en ellas para realizar el conteo de los mismos.

1. Cultura con “C” Mayúscula: para esta categoría el análisis se enfocó en todos los elementos mostrables y tangibles que son representativos de una sociedad. Aquellos artefactos que son asequibles por las clases élite o por grupos minoritarios que hacen parte de lo que se denomina como “culto”, es decir aquello que se enfoca en mostrar y reproducir lo más vistoso de un lugar. Se limita el análisis a 5 contenidos posibles en esta categoría:

Arte: es toda la creación de una sociedad con la que se expresan las visiones generales del mundo o las visiones personales que se tengan sobre él. Esas visiones se materializan en artefactos y objetos que le apuntan al deleite de los sentidos. Algunos de los sub-contenidos pertinentes con referencia al arte son la música, la danza, la literatura, el teatro, y el cine.

Famosos: Son las personas que tienen mención especial porque representan esferas élite. En este contenido se incluyó todo aquello que mencionaba personas sobresalientes de un lugar por sus aportes en áreas como la música, la literatura, la danza, el cine, el teatro los deportes.

Fiestas tradicionales y celebraciones: Si bien este contenido podría haberse ubicado dentro de la categoría de cultura con “c” por tratarse de acciones de la cotidianidad y de la idiosincrasia de un lugar, se toman desde la perspectiva de la cultura con “C” por la representación folclórica y simplista con la que se suelen incluir en los libros de texto. En este contenido se incluyó tanto las fiestas locales a las que se hiciera referencia como otras más generales y universales como la celebración de la navidad y de los cumpleaños.

Lugares: en este contenido se ubicaron las referencias relativas a países, ciudades, lugares para visitar y hacer turismo y lugares de interés arquitectónico. Se selecciona este contenido



porque es uno de los principales intereses de aprendizaje de todos aquellos que se interesan por conocer los lugares en donde se hablan las lenguas meta.

Política: comprendió en primer lugar toda referencia al gobierno de un lugar o a los dirigentes del mismo. También se basó en aquellas situaciones presentadas en donde son las personas normales las que deciden hacerse escuchar por los dirigentes a través de protestas.

2. Cultura con “c”: para realizar una selección de contenidos para esta categoría se tuvo en cuenta que tales contenidos dieran cuenta de hechos de la cotidianidad, de la idiosincrasia, es decir de lo que es más característico o propio de un grupo o individuo y que por lo mismo lo pudiera diferenciar en gran manera de otros. En esta categoría también se seleccionaron 5 contenidos a priori para realizar el análisis de contenidos de los libros:

Convenciones sociales: tiene que ver con las regulaciones más generales para vivir en comunidad como las reglas y normas en la escuela, en la calle, en el trabajo, etc. Así como aquellas que son indispensables para relacionarse con grupos más pequeños y cercanos y que hacen parte del diario vivir, como por ejemplo cómo dirigirse a un amigo, a un desconocido, a un superior y cómo actuar en determinadas situaciones.

Creencias y supersticiones: en este contenido se tuvieron en cuenta todas las referencias a la manera en que un grupo o un individuo trata de dar significado a aspectos intangibles. Este contenido incluyó aspectos religiosos, míticos, oníricos, supersticiosos y espirituales.

Hábitos: este contenido da cuenta de todo lo relacionado con el diario vivir de las personas y lo que constituye la cotidianidad. Aspectos como el estudio, el trabajo y los pasatiempos se tuvieron en cuenta, ya que ellos componen el día a día.

Relaciones interpersonales: todo lo que implica al individuo en relación con personas de su entorno, es decir actividades y situaciones que lo pongan en interacción con otros. Se incluyó aquí las relaciones con la familia, los amigos, los compañeros de estudio y de trabajo.

Valores y conductas: este contenido se enfocó en lo que un individuo o grupo considera bueno o malo, y en aspectos propios de la personalidad que hacen que una persona se diferencie de otra. Las opiniones que se tienen sobre ciertos aspectos también se consideraron.

3. Cultura con K: se refiere a todo aquello que sucede en entornos o contextos más restringidos a los que solo hacen parte sus miembros o a los que se puede pertenecer o vincularse si se conocen sus códigos. En esta categoría se escogieron tres contenidos que dan cuenta de subdivisiones en la sociedad y del uso del lenguaje en contextos específicos de comunicación.

Grupos etarios: hace referencia a la mención de grupos por edad como por ejemplo jóvenes, adultos, personas mayores.

Roles: se hace claridad de que se incluyeron tanto roles de hombre y mujer como los roles específicos de las personas según su función en la sociedad.

Comunicación: se tomó como punto de partida lo que tiene que ver con las funciones del lenguaje para actuar en diferentes contextos tanto orales como escritos.

Tras realizar el análisis a priori de las categorías culturales y de los contenidos por cada una de ellas escogidos, se llevó a cabo una comparación de frecuencia de contenidos de los tres libros. La tabla 5 es el instrumento diseñado para la comparación de la segunda parte del análisis de contenidos.

*Tabla 5.* Rejilla comparativa de contenidos.

		REJILLA COMPARATIVA			
		CONTENIDO CULTURAL	AULA INTERNACIONAL	GENTE HOY	ESPAÑOL EN MARCHA
Cultura con "C"	1	Arte			
	2	Famosos			
	3	Fiestas tradiciones celebraciones			
	4	Lugares			
	5	Política			
cultura con "c"	1	Convenciones sociales			
	2	Creencias y supersticiones			
	3	Hábitos			
	4	Relaciones interpersonales			
	5	Valores y conductas			
Cultura con "K"	1	Grupos etarios			
	2	Roles			
	3	Comunicación			

Este análisis de contenidos permitió reunir los datos necesarios para poder conocer los tipos de contenidos culturales con más frecuencia de aparición de los seleccionados con anterioridad, y permitió observar la distribución por unidades de tales contenidos.

### ***Análisis crítico del discurso***

Para el análisis discursivo de los libros de texto se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

1. Selección de 8 textos que sirven como fundamento para la explicación de temas o como fuentes de ejercicios de comprensión lectora. Se tomaron 3 textos por el libro Gente Hoy, 3 textos por el libro Español en Marcha y 2 del libro Aula Internacional ya que este último tiene muy pocos textos y tras revisarlos la mayoría no presentaba material significativo para el análisis. El criterio para escoger los textos fue que estuvieran relacionados con los contenidos culturales que se observaron en la primera fase de análisis de contenidos y también que pudieran tener referencias ideológicas y sesgos de estereotipación hacia algún país o lugar a partir del uso

de estructuras formales. Para ello se leyeron todos los textos y se realizó la correspondiente selección.

2. Transcripción de los 8 textos a formato Word para facilitar su manipulación.

3. Se contemplan algunas directrices generales tomadas de Van Dijk (2001) para abordar la recolección y análisis de datos. Este autor, plantea que para realizar análisis crítico discursivo es importante tener en cuenta tres aspectos que son el discurso, entendido como el evento comunicativo que puede darse en forma oral o escrita; la cognición, que se fundamenta en las estructuras de representación personal y social; y finalmente, la sociedad, entendida como el contexto en términos de grupos y grupos sociales. Esta triada discurso-cognición-sociedad, permite tener una visión general y particular de la producción del discurso. Los siguientes son los principales aspectos que tienen que ver con esa triada y que sirvieron para realizar el proceso interpretativo descriptivo de los textos seleccionados.

- Identificación de temas o macroestructuras semánticas: los temas, indican el foco del discurso y se pueden presentar de manera implícita. Tienden a aparecer en títulos, resúmenes, oraciones temáticas o conclusiones.
- Identificación de significados locales: esto se logra a partir del análisis de ciertas palabras. Las palabras pueden estar cargadas de connotaciones negativas o positivas hacia grupos específicos y pueden aludir de manera implícita a presuposiciones. Este nivel junto con el nivel macroestructural tiene mayor repercusión en los esquemas mentales y en consecuencia en las opiniones de las personas.

- Identificación de estructuras formales sutiles: estructuras como las sintácticas y proposicionales y las figuras retóricas pueden indicar la intención con la que un discurso es enunciado, la posición frente al tema y también la forma en la que se quiere presentar el autor o quiere presentar al grupo al que pertenece o a otros grupos distintos.
- Identificación de modelos contextuales: se definen como las representaciones mentales que dan relevancia a lo que es fundamental en la comunicación para los participantes. Se enfoca en el contexto relevante del discurso. Van Dijk (1999) indica que un esquema contextual puede tener un dominio social, un número de eventos en un espacio temporal y físico, unos participantes de tales eventos con diferentes roles y actitudes, que realizan ciertas acciones
- Identificación de indicios de cognición social: por cognición social se entienden representaciones sociales que son compartidas por un grupo o colectividad, tales aspectos pueden ser conocimientos, actitudes, ideologías o valores y se pueden presentar en forma directa o indirecta.

4. Por cada texto se diligencia una rejilla que incluye los datos del punto anterior. La tabla 6 muestra el diseño del instrumento.

Tabla 6. Instrumento recolección de datos análisis discursivo.

		Texto 1
	<b>ACD componentes</b>	
<b>1</b>	Tema	
<b>2</b>	Significados locales	
<b>3</b>	Estructuras formales	
<b>4</b>	Modelo contextual	
<b>5</b>	Cognición social	

Una vez se reunieron los datos de las fases de recopilación para el análisis de contenidos y posteriormente para el análisis discursivo se procedió a analizar tales datos de manera cuantitativa para los primeros y cualitativa descriptiva para los segundos, en ese orden de ideas, en el siguiente capítulo se presentará el análisis de los datos arrojados en las dos etapa y el procedimiento que se llevó a cabo en ellas.

#### **Capítulo IV: Análisis de datos y resultados**

El presente capítulo desglosa la manera como se analizaron los datos arrojados a partir de la utilización de la metodología explicada para recolectar los datos para el análisis de contenidos y la presentada para el análisis crítico del discurso. A su vez se realizará el análisis y la interpretación de los resultados arrojados en esta etapa de la investigación. Los resultados se muestran y discuten a partir de la división por fases metodológicas, es decir, primero se desarrolla lo concerniente al análisis de contenidos y después al análisis crítico del discurso.

##### **Análisis de datos provenientes de la fase de análisis de contenidos.**

En este apartado se describirá la manera en que se utilizaron los instrumentos diseñados para la recolección de datos de tipo cuantitativo. Para ello, se procede a explicar paso a paso el procedimiento para el análisis de esta fase. Es pertinente decir que los procedimientos y posterior análisis van enfocados a responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la naturaleza del contenido cultural presente en 3 libros de texto de E/LE?

Para responder a la anterior preguntase asumió un enfoque cuantitativo. En primer lugar se identificaron las palabras y contenidos que hicieran referencia a cada contenido cultural y a cada categoría seleccionada con anterioridad. Cada hoja del libro que contuviera ejercicios fue leída y de manera manual se detectaron los datos más apropiados para cada contenido y categoría identificada a priori (Anexos 3, 4 y 5). Cabe aclarar que para obtener los datos se tomaron palabras que estuvieran explícitas en los ejercicios y que se refirieran a alguno de los contenidos definidos a priori y también datos provenientes de inferencias basadas en el contexto que ofrecía el ejercicio. Al respecto, Andreu (2012) es muy claro en su definición del análisis de contenidos cuando expresa que no sólo son los datos expresos, sino también los latentes los que se pueden

obtener de una lectura gracias a la información aportada por el contexto. Por lo mismo, en el análisis de contenidos tanto lo evidente como lo deducible son importantes. Una vez finalizado la recolección de los datos a priori por cada categoría, se procedió a contar por libro la frecuencia de aparición de los contenidos y luego se realizó la comparación entre los tres libros de texto.

La figura 9 muestra la frecuencia de aparición de las categorías culturales seleccionadas: Cultura con mayúsculas “C”, cultura con minúsculas “c” y cultura con K, en los tres libros.

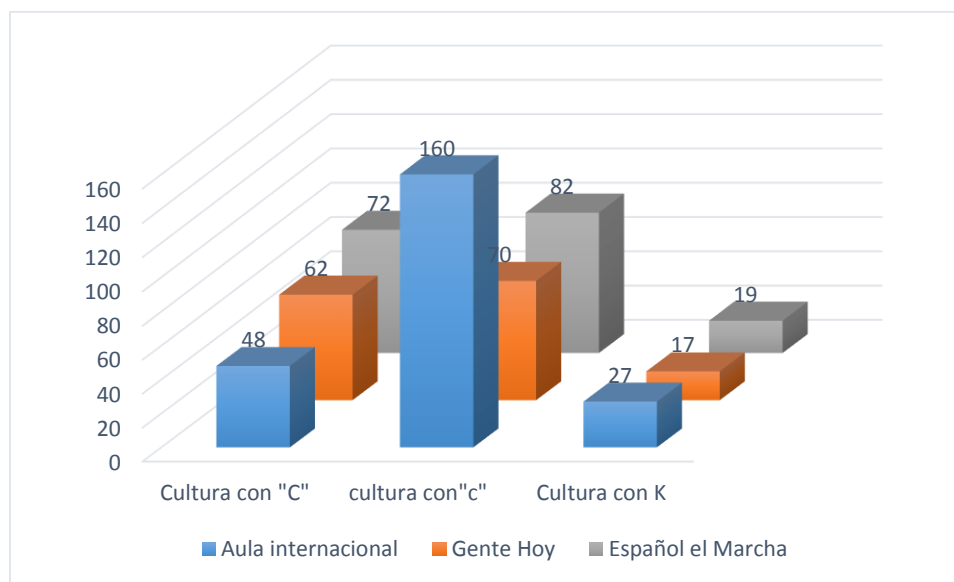


Figura 9. Frecuencia de aparición de categorías culturales.

La figura 9 representa la distribución de las tres grandes categorías culturales escogidas para el análisis, de los tres libros de texto. En ella se observa que todos presentaron contenidos referentes a las categorías cultura con “C”; cultura con “c” y cultura con K, pero la distribución es distinta en cada uno de ellos. El libro Aula Internacional es el que mayor frecuencia de aparición de contenidos culturales incluye, referentes a esas categorías (235). El libro que lo sigue es el manual de texto Español en Marcha con una frecuencia de aparición menor, pero aún significativa de esas categorías (173). Finalmente, el texto Gente Hoy se posiciona en el último



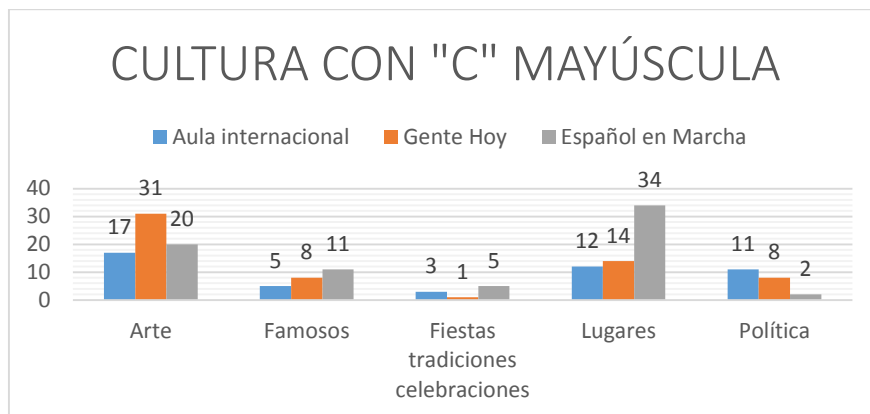
lugar con la menor cantidad de frecuencia de aparición de contenidos culturales que soporten alguna de las tres categorías de análisis (149)

Un hallazgo significativo, es que, a pesar de las diferencias notorias en la cantidad de ejercicios con contenidos culturales por cada libro, se evidenció que en todos hay una tendencia a que los contenidos se ubiquen en la categoría de cultura con minúsculas o con “c” minúscula. Esta distribución da cuenta de un cambio paradigmático en la representación de contenidos culturales que muy posiblemente se deba a las demandas de actualizar los libros de texto a las necesidades y características globales de los usuarios que requieren conocer aspectos más profundos sobre la cultura de la lengua-cultura objeto. Este hallazgo, es similar al de Níkleva (2012) quien encontró que los libros de texto de ediciones más recientes, de los 19 que ella analizó, tienden a presentar una mayor variedad de contenidos culturales. Aunque ella no explicita qué tipo de contenidos, se infiere que en toda esa variedad de contenidos habría un mayor número de ellos pertenecientes a la cultura con “c” minúscula.

El hecho de que en todos los libros hayan contenidos de esa categoría implica que los usuarios de estos libros tendrán mayores oportunidades de entender no sólo la lengua sino también cuáles son las formas de actuar, los tipos de relaciones entre las personas y en general las normas implícitas y explícitas de la lengua y la cultura de la sociedad objeto. En el siguiente apartado se analizarán los datos arrojados por las tres categorías: Cultura con “C” mayúscula, Cultura con “c” minúscula y cultura con K.

### ***Cultura con “C” mayúscula***

La siguiente figura, Figura 10, muestra la distribución por contenidos de esta categoría.



*Figura 10. Cultura con "C" mayúscula.*

En la Figura 10 se observan los contenidos seleccionados para incluirse en la categoría de la cultura con "c" mayúsculas, a saber, Arte, Famosos, Fiestas, tradiciones y celebraciones, Lugares y Política por cada uno de los libros y en comparación. El libro de texto Aula Internacional presenta 17 ejercicios con contenidos relativos al arte siendo el contenido con mayor frecuencia de aparición dentro del libro, el arte aquí, al igual que en texto Gente Hoy, va acompañado por alguna figura representativa, por ejemplo la música con Julieta Venegas, la literatura con Gabriel Celaya, el cine con muestras de películas o series que han trascendido mundialmente como Harry Potter y Betty la Fea. Indicando de esta manera que el arte se refiere a lo más representativo que se da a conocer gracias a quienes tienen mayor influencia.

Los contenidos que preceden al tema Arte son lugares con 12 ejercicios, en lugares se describen sitios de España y otros países hispanohablantes, cabe aclarar que esta categoría no se presenta únicamente en tanto descripción de los sitios, sino que también otros aspectos que hacen referencia a lugares aunque sean referidos a otros temas como costumbres y fiestas.

Aspectos referidos a política, que es el siguiente subtema, aparecen 11 veces y tienen que ver con la organización de poderes gubernamentales en un país, o con las formas de

manifestación y participación civil como las protestas. El subtema Famosos tiene 5 apariciones y fiestas, tradiciones y celebraciones cuenta con 3 ejercicios.

El libro Gente Hoy que tiene un total de 119 ejercicios presenta 31 ejercicios con contenidos culturales referidos al arte, 14 con temática de lugares, 8 con referencias políticas, 8 ejercicios en los que se mencionan a personas famosas o al hecho de ser famoso y 1 ejercicio referido a las fiestas y tradiciones. Nuevamente el contenido Arte ocupa un lugar importante en la frecuencia de aparición de ejercicios, con aspectos como la música, la literatura, la pintura el cine y el teatro. Un aspecto a resaltar es que la el tema arte, generalmente va acompañado por famosos, por ejemplo, allí se habla por ejemplo de artistas como Antonia Moya, bailarina española, personas que se destacan en la música, cine y la literatura como Gustavo Adolfo Dudamel, Alonso y Alfonso Cuarón. Por otro lado, el tema con menos representación es el de fiestas, tradiciones y celebraciones con sólo una referencia.

Por su parte, el libro de texto Español en Marcha es el que menos representación tiene de contenidos culturales de las temáticas seleccionadas para la categoría Cultura con “C” Mayúscula, y además muestra una distribución de frecuencia diferente dando mayor relevancia a contenidos que involucran Lugares. Sin embargo, Arte sigue ocupando un lugar significativo en la distribución temática de los ejercicios de este libro.

Los tres libros puestos en comparación desde los componentes de la categoría “Cultura con “C” mayúscula) prestan mucha atención a los aspectos que continúan siendo los estándares de una sociedad puesto que son lo más visible y representativo. Arte y Lugares se contemplan como contenidos inevitables en la exposición de los aspectos más relevantes de un lugar porque pueden brindar una perspectiva general sobre un país que va en concordancia con una visión de

“turista” sobre la cultura. Por otro lado, los tres libros se concentran en la presentación de estos contenidos desde una mirada Hispana, con pocas menciones a los países latino americanos.

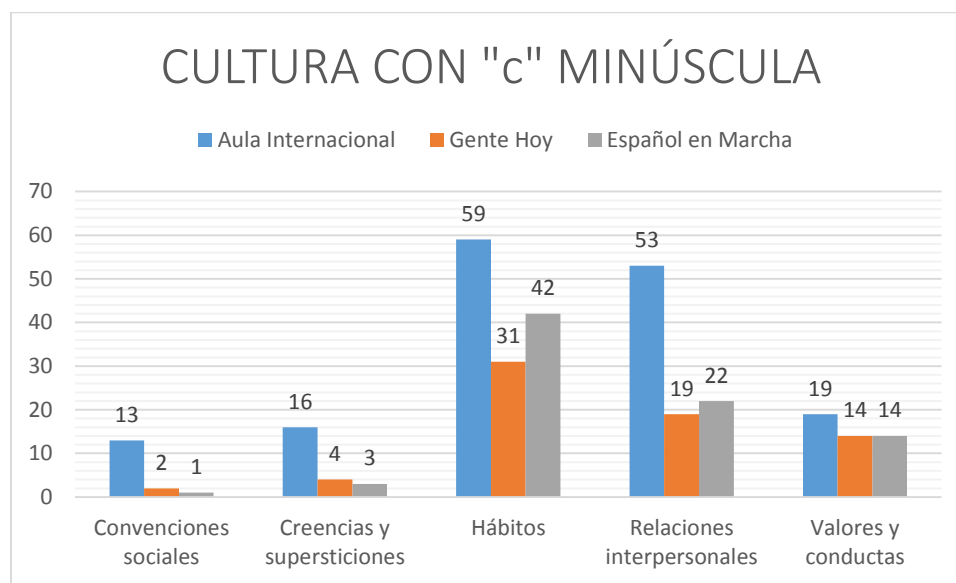
El contenido con la menor cantidad de aparición en los tres libros es el de Fiestas, Tradiciones y Celebraciones. Este contenido se observó a través de la presentación de temas como fiestas locales de un país, y celebraciones como los cumpleaños y la navidad. En este contenido se observó que para la presentación de estos temas hay mayor cabida a los países latinos con celebraciones como “El Día de los Muertos” en México, “Inti Raymi: Culto al Sol” en Perú y la Navidad en Chile. Sin embargo, aunque hay mayor muestra de los países latinos sobre estos temas, la frecuencia de aparición es mínima sobre estos aspectos.

El tema sobre el que los libros tratan de ser más incluyentes en las muestras de exponentes de diferentes partes del mundo de habla española, es “Famosos”. Aquí hay mayor variedad en la representación por países con personas como Joan Manuel Serrat, Paco de Lucia, Antonia Moya (Españoles) Eduardo Galeano (Uruguayo) Gabriel García Marquez (Colombiano) Alfonso Cuarón, Julieta Vanegas (México) Gustavo Adolfo Dudamel (Venezuela), entre otros. No obstante aún se percibe la centralización hacia lo español de España.

En general los tres libros presentan una distribución temática similar, en donde Arte y Lugares ocupan los primeros lugares, seguido por famosos, política y fiestas, tradiciones y celebraciones en el último lugar.

### ***Cultura con “c” minúscula***

La Figura 11 muestra la distribución por contenidos pertenecientes a la categoría cultura con “c” minúscula en cada uno de los libros escogidos.



*Figura 11. Cultura con "c" minúscula*

Como se mencionó antes, los contenidos referentes a esta categoría son los que más frecuencia de aparición tienen en todos los tres libros de texto. Esta categoría central le apunta a desarrollar temáticas de la vida cotidiana como: convenciones sociales, creencias y supersticiones, Hábitos, Relaciones interpersonales y Valores y conductas. El libro Aula Internacional es el que más frecuencia de aparición tiene de esos contenidos con un total de 160 repeticiones. A este libro le sigue Español en Marcha con 82 y en tercer lugar Gente Hoy con 70.

El contenido con mayor cantidad de apariciones en los tres libros es Hábitos. Este contenido se constituye en la base para proponer los ejercicios que se centran en situaciones de la vida real con actividades que se hacen a diario como estudiar, trabajar y pasar tiempo libre. Este tipo de contenidos permiten comprender cómo se organizan las personas pertenecientes a los países de habla española y permiten a los estudiantes aprendientes contrastar sus estilos de vida.

Este tema además de tener la mayor aparición en los tres libros, también está visible a lo largo de la mayoría de las unidades de cada uno de los libros, por ejemplo se habla de la vida en el trabajo, de los hábitos que pueden volver a una persona adicta al trabajo, de las diferentes ocupaciones de las personas, sobre las actividades que las personas realizan en sus tiempos libres, etc.

El segundo contenido con mayor número de repeticiones en todos los libros es Relaciones interpersonales. Este tema se trabaja en los libros por medio de situaciones de la vida diaria que ponen en interacción a grupos como amigos, familia, compañeros de trabajo o de escuela. Por ejemplo en el libro hay un ejercicio relativo al trato entre profesores y estudiantes, otros que aluden a la constitución familiar y a las relaciones existentes: esposo, esposa, hijos, mamá, papá, hermanos.

El tercer contenido con frecuencia de aparición similar en los tres libros es el de valores y conductas. Este tema se desarrolla en los libros con ejercicios que ponen en evidencia personalidades muy distintas y como ese factor puede afectar en la toma de decisiones sobre un mismo hecho. También ponen en perspectiva conductas éticas frente a circunstancias que pueden presentar divisiones de pensamiento como la preservación del medio ambiente, situaciones de conflicto en un lugar y el derecho a la protesta.

El cuarto contenido que tiene una frecuencia baja en todos los libros es el de creencias y supersticiones. Algo a resaltar sobre este tema es que en ningún texto se presentan creencias dominantes o religiones, sino que más bien se explora sobre otras formas en las que la

espiritualidad se expresa y la gente da sentido al mundo. En este sentido se resaltan temas al respecto como la numerología, el tarot y la adivinación entre otros.

En último lugar de los tres libros se sitúa el contenido Convenciones sociales. Este tema fue representado en ejercicios que ponen de manifiesto prácticas comunicativas o de actuación reguladas en donde es necesario comportarse o hablar en concordancia, por ejemplo el libro presenta un ejercicio de comprensión de lectura sobre “cómo relacionarse en España y no morir en el intento” en donde se ponen diferentes escenarios como una fiesta, un restaurante, una casa, con diferentes participantes y situaciones para mostrar cómo se debería actuar en cada uno. Luego de eso, hay un ejercicio de escucha en donde se muestran otras convenciones sociales de otros países. También hay ejercicios que ponen al estudiante a pensar sobre situaciones sobre ese tema. Figura 12.

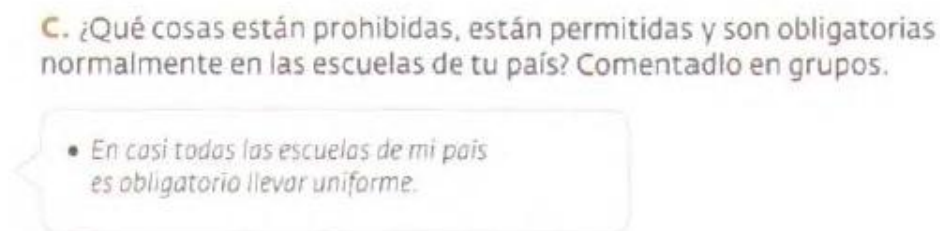
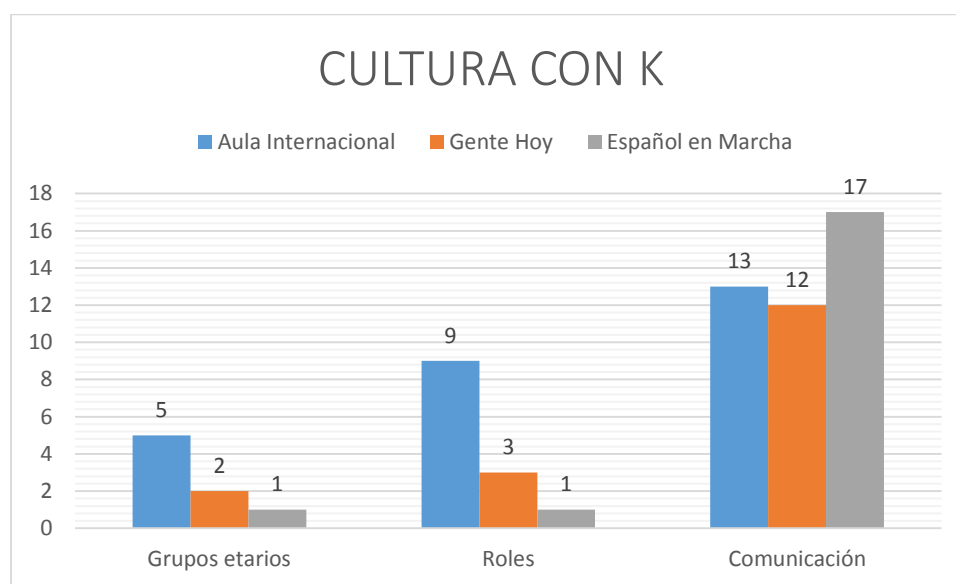


Figura 12. Ejercicio con tema “convenciones sociales”.

La categoría “Cultura con “c” minúscula en los tres libros trata de incorporar contenidos que pueden ser supra representados o incluso ignorados y que son los que más tienen pertinencia en el aprendizaje de una lengua en su relación con la cultura puesto que dan cuenta de la realidad social y de los contextos posibles de comunicación cotidiana.

### *Cultura con K*

Esta categorización, puede complementar la categoría de cultura con K porque integra aspectos menos notorios de una sociedad pero que hacen parte del diario vivir y de la interacción con los demás tanto en actos como en palabras. Para realizar el análisis de contenidos de los tres libros, para esta categoría se escogieron tres contenidos y su distribución se muestra a continuación en la Figura 13.



*Figura 13. Cultura con K*

La cultura con K, representada con tres contenidos: Grupos etarios, Comunicación y Roles, es la que menor aparición tiene en los ejercicios de los tres libros. Tan solo 42 ejercicios de todos los libros corresponden a contenidos de Comunicación, 13 a Roles y 8 a Grupos Etarios. Asimismo, Comunicación es el contenido principal perteneciente a esta categoría en cada libro de texto, este tema se desarrolla con ejercicios que le apuntan a desarrollar diferentes funciones del lenguaje apropiadas para diferentes contextos. Esto pertenece a esta cultura porque



hace referencia a particularidades que sí hacen parte de la cotidianidad pero a la que se accede de manera poco frecuente como el hecho de escribir una carta de trabajo o de hablar con un médico en una cita, ejemplo que sale en dos de los tres libros de texto. A la comunicación en los tres libros se les da un énfasis particular en ejercicios relacionados con las habilidades de habla y escritura.

Roles es el segundo contenido de esta categoría con mayor frecuencia, en ningún libro se expresa de manera literal los roles de hombres y de mujeres, pero se infiere en ejercicios que hablan sobre la cotidianidad de las mujeres, o que se refieren a grupos feministas. Por otro lado, el contenido rol también se refiere a las funciones de una persona dependiendo su posición en relación con otros, por ejemplo, rol de profesor vs rol de estudiante y rol de empleado vs rol de jefe. Estos roles si se percibían de manera más abierta en ejercicios que daban cuenta de las acciones y formas de hablar y de dirigirse entre los entes involucrados. Por último, referencias a Grupos Etarios hay pocas en los tres libros, únicamente Aula Internacional dedica ejercicios especialmente a poner en evidencia como piensan los jóvenes o cómo es la vida en personas de la tercera edad.

Para concluir, los tres libros presentan contenidos en las tres tipologías culturales analizadas. Esto, desde una perspectiva educativa puede indicar que se entiende de manera implícita que al aprender una lengua también se aprende sobre su cultura. Ahora bien, teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación sobre analizar el concepto de cultura y su desarrollo en los tres libros de texto de español como lengua extranjera, entonces es necesario mencionar a cuál o cuáles de las concepciones que se explicaron en el marco teórico sobre cultura se refieren

estos libros a partir de los contenidos descritos. Se podría decir entonces, que en los tres libros, se entiende por cultura a aquella definición clásica de Tyron (1920), de ésta como aquello que se relaciona al saber, las creencias, al arte y los hábitos de una sociedad. Esto en los libros se ve claramente porque hay mayor número de contenidos referidos a estos aspectos sobre todo en las subcategorías arte, relaciones sociales y hábitos que se muestran como algo muy característico de las sociedades incluidas. En este sentido, en los libros la cultura sería igual a: cultura como aspecto físico o material, con todo aquello que se vincula al arte y a lo artístico; cultura como procesos de interacción, en donde irían todos los aspectos relacionados con las posibles relaciones sociales entre las personas pertenecientes a un grupo y finalmente cultura como forma de ser que se refiere a los hábitos, y diario vivir de esas personas. Esto muestra una perspectiva tridimensional de la cultura, que podría ayudar a los usuarios de los libros de texto a comprender aspectos superficiales y profundos de la cultura objeto. Sin embargo, son mayores los aspectos superficiales que presentan y en ocasiones muy genéricos pues podrían ser descriptivos no solo para una sociedad sino para cualquiera aunque se presenten como rasgos distintivos.

#### **Análisis de datos provenientes de la fase de análisis crítico discursivo.**

Tras analizar 8 textos dentro de los 3 manuales de texto escogidos para el análisis del discurso, adaptando algunos pasos de la metodología propuesta por Van Dijk (2001) y partiendo de los conceptos de ideología y estereotipos aportados por el marco teórico, se llegó a las siguientes categorías de análisis que se explicarán teniendo en cuenta los resultados arrojados en el análisis de los textos. Cabe advertir que se presenta el análisis por categoría, no en comparación por cada libro de texto y que el análisis trata de responder a la pregunta de investigación siguiente: ¿De qué manera los contenidos lingüísticos de los libros reflejan

contenidos culturales?. Las categorías de análisis resultantes fueron: La visión del yo, la visión del otro y colonialidad del saber: la ideología detrás de lo que se considera verdad.

### ***1. La visión del yo.***

A esta categoría pertenecen todas las percepciones que se encontraron en los textos analizados sobre la representación del español como idioma proveniente de España, de los españoles y de España. Se denomina visión del yo teniendo en cuenta que los emisores de esos textos pertenecen a editoriales españolas y por lo tanto los libros se pueden inscribir en el contexto de España. La visión del yo tiene relación con el fenómeno de la estereotipación que se denomina auto-estereotipación, y tiene que ver con aspectos que hacen posible la generación de una conciencia colectiva y de una identidad social compartida. Tales aspectos pueden ser la proximidad, una amenaza compartida, el destino común, similaridad, intereses en común, interdependencia compartida, entre otros (Turner & Bourhis, 1996). Un miembro del grupo con el cual se identifica tenderá a sentirse cercano al grupo y en concordancia a actuar a favor del grupo o grupos a los que se pertenece.

Siendo los tres libros publicados por editoriales españoles, la afiliación de los mismos a unas percepciones locales positivas es evidente en el análisis crítico discursivo, en donde se encontró una auto-percepción que favorece al grupo español, que viene enmarcada en lo que se denomina identidad social. Este último término es lo que un individuo o una colectividad perciben de sí mismo teniendo como referente el grupo al que pertenece. Esas percepciones son identitarias y tratan de definir y delimitar a su grupo de acuerdo a prototipos que se basan en valores, atributos y actitudes que los distinguen de otros (Seyranian, 2014).

Este factor de identidad y de auto-estereotipación positiva se observa por ejemplo en el texto *Fin de semana en la calle* del libro *Gente Hoy* (Anexo 6). Allí, en términos de significados locales, se llegó a identificar algunas palabras que tienden a buscar una imagen de los españoles como personas agradables: los españoles son amistosos, son hogareños. Con el uso reiterativo de palabras alusivas a esas dos imágenes: familia, casa, familiar, amigo, hablar mucho; el texto logra retratar los rasgos del Español ideal, que según el texto, sería el Español común que se encuentra en el día a día. En ese texto, se observa una identificación con valores positivos que hacen de cualquier ciudadano español un individuo con valores y cualidades morales altas, generando así, no solo una auto-estereotipación positiva sobre algunos individuos en particular, sino también sobre toda persona perteneciente a esa nacionalidad. Así mismo, lo que podría catalogarse como negativo, que es el ser hablador, se propone en el texto en palabras que lo definen como la herramienta para consolidar relaciones familiares y de amistad: les gusta hablar mucho y hablar mucho es un hobby nacional. Como se menciona en la rejilla, al utilizar palabras como hobby nacional, se habla de aspectos de identidad que son aquellos que definen el carácter de un grupo y lo distinguen de otros. En términos de esa identidad, a partir del análisis de las estructuras sutiles se llegó a deducir la posible nacionalidad del autor del texto, quien no logra una neutralidad ante los hechos que escribió, sino que se incluyó en algunos de ellos, tal vez por cuestiones de similitud e intereses compartidos con el grupo que describe.

De manera similar, con el texto *El Español de Aquí y de allá* del libro de texto *Gente Hoy* (Anexo 7) se postula una mirada no solo sobre el hecho de ser español, sino sobre el hecho de hablar ese tipo de variedad de español. Aunque no lo dice de manera explícita en algún enunciado como “la variedad del español de España es el mejor”, sí induce a llegar a esa

conclusión al mencionar que un tipo de español con el que un extranjero no encontraría dificultad es uno neutro o estándar: “En el lenguaje culto (el de los medios de comunicación, literatura o los textos científicos) la unidad es casi total. Se puede hablar de un español estándar que comprenden y usan todos los hispanohablantes”. Históricamente hablando, se sabe que España es el país que trajo su idioma a América Latina y además ha sido el que más tiempo lleva regulando su uso por medio de por ejemplo la Real Academia y los diccionarios que año a año actualiza. Por lo mismo, es difícil evitar vincular un español estándar y culto, con el país que está detrás de esas acciones. Además de ello, la imagen que se da del español culto y estándar es la de uno comprensible, uno con el cual un extranjero no tendría dificultad y que además pertenece a las élites (ciencia, lo culto, los medios). De forma implícita, se está generando una actitud positiva hacia el aprender y hablar ese tipo de español ya que pertenece a una sociedad con características deseables y además es una variedad avalada por todo el mundo.

A este respecto es interesante mencionar que ambos textos descritos pertenecen al mismo libro de texto y ambos están localizados en una subsección llamada Mundos en Contacto. Partiendo del nombre de esa sección, mundos en contacto, se asume que los textos encontrados allí tenderían a mostrar diferentes perspectivas y visiones de mundo y debería ser menos centralizado en España. Sin embargo, eso no es lo que se encuentra porque hay una fuerte tendencia a mencionar en las lecturas de esa sección algo referido a España o sino, a mostrar algo cliché sobre algún otro país, como por ejemplo gente famosa, o alguna información valorativa sobre otro país.

Otro texto que se relaciona con la categoría de “visión del yo” se encontró en el libro de texto Español en Marcha y se denomina Los Aztecas (Anexo 8). En este texto como su título indica, se hace mención a esa civilización y a algunas acciones que realizaron, pero también se hace referencia a las acciones hechas por algunos españoles. Aquí nuevamente la visión del yo toma lugar, y una descripción positiva es evidente con la manera en que algunas acciones que podrían ser negativas se neutralizan. Por ejemplo, en el siguiente segmento, se observa que el hecho de conquistar y destruir un lugar no tiene la relevancia que debería, pareciera que se estuviera hablando del devenir diario: “El capitán español, con más estrategia que fuerza militar, detuvo a Moctezuma (caudillo de los aztecas) y dos años más tarde logró destruir Tenochtitlan”. De igual manera, la exaltación de las hazañas del capitán Hernán Cortés, se describen como si hubieran sido hechas por un héroe; no fue su ejército quien combatió, sino fue él, quien con sus cualidades logró su cometido. La figura del héroe como símbolo de una nación, es algo que también tiene que ver con la auto-estereotipación, se buscan modelos que por sus acciones y conductas sean dignos de representar los ideales de todo un país, y como se ve en el texto, este personaje y su ejército no hizo más que “detener” lo que estaban ocasionando los Aztecas constituyéndose en incluso salvadores para las poblaciones dominadas por los Aztecas.

Para relacionar los tres textos explicados con el papel que juegan en la enseñanza del español como lengua extranjera, es claro que el auto-estereotipo positivo busca generar actitudes más cercanas y de afinidad con los usuarios de estos textos, y posiblemente presentar al español como lengua usada por un país con conductas y carácter dignos de admiración. Si bien este tipo de auto-estereotipación no es negativa per se, porque es una manera de auto-identificación y de confirmación de la idiosincrasia de un lugar, lo empieza a ser, cuando por oposición, esa

identificación va en detrimento de la visión que pueda surgir de los otros. Eso, es lo que se explica en la siguiente categoría.

## ***2. La visión del otro.***

Al igual que se presenta en los textos el fenómeno de la auto estereotipación, también se encontró, la estereotipación o visión del otro, que surge en contraste de la autopercepción. Los atributos que se ponen ya sea por auto-estereotipación o por la estereotipación al otro tratan de crear la máxima diferencia entre los individuos pertenecientes a comunidades distintas (Marques, 1996) llevando esto a una exaltación del ser “yo-nosotros” y a una disminución o supra representación del “otro-ellos”. En los tres libros de texto se evidencia este segundo hecho.

El primer texto que soporta una imagen del otro, es la visión reduccionista sobre Cuba que aparece en el texto se Al Son de Cuba (Anexo 9), que aparece en el libro Español en Marcha, Unidad 5, sección comunicación y cultura. A simple lectura parece un texto con información de interés para los turistas que quieran visitar a Cuba. Sin embargo, al entender los significados locales es evidente que hay una tendencia a describir con adjetivos y frases triviales y valorativas a Cuba y sus gentes. Por ejemplo, la palabra divertida, la descripción de los cubanos como sonrientes y hospitalarios y los verbos relajarse, descansar y disfrutar, además de frases que sintetizan a Cuba como playas y sol radiante, estereotipan la visión del lugar. Si bien es un texto de carácter turístico cuya intención es la de promover la visita al país, se puede deducir que están caracterizando a Cuba como un país cuyo único aporte al mundo es su hospitalidad a los turistas, omitiendo su historia, su organización social y la idiosincrasia real cubana. Con ello, se crean

unos supuestos sobre el país y sus personas que fomentan una imagen no solo utilitaria sino deshumanizada de ellos, puesto que únicamente existen en función de hacer felices a otros.

En esa misma línea de minimización sobre la imagen de un país se inscribe el texto Locales y universales del libro Aula Internacional (Anexo 10). En él aparece un resumen biográfico sobre la vida artística de la cantante Mexicana Julieta Venegas, se incluyen sus éxitos musicales y las bandas en las que estuvo. Sin embargo, el texto no solo presenta esos aspectos de la artista, sino que también sugiere un significado hacia lo local, que en el contexto del texto es Mexico y América Latina. Ese significado lleva a pensar que lo local es limitante e insuficiente para triunfar ya que entre líneas se lee que la cantante tuvo que disfrazar sus influencias musicales mexicanas con tendencias neutrales, para poder ser aceptada internacionalmente: “No ha perdido su inconfundible toque personal, muy mexicano *pero* también muy universal”, con ello se podría decir, que el hecho de pertenecer a un lugar muy local, es decir pequeño y con poca relevancia, tiene que ver con el éxito o fracaso de una persona.

Por otro lado, un poco distante del anterior análisis de ese texto, aparece una frase que genera un estereotipo hacia los países pertenecientes a Latinoamérica: “También participa en campañas a favor del desarrollo de América Latina”. Cuando menciona la palabra desarrollo, implica una carencia, un proceso evolutivo que parecen ya haber alcanzado otros países. Sin embargo, cuando se habla del desarrollo de Latinoamérica, aparecen otras imágenes que siempre se vinculan con la combinación de esas palabras: pobreza extrema, delincuencia, analfabetismo, etc, que se quedan en los esquemas mentales de un posible lector y que además terminan apoyando presupuestos que ya pueda traer consigo.



El último texto que pertenece a esta categoría, que ya se había utilizado para explicar la categoría de la visión del yo, es nuevamente el texto Los Aztecas. En este texto así como se ve una representación de carácter positivo hacia los Españoles, encabezados por Hernán Cortés, al mismo tiempo hay una presentación negativa hacia los Aztecas; palabras como guerreros, someter y dominación territorial, que tienen que ver con situaciones de abuso de poder en donde un grupo mayoritario se cree con derechos sobre otros son utilizadas para describir a este grupo. Esto históricamente se relaciona con la visión de bárbaros que se tiene sobre las culturas que existían en el territorio americano antes de la llegada de los españoles y al parecer es una visión que a la época actual no ha cambiado. Se siguen teniendo a estos grupos minoritarios con una mirada de superioridad moral. En la actualidad, el actuar de grupos indígenas, por ejemplo se respeta, pero no obedece a las leyes occidentales y algunas prácticas aún son consideradas como bárbaras e inhumanas. Con un texto como este, el estereotipo de incivilizado frente a lo racional queda aún en las mentes de los lectores y se puede generalizar a los grupos indígenas que aún habitan México.

Se concluye entonces que la visión del otro, en los textos analizados está llena de imágenes negativas o superficiales en torno a lo que se entiende por lo latino americano o mexicano. La imagen que se está dando sobre el ser latino en esos textos viene marcada por connotaciones de inferioridad, servilismo, subdesarrollo y violencia. Un aprendiente que se acerque a esos textos deducirá que son países con dificultades y fortalecerá estereotipos que no solo los libros soportan sino también otros medios como la televisión o el internet.

### ***3. Colonialidad del saber: la ideología detrás de lo que se considera verdad.***

El término colonialismo tiene que ver con las formas en que Europa se ha apoderado y dominado tanto elementos materiales como intangibles de los habitantes Americanos en tiempos coloniales (Quijano, 1992). La colonialidad es un “sistema ideológico que apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia y la sociología justificó la lógica de dominación de unos pueblos sobre otros” (Gómez, 2010, p.87) La colonialidad del saber tendría que ver con una manera de apoderamiento y monopolización de las formas de conocimiento que ya existían en el territorio Americano, o que se han desarrollado con el tiempo en estos lugares, debido a la posición histórica de los países Europeos frente a los Americanos.

En los textos analizados hay una colonialidad del saber en tanto que o se cuestionan los avances alcanzados por las comunidades latinas o se desvalorizan los saberes de comunidades que son distintas a las europeas. El primer texto que se presenta y que tiene esa tendencia es el llamado “El ajo, remedio mágico” (Anexo 11) este texto hace referencias despectivas hacia el saber que las comunidades como las vikingas y egipcias pudieran haber tenido sobre las propiedades de ese producto. La primera parte del texto se dedica a ridiculizar y a poner en palabras irónicas los usos que se le ha dado al ajo desde un conocimiento no occidental con palabras de poco prestigio como: remedio para males, remedio mágico. Con ello se logra que el valor de ese conocimiento se relativice en función de sus actores. Por el contrario, se le da una connotación diferente a los mismos saberes, que luego adquieren otros nombres, cuando se transforman en conocimiento científico que es avalado no solamente por ese contexto, sino por personas Americanas. En ese sentido el saber adquiere valor y empieza también a tener agentes

con nombres propios y con profesiones de prestigio que legitiman sus usos. En la figura 14 se muestra lo que ello implica.

5	Cognición social	Hay una representación socialmente aceptada de lo occidental y científico como lo verdadero. Toda práctica que no cumpla con esas condiciones debe ser aprobada o sustentada desde la mirada del otro. Esto tiene que ver con el concepto de conocimiento, este elemento es ideológico y guarda relación con las actitudes que se tenga hacia las sociedades de las que viene. Según Van Dijk (2001) hay conocimiento que puede ser reconocido o no dependiendo su procedencia y de acuerdo a su origen, será valorado o catalogado como "creencia" o será aceptado por pertenecer a un discurso científico. En el texto es clara esa visión de preferencia por el conocimiento científico.
---	------------------	---

Figura 14. Saber científico vs saber no científico en el texto "El ajo remedio mágico"

Situación similar de validación y cuestionamiento del saber Latino Americano se observa en el texto Las Líneas de Nazca (Anexo 12) del libro Español en Marcha. Este texto es sobre el misterio que hay detrás de la creación, diseño y razones de existencia de las Líneas de Nazca en Perú. En el texto la colonialidad sobre el saber empieza cuando se nombra que fue un piloto peruano quien las descubre, pero ese piloto no cuenta con nombre propio a diferencia de otros participantes que se nombran después pero que no son de origen peruano. Con ello se logra que el evento no tenga trascendencia, de hecho, es cuando otras personas con nombres propio de otras nacionalidades empiezan a estudiar esas líneas, que parece haber interés sobre ellas. Aquí se observa entonces una validación sobre ese saber, el piloto peruano descubre de manera incidental una situación, pero son quienes se apoderan de esa situación y tienen soporte histórico y cultural quienes obtienen los créditos y pueden tratar de crear verdad acerca de esas líneas. El mismo autor del texto se cree con el poder suficiente para poner en duda el hecho de que los Nazca hayan podido construir esas líneas, precisamente utilizando el verbo modal poder,

implicando una improbabilidad que en términos de conocimiento está dada por la proveniencia de la civilización que las creó (Figura 15). Probablemente si estas líneas hubieran sido creadas por europeos o grupos con conocimientos aceptados, el texto exaltaría las habilidades empleadas en esa construcción.

las líneas son perfectas la pregunta ¿cómo pudieron? -hace que un lector cuestione las capacidades del autor de la línea (los nazca). De todas las significaciones del verbo modal poder (habilidad, capacidad, posibilidad, permiso y probabilidad) el texto apunta a la de habilidad y capacidad y por eso se convierte en un interrogante hacia ese aspecto. Si la pregunta no incluyera el modal poder, “¿cómo los Nazca trazaron los dibujos tan perfectos sin verlos? o algo similar, la respuesta se orientaría hacia la manera en que se llevó a cabo la acción. No obstante, las respuestas a la pregunta del texto se dan en el segundo sentido, presentan el modo en que se pudo haber dado el hecho pero siempre poniendo en duda las capacidades de este grupo de personas.

*Figura 15.* Uso del verbo modal “poder” en el texto Las Líneas Nazca.

Otro ejemplo que hace parte de esta visión colonial del saber es el texto ya explicado en otra categoría: “El español de aquí y de allá”, en ese texto como ya se menciona hay ciertas frases que incitan a pensar que hay un mejor uso del español si se habla a partir de las regulaciones y de las estandarizaciones y como se explicó antes, para que una lengua sea estandarizada se necesita que haya dominio de un lugar sobre otros para que su variedad sea la aceptada. El español como lengua es de todos, pero su saber es aceptable siempre que siga las reglas de quienes lo regulan. En este caso Latino América tiene poco que decir en torno a sus usos por razones socioculturales y políticas que deslegitiman el valor de lo que puedan decir acerca del uso del idioma.

Finalmente, un texto que podría mostrar una perspectiva decolonial, es decir vinculada a la ratificación del conocimiento Americano es un fragmento tomado de “El Eclipse” (Anexo 13) un texto escrito por el Hondureño, nacionalizado guatemalteco, Augusto Monterroso. Sin embargo este texto aparece incompleto en el libro Aula Internacional y es cortado justo en la parte del final, en donde hay un cambio inesperado que muestra que el conocimiento es universal y quienes lo poseen no son necesariamente quienes lo presumen y lo ostentan. Si bien, se corta el texto con una intención didáctica: que los estudiantes busquen por si mismos el final y deduzcan el sentido del texto, se puede decir que hay otra intención y es la de poner dificultades al proceso de comprensión del texto dado que propone otra mirada frente al conocimiento y sus poseedores.

Tratando de responder a la pregunta de investigación que dio lugar a este análisis: ¿De qué manera los contenidos lingüísticos de los libros reflejan contenidos culturales? Se puede responder que los contenidos culturales presentes en el análisis crítico discursivo son en su mayoría del tipo de cultura con C mayúsculas, estos tratan aspectos superficiales de los países, como historia, personas famosas, lugares turísticos o hechos históricos y solo uno de ellos trata de dar cuenta de aspectos de la cultura con “c” minúsculas.

Ahora bien, como el análisis discursivo se enfocó en una mirada crítica a partir de los conceptos de ideología y estereotipos, es posible decir que, algunos de los contenidos culturales del libro presentan ideologías y estereotipos subyacentes que se encuentran en los significados globales de los textos (palabras) y en las estructuras formales sutiles (estructuras gramaticales y otros recursos lingüísticos). En ocasiones es difícil develar esos aspectos porque se han naturalizado en el lenguaje y se convierten en unidades fraseológicas comunes, de manera que es

normal ver la palabra Latinoamérica junto a otras como “en desarrollo” “tercer mundo” “subdesarrollado”, o indígena al lado de “creencia” y científico junto a “conocimiento”. Esa naturalización del lenguaje hace posible que en los textos analizados pasen de manera desapercibida algunos sesgos frente a la organización social, el conocimiento, las costumbres y la historias de otros.

Con las palabras, frases y oraciones se crean significados que se colocan allí con intenciones y por eso en el análisis crítico discursivo es necesario entender al discurso como una práctica social localizada en un contexto. Gracias a ello es posible determinar que la concepción de la cultura que se tiene de unos países en comparación con otros tiene que ver con prácticas socioculturales que aunque no estén explícitas en los textos, marcan lo que se dice y cómo se dice sobre algo o alguien. En ese sentido, el lenguaje ayuda a crear y moldear la cultura y la visión que se tiene sobre comunidades y países tal y como también lo evidencia Herman (2007) en su investigación, en donde encontró que los cuatro libros de texto analizados presentan sesgos al representar culturas hispanohablantes puesto que se generaliza a partir de casos específicos los rasgos característicos de una comunidad.

Un aspecto a considerar, es que como se explicó en los constructos, los libros de texto se constituyen en prácticas discursivas. El lenguaje de los libros se presenta como enunciados que se ajustan a las intenciones de un emisor y dependiendo de los recursos lingüísticos utilizados y de la naturalización de los mismos tienen el potencial para formar objetos que pasan de la esfera del pensamiento a las acciones. Como se constató en los tres libros de estos, el discurso estereotipado se esconde de esa manera, es decir, no se presenta de manera explícita, sino que

hace uso de estructuras formales sutiles para lograrlo. Esto presupone que debe haber una intención determinada para poder descubrirlos, y que una lectura descuidada o enfocada en lo literal, puede pasar por alto o como natural aquello implícito en los textos.

Finalmente, retomando el hecho de que los libros analizados fueron diseñados para usuarios con nivel de lengua B1, es indudable que por las competencias lingüísticas que se tienen en ese nivel, muchos de los contenidos encubiertos en los textos pueden pasar inadvertidos porque la competencia lingüística del aprendiente se convierte en una limitante para poder captar las ideologías y sesgos presentes en la utilización de ciertas estructuras sintácticas o léxicas. Unido a ello, como los libros de texto son modelos de lengua y cultura, los esquemas que presenta tienen el potencial de moldear el pensamiento y las actitudes de los estudiantes quienes utilizan este material como herramienta fidedigna que los acerca a la lengua objeto.

## Capítulo V: Conclusiones e implicaciones

Este estudio se realizó con el propósito de describir la manera en que 3 libros de texto desarrollan contenidos culturales teniendo como precedentes los lineamientos de enseñanza para las lenguas tanto nacionales como internacionales que dirigen la mirada hacia la construcción de una competencia comunicativa intercultural que permita comprender y tener conciencia de la cultura propia y la ajena. A partir de allí se decidió realizar una investigación de tipo documental que diera cuenta del fenómeno cultural en los libros de texto por medio del análisis de contenidos para identificar una tipología cultural predeterminada y a través también de un análisis crítico discursivo que permitió observar factores de estereotipación cultural y de creación de ideologías.

Las pregunta que orientó el análisis de contenidos fue ¿Cuál es la naturaleza del contenido cultural presente en 3 libros de texto de E/LE? y para ello se generaron tres categorías a priori que permitieron la recolección de los datos, tales categorías fueron “cultura con C mayúscula” “cultura con “c” minúscula y cultura con K y se discutieron en el marco teórico. A partir del análisis de datos producto del análisis de contenidos se determinó que en los libros de texto hay prevalencia de contenidos culturales pertenecientes a la categoría con “c” minúscula, es decir, la cultura referida a las creencias, convenciones sociales, hábitos, diario vivir y relaciones interpersonales. Estos resultados son entonces diferentes a los arrojados en el estudio de Gómez (2015), quien realizó un análisis de libros de texto de inglés y encontró que la mayor parte de contenidos se vinculan con la representación de elementos superficiales culturales. Esto puede significar, que los autores de los textos están tratando de cambiar el enfoque cultural dado en muchos de los libros de textos en lengua inglesa y con el cual los usuarios, profesores y estudiantes no están muy conformes. Sin embargo, aunque hay mayor



cantidad de contenidos culturales con c minúscula, hacen falta contenidos culturales con K, que den cuenta de situaciones del uso de la lengua en contextos reales, lo cual es algo que los aprendientes de lengua extranjera quisieran encontrar en los libros de texto como se encontró en las encuestas referidas en el planteamiento del problema, en donde las personas que respondieron marcaron contenidos de esa categoría: sentido del humor, temas tabú y frases idiomáticas, además de otros pertenecientes a las categorías con c mayúscula y minúscula.

Con el análisis de contenidos se concluyó entonces que los libros de texto desarrollan varios contenidos de diversos tipos, pero que se centran en la presentación de aspectos culturales con c mayúsculas con temas como famosos, música, arte, literatura, gastronomía, tratando de mostrar lo más representativo de países también representativos como España y México principalmente y otros países de América Latina.

Gracias al análisis crítico discursivo, se pudo observar textos con contenidos culturales, en su mayoría de tipo superficial, que fomentan representaciones estereotipadas frente a diferentes culturas y mantienen ideologías hegemónicas subyacentes. Siguiendo unos parámetros metodológicos sugeridos por Van Dijk (2001), se realizó un análisis de estructuras, palabras y modelos de cognición social de 8 textos escogidos en total por todos los libros de texto. Las categorías emergentes de ese análisis tienen que ver con una visión del yo, entendido como la posición que asume al agente enunciativo sobre sí mismo. Como agente enunciativo se entendió el contexto español dado que las editoriales productoras de los manuales escolares son de ese país. Esa visión del yo develó que algunos textos tienden a auto-estereotipar de manera positiva todo aquello que proviene de España como sus gentes y sus acciones. Es así que el

español es conocedor, familiar y amigable y posee características muy marcadas que lo diferencian de cualquier otro. Con la categoría denominada “visión del otro” se hace evidente que hay una estereotipación negativa sobre los países latino americanos, o se minimizan o se describen de manera peyorativa en comparación a los atributos que se formulan frente a lo que es Español. Por último, con la última categoría, “colonidad del saber: ideología detrás de lo que se considera verdad” se llegó a descubrir que hay una visión muy occidentalizada frente a al conocimiento en tanto a que este solo es real cuando lo ostentan países con poder o comunidades avaladas por el saber occidental. En este sentido se desvirtúan todos los conocimientos provenientes de América Latina a menos que sean sometidos a verificación y aprobación por los que tienen el poder.

El análisis crítico del discurso pretendió responder a la pregunta ¿De qué manera los contenidos lingüísticos de los libros reflejan contenidos culturales? Y se concluye con que hay tendencia en algunos textos por esconder estereotipos sobre algunos grupos culturales a través de palabras y frases valorativas y también por el uso de estructuras formales sutiles como la voz pasiva, que busca focalizarse en las acciones pero no en los agentes, de tal manera que algunas acciones importantes quedan como anónimas y despersonalizadas; el uso de verbos modales que hacen cuestionarse sobre la habilidad de un grupo para hacer algo; entre otros recursos lingüísticos.

Esos recursos lingüísticos son imperceptibles y parecen ser neutrales, pero llevan intenciones implícitas, esos contenidos ocultos son los que se vuelven parte de los esquemas mentales personales y luego pasan a ser parte de modelos de cognición social compartidos por

todos que se manifiestan en actitudes e ideologías frente a determinados temas y comunidades. En esa globalidad del sentido de los textos es que se pueden comprender las concepciones culturales que se tienen sobre otros y sobre sí mismo y sobre el comportamiento y formas de relacionarse con el mundo.

Volviendo al constructo sobre el libro de texto como práctica discursiva, se constata que los tres libros analizados están configurando visiones sobre los objetos de los que habla. En ese sentido, retomando nuevamente las palabras de Foucault, el discurso analizado en esos textos no solo representa el mundo sino que también le dan significado y sentido. Y tomando una posición un tanto subjetiva, que es la que permite tomar el análisis crítico del discurso, se puede aseverar sin temor que los tres libros de texto forjan ideas mentales positivas y negativas sobre grupos culturales, pero esas representaciones son el resultado de conveniencias del enunciador.

Todo esto resulta en que es prudente, ya desde una mirada de uso de los libros de texto, tomar ciertas medidas. En primer lugar, como docentes, es necesario detenerse frente al material escogido con mirada escéptica y curiosa, ya que como se ha dicho de forma reiterada, los libros de texto en ocasiones se utilizan como fuentes de autoridad y eso es perjudicial para que el estudiante pueda desarrollar una competencia comunicativa intercultural si el libro presenta sesgos en su discurso. Cuando un libro presenta sesgos como los explicados en este estudio, esto puede afectar no solo la motivación para aprender el idioma si hay estereotipos referidos a ello sino también la relación con la cultura y los usuarios de la lengua objeto. En consecuencia, el ideal al que apuntan los referentes del Marco Común Europeo de formar individuos con conciencia intercultural y la caracterización de los libros que se promulgan como libros con

material cultural diverso se estaría quedando en un ideal ya que la competencia comunicativa intercultural se refiere al hecho de poder establecer relaciones y de situarse en la posición del otro sin una mirada prejuiciosa frente a lo que observa o se le presenta (Byram 2000) y el hecho de tener variedad de contenidos no significa que estos sean de calidad y que fomenten un desarrollo objetivo de una conciencia intercultural.

En segundo lugar, siendo que el contenido cultural de los libros no se puede cambiar ni tampoco las ideologías y los estereotipos presentes, otra alternativa que tiene tanto el profesor como el estudiante de español como lengua extranjera, es tratar de develar esos mensajes y de ponerlos en cuestionamiento para que los libros no pasen como material irrefutable. De esa manera se estaría aprovechando el material, y a su vez rompiendo con los esquemas didácticos, que muchas veces también son propuestos por los libros, y el libro de texto se vuelve más significativo y pertinente para el aprendizaje no sólo lingüístico sino cultural.

Para terminar, y atendiendo a lo anterior, esta investigación permite ver la necesidad de diseñar un protocolo de análisis para libros de texto que pueda ser utilizado tanto por profesores como por estudiantes y que sirva para determinar las tipologías culturales de los libros de texto y que también de algunas bases para observar el lenguaje presente en esos materiales. En este orden de ideas, para que esta investigación trascienda al contexto educativo real, se presenta un protocolo basado en los resultados obtenidos, que busca atender esa necesidad y brindar algunas preguntas prácticas a la hora de abordar los libros de texto como lengua extranjera. El siguiente protocolo es una guía para el análisis de libros de E/LE (Tabla 7).

Tabla 7. Protocolo para el análisis de libros de texto.

Protocolo para el análisis de libros de E/LE			
Nombre del libro			
Año		Editorial	
Nivel			
I. sobre contenidos culturales			
Marque al frente de cada aspecto sí o no		sí	no
Comentario			
En la presentación del libro se menciona que hay contenidos culturales.			
El libro tiene unidades o apartados dedicados a mostrar contenidos culturales			
Hay contenidos referidos a las maneras de actuar de las personas de la cultura objeto.			
El libro presenta variedades del español mostrando contextos reales de uso como por ejemplo dichos y expresiones idiomáticas, saludos.			
El libro muestra formas de organización social. Por ejemplo, tipos de conformación familiar.			
El libro presenta temas tabú.			
Hay referencia a normas o convenciones sociales sobre cómo actuar en diferentes contextos.			
Se muestra la manera en que actúan diferentes grupos: mujeres, hombres, niños, personas mayores.			

II. Sobre contenidos lingüísticos-culturales	
Por cada uno de los siguientes aspectos indique la manera en que aparecen en los textos de lectura encontrados en los libros de enseñanza.	
<b>Descripciones:</b> se utilizan para caracterizar personas, objetos o abstracciones. Se describe por medio de adjetivos.	¿Qué se describe? ¿Con qué adjetivos? ¿Qué tipo de adjetivos son?
<b>Lugares:</b> referidos específicamente a países. Pueden ser hispanohablantes o no.	¿Qué lugares son? ¿Qué se dice sobre ellos? ¿Lo que se dice es positivo o negativo?
<b>Personas o grupos sociales:</b> menciones de habitantes de algún lugar o colectividades.	¿Quiénes son? ¿Qué se dice sobre ellos? ¿Lo que se dice es positivo o negativo?
<b>Personas y acciones:</b> se refiere a las acciones que se presenten en los textos por personas o grupos específicos. La palabra que se refiere a las acciones son los verbos.	¿Quiénes son esas personas o grupos? ¿Qué hacen esas personas o grupos (verbos)? ¿Lo que hacen se cataloga como pertinente o impertinente?

<b>III. Sobre su opinión de los contenidos culturales</b>	
Responda a cada una de las siguientes preguntas teniendo en cuenta las secciones anteriores.	
¿Cómo considera los contenidos culturales del libro?	
¿Qué contenidos cambiaría?	
¿En qué contenidos cree que el libro debería profundizar?	
<b>IV. Sobre su opinión de los contenidos lingüísticos- culturales</b>	
¿Encontró adjetivos que le causaron alguna mala impresión?¿Por qué?	
¿Cómo considera la distribución de lugares que se presenta en el libro?	
¿Está de acuerdo con lo que se dice de esos lugares?¿Por qué?	
¿Se ponen en comparación algunos lugares con otros?	
¿Las personas o grupos de los que se habla están suficientemente representados?	
¿Está de acuerdo con lo que se dice de esas personas o grupos?¿Por qué?	
Hay neutralidad en el uso de verbos para referirse a las acciones realizadas por personas o grupos?	

El protocolo pregunta por la información básica descriptiva del libro. Luego se divide en cuatro secciones. La primera sección se enfoca en contenidos culturales pertenecientes a la cultura con minúsculas y con K. Solo se tienen en cuenta estos contenidos para que a partir de allí los estudiantes y profesores empiecen a cuestionarse si esos contenidos son útiles dentro del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera y busquen estrategias para abordarlos si los libros de texto no los incluyen. La segunda sección se llama sobre los contenidos lingüísticos-culturales y con ella se busca que haya una lectura profunda de los textos de lectura presentes en los libros. Los aspectos que se analizan en esta sección son las caracterizaciones, los lugares, las personas y las acciones que hacen esas personas. Hay preguntas que sirven para orientar la lectura y que permiten que el estudiante o profesor empiece a preguntarse por el uso determinado de palabras como verbos y adjetivos. En la tercera sección se hacen preguntas de opinión sobre los contenidos culturales del texto que permiten reflexionar sobre la primera parte de este protocolo. La cuarta sección es similar, pero se enfoca en los contenidos lingüístico-culturales del protocolo.

### **Preguntas para investigaciones futuras**

Una de las limitaciones de esta investigación es el hecho de que el análisis de contenidos se enfocó únicamente en lo textual, dejando de lado todo lo iconográfico. Por lo mismo para complementar estos resultados y llegar a comprender de manera holística cómo se representan los contenidos culturales en los libros de texto una pregunta para una investigación futura puede ser: ¿Qué contenidos culturales están presentes en las imágenes que acompañan los textos y las explicaciones en los libros de español como lengua extranjera?

Por otro lado, en este estudio se analizaron los contenidos culturales presentes en los ejercicios de los libros, pero tales ejercicios no se analizaron. Una investigación futura podría enfocarse en identificar ¿Qué tipos de ejercicios pueden fomentar un conocimiento cultural? ó ¿De qué manera los ejercicios de los libros de texto ayudan a desarrollar una competencia comunicativa intercultural en los estudiantes?

Finalmente, dado que esta investigación es de tipo documental y por ello no incluyó participantes, una posible investigación podría indagar sobre lo que los usuarios de los libros de texto perciben los contenidos culturales de los mismos y si por ejemplo las ideologías subyacentes tienen repercusiones reales en los usuarios. Una posible pregunta sería ¿Qué percepciones tienen los usuarios sobre los contenidos culturales de los libros que utilizan?

## Referencias

- Andreu, A. J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34.
- Barnard, C. (2003). *Language, Ideology and Japanese History Textbooks*. London: Routledge.
- Basabe, E. (2006). From De-Anglicization to Internationalization: Cultural Representations of the UK and the USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina. *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 7, 59-76.
- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S. A.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe: Free Press.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 50-56.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Key words in qualitative methods*. London: Sage Publications.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2001). *The practice of nursing research*. Philadelphia: Saunders Company.
- Canale, G. (2016). (Re) Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225-243.
- Castro, V. F., Rodero, D. I., & Sandinero, F. C. (Ed). (2014). *Nuevo español en marcha*. Madrid: SGEL.



- Celis, Z. (2011). Los libros de texto gratuitos en México, Vigencia y perspectivas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). México: COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/2420.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf)
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. 1996.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (Ed). (2012). *Aula internacional 3: curso de español nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Material and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Ontario: Addison Wesley Publishing Company.
- Dant, T. (2013). *Knowledge, ideology and discourse: A sociological perspective*. London: Routledge.

- de los Heros, S. (2009). Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in Talento, Peru's official textbook for the first-year of high school. *Linguistics And Education*, 20, 172-199.
- Drewelow, I., & Mitchell, C. (2015). An exploration of learners' conceptions of language, culture, and learning in advanced-level Spanish courses. *Language Culture and Curriculum*, 28(3), 243-256.
- Elissondo, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish textbooks. *National Association of African American Studies. Culture Monograph Series*, 1, 71-99.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fonseca, M. C. & García, B. L. (2010). Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 34, 145-153.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Giménez, F. D., & López, S. M. (2016). *El léxico del discurso turístico 2.0*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gómez-Quintero, Juan David. (2010). *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. AGO.USB Medellín-Colombia V. 10 N 1 PP. 1-276 Enero - Junio.
- Gómez, R. L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 167-187.

- Gómez, R. L. F. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135-150.
- Griffee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods. Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school spanish textbooks. *Critical Inquiry In Language Studies*, 4(2/3), 117. doi:10.1080/15427580701389417
- Houghton, S. A., Li, S., Lebedko, M., & Furumura, Y. (2013). *Critical cultural awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibarretxe, A. I., & Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios tendencias. *Lingüística cognitiva*, 13-38.
- Jashim, A. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Scienc.*, 4. 1-14.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage books.
- Larsen-Freeman, D. (1993). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

- Ladegaard, H. J. (2011). Stereotypes and the discursive accomplishment of intergroup differentiation. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 21(1), 85-109.
- Leeman, J., & Martinez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical Inquiry In Language Studies*, 4(1), 35-65.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. San Lorenzo: Cuadernos de Langre.
- López, J. M. D. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, (14), 101-120.
- López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Martín, P. E., & Sans, B. N. (Ed). (2013). *Gente hoy 2*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Marques, J. & Páez, D. (1996). Identidad Social y diferenciación intergrupar: el efecto “oveja negra” como una función y un antecedente del control social subjetivo. En J.F Morales., D. Páez, J.C. Deschamps & S. Worchel (Coord.) *Identidad Social*. Valencia: Promolibro.
- Mejía, G., & Agray, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 33 (65), 104-117.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Routledge.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 22, 326-338.

- Moss, G. (2010). Textbook language, ideology and citizenship: The case of a history textbook in Colombia. *Functions of Language*, 17(1), 71-93.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165- 188.
- Quastoff, U. (1978). The use of stereotypes in everyday argument. *Journal of pragmatics*, 2, 1-48.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad – Racionalidad [Coloniality and Modernity-Rationality]. . En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados, 1492 y la Población Indígena de las Américas (pp.437-447)*. Quito, Ecuador: Ediciones Tercer Mundo.
- Rindler, S. R. (1989). The political language of futurism and its relationship to Italian fascism. En R. Wodak (Ed.), *Language power and ideology studies in political discourse* (pp. 57-79). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sapir, E. (1949). *Language; an introduction to the study of speech*. New York: Harvest.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Seyranian, V. (2014). Social identity framing communication strategies for mobilizing social change. *The Leadership Quarterly*, 25468-486. doi:10.1016/j.leaqua.2013.10.013
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: the hidden challenges of global living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Turner, J. C. & Bourhis, R. Y. (1996). Social identity, interdependence and the social group: A reply to Rabbie et al. In W. P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel* (pp. 25–63). Oxford: ButterworthHeinemann.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: Murray.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1999). Context models in discourse processing. En H. Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage Publications.
- Wodak, R., & Welss, G. (Eds). (2003). *Critical discourse analysis. Theory and interdisciplinarity*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Wodak, R., & Reisigl, M. (2001). Discourse and Racism. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. (pp. 372-397).

## Anexos

Anexo 1. Encuesta estudiantes/ aprendientes de español como lengua extranjera

### STUDENTS/LEARNERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE USE OF LANGUAGE TEXTBOOKS SURVEY

This survey inquires about general experiences of students and learners of Spanish as a foreign language and focuses on the use of language textbooks in particular. Participation in this study is voluntary.

Thanks for your collaboration.

\*Required

I consent to my answers being used anonymously for research purposes \*

I consent.

### STUDENTS/LEARNERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE USE OF LANGUAGE TEXTBOOKS SURVEY

This survey inquires about general experiences of students and learners of Spanish as a foreign language and focuses on the use of language textbooks in particular. Participation in this study is voluntary.

Thanks for your collaboration.

\*Required

I consent to my answers being used anonymously for research purposes \*

I consent.

**ABOUT YOUR EXPERIENCE**

How long have you been learning Spanish? \*

Your answer

What is your level of Spanish? \*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Where have you studied Spanish? \*

- In my country
- In another country
- Both

In which country did you study Spanish and why did you go there? \*

Your answer

---



### Reasons for learning/studying Spanish

What are your Spanish language learning goals/interests? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Select the reason/reasons you are studying or studied Spanish.  
(Select at most 3) \*

- It is/was mandatory at school
- I am interested in languages in general
- I would like to travel to a Spanish speaking country
- I am interested in meeting new people
- I am interested in Spanish (from Spain) culture.
- I am interested in Latin American culture
- I need it for work
- Other: \_\_\_\_\_

Did you select "I am interested in Latin American Culture?"

- Yes
- No

Why are you interested in Latin American Culture? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Are you interested in any particular Latin American country?  
Which one? Why? \*

Your answer \_\_\_\_\_

What aspects of Latin American culture are you most interested in? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Select the way/s you have learnt about Latin American culture. \*

- At school
- At the university
- One to one classes
- Spanish language textbooks
- Latin American friends
- Latin American relatives
- Literary books
- By traveling
- Textbooks
- Mass media
- Other: \_\_\_\_\_

#### ABOUT SPANISH LANGUAGE TEXTBOOKS

During your experience as a learner, have you used a language textbook to learn Spanish? \*

- Yes
- No

## ABOUT SPANISH LANGUAGE TEXTBOOKS

What book/books have you used? Names. \*

Your answer

What did you like most about that book/ those books? \*

Your answer

What did you like least about that book/those books? \*

Your answer

Did you find that book/those books relevant to your language learning goals/interests? Please explain your answer \*

Your answer

Why have not you used any Spanish language textbooks during your learning process? \*

Your answer

The next section is about Spanish language textbooks. Although you have not used this type of material, please answer the questions from the next section by relying only on your opinions.

## Characteristics of Spanish language textbooks

Here are some sentences regarding Spanish language textbooks. Tick one box for each to give your opinion about the relevance of some aspects related to this type of materials.

\*

	Not relevant	Moderately relevant	Unsure	Quite relevant	Relevant
Spanish language textbooks should contain different cultural portraits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish language textbooks should have many examples of the daily life of Spanish native speakers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish language textbooks should have relevant topics to understand how the language works in context.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish language textbooks should only focus on grammar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish language textbooks should develop cultural knowledge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish language textbooks should be limited to linguistic aspects.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

From the following aspects, which ones help to understand a language textbook \*

- Sections
- Instructions
- Images
- Topics
- Units
- Examples

From the following sections in a textbook, where do you consider you could find the most cultural content? \*

- Readings
- Literary excerpts
- Grammar explanations
- Activities
- Other:

From the following list, what cultural contents are relevant to you as an Spanish language learner?

	Yes	No	Maybe
Customs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Food	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Festivities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literature	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Music	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Greetings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daily life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taboos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rituals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sense of humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idioms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tourism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

From the list above what cultural contents should a language textbook contain? Mention the 5 most important and explain why. \*

Your answer

**Thank you**

**SUBMIT**

Never submit passwords through Google Forms.

Anexo 2. Encuesta profesores de español como lengua extranjera y el uso de libros de texto.

## PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y EL USO DE LIBROS DE TEXTO

La presente encuesta busca indagar sobre las experiencias de los profesores de español como lengua extranjera y el uso de libros de texto. Su participación es voluntaria. Muchas gracias por su colaboración.

**\*Required**

Acepto que mis respuestas sean usadas de forma anónima para propósitos de investigación

Acepto

### Información Personal

**Nacionalidad \***

Your answer

**Género \***

Your answer

**Edad \***

Your answer

**Experiencia como profesor de Español como Lengua Extranjera.**

Años de experiencia enseñando español como lengua extranjera \*

\*

- De 1 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Más de 15

Señale el tipo de institución en la que enseña \*

- Centro de lenguas
- Colegio público
- Colegio privado
- Universidad
- Clases particulares
- Otro

¿De qué edades son por lo general sus estudiantes? \*

- De 5 a 10 años
- De 11 a 16 años
- De 17 a 23 años
- De 24 a 30 años
- Más de 30 años

¿Qué nivel de español como lengua extranjera enseña? \*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

- Empresarios
- Estudiantes universitarios
- Estudiantes de colegio
- Turistas
- Other: \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los mayores intereses de sus estudiantes para aprender español como lengua extranjera? \*

- Económicos
- Culturales
- Educativos
- Sociales
- Other: \_\_\_\_\_

¿Cuáles son sus intereses al enseñar español como lengua extranjera?

Your answer

---

¿En qué se enfoca mayormente cuando enseña español como lengua extranjera? \*

- Gramática
- Expresiones idiomáticas
- Funciones comunicativas
- Contenidos culturales
- Other: \_\_\_\_\_

¿Cuál es la razón de su enfoque? \*

Your answer

---



Seleccione el tipo de material que utiliza en sus clases de español como lengua extranjera

- Posters
- Videos
- Diapositivas
- Libros de texto
- Flashcards
- Audios
- Ninguno
- Other: \_\_\_\_\_

¿Seleccionó libros de texto dentro de sus opciones?

- Sí
- No

### Libros de texto

¿Ha utilizado alguno de los libros de la siguiente lista? \*

- Aula Internacional
- Español en marcha
- Gente Hoy
- Vamos
- Prisma
- Sueña
- Así Hablamos

¿Qué es lo que más le gusta de los libros seleccionados?  
Indique primero el nombre del libro antes de responder. \*

Your answer

---

¿Qué es lo que menos le gusta de los libros seleccionados?  
Indique primero el nombre del libro antes de responder. \*

Your answer

---

¿Cuáles son los contenidos del libro/libros en los que usted se enfoca frecuentemente? \*

- Contenidos gramaticales
- Actividades
- Ejemplos
- Lecturas
- Explicaciones
- Contenidos culturales
- Other: \_\_\_\_\_

Explique brevemente por qué se enfoca en los contenidos que marcó. \*

Your answer

---

¿Los libros de texto que utiliza tienen contenidos culturales?

- Sí
- No
- Tal vez

### Libros de texto

¿Qué tipo de contenidos culturales incluyen? \*

Your answer

---

¿Cómo describiría la manera en que se incluyen esos contenidos culturales en los libros de texto? \*

Your answer

---

¿Qué tan pertinentes son esos contenidos culturales para los intereses de sus estudiantes? \*

	1	2	3	4	5	
No son pertinentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Son muy pertinentes

¿Cuál es la razón por la que no utiliza libros de texto? \*

Your answer

---

En la siguiente sección usted encontrará preguntas relacionadas con libros de texto. Aunque usted no utiliza este tipo de material, por favor trate de responder de acuerdo a lo usted opla.

### Sobre las características de los libros de texto de español como lengua extranjera

A continuación se presentan algunas afirmaciones respecto a los libros de texto de español como lengua extranjera. Seleccione por cada opción el grado de relevancia que usted le da/daría a esos aspectos.

	No es relevante	Algo relevante	No estoy seguro/a	Relevante	Muy relevante
Los libros de E/LE deberían tener contenidos culturales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de E/LE deberían ayudar al estudiante a desarrollar un conocimiento cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de E/LE solo deberían enfocarse en gramática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de E/LE deberían mostrar aspectos de la vida diaria de los usuarios de la lengua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de E/LE deberían centrarse en contenidos lingüísticos únicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De la siguiente lista, ¿qué contenidos culturales debería tener un libro de texto de E/LE \*?

- Rituales
- Danza
- Celebridades
- Festividades
- Religión
- Costumbres
- Arte
- Dichos
- Chistes
- Lugares turísticos
- Formas de cortesía
- Saludos
- Saludos
- Literatura





	UNIDADES		7 TRABAJO Y PROFESIONES										8 TIEMPO DE OCIO										9 NOTICIAS										
	SECCIONES		7B			7C				7D			8B			8C				8D			9A		9B			9C			9D		
	CONTENIDO CULTURAL		74	75	76	77	78	79	80	81	82	84	85	86	87	88	89	90	91	92	96	97	98	99	100	101	102	103	104				
Cultura con "C"	1	Arte											1		1	1	1	1	1														
	2	Famosos						1			1	1			1			1	1									1					
	3	Fiestas tradiciones celebraciones																															
	4	Lugares												1					1								1	1					
	5	Política							1																								
Cultura con "e"	1	Convenciones sociales								1																							
	2	Creencias y supersticiones																															
	3	Hábitos	1	1	1	1	1	1	1		1		1														1						
	4	Relaciones interpersonales					1		1																	1	1						
	5	Valores y conductas							1	1								1															
Cultura con "K"	1	Grupos etarios																															
	2	Roles																															
	3	Comunicación								1	1																1						

	UNIDADES		9 NOTICIAS										10 TIEMPO DE VACACIONES										11 TIEMPO DE COMPRAS										12 FIESTAS Y TRADICIONES									
	SECCIONES		8D		9A		9B		9C		9D		10A		10B		10C		10D		11A		11B		11C		11D		12A		12B		12C		12D							
	CONTENIDO CULTURAL		91	92	96	97	98	99	100	101	102	103	104	106	107	108	109	110	111	112	113	114	118	119	120	121	122	123	124	125	126	128	129	130	131	132	133	134	135	136		
Cultura con "C"	1	Arte	1	1					1										1	1																		1				
	2	Famosos	1																					1																		
	3	Fiestas tradiciones celebraciones																														1	1	1	1							
	4	Lugares	1						1	1			1			1	1	1	1	1	1	1	1							1						1						
	5	Política																																								
Cultura con "e"	1	Convenciones sociales																																								
	2	Creencias y supersticiones																											1									1				
	3	Hábitos							1				1			1				1	1				1												1					
	4	Relaciones interpersonales							1		1										1													1	1		1					
	5	Valores y conductas																																				1				
Cultura con "K"	1	Grupos etarios																																								
	2	Roles																																								
	3	Comunicación	1								1																		1								1	1				

Anexo 5. Rejilla análisis de contenidos Gente Hoy

	Secciones	0 GENTE EN CLASE					1 GENTE QUE CONOCE						2 GENTE QUE LO PASA BIEN					3 GENTE DE NOVELA															
		EM		T				EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC											
		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Cultura con "K"	1	Arte		1										1																			
	2	Famosos	1																														
	3	Fiestas tradiciones celebraciones																															
	4	Lugares		1																													
	5	Política			1																												
Cultura con "e"	1	Convenciones sociales																															
	2	Creencias y supersticiones																															
	3	Hábitos	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1				1	1													
	4	Relaciones interpersonales						1	1	1	1	1	1	1	1																		
	5	Valores y conductas						1	1	1	1	1	1	1	1																		
Cultura con "K"	1	Grupos etarios																															
	2	Roles																															
	3	Comunicación															1			1													

		4 GENTE SANA					5 GENTE Y COSAS					6 GENTE CON IDEAS																				
Secciones		EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC																
Cultura con Máximas	TIPO DE CONTENIDO CULTURAL	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	
	1 Arte																															
	2 Famosos																															
	3 Fiestas tradiciones celebraciones																															
	4 Lugares																															
Cultura con "e"	5 Política																															
	1 Convenciones sociales																															
	2 Creencias y supersticiones																															
	3 Hábitos		1	1		1			1		1		1											1	1							
	4 Relaciones interpersonales		1								1		1																			
Cultura con "e"	5 Valores y conductas		1																													
	1 Grupos etarios																															
	2 Roles																															
3 Comunicación					1																					1						

		7 GENTE QUE OPINA					8 GENTE CON CARÁCTER					9 GENTE Y MENSAJES					10 GENTE QUE SABE																						
Secciones		EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC	EM	EC	FR	T	MC																			
Cultura con Máximas	TIPO DE CONTENIDO CULTURAL	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117
	1 Arte	1																																					
	2 Famosos																																						
	3 Fiestas tradiciones celebraciones																																						
	4 Lugares																																						
Cultura con "e"	5 Política																																						
	1 Convenciones sociales																																						
	2 Creencias y supersticiones																																						
	3 Hábitos		1																																				
	4 Relaciones interpersonales																																						
Cultura con "e"	5 Valores y conductas																																						
	1 Grupos etarios																																						
	2 Roles																																						
3 Comunicación																																							

Anexo 6. Fin de Semana en la calle.

**TEXTO: FIN DE SEMANA EN LA CALLE. P. 36**

**LIBRO: GENTE HOY UNIDAD: 2 GENTE QUE LO PASA BIEN SECCIÓN: MUNDOS EN CONTACTO**

A los extranjeros que visitan España les llama mucho la atención la cantidad de gente que hay en la calle. Y la cantidad de bares.

Es, seguramente, la versión urbana moderna de la tradición mediterránea del ágora, de la plaza como lugar de encuentro. Y es que el “hobby nacional” es, sin duda alguna, hablar. Se habla en la calle, en los restaurantes, en las terrazas, con los amigos o con la familia. Y se habla generalmente en torno a una mesa, o en una barra de bar, casi siempre bebiendo o comiendo.

Los fines de semana mucha gente huye de las grandes ciudades. Son muchos los que tienen una segunda residencia, en el campo o en la playa. Muchas familias se reúnen en la antigua casa familiar, en el pueblo. El problema es la vuelta a casa el domingo. Sufrir un atasco impresionante para entrar en la ciudad es casi inevitable.

Los que se quedan en la ciudad salen. Y salen mucho. Por ejemplo, al medio día, antes de comer, van a tomar el aperitivo. Un paseo, unas cañas y unas tapas en una terraza al sol son, para muchos, el máximo placer de un domingo. Luego, se come en familia, muy tarde, sobre las tres o pasadas las tres. Se come en la propia casa, en la de los abuelos, o en casa de los tíos o de los hermanos. O si no, en un restaurante.

Las tardes de los sábados muchos se dedican a ir de compras o, simplemente, a dar un paseo por las zonas comerciales.

Las noches de los viernes y de los sábados las ciudades están también muy animadas y hay tráfico hasta la madrugada: gente que va o que viene de los restaurantes, gente que entra o sale de



<p>los espectáculos y grupos de jóvenes que van a bailar, a tomar algo, o se quedan charlando en la calle.</p> <p>Otra de las cosas que puede sorprender al visitante es lo poco planificado que está el ocio. Muchas veces nos encontramos con alguien, sin haber decidido muy bien qué vamos a hacer. Nos citamos a una hora no muy exacta (“a eso de las nueve”, “sobre las diez”...) y luego “ya veremos”. Se toma algo en un sitio y, al cabo de un rato, el grupo se traslada a otro lugar, lo que también sorprende a muchos extranjeros. Y es que, para los españoles, es más importante con quién se está que dónde se está.</p> <p>También el deporte es importante, y son muchos los que organizan su tiempo libre y sus fines de semana en torno a su deporte favorito: ir en bicicleta o correr, jugar al tenis o al fútbol, esquiar o practicar deportes náuticos... Pero, ojo, siempre con amigos... Y hablando.</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
<b>1</b>	Tema	La temática que se desarrolla en el texto la da el título, “Fin de semana en la calle”. Ese tema se desarrolla en medio de dos subtemas, la vida en general en España y las actividades cotidianas de fin de semana.
<b>2</b>	Significados locales	<p>En el texto se repiten algunas palabras que tienden a reforzar dos ideas sobre las personas de España: los españoles son amistosos y los españoles son hogareños. Aunque en ningún momento se plantean literalmente. Las expresiones que se repiten con frecuencia que aluden a la primera idea son: “siempre con amigos”, “amigos” “citamos con alguien” y “con quién se está”. La amistad, es el “afecto puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato”, como el texto resalta este hecho, está queriendo enfatizar una cualidad que es positiva y que deja a los españoles en una posición moral alta. De manera similar ocurre con todas las palabras que remiten a lo hogareño y familiar: familia, antigua casa familiar, en la propia casa, segunda residencia, abuelos, tíos, hermanos; todas las acepciones que remiten al término familia implican un lazo que unifica a las personas pertenecientes a un grupo y como consecuencia también las separa de otros. Ser hogareño es una característica deseable, aquel que es hogareño es “amante del hogar y de la vida familiar” y por lo tanto siempre busca el bien para su casa y los suyos. Por otro lado, en oposición a lo hogareño, familiar y amistoso, se encuentran los términos “extranjeros” y “visitante”, el primero se define como algo que no es propio e incluso que es extraño y el segundo implica una temporalidad corta de permanencia en un lugar. Se podría decir entonces que hay una separación entre lo que se considera propio y lo que viene de afuera, aunque el texto parece estar hablando a un nivel micro, de pequeños grupos dentro de una comunidad, de la familia y las relaciones con otros; en un contexto global se está refiriendo a patrones de identidad nacional, y está diferenciando a España de cualquier otra nación, hecho que se muestra en expresiones como “les llama mucho la atención” y “sorprende mucho” para mencionar las actitudes de las personas que no son de ese lugar.</p> <p>El texto es una descripción de los españoles que se centra en sus aspectos positivos, los hace ver como sujetos abiertos y cordiales, pero no menciona sus debilidades. Esto es claro, por ejemplo, en otro hecho que menciona</p>

		bastante, el hablar mucho; éste no se pone en términos de ser hablador, que podría tener una connotación negativa, sino que se destaca y enaltece como actividad que permite aumentar los vínculos de amistad y familiaridad hasta ponerlo en la categoría de “hobby nacional”.
3	Estructuras formales sutiles	<p>A lo largo del texto el autor utiliza diferentes formas gramaticales que pueden omitir o resaltar un agente participante de la acción que se expresa. Esto hace que la distancia y cercanía a los hechos también sea distinta y causa confusión en el lector que no puede distinguir cuál es la posición frente a los hechos. Los siguientes ejemplos tratan de explicar lo anterior:</p> <p>1. <i>Y salen mucho.</i> <i>Van a tomar un aperitivo.</i></p> <p>Los verbos “salen” y “van” incluyen a la persona gramatical de manera implícita tácita. En términos explícitos esa persona es “ellos”, de tal manera que otra forma de decir las oraciones sería: ellos salen, ellos van. Esta forma de presentar los hechos implica una lejanía del autor frente al tema; al mencionar los sujetos en tercera persona del plural el autor parece estar relatando sólo la realidad que observa, y de la que conoce sus participantes, pero no es partícipe.</p> <p>2. <i>Se habla en la calle</i> <i>Se come en la propia casa.</i> <i>Se toma algo en un sitio.</i></p> <p>En otras partes del texto el autor utiliza la voz pasiva reflexiva impersonal “Se + verbo en tercera persona singular”. Este tipo de construcción gramatical expresa acciones en donde el agente es general e indeterminado. De esta manera, está indirectamente diciendo que las prácticas que refiere son generalizadas a todas las personas de España. Con esto, el autor cambia la cercanía con los hechos, ya no está hablando de “ellos” desde lejos sino de un “todos” más cercano y conocido.</p> <p>3. <i>Nos citamos a una hora no muy exacta.</i> <i>Nos encontramos con alguien.</i></p> <p>En las oraciones de arriba, el pronombre personal átono reflexivo <i>Nos</i>, alude a la primera persona gramatical del plural <i>Nosotros</i>, esto significa que la persona que habla está incluida, la acción se realiza en conjunto: tu + yo = nosotros. En otras palabras, las oraciones podrían tomar la forma <i>Nosotros nos citamos</i> y <i>nosotros nos encontramos</i>. La distancia del autor del texto frente a las acciones que cuenta cambia, ya no está alejado, ahora se incluye en ellas como si fuera parte del grupo de personas a las que describe. A partir de esta fluctuación en el uso de las personas gramaticales, es claro que el autor, aunque intenta mostrar las cosas de manera objetiva en un primer momento, como si se tratara de alguien que describe lo que ve, hacia el final se incluye, tomando un punto de vista diferente.</p>

4	Modelo contextual	El texto se crea desde la percepción de una persona de nacionalidad española, que además de contar las acciones que se realizan un fin de semana, está describiendo aspectos sobre su gentilicio. Plantea a partir de descripciones repetitivas y extensas características del español que, según él, son diferentes y difíciles de comprender para las personas de afuera. Es un texto que se enmarca en una función conativa que busca encontrar una respuesta positiva por parte de los lectores del mensaje que podría ser visitar España y comprender las acciones de sus habitantes.
5	Cognición social	En el texto se presentan actitudes positivas y a favor de la identidad española. Es una ideología nacionalista en donde todo lo que pertenece a ese grupo y comparte las mismas características que menciona el autor se percibe como aceptable, en cambio lo que está fuera de ese ámbito es foráneo y le falta comprender las características del grupo que visita. Con el texto se resaltan valores de la nacionalidad española, valores que son dignos de mencionar y que además marcan distinción frente a otras nacionalidades.

*Anexo 7. El español de aquí y de allá.*

<b>TEXTO: EL ESPAÑOL DE AQUÍ Y DE ALLÁ P.116</b>		
<b>LIBRO: GENTE HOY</b>	<b>UNIDAD: 10 GENTE QUE SABE</b>	<b>SECCIÓN:</b>
<b>MUNDOS EN CONTACTO</b>		
<p>Es sabido que el español se habla en muchos países; no es extraño, pues, que tenga muchas variedades; incluso dentro de cada país existen variedades entre las diversas regiones. Y, al igual que sucede con todas las lenguas, tampoco hablan igual los miembros de generaciones o clases sociales diferentes.</p> <p>Cuando alguien estudia español, se pregunta si la variedad geográfica que aprende le va a servir en todos los países, o si esa es la mejor opción que puede tomar. ¡Tranquilo! En el lenguaje culto (el de los medios de comunicación, literatura o los textos científicos) la unidad es casi total. Se puede hablar de un español estándar que comprenden y usan todos los hispanohablantes.</p> <p>En el vocabulario cotidiano coloquial es donde hay más diferencias. Podemos encontrar muchas maneras de llamar un alimento (chile, ají, guindilla, pimiento picante...), o decir amigo (socio, cuate, pana, güey, compadre, yunta, chero, causa, parcero...). También hay algunas diferencias en la fonética (la pronunciación de la grafía ll, de s/z/c y la entonación, entre otras) y unas pocas en gramática (algunos usos verbales, o de los pronombres personales, por ejemplo). Pero lo importante es saber que los hispanohablantes se entienden siempre a pesar de las grandes distancias geográficas y culturales. “Las divergencias no impiden la comunicación, de modo que un chileno puede viajar a México y le van a entender perfectamente, y un boliviano puede ir a</p>		

Navarra (España) sin problemas lingüísticos”, dice Alfredo Matus, director de la academia chilena de la Lengua.

Uno de los mitos sobre las lenguas es que en algunos lugares se habla mejor que en otros. En español hay ciudades con esa fama, como Valladolid o Bogotá. Pero no existe ninguna razón para creer que una variedad es mejor que otra. Simplemente representan identidades culturales diferentes, fruto de la historia de los pueblos. ¡Estudies donde estudies, estás estudiando un buen español!

Como un homenaje a la lengua española y a su diversidad, en el marco del VI Congreso internacional de la Lengua Española, el periódico español *El país* pidió a 20 escritores del mundo hispanohablante, más Estados Unidos, que dieran una primera palabra para crear un Atlas sonoro de las palabras más autóctonas del español.

1. **ESTADOS UNIDOS / PARQUEADERO Sergio de la Pava:** tiene su origen sospechoso en el *spanglish* o, mejor, el *espanglish*. Cuida, cuando estés parqueando (estacionando) el carro, que no te den un *ticket*.
2. **MÉXICO / PINCHE José Emilio Pacheco:** “Pinche” puede servir para referirse a un empleado, el hábito de fumar, a la suerte, a un policía, a una camisa, a un perro, a una casa, a una persona, al mundo entero, a una comida, a un regalo, a un sueldo o bien a lo que a usted se le ocurra.
3. **CUBA / ASERE Wendy Guerra:** la nueva generación de cubanos usa “asere” y “asere que bolá” como los saludos más populares y comunes que ya nos distinguen en el mundo.
4. **EL SALVADOR / CIPOTE Horacio Castellanos Moya:** palabra de uso común sinónimo de niño, joven, adulto inmaduro.
5. **NICARAGUA / CHUNCHE Sergio Ramírez:** un “chunche” es una cosa y cualquier cosa: una palabra comodín que salta sin descanso, de un mueble, a un aparato, a una herramienta o a un vehículo.
6. **COLOMBIA / VAINA Laura Restrepo:** comodín universal que para todo sirve. Exclamamos “¡qué vaina!” cuando se trata de un desastre, y “¡qué buena vaina!” para referirnos a un triunfo e incluso a la salvación.
7. **VENEZUELA / BOCHINCHE Rafael Cadenas:** inicialmente. solo tuvo el sentido de “fiesta escandalosa”, luego significó “desorden”, “alboroto”, “tumulto”, después pasó al ámbito político.
8. **PERÚ / HUACHAFO Iván Thays:** aunque se considera un sinónimo de “cursi”, su significado es más amplio: “ser huachafo” es imitar o pretender ser lo que no se es.
9. **URUGUAY / CELESTE Claudia Amengual:** este adjetivo hace referencia al color de la bandera nacional. “Soy celeste” se ha convertido en una expresión de la identidad nacional uruguaya.
10. **ARGENTINA / BOLUDO Juan Gelman:** se usa para referirse a una persona tonta, estúpida o idiota; pero no siempre implica insulto. Entre amigos es casi como un comodín de complicidad.

	ACD componentes	
1	Tema	El tema principal es el español y las variedades de la lengua. Se da un panorama general de uso del español en países hispanohablantes y se dan razones para motivar a los extranjeros a aprender la lengua.

2	Significados locales	<p><i>El español de aquí y de allá</i> es un texto que presenta al español como una lengua con variedades y diferencias. A partir del título “el Español de aquí y de allá” se empiezan a plantear esos tipos de diferencias, la preposición “de” marca una referencia a procedencia y lugar, como consecuencia se infiere que hay variedad en el español usado en diferentes lugares. Ahora bien, al escoger los adverbios de lugar aquí y allá se percibe que se está comparando de manera implícita el español de España (aquí) -el libro de texto es de editorial española- con el español de otros países hispanohablantes (allá) y gracias a esa afiliación con el “aquí”, el texto tiende a establecer sutilmente una preferencia al español de España. Esto se expresa cuando al abordar la duda acerca de qué español aprender, la respuesta se refiere a estudiar un <i>lenguaje culto</i> y un <i>español estándar</i> lo que remite al concepto de variedad estándar. Según la variedad estándar “es aquella modalidad de utilización de la lengua que por razones políticas o sociales ha sido escogida como la de mayor prestigio dentro de una comunidad” (p. 66), en muchos casos, la escogencia de esta variedad está relacionada con los entes de poder que están detrás de las políticas y normalización lingüísticas por consiguiente, cuando se sugiere que se puede optar por aprender una variedad culta o estándar, se sugieren al mismo tiempo lugares que por su historia, cultura, economía, y otros aspectos sociolingüísticos tienen mayor prestigio en el mundo. En cambio, el texto alude que al aprender vocabulario coloquial hay un mayor grado de dificultad en la comunicación porque hay grandes diferencias a nivel léxico, fonético, prosódico y gramatical. Sin embargo, ese vocabulario coloquial, no está simplemente apuntando al lenguaje cotidiano, también se vincula con variedades no estándar del español habladas en diferentes países que se distinguen unas de otras en los aspectos ya mencionados, entonces, al resaltar la dificultad en su uso, de manera indirecta se está persuadiendo para que no se aprendan esos tipos de variedades.</p> <p>Si bien el texto trata de ser neutral en lo que dice de forma explícita: “los hispanohablantes se entienden siempre”, “¡Estudies donde estudies estás estudiando un buen español!”, la argumentación es más fuerte cuando explica las diferencias entre las variedades del español que pueden ser causantes de problemas en la comunicación. El punto mejor discutido es el de estudiar una variedad estándar dado que es más entendible. Sin embargo, es contradictorio que se pone como mito el hecho de que en algunos lugares se habla “mejor español que en otros” cuando en esos lugares históricamente se ha pasado por procesos de estandarización que han popularizado esas variedades. En ese sentido, su prestigio no es producto del azar ni de historias inventadas, sino de políticas lingüísticas avaladas por entidades con poder que han también estado en constante lucha las unas con las otras.</p>
3	Estructuras formales sutiles	No aparecen
4	Modelo contextual	El texto hace referencia a la situación del español en los países hispanohablantes, cabe mencionar entonces algunos datos históricos sobre

		<p>este hecho. El español llega a América en el contexto de la conquista en donde se impone como la lengua de uso en términos económicos y religiosos. Una vez se instaura la lengua en América, España queda como la lengua base y los dialectos de América como variedades del español, esa organización se fortalece en parte gracias al nacimiento de la Real Academia Española en 1713 que es una institución reguladora de la lengua. Es así que España, en relación con otros lugares hispanohablantes está mejor posicionada a nivel histórico y lingüístico y es el que más trayectoria tiene en el proceso de estandarización de su variedad. En América, el Instituto Caro y Cuervo se crea en 1942 y empieza a tomar el control sobre los usos del español a nivel Latinoamericano y con mayor énfasis en Colombia. Ambas instituciones, se han encargado de regular y fortalecer la visión del español, pero es la Real Academia la que aún tiene mayor poder en ese campo. Además de tener implícitos esos datos históricos, el texto es un texto persuasivo, de un autor que trata de convencer a un hablante extranjero de aprender español, lo hace con expresiones amigables, tipo conversación, para ser más cercano al posible lector. En otras palabras, el autor trata de ponerse en la situación del extranjero para tratar de responder sus posibles interrogantes.</p>
5	Cognición social	<p>En cuestiones de actitudes lingüísticas siempre ha habido poco consenso, las actitudes nacen de aspectos socioculturales que se van imponiendo por medio de políticas de acreditación o desacreditación de una lengua. El texto aunque no es un tipo de campaña de ese tipo si fomenta cierta actitud negativa hacia las variedades no estándar del español como factor de incompreensión ante un hablante extranjero. La visión detrás de ello, es que existen lenguas y variedades de lengua mejor o peor y que así mismo se verá un hablante que escoja cualquiera de ellas. Otro sentido implícito en el texto es que al escoger una variedad se están asumiendo las características positivas o negativas del grupo de hablantes de la lengua objeto.</p>

*Anexo 8. Los Aztecas.*

<b>Texto: LOS AZTECAS</b>	<b>P.135</b>
<b>LIBRO: ESPAÑOL EN MARCHA</b>	<b>UNIDAD: 2 LUGARES</b>
	<b>SECCIÓN: 2D</b>
<p>El zócalo* de la Ciudad México es hoy una de las plazas más grandes del mundo. Ese entorno urbano fue el corazón de una ciudad llamada Tenochtitlan, capital de un imperio que se extendió desde las costas del Pacífico hasta Centroamérica.</p> <p>Los aztecas procedían de un lugar llamado Aztlan (lugar de las garzas), una isla en medio de una laguna en el norteño de Nayarit. Durante más de trescientos años deambularon siguiendo los cauces de los ríos, pescando y cazando, hasta llegar lo que hoy se conoce como Valle de México, para edificar Tenochtitlan.</p> <p>Tenochtitlan se comenzó a construir en 1345, en un islote abandonado a las orillas del lago Texcoco, precisamente en el mismo lugar, según la leyenda, en donde los aztecas vieron una señal expuesta por el dios Huitzilopochtli: un águila sobre un nopal, devorando una serpiente. Esta escena aún puede verse representada como escudo de la bandera mexicana.</p>	

<p>Los aztecas o “mexicas” fueron maestros en la construcción de templos con forma de pirámide, y sus avanzados conocimientos en matemáticas y astronomía los encontramos en su célebre calendario, compuesto por un año de dieciocho meses, de veinte días cada uno, más otros cinco complementarios. Su economía se basaba principalmente en la agricultura. Cultivaban maíz, camote, tabaco y hortalizas. Además, inventaron el chocolate, extraído del árbol del cacao.</p> <p>Los aztecas también fueron hábiles guerreros que sometieron a la mayoría de los pueblos de su entorno. El apogeo de su dominación territorial coincidió con la llegada de los ejércitos españoles, en 1519, comandados por Hernán Cortés.</p> <p>El capitán español, con más estrategia que fuerza militar, detuvo a Moctezuma (caudillo de los aztecas) y dos años más tarde logró destruir Tenochtitlan. Con las piedras de las grandes pirámides se construyeron la catedral y los palacios de una nueva ciudad colonial que ocultó bajo tierra muchos vestigios de la cultura azteca, que han sido redescubiertos mucho tiempo después. *</p> <p>Zócalo: nombre que reciben las plazas en México</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
<b>1</b>	Tema	El texto narra algunos sucesos ocurridos a los Aztecas, una comunidad ubicada en Mexico: sus orígenes, actividades, asentamiento, posicionamiento y caída.
<b>2</b>	Significados locales	Hay varias palabras que indican una caracterización subjetiva de los Aztecas y de los españoles. Por ejemplo, los sustantivos guerreros y ejército, apuntan a dos visiones diferentes de lo que podría ser el mismo objeto: una persona o conjunto de personas que combaten por ciertos intereses, sin embargo, la imagen mental que surge de la palabra guerrero tiene un sentido bélico y sanguinario; en oposición, a la palabra ejército que remite a una colectividad organizada con fines de defender y dar bienestar a otros. De igual manera, algunos verbos soportan ese enfoque: el texto dice que los Aztecas, sometieron a otras comunidades, el verbo someter indica que hubo acciones de dominación con las que se trató a otros hasta subyugarlos. Generalmente el que somete está en una posición de superioridad en la que puede imponer su voluntad y no le interesan sus acciones en tanto logre sus objetivos. En cambio, el verbo detener que significa impedir o interrumpir alguna situación puede considerarse una acción positiva en el contexto del texto en virtud del ente al que se detiene, que ya había sido descrito en términos negativos. Así, los españoles quedan como un ejército que se opone a la dominación territorial de los Aztecas, haciendo lo mismo que los primeros hicieron, pero no siendo referenciados en las mismas palabras. Es evidente que destruir Tenochtitlan y construir catedrales con las piedras de las pirámides de la cultura Azteca, es un acto de sometimiento, un acto contra las creencias y todo lo que constituyó la cultura de esa civilización, pero el significado de los verbos escogidos no tiene tanto impacto.
<b>3</b>	Estructuras formales sutiles	Un aspecto a resaltar en el texto es la utilización del sustantivo plural para referirse a toda una comunidad “Aztecas” que hace que lo narrado sobre ellos se indiquen como hechos colectivos: Los aztecas fueron hábiles guerreros, fueron maestros, etc. En comparación, cuando hay referencia a los españoles, se hace de varias maneras, como sujetos colectivos: el ejército español; como agentes implícitos en la voz pasiva reflectiva: <i>se</i>

		<p><i>construyeron</i> (por contexto se infiere que fueron los españoles quienes construyeron o estuvieron detrás de esas construcciones) y en tercer lugar bajo la representación de un individuo con nombre propio "<i>Hernán Cortés</i>" quien por sus acciones sugiere una imagen de un hombre estratega. Bajo el nombre de ese individuo recaen varias acciones: detener, lograr destruir y comandar, pero es evidente que él solo no habría podido lograrlas si no contara con las personas a quienes representa. El hecho de que se nombre el nombre de un español, y que sus acciones se muestren de manera positiva hace que los hechos sean memorables y atribuibles a una nación. Si bien se nombra al líder de los Aztecas, Moctezuma, solo se hace una vez y el uso de paréntesis para indicar quién era él se hace como un inciso aclaratorio, puesto que lo realmente pertinente es mencionar que Moctezuma fue detenido por el capitán español, Hernán Cortés.</p>
4	Modelo contextual	<p>El texto es una historia breve que se enfoca en la derrota de un imperio en donde se resaltan las acciones positivas de un grupo y las acciones negativas del otro. Si bien la historia es sobre los Aztecas, los agentes que se incluyen al final son quienes terminan generando un giro a los acontecimientos y gracias a que se resaltan ciertos nombres y acciones se percibe que hay un juego de protagonismo y antagonismo.</p>
5	Cognición social	<p>En la mayoría de historias sobre la historia hay versiones que tienden a decir quién fue el bueno y quién fue el malo en los acontecimientos y eso se logra a partir de las palabras que se utilizan, entre más fuertes, impactantes y negativas sean, mayor será la tendencia a percibir al actor que describen esas palabras como el negativo y también a tener mayor afiliación con los actores que son descritos en términos positivos.</p>

*Anexo 9. Al son de Cuba*

<b>Texto : AL SON DE CUBA P. 59</b>
<b>LIBRO: ESPAÑOL EN MARCHA UNIDAD: 5 Salud y enfermedad</b>
<b>SECCIÓN: Comunicación y cultura</b>



<p>Al son de Cuba          ¿No has estado hasta ahora en la isla más divertida de América, el mejor lugar para bailar, relajarse y disfrutar?          Sí, Cuba.          Cuba es tu destino: sol radiante, preciosas playas de arena blanca y cultura centenaria.          Son muchos los destinos que se pueden visitar en esta isla. La Habana, su capital, puede ser el punto de comienzo. Es una ciudad donde se mezclan la modernidad y la tradición. Es imprescindible caminar por sus calles, visitar sus castillos y disfrutar de su malecón, sus teatros, restaurantes... Pero sin duda lo más importante de la Habana son sus gentes, hospitalarias y sonrientes como pocas en el mundo.          Nuestro viaje podría empezar en Varadero, conocido como la “playa Azul”, donde sus playas de arena blanca y aguas multicolores te permitirán ponerte moreno y descansar. Si eres aficionado al buceo, los distintos tipos de corales y peces te harán sentir en el paraíso. No lo dudes, Varadero te espera.          No podemos dejar a un lado la comida cubana, con influencias españolas y africanas, El arroz con frijoles, también llamado “moros y cristianos”, el puerco, preparado de distintas formas, y la langosta son los platos más típicos, sin olvidarnos de los dulces como las natillas, el arroz con leche, etcétera.</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
1	Tema	<p>El texto se puede resumir en las siguientes proposiciones          Cuba es un lugar turístico.          Cuba tiene lugares para visitar.          Cuba tiene gente como pocas.          Cuba es playa y gastronomía.</p>
2	Significados locales	<p>Es un texto corto en donde las palabras que más tienen trascendencia tienen que ver con una visión superficial de Cuba. La primera palabra que es de interés es “divertida” que puede significar algo que causa gracia y llena de alegría o a algo que tiene un ambiente de fiesta. Desde una perspectiva de texto turístico, un adjetivo para describir un lugar debe ser positivo e interesante, ya que como plantean Giménez y López (2016) “mediante los adjetivos, el discurso turístico evoca explícitamente la particularidad o exclusividad del destino, de uno de sus atractivos, o de la experiencia de visitarlo” (p. 11). Sin embargo, al reducir a Cuba a “la isla más divertida de América” se están perdiendo otras posibilidades más profundas con las que se puede caracterizar al país. El adjetivo está limitando lo que puede representar el país en diferentes contextos, lo reduce a uno sólo, que es el turístico y lo refuerza con otras palabras (verbos) que tienen relación como “disfrutar”, “relajarse” y “descansar”, todas ellas tienen que ver con un estado de satisfacción y provecho y esos estados se logran cuando se es beneficiario de algo que los provee. En este caso, la Isla de Cuba es únicamente un proveedor de situaciones de satisfacción para sus usuarios y el texto lo recalca con el sustantivo “paraíso” que se percibe como un sitio agradable y placentero. A pesar de que la visión que se muestra sobre Cuba es positiva, se limita a aspectos sin mayor trascendencia que generan estereotipos y actitudes sobre el país y sus habitantes. Con respecto a estos últimos, se evidencia también el uso de adjetivos descriptivos que resumen</p>

		la variedad que caracteriza a las personas de un país. Ser “sonrientes y hospitalarias” es una descripción carente de matices que incluso puede generalizarse a personas de otros países, es una caracterización que se vincula con el contexto turístico del texto. La forma en que se muestra a la gente se da a partir de palabras que denotan servicio. El sentido de la palabra “hospitalario” sugiere una conducta servil; alguien con ese rasgo, “recibe y acoge en su casa o en su tierra a los visitantes o extranjeros con amabilidad y toda clase de atenciones”, una actitud como esa, acompañada por una sonrisa es la manera de actuar de personas que únicamente deben agradecer y generalmente el sujeto a agradecer es una persona con poder.
3	Estructuras formales sutiles	La utilización de los signos de puntuación ( : ) dos puntos para caracterizar el lugar con la frase “Cuba es tu destino: sol radiante, preciosas playas de arena blanca y cultura centenaria”. Reduce ese lugar a los aspectos que van después de los dos puntos, de tal manera que Cuba es igual a sol radiante; Cuba es igual a playas de arena blanca y también es igual a una cultura centenaria. Los dos primeros aspectos son superficiales, hacen parte de la geografía de cuba y por tanto serían incidentales, no se está describiendo a Cuba en tanto a sus gentes sino en tanto a sus lugares. Por otro lado cuando equipara a Cuba con cultura centenaria, se hace uso del término cultura como concepto cliché que implicaría muchas cosas, pero de las cuales el texto no da mayor información.
4	Modelo contextual	Es un texto diseñado para atraer el turismo, al turista generalmente le interesa la faceta amable del lugar que visita y por eso el autor trata de mostrar lo mejor del país, aunque lo limita a aspectos de cultura superficial y presenta una visión estereotipada frente al gentilicio Cubano.
5	Cognición social	El texto constituye un discurso empresarial y de negocios, en donde se trata de vender un producto por sus características más superficiales y llamativas para atraer a un consumidor. Cuba en este caso es el producto, un producto turístico, y por eso la descripción que se hace de este país se centra en aspectos triviales que pueden interesar a un turista (consumidor). En ese orden de ideas Cuba se vuelve un objeto de consumo y pierde las características que componen la idiosincrasia de ese lugar.

*Anexo 10. Locales y universales*

<b>LOCALES Y UNIVERSALES</b>	<b>P. 20</b>
<b>LIBRO: AULA INTERNACIONAL</b>	<b>UNIDAD: 1 volver a empezar</b>
<b>viajar</b>	<b>SECCIÓN:</b>
<p>Julieta Venegas  Nació en Tijuana, Mexico en 1970. Desde muy pequeña le ha interesado la música. Formó parte de Tijuana <i>No!</i>, una banda de ska y reggae, y comenzó su carrera como solista en 1997 con su álbum <i>Aquí</i>. Sus dos primeros discos tuvieron mucho éxito en su país, pero el que le dio fama internacional fue <i>Sí</i> (2003), por el que recibió importantes premios internacionales. En sus siguientes discos ha ido experimentando y su estilo ha evolucionado hacia ritmos más actuales</p>	

<p>aunque no ha perdido su inconfundible toque personal, muy mexicano pero también muy universal. Se calcula que Venegas ha vendido más de diez millones de discos y es muy popular gracias también a sus muchas colaboraciones con otros artistas latinos y su participación en bandas sonoras. Es destacable también su labor humanitaria. En 2009 fue nombrada “Embajadora de Buena Voluntad” por UNICEF. También participa en campañas a favor del desarrollo de América Latina y de la mejora de las situaciones de las mujeres. Participó en el disco a favor de los damnificados del terremoto de Haití en 2010.</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
1	Tema	El texto se refiere a algunos momentos en la vida artística de Julieta Venegas y también a ciertos aspectos a resaltar de su vida en general y su relación con América Latina.
2	Significados locales	<p>El texto presenta una dicotomía entre lo local y lo universal desde su título ya que es muy frecuente situar a lo local en una posición de desventaja frente a lo global, lo local es restringido y cerrado, se vincula con una parcialidad. Al contar parte de la historia de la artista el texto indica que ella tuvo fama que se extendió localmente, es decir, a una pequeña escala que se limita a su país (México) y se sugiere que su éxito fue total únicamente cuando alcanzó niveles internacionales. Trascender fronteras locales significa en este contexto alcanzar el éxito total.</p> <p>Por otro lado, aunque en el texto no se evidencia si ese éxito universal se refiere a nivel de América o de Europa, si se puede observar que hay una categorización de América Latina como lugar en desarrollo, por lo mismo, se podría inferir que el éxito de la artista se logró si ella pudo salir de lo local entendiéndose este primero como México y luego como América Latina.</p>
3	Estructuras formales sutiles	<p>Un aspecto que tiene relación con los significados locales del texto frente a lo local y lo universal es el uso de la conjunción <i>pero</i> en las siguientes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sus dos primeros discos tuvieron mucho éxito en su país, <i>pero</i> el que le dio fama internacional fue Sí.</li> <li>2. No ha perdido su inconfundible toque personal, muy mexicano <i>pero</i> también muy universal.</li> </ol> <p>La frase 1 está compuesta por dos oraciones: sus dos primeros discos tuvieron mucho éxito en su país; y el que le dio fama internacional fue Sí. Ambas oraciones hubieran podido expresarse sin ningún tipo de relación entre ellas. Sin embargo, al unir las con la conjunción adversativa <i>pero</i>, la segunda parte se vuelve la oración principal dejando en subordinación a la primera. Por lo mismo, el sentido se transforma, ahora se trata de, indicar que un hecho tuvo más relevancia que otros en la carrera de Julieta Venegas, y su importancia radica en la internacionalización de la artista.</p>

		En la frase 2 por su parte, la conjunción pero, se utiliza con el mismo sentido de “no sólo, sino también”: No ha perdido su inconfundible toque personal, <i>no solo</i> muy mexicano <i>sino también</i> muy universal, con ello entonces se añade información que se considera relevante sobre la situación que se enuncia y que se subraya con el empleo de también. Es así que el sentido de lo local se sigue expresando como limitado y por eso en las dos oraciones se añaden las palabras internacional y universal.
4	Modelo contextual	El texto es de carácter biográfico y por lo mismo presenta datos destacables sobre la vida de una artista. Los datos se centran más que todo en los aspectos de la vida artística de Julieta Venegas desde sus inicios y toda su evolución dentro de su carrera musical. Es un texto netamente informativo que da cuenta de unos hechos.

*Anexo 11. El ajo remedio mágico*

<b>Texto: EL AJO, REMEDIO MÁGICO. P. 56</b>		
<b>LIBRO: GENTE HOY                      UNIDAD: 4 GENTE SANA                      SECCIÓN: MC</b>		
Cada cultura tiende a atribuir propiedades mágicas a los productos que consume. Es el caso del ajo, tan importante en la comida mediterránea. Un diente de ajo al día ya formaba parte de la dieta de los esclavos egipcios que construyeron la gran pirámide de Keops. El ajo viajó a los barcos fenicios, cartagineses y vikingos y se convirtió en remedio para innumerables males: para alejar los vampiros, para aumentar la virilidad o para eliminar las pecas. Unas veces ha sido talismán contra la muerte y, otras, simple condimento. En nuestros días, bioquímicos norteamericanos han confirmado científicamente creencias ancestrales. La alicina, el componente más activo del ajo, es un potente antibiótico y fungicida. El ajo reduce el colesterol y es un revitalizador en general. Es también un relajante del corazón, diurético y digestivo. Limpia el aparato digestivo de parásitos, previene resfriados y tonifica la libido. Se puede afirmar, pues, que el consumo diario de ajo fresco protege contra muchas enfermedades y combate la bajada de defensas.		
	<b>ACD componentes</b>	
1	Tema	El texto se puede resumir en las siguientes macro proposiciones: "el ajo tiene usos medicinales científicos" y "el ajo tiene usos mágicos ancestrales". Las dos proposiciones implican cuestiones distintas, lo primero es más actual y avalado por el saber occidental. Lo ancestral es tradicional y su verdad es relativa.
2	Significados locales	La magia es definida como "arte o ciencia oculta que tiene resultados contrarios a las leyes naturales", al asignar una propiedad mágica se estaría cayendo en una paradoja puesto que propiedad se refiere a un atributo que es esencial de algo o alguien mientras que en lo mágico el atributo sería implantado contrario a su naturaleza real. En este sentido, la unión "propiedad mágica" es una afirmación discutible que hace de esta una expresión débil en comparación con "confirmado científicamente". El verbo confirmar significa "corroborar, asegurar la verdad o certeza de algo" y el adverbio científicamente apunta hacia la manera en que el hecho fue

		<p>observado; la ciencia y lo científico se orientan hacia lo preciso y objetivo. Es así como el texto en la primera parte describe al ajo desde una visión no científica en expresiones como “alejar vampiros, eliminar pecas y remedio para innumerables <u>males</u>” todo el conocimiento detrás de esos usos queda minimizado en una mirada folklorica. Por el contrario, en la segunda parte, cuando bioquímicos norteamericanos, le dan a ese saber la condición de verdad, las palabras que utiliza el texto cambian y se vuelven más técnicas: alicina, antibiótico, fungicida, corazón, diurético, etc, transformando totalmente el tono de la primera parte. En general el texto presenta algunas palabras y condiciones como opuestos resultando esto en un sesgo hacia lo tradicional. Las principales disyunciones son:</p> <p>Enfermedades vs males  Confirmado científicamente vs creencias ancestrales.</p>
3	Estructuras formales sutiles	<p>A lo largo del texto se logra ver que hay protagonismos y antagonismos. Por ejemplo, hay referencia directa a procedencia y atributo de dos participantes. Sin embargo, éstos se presentan en dos extremos opuestos: esclavos egipcios en oposición a bioquímicos norteamericanos. Las acciones en las que participan estos participantes en cuanto a su relación con el ajo es distinta: los primeros incluían en su dieta el ajo mientras que los segundos “han confirmado científicamente” las creencias ancestrales y usos del ajo, de tal manera que ese saber se queda sin más autor que los americanos. Esto es claramente visible en la proposición “El ajo viajó a los barcos fenicios, cartagineses y vikingos”. Ahí se utiliza la figura retórica de personificación para asignar propiedades de ser animado al ajo, que no podría haber viajado por voluntad propia en barcos, sino que debió ser llevado por alguien. Sin embargo a partir de esa figura se está quitando atención hacia la comunidad real detrás de ese hecho, se le resta importancia para acentuar el protagonismo de los “bioquímicos norteamericanos”.</p> <p>Un aspecto relacionado es el de no mencionar a qué culturas específicamente se refiere por “cada cultura tiende a atribuir”. Desde los esquemas mentales de las personas, hay culturas o lugares que son más tradicionales que otros así que esta acción de “atribuir propiedades mágicas” no se le podría asignar a la cultura americana o a los europeos. A pesar de que no enuncia nombres propios, el referente es hacia las culturas latinoamericanas e indígenas, a las que generalmente se les relaciona con lo tradicional.</p>
4	Modelo contextual	<p>El texto parece ser un texto informativo expositivo que da algunos datos acerca del ajo desde sus usos pasados hasta los más recientes. Sin embargo, con la idea que presenta al final bajo la expresión “Se puede afirmar” la intención expositiva cambia a una más argumentativa, entonces y se pone de manifiesto que la posible intención del autor era dar argumentos a favor del uso del ajo, pero desde una perspectiva científica.</p>
5	Cognición social	<p>Hay una representación socialmente aceptada de lo occidental y científico como lo verdadero. Toda práctica que no cumpla con esas condiciones debe ser aprobada o sustentada desde la mirada del otro. Esto tiene que ver con el concepto de conocimiento, este elemento es ideológico y guarda relación</p>

	con las actitudes que se tenga hacia las sociedades de las que viene. Según Van Dijk (2001) hay conocimiento que puede ser reconocido o no dependiendo su procedencia y de acuerdo a su origen, será valorado o catalogado como “creencia” o será aceptado por pertenecer a un discurso científico. En el texto es clara esa visión de preferencia por el conocimiento científico.
--	--

*Anexo 12. Las Líneas de Nazca*

<b>Texto 2: LAS LÍNEAS DE NAZCA. P. 125</b>		
<b>LIBRO: ESPAÑOL EN MARCHA UNIDAD: 11 TIEMPO DE COMPRAS</b>		
<p><b>LAS LÍNEAS DE NAZCA</b>          En Perú, a 400 kilómetros al sur de Lima y a 50 kilómetros de la costa del Pacífico, se extiende la meseta desértica de Nazca, cubierta de gran cantidad de dibujos y figuras geométricas que solo pueden apreciarse desde el aire.          Fue en 1927 cuando un piloto peruano descubrió la increíble red dibujada en el suelo.          En 1939 el arqueólogo americano Paul Kosok comenzó los estudios sobre las excavaciones. Las líneas de Nazca están formadas por tres tipos de marcas diferentes: líneas rectas, en zig-zag o dibujos espirales que pueden alcanzar hasta unos 5 kilómetros de largo; figuras geométricas en forma de franjas de gran tamaño parecidas a “pistas de aterrizaje” y representaciones de animales que sobrepasan los 150 metros de largo.          Las figuras resurgieron en todo su esplendor gracias al trabajo de una matemática alemana llamada María Reiche.          ¿Pero qué significan las líneas de Nazca? María Reiche piensa que las líneas rectas, que forman generalmente motivos solares que se entrecruzan, constituyen una especie de calendario que permite calcular fechas y estaciones. Sin embargo, un equipo de científicos e informáticos, que han estudiado el plan del conjunto de figuras geométricas y de representaciones de seres vivos, afirma que se trata de un calendario meteorológico.          ¿Cómo pudieron los nazcas trazar dibujos tan perfectos sin verlos? María Reiche afirmó que lo hicieron “agrandando maquetas”, de las que encontró huellas cerca de algunas figuras animales. El aeronauta inglés Julin Nott intentó probar que los nazcas sabían fabricar globos aerostáticos para supervisar el trazado de las figuras. Hipótesis osada, pero más sensata que la del suizo Erich von Daniken, para quien las “pistas” serían un aeropuerto rudimentario para extraterrestres que vinieron a visitar nuestro planeta en el pasado.</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
<b>1</b>	Tema	El texto aborda el misterio detrás de las Líneas de Nazca en Perú. Trata de incluir los orígenes, autores y razones por las cuales estas líneas fueron construidas en tiempos tan remotos.
<b>2</b>	Significados locales	En el texto aparecen varios participantes que tienen un rol importante en el tema de las Líneas de Nazca. De ellos se habla en función del papel que tuvieron de descubrir, realizar trabajos arqueológicos, hacer hipótesis, probar hipótesis, etc. Sin embargo, es importante indicar que aunque la mayoría de estas personas se menciona con nombre propio: Paul Kosok, María Reiche, Julin Nott, Erich von Daniken, su nacionalidad y acción, a

		uno de ellos se le omite el nombre: “un piloto peruano”; con el uso del artículo indefinido <i>un</i> que se refiere a un sustantivo no identificado, se está desconociendo un dato importante para el texto dado que en los otros casos el participante sí se menciona con nombre propio. La omisión de este dato, revela una forma de enunciar un rol mayor entre los involucrados siendo los que se escriben con nombre propio protagonistas principales en relación con “un piloto” que además por su acción “descubrió” estaría supeditado a un hecho incidental y casual.
3	Estructuras formales sutiles	El texto gira en torno a lo que se considera un misterio, la creación de las Líneas de Nazca y una de las formas para tratar de darle explicación es por medio de preguntas. La forma interrogativa ¿Cómo pudieron los Nazca trazar dibujos tan perfectos sin verlos? guarda consideraciones referentes a la capacidad de esta comunidad para realizar las líneas e incluso puede ser una falacia argumentativa en tanto que se está basando en el origen de quienes realizaron las líneas como base para realizar el cuestionamiento. Considerando que las líneas son perfectas la pregunta ¿cómo pudieron? - hace que un lector cuestione las capacidades del autor de la línea (los nazca). De todas las significaciones del verbo modal poder (habilidad, capacidad, posibilidad, permiso y probabilidad) el texto apunta a la de habilidad y capacidad y por eso se convierte en un interrogante hacia ese aspecto. Si la pregunta no incluyera el modal poder, “¿cómo los Nazca trazaron los dibujos tan perfectos sin verlos? o algo similar, la respuesta se orientaría hacia la manera en que se llevó a cabo la acción. No obstante, las respuestas a la pregunta del texto se dan en el segundo sentido, presentan el modo en que se pudo haber dado el hecho pero siempre poniendo en duda las capacidades de este grupo de personas.
4	Modelo contextual	Las Líneas de Nazca es uno de los misterios que siempre ha llamado la atención de historiadores, arqueólogos e investigadores, el principal reto de ellos es comprender las razones por las que se hicieron y cómo se hicieron. El texto en este sentido busca brindar algunas de las respuestas que se han dado al respecto dando un corto recorrido histórico con algunos datos más relevantes.
5	Cognición social	Es un texto de carácter histórico que da cuenta de un aspecto que ocurrió en el pasado y tiene relevancia en la actualidad. También tiene aspectos relacionados con las creencias y la ciencia ya que plantea hipótesis sobre la creación de las Líneas Nazca. En ambos casos, hay subyacente una ideología frente al conocimiento y los sujetos poseedores del mismo.

*Anexo 13. El Eclipse.*

<b>TEXTO: EL ECLIPSE P. 125</b>
<b>LIBRO: AULA INTERNACIONAL UNIDAD: 11 TIEMPO DE COMPRAS</b>
Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España

<p>distante (...). Al despertar se encontró rodeado de un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. –Si me matáis-les dijo-puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.</p>		
	<b>ACD componentes</b>	
<b>1</b>	Tema	Desde el fragmento que aparece en libro de texto el tema es una anécdota de fray Bartolomé o de cómo el saber venció a la muerte.
<b>2</b>	Significados locales	En el texto se hace una descripción de los indígenas como personas con rostro impasible. Impasible es un adjetivo que denota falta de sentimientos, carencia de emociones y por esa misma carencia de emociones es que sus acciones se justifican, acciones como sacrificar y oprimir. Por su parte Bartolomé es descrito en términos más humanos, como una persona con virtudes y conocimientos que lo hacen distinto de los nativos del lugar.
<b>3</b>	Estructuras formales sutiles	No hay estructuras formales sutiles, sin embargo el corte de la sección del fragmento en donde se sabe el desenlace de la historia en donde Bartolomé muere debido a que los indígenas ya conocían la existencia de los eclipses es una manera sutil de imprimir otro sentido al texto.
<b>4</b>	Modelo contextual	El texto “El Eclipse” fue escrito por el escritor Augusto Monterroso, un autor de origen latinoamericano. El texto completo busca dejar de relieve que el conocimiento no se ha desarrollado únicamente por las culturas occidentales, sino que en todo el mundo, las sociedades han tratado de comprender el mundo que los rodea y han dado explicaciones a ellas y esa interpretación del mundo es lo que se considera conocimiento. En oposición, el texto segmentado está reforzando la idea de una cultura occidental como poseedora del conocimiento y como originadora del desarrollo humano.
<b>5</b>	Cognición social	El texto segmentado se relaciona con la visión de conocimiento científico occidental. Es creído que lo proveniente de culturas antiguas sobre las cuales se tienen actitudes positivas es verdadero, en oposición a lo que viene de culturas con menor prestigio social.