

Suárez Valencia, C, Patiño Rojas, D. M., & Ramírez Espinosa, A. (2026, enero-abril).  
Contenidos culturales y competencia comunicativa intercultural en dos manuales de nivel  
intermedio de una serie de inglés como lengua extranjera. *Revista Virtual Universidad Católica  
del Norte*, (77), 42-75. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n77a3>

## **Contenidos culturales y competencia comunicativa intercultural en dos manuales de nivel intermedio de una serie de inglés como lengua extranjera<sup>1</sup>**

*Cultural content and intercultural communicative competence in two intermediate-level  
textbooks of an English as a foreign language series*

### **Catalina Suárez Valencia**

Magíster en Comunicación Internacional  
Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle  
Cali, Colombia

[catalina.suarez@correounivalle.edu.co](mailto:catalina.suarez@correounivalle.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9073-1103>

**CvLAC:**

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002354923](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002354923)

### **Diana Marcela Patiño Rojas**

Magíster en Estudios Literarios  
Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle  
Cali, Colombia

[diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co](mailto:diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9743-4782>

**CvLAC:**

[http://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001392947](http://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001392947)

### **Alexánder Ramírez Espinosa**

Doctor en Educación  
Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle  
Cali, Colombia

[alexander.ramirez.espinosa@correounivalle.edu.co](mailto:alexander.ramirez.espinosa@correounivalle.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7122-9537>

**CvLAC:**

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado del macroproyecto de investigación “Creencias y percepciones de profesores y estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural en el área de lenguas extranjeras del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”, registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle con el número 4365.

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001530733](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001530733)

**Recibido:** 17 de febrero de 2025

**Evaluado:** 15 de julio de 2025

**Aprobado:** 24 de octubre de 2025

**Tipo de artículo:** Investigación.

## Resumen

En Colombia, la enseñanza del inglés en educación básica primaria y secundaria se apoya en los libros de texto como principal recurso didáctico. De ellos se espera que, además de la información lingüística, sean también un medio de acercamiento a otras culturas. Con esto en mente, este artículo presenta un estudio de corte mixto, principalmente cualitativo, que examinó dos libros de texto de inglés como lengua extranjera usados en Colombia. El objetivo principal fue establecer cómo se aborda la competencia comunicativa intercultural (CCI) en estos libros. A través de un análisis de contenido, se estudió la representación cultural y los tipos de actividades mediante una rejilla que consideró temas de unidad, aspectos culturales y procesos de aprendizaje intercultural. El análisis cuantitativo midió la frecuencia de actividades asociadas con procesos como notar, comparar, reflexionar e interactuar. El análisis cualitativo exploró los imaginarios de interculturalidad presentes en los textos y sus implicaciones pedagógicas. Los resultados evidencian una brecha entre lo que proponen los materiales y las recomendaciones teóricas. Si bien se presenta información cultural diversa, predomina una visión monocultural que limita el desarrollo del pensamiento intercultural y la posibilidad de que los estudiantes reflexionen críticamente sobre sus propios valores culturales.

**Palabras clave:** Comunicación intercultural; Enseñanza; Estereotipos; Inglés; Lengua extranjera; Libros de texto.

## Abstract

In Colombia, English language teaching in primary and secondary education relies heavily on textbooks as the main instructional resource. These materials are expected to provide not only linguistic input but also opportunities for cultural engagement. With this in mind, this article presents a mixed-methods study, primarily qualitative, that examined two English as a Foreign

Language (EFL) textbooks used in Colombia. The main objective was to determine how intercultural communicative competence (ICC) is addressed in these materials. Through content analysis, the study examined cultural representations and types of activities using a grid that considered unit themes, cultural aspects, and intercultural learning processes. The quantitative analysis measured the frequency of activities related to processes such as noticing, comparing, reflecting, and interacting. The qualitative analysis explored the underlying conceptions of interculturality in the texts and their pedagogical implications. Findings reveal a significant gap between the textbooks' content and theoretical recommendations. Although culturally diverse information is included, a predominantly monocultural perspective persists, which limits the development of intercultural thinking and hinders students' critical reflection on their own cultural values.

**Keywords:** Intercultural communication; Teaching; Stereotypes; English; Foreign languages; Textbooks.

### **Introducción**

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, la ley general de educación reconoció desde 1994 la importancia de aprender una lengua extranjera en el currículo desde la básica primaria hasta la media vocacional (Ley 115 de 1994). Dando cumplimiento a esta directriz, la mayoría de los colegios, públicos y privados, han optado principalmente por la enseñanza del inglés, dando paso a la propuesta del plan *Colombia Bilingüe* y, a la par, a un “dominio masivo del inglés” en los contextos educativos colombianos (Gutiérrez Duque & Mayora Pernía, 2021, p. 35). Para tal fin, la mayoría de las instituciones de educación básica primaria y secundaria se apoyan en un manual o libro de texto, que constituye el principal recurso en la enseñanza del inglés, no solo en Colombia (Castañeda & Rico, 2015; Núñez-Pardo, 2018a; Valencia Giraldo, 2006), sino también en el contexto global (Jafari et al., 2008). Así las cosas, se espera que estos manuales no solo sean portadores de información sobre aspectos lingüísticos, sino también un medio de acercamiento a lo cultural.

Por otra parte, los diferentes conceptos relacionados con el trabajo sobre lo cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras han cobrado mucha importancia en las últimas décadas, gracias a los aportes teóricos de Canale (1983), Van Ek (1986), Byram (2021), Zarate (1993), Kramsch (1998), Beacco (2000), Byram et al. (2002), Liddicoat y Scarino (2013), entre otros. De hecho, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER) (Consejo de Europa, 2002) se recogen muchas de las ideas propuestas por dichos autores y se plantea una perspectiva intercultural cuyo propósito es el de favorecer el desarrollo de la personalidad y la identidad del estudiante como respuesta a la experiencia enriquecedora de la alteridad.

En esa medida, el concepto de la competencia comunicativa intercultural (CCI) -entendido como la conciencia y la comprensión de las relaciones, similitudes y diferencias entre nuestra cultura y el universo de la cultura meta- se ha convertido en un elemento fundamental en el diseño de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras y en el de los libros de texto en el mundo. Así las cosas, se espera que los manuales de EFL propongan actividades para el aprendizaje de las estructuras formales de la lengua, así como para el aprendizaje de las funciones comunicativas y la exploración de contenidos culturales.

Sobre este último aspecto, Gómez Rodríguez (2015a) señala que no es suficiente ofrecer información sobre temas culturales, sino distinguir el tipo de contenido que se presenta en los libros de texto y la manera de abordarlo, de ahí que todas las series recientes de manuales, que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se conciben a partir de los estándares del MCER. Ahora bien, a pesar de la gran variedad de textos comerciales de inglés como lengua extranjera publicados local e internacionalmente, su potencial para dar a entender la variedad cultural del mundo es cuestionable (Núñez-Pardo, 2021, p. 141).

Importantes estudios han concluido que la mayoría de estos manuales refuerzan estereotipos y fortalecen las barreras entre culturas. En particular, los libros de texto pueden contribuir a generar malentendidos, centrándose únicamente en una cultura, la extranjera. Pasan por alto la cultura de los estudiantes e imponen implícitamente la que representa la lengua aprendida (Rico Troncoso, 2012, pp. 134-135).

Estos cuestionamientos y las numerosas investigaciones que prueban que los manuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera no promueven la CCI (Ajideh & Panahi, 2016; Gómez Rodríguez, 2015b; Jiang, 2010; Núñez-Pardo, 2021; Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2020;

Rico Troncoso, 2012), conllevan a preguntarse si los libros de texto utilizados en las instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali, en donde se llevó a cabo este estudio, presentan insumos culturales que permitan a los estudiantes identificar diferentes aspectos de lo cultural, así como reflexionar de manera crítica sobre los valores, actitudes, prácticas y creencias propias y extrañas, más allá de adquirir información enciclopédica sobre la cultura meta.

En consecuencia, se propuso el estudio de dos libros de nivel intermedio, de una de las series más utilizadas para la enseñanza de EFL en los colegios privados no bilingües de la ciudad de Cali, con el objetivo de determinar, a la luz de una rejilla, propia de los autores, si dichos manuales contribuyen al desarrollo de la CCI. Para tal efecto, se analizó la naturaleza de los contenidos culturales abordados en dichos manuales, así como el tipo de actividades propuestas para la explotación de estos contenidos.

La motivación que impulsó este estudio obedece a la necesidad de establecer un panorama local claro sobre el abordaje de lo cultural en la enseñanza del inglés, con el propósito de identificar las prácticas que favorecen el desarrollo de la CCI o que, por el contrario, no aportan en ese sentido. Lo anterior resulta fundamental toda vez que la comunidad de profesores de inglés, como lengua extranjera, está llamada a unir esfuerzos para producir materiales sensibles al contexto, que sean social y culturalmente significativos y pertinentes (Núñez-Pardo, 2021, p. 156).

## Marco teórico

A continuación, se presenta el sustento teórico de este estudio, teniendo en cuenta tres constructos fundamentales, a saber: el contenido cultural en los libros de texto, la enseñanza de aspectos culturales en clase de lengua extranjera, y la competencia comunicativa intercultural.

### El contenido cultural en los libros de texto

Tomlinson (2011) define el libro de texto como aquel que provee los materiales principales para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que generalmente está diseñado para ser el libro principal de los estudiantes durante el curso. Siendo así, los manuales tienen una gran influencia sobre el aprendizaje; dado que los libros de texto son artefactos establecidos institucionalmente y

utilizados en encuentros educativos formales, los aprendices suelen tratarlos como portadores de una verdad (Weninger & Kiss, 2015, p. 6).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la dimensión cultural desempeña un papel fundamental. Adaskou et al. (1990) identifican diversas funciones pedagógicas de los contenidos culturales en los manuales de lengua, tales como fomentar la comprensión internacional, contrarrestar estereotipos y prejuicios, motivar a los estudiantes a comparar su propia cultura con la extranjera -promoviendo así una apreciación más profunda de la cultura propia- y facilitar futuros encuentros con personas de otras culturas o visitas a países extranjeros.

No obstante, investigaciones nacionales e internacionales han evidenciado limitaciones significativas en la manera en que los libros de texto abordan la cultura (Fong et al., 2018; Gholami & Ghasemi, 2018; Gómez Rodríguez, 2015b; Raigón-Rodríguez, 2018; Rico Troncoso, 2012; Sobkowiak, 2016; Varón Páez, 2009). Aunque se reconoce ampliamente la interrelación entre lengua y cultura, el enfoque de muchos manuales sigue centrado en el desarrollo de competencias lingüísticas, relegando la dimensión cultural a un segundo plano (Fong et al., 2018; Varón Páez, 2009). Como resultado, los contenidos culturales suelen reducirse a información superficial, fragmentada o estereotipada, sin promover un enfoque intercultural que facilite el análisis crítico, la empatía y la reflexión cultural.

En el contexto latinoamericano, Carabelli (2022a) asegura que, a la fecha, los aspectos culturales en materiales para la enseñanza de lenguas aún se presentan desde el uso de estereotipos. Algunos libros de texto incluyen temas de cultura desde una perspectiva esencialista (p. 133). En la misma línea, pero en el contexto colombiano, Oviedo-Gómez (2024) documenta una problemática aún más preocupante: muchos libros de texto para la enseñanza del inglés reproducen posturas de corte imperialista, al representar ciertas culturas -especialmente anglosajonas y del norte- como superiores o más relevantes, mientras excluyen o minimizan elementos culturales propios de las comunidades locales. Esta representación sesgada obstaculiza el reconocimiento de la diversidad cultural nacional, desincentiva la valoración de lo local y refuerza ideologías hegemónicas que perpetúan relaciones de poder desiguales y excluyentes.

Esta problemática se acrecienta, además, a partir de las dicotomías sobre la relación cultura-lengua, entre las que se encuentran los puntos de vista esencialista y no esencialista, la Cultura con “C” mayúscula y la cultura con “c” minúscula (Adaskou et al., 1990; Bennett, 1998;

Kramersch, 1998; Lázár et al., 2007), así como el saber monocultural e intercultural. Al respecto, autores como Carabelli (2022a) y Varón Páez (2009) afirman que muchos libros de texto presentan una visión esencialista de la cultura en la que esta se percibe como un ente homogéneo, enfocado en un país específico cuya imagen es la de una “sociedad perfecta” que carece de problemas sociales. Asimismo, Gómez Rodríguez (2015b) advierte que una enseñanza basada únicamente en aspectos observables y estáticos -como costumbres o normas tradicionales- resulta insuficiente para comprender la complejidad de las culturas extranjeras. Por el contrario, ese tipo de enfoque tiende a simplificar y generalizar, ocultando la heterogeneidad interna de las sociedades. En esta línea, Núñez-Pardo (2018b) concluye que el análisis del contenido de libros de inglés ha mostrado que la información cultural que ofrecen está incompleta, viciada y distorsionada; y que la enorme complejidad y diversidad humana es ignorada, marginalizada, silenciada o invisibilizada (p. 247).

En consonancia con lo anterior, Shin et al. (2011) agregan que los libros que presentan una única cultura meta ya no satisfacen las necesidades de los estudiantes que aprenden una lengua, dado que los manuales deberían ser un medio por el cual los estudiantes puedan acceder y analizar cualquier práctica cultural. Para esto es necesario tener en cuenta aspectos como centrarse no solo en hechos culturales, sino también en creencias y valores más profundos, incorporar diferentes estilos de la lengua, alentar a los educadores no nativos de la lengua meta a escribir libros de texto y sensibilizar a los editores sobre la competencia intercultural.

Por otra parte, Sobkowiak (2016) señala que además de contar con contenidos muy limitados, la mayoría de los libros de texto no promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, pues las actividades propuestas no los confrontan con la resolución de problemáticas o con cuestionamientos ligados a la manera en la que se presenta la cultura. De hecho, los ejercicios más comunes en los manuales involucran algún tipo de información cultural sobre la que posteriormente se propone una actividad de comprensión escrita u oral que no sugiere una participación activa por parte de los estudiantes. Este tipo de ejercicios dificulta el desarrollo de una mente abierta ante la diversidad cultural, sobre todo si se hace referencia constante a valores y características representativas de una cultura dominante (Gholami & Ghasemi, 2018), sin plantear actividades que impliquen una reflexión sobre aspectos socioculturales, políticos, históricos o artísticos.

Ahora bien, a pesar de que según Raigón-Rodríguez (2018) las ediciones más recientes de algunos manuales han incluido contenidos culturales más amplios, estos siguen estando en su mayoría relacionados con una cultura dominante que se aborda desde lo visible y lo superficial, por medio de unas actividades de explotación estrechamente ligada a las habilidades receptivas. Lo anterior, advierte sobre el hecho de que a los estudiantes se les ofrece información cultural pero pocas herramientas de interpretación para pensar e interactuar desde una perspectiva intercultural.

## Lo cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la dimensión cultural ha sido tradicionalmente abordada desde un enfoque centrado en el conocimiento factual de otras culturas. Byram (2021) define la cultura como: las creencias y el conocimiento que los miembros de un grupo social comparten en virtud de su membresía (p. 39), pero, a su vez, reconoce que, históricamente, el énfasis en el aprendizaje cultural ha recaído en la mera adquisición de información sobre otros países y sus costumbres. Esta aproximación favorece un aprendizaje superficial que, según Gipps (1994), se limita a la memorización de datos sin una comprensión profunda de los principios que los sustentan. En contraste, el aprendizaje profundo implica una interacción crítica con el contenido, la integración de ideas con conocimientos previos, la relación entre evidencias y conclusiones, y la evaluación de la lógica de los argumentos. De allí la importancia de que los materiales, en este caso el libro de texto, promuevan no solo conocimiento enciclopédico sobre otros grupos culturales, sino también habilidades de pensamiento crítico sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, más allá del ámbito transnacional (Rezaee & Saleh, 2025).

Por otra parte, Adaskou et al. (1990) distinguen cuatro dimensiones culturales relevantes para la enseñanza de lenguas: la estética, centrada en expresiones artísticas como la música, el cine y la literatura; la sociológica, que abarca costumbres, instituciones y dinámicas sociales; la semántica, relacionada con los sistemas conceptuales que moldean el pensamiento a través del lenguaje; y la pragmática, referida a las habilidades comunicativas, sociales y paralingüísticas necesarias para la interacción efectiva. Esta clasificación evidencia la complejidad de la cultura y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esa misma línea de pensamiento, Hall



(1989) propone su analogía del iceberg de la cultura, en la que aspectos culturales como el lenguaje, el comportamiento, las costumbres y las tradiciones conforman la parte visible del témpano de hielo -o cultura superficial-, mientras que aspectos como las creencias, los valores y los procesos de pensamiento subyacen de manera latente en la cultura profunda, bajo el agua, siendo más difícil de acceder a ellos. Hall (1989) sugiere que la única manera de aprender la cultura profunda es participar activamente en ella, algo parecido a lo que Byram (2021) expresa al explicar las ventajas de una enseñanza enfocada en el análisis de la interacción, la cual permite a los estudiantes ver su papel no como imitadores de hablantes nativos, sino como actores sociales que interactúan con otros actores sociales en un tipo determinado de comunicación.

A su vez, Liddicoat y Scarino (2013) distinguen cuatro perspectivas de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Primero, se distingue la cultura como atributos nacionales, en donde la noción de cultura está ligada a límites geográficos y está constituida por sus habitantes. Según los autores, esta perspectiva de cultura es esencialista y reduce la cultura a representaciones generalmente estereotipadas de una nación. En segundo lugar, los autores identifican la cultura como normas sociales, enfocada principalmente en comportamientos, creencias y valores. Aquí, la competencia cultural se define como el saber sobre las costumbres de un grupo de personas determinado; por tanto, se estudian los comportamientos y las creencias. Asimismo, la cultura como un sistema de símbolos prioriza los procesos de construcción de significado, es decir que la cultura se entiende como un sistema de significados compartidos que hacen sentido colectivo de las experiencias (Geertz, 1994). Finalmente, la cultura como prácticas se enfoca en las acciones de las personas y en la manera en que estas utilizan el lenguaje. En esta última perspectiva la identidad cultural no está definida en términos de nacionalidad, sino que se desarrolla a partir de la interacción con diferentes grupos humanos. Finalmente, Liddicoat y Scarino (2013) afirman que un enfoque más sólido sobre la cultura debe integrar diferentes perspectivas, ya que resulta fundamental que la noción de cultura sea amplia y que se enfoque en experiencias dinámicas.

## La competencia comunicativa intercultural

Byram (2021) propone un modelo de CCI compuesto por varias competencias que abarcan el aspecto lingüístico, así como el uso de la lengua ligado a variables sociales, esto es lo

sociolingüístico; asimismo, dicho modelo incluye una competencia discursiva, relacionada con el nivel pragmático, y finalmente el componente intercultural que tiene que ver con la relación con otros grupos culturales. Byram (2021) define la CCI como la habilidad de interactuar con personas de otro país y cultura en una lengua extranjera (p. 97); además, esta CCI está integrada por varios componentes descritos por Byram et al. (2002) de la siguiente manera: En primer lugar, destacan las actitudes interculturales (*savoir être*), que comprenden la curiosidad hacia otras culturas y la disposición a suspender prejuicios. En segundo lugar, subrayan los conocimientos (*savoirs*) relacionados con los grupos sociales, sus productos y prácticas, junto con la comprensión de los procesos de interacción social e individual. Asimismo, señalan las habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*), que implican la capacidad de interpretar textos o artefactos de otra cultura, explicarlos y vincularlos con referentes culturales propios. A esto se suman las habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*), que aluden a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y desenvolverse de manera efectiva en prácticas interculturales. Finalmente, proponen la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*), entendida como la capacidad de evaluar de forma crítica las perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura propia como de otras culturas.

Por otra parte, para complementar este panorama, Scarino y Liddicoat (2009) afirman que el desarrollo de competencias interculturales se logra a través de actividades que involucren cuatro acciones, a saber: notar (*noticing*), comparar (*comparing*), reflexionar (*reflecting*), e interactuar (*interacting*). La primera acción hace referencia a notar similitudes y diferencias culturales evidentes a través del lenguaje. La acción de comparar ocurre entre lo que se ha notado sobre otra lengua y cultura con lo que ya se sabe sobre otras. Asimismo, reflexionar implica establecer lo que significa para sí mismo la experiencia de diversidad lingüística y cultural: cómo se reacciona ante la diversidad, cómo se piensa sobre la diversidad, cómo se siente ante la diversidad y cómo se encontrarán formas de comprometerse constructivamente con la diversidad. Finalmente, el interactuar hace referencia a establecer contactos con base al aprendizaje y las experiencias de diversidad para crear significados personales sobre las experiencias propias, comunicar esos significados, explorarlos y darles nueva forma en respuesta a los demás. Se trata, entonces, de una competencia esencial no solo en la enseñanza de lenguas, sino también en las prácticas encaminadas hacia la educación para la ciudadanía global (Cely Tovar et al., 2023).

## **Metodología**

Dos preguntas de investigación guiaron este estudio: ¿Qué tipo de contenidos culturales se presentan en los manuales seleccionados de la serie y cómo se abordan?, y ¿la presentación de los contenidos culturales, las actividades y ejercicios propuestos en los libros de texto apuntan al desarrollo de la CCI? Para responder estos interrogantes, se propuso un estudio documental para la revisión a profundidad de dos manuales o libros de texto, usando la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996; Krippendorff, 1980/1990) a partir de un enfoque principalmente cualitativo. Si bien la recolección de los datos fue de corte mixto, los datos de naturaleza cuantitativa correspondieron a conteos y frecuencias de aparición de actividades, presentadas en términos de porcentajes, que apoyaron el análisis de contenido cualitativo de los manuales estudiados.

## **Muestra**

Se seleccionaron dos libros de texto de inglés como lengua extranjera, en específico la serie *Stopwatch* (Brewster & Lane, 2016a; 2016b), en los niveles 3 y 4 (intermedio), publicados por la editorial Richmond. La escogencia de estos dos libros se da porque un número importante de colegios privados no bilingües de la ciudad de Cali los utiliza como material principal para la enseñanza del inglés. La serie está diseñada temáticamente y se basa en los estándares establecidos por el MCER. Cada manual está compuesto por ocho unidades y a su vez cada unidad tiene ocho secciones diferentes: pregunta introductoria, vocabulario, gramática, habilidades, cultura, proyecto, revisión y la sección “*Just for Fun*” (“Sólo por diversión”), que corresponde a juegos relacionados con la unidad. Todas las unidades contienen la sección de *cultura* que abarca dos páginas en las que, según los objetivos de la editorial, se invita a los estudiantes a descubrir aspectos variados de las culturas del mundo.

## Instrumento

Para la recolección de datos, se diseñó una rejilla (ver Tablas 1 y 2 en Resultados) con el fin de evaluar el componente cultural de los manuales seleccionados. La rejilla registra aspectos tales como: tema de la unidad, aspectos culturales abordados en cada unidad temática, tipos de ejercicios propuestos, tipo de información cultural presentada en términos de superficial o profunda, y procesos del aprendizaje intercultural (notar, comparar, reflexionar e interactuar) según Liddicoat y Scarino (2013).

## Procedimiento

Una vez seleccionados los libros de texto, se llevó a cabo el análisis de contenido (Bardin, 1996; Krippendorff, 1980/1990) de las unidades de cada libro (catorce en total), así como de sus diferentes secciones a partir de la rejilla de evaluación de contenidos. Jafari et al. (2008) aseguran que el análisis de contenido sigue siendo el método por excelencia para el estudio de libros de texto por su versatilidad y eficiencia en el análisis de diversos aspectos, tales como la revisión de coherencia entre el libro y los objetivos curriculares, en la identificación de fortalezas y debilidades en los temas propuestos, los énfasis principales en las unidades del libro, entre otros. En este estudio, se tomó como unidad de análisis cada una de las unidades temáticas de los libros. Esto es pertinente puesto que lo que se busca es establecer un panorama completo sobre el tratamiento de los contenidos culturales en estos manuales con el fin de determinar si los contenidos y las actividades propuestas en los libros de texto promueven el desarrollo de la CCI. Cuando se completó el análisis de contenido de cada libro, se calculó la frecuencia con la que se presentaban los datos de algunas categorías como: tipos de ejercicios, tipo de cultura, y los procesos de aprendizaje intercultural. Además, el análisis tuvo en cuenta la perspectiva cultural (monocultural o intercultural) con la que se aborda cada tema, y los recursos propuestos por el libro para tal abordaje. Cada uno de estos factores hizo parte de la codificación que determinó inicialmente el sistema de categorías de análisis. Para la parte cuantitativa, se hizo un conteo de las actividades y la frecuencia de aparición de los procesos interculturales (Liddicoat & Scarino 2013). Posteriormente, se triangularon los hallazgos del estudio de cada unidad a través de la

comparación, contraste e interpretación de los datos, a la luz de las teorías sobre la CCI y de los resultados de las investigaciones consultadas en el marco de este proyecto de investigación.

## Resultados

A continuación, se presentan las Tabla 1, que recoge los datos provenientes del libro 1, y posteriormente la Tabla 2, que corresponde a los datos recolectados del libro 2. Ambas tablas despliegan, en el eje horizontal, el tema propuesto en cada unidad, seguido de una descripción sobre los aspectos culturales que se derivan del tema principal. Luego, en la tercera columna se detallan las actividades y ejercicios propuestos en el libro, los cuales siempre terminan con una sección llamada *Stop and think* (Para y piensa) en el que se plantea una pregunta. En la cuarta columna se registra si los ejercicios abordan aspectos de cultura superficial, profunda o ambas. Finalmente, en la quinta columna se registra el proceso de aprendizaje intercultural promovido por las actividades.

**Tabla 1**

*Datos recolectados del libro 1*

Tema de la unidad	Aspectos culturales en el tema de la unidad	Ejercicios propuestos	Tipo de Cultura: Superficial / Profunda	Procesos de aprendizaje intercultural
Japón	<b>Entrevista “Kids around the world...Japan” (Niños alrededor del mundo... Japón):</b> Se menciona el estricto uso de uniforme en las escuelas japonesas, y algunas normas de limpieza, haciendo alusión a Japón como un país pulcro.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar información falsa o verdadera a partir de un mapa de Japón.</li> <li>2. Completar una entrevista con preguntas.</li> <li>3. Completar un mapa mental con la información de la entrevista.</li> </ol> <b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Cuáles son los beneficios de tener reglas en la escuela?	Cultura superficial: Normas en colegios japoneses.  Cultura profunda: Valor de la limpieza.	Notar
Google	<b>Lectura Podcasts Live (Podcasts en vivo):</b> Se describe una compañía inusual y ejemplos de actividades diferentes que realizan los trabajadores en su lugar de trabajo.  <b>Lectura Business, U.S (Negocios, Estados Unidos):</b> Se describe lo que tienen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar un audio y completar palabras faltantes en una transcripción</li> <li>2. Adivinar de qué compañía se está hablando.</li> <li>3. Encerrar falso o verdadero a partir de la información dada en la lectura.</li> </ol>	Cultura superficial: información y descripción de un lugar de trabajo.	No se identifica ningún proceso

	<p>permitido hacer los empleados de Google en su lugar de trabajo. Se muestra a Google como modelo a seguir por otras compañías en términos de innovación</p>	<p><b>Stop and think (Para y piensa):</b>                  ¿Qué significa sentirse feliz con un empleo?</p>		
Península Árabe	<p><b>Lectura <i>Life in the desert (La vida en el desierto):</i></b> Información general sobre la Península Árabe e introducción a los Beduinos.</p> <p><b>Lectura <i>Desert people (La gente del desierto):</i></b> Texto sobre La cultura de los Beduinos, sus tradiciones, familia, relación personas-animales, hospitalidad y características de la personalidad.</p>	<p>1. Leer la introducción del artículo y completar un mapa mental con la información.</p> <p>2. Marcar los temas identificados en la lectura.</p> <p>3. Leer y responder preguntas de comprensión sobre la importancia de la familia y la vivienda temporal o permanente entre los beduinos.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b>                  ¿Cómo puede hacerte feliz el cuidar de otros?</p>	<p>Cultura superficial: descripción geográfica y tradiciones.</p> <p>Cultura profunda: roles en la familia, relación personas – animales y el valor de la hospitalidad.</p>	<p>Notar</p>
Chile	<p><b>Lectura <i>Chile:</i></b> descripción geográfica y climática de Chile.</p> <p>Audio sobre el desierto Atacama y el proyecto Telescopio Las Almas. Información general sobre el desierto y las razones para llevar a cabo el proyecto allí.</p>	<p>1. Ver las imágenes y escuchar el audio para responder preguntas como: ¿Qué parte de Chile es? ¿Cuál es el propósito del proyecto?</p> <p>2. Corregir información falsa.</p> <p>3. Resolver un puzzle en pequeños grupos y responder preguntas sobre el proceso de trabajar en equipo.</p>	<p>Cultura superficial: Descripción geográfica y climática del lugar.</p>	<p>No se identifica ningún proceso</p>
Suiza	<p><b>Lectura <i>Eight Things you didn't know about Switzerland (Ocho cosas que no sabías sobre Suiza):</i></b> Información sobre su capital, moneda, comida, idiomas y lugares importantes.</p> <p><b>Blog <i>Coming back home (De regreso a casa):</i></b> Joven que regresa a su país natal después de vivir 5 años en Estados Unidos describe cómo se siente en cuanto a la puntualidad en su país y cómo tendrá que acostumbrarse nuevamente. Se hace referencia al <i>shock</i> cultural reverso.</p>	<p>1. Leer la información y adivinar cuáles hechos son falsos. Escuchar audio para verificar.</p> <p>2. Leer blog para completar oraciones y responder preguntas de comprensión.</p> <p>3. Subrayar ejemplos de la puntualidad en el Blog y explicar por qué a la autora no le agrada.</p> <p>4. Completar definiciones utilizando palabras resaltadas en el blog.</p> <p>5. Identificar afirmaciones que sean verdad para el estudiante.</p> <p>6. Escribir un comentario sobre la puntualidad en su país.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Es importante ser puntual en tu cultura? ¿Cuándo es más importante llegar a tiempo?</p>	<p>Cultura superficial: información geográfica, comida, idiomas y lugares conocidos.</p> <p>Cultura profunda: el valor y concepto de la puntualidad.</p>	<p>Notar y Comparar</p>
India	<p><b>Texto informativo sobre la India:</b> Información general del país.</p>	<p>1. Escuchar audio para completar el texto informativo sobre la India.</p>	<p>Cultura superficial: festividades/ celebraciones.</p>	<p>No se identifica ningún proceso</p>

- Lectura *The Hindu Festival of Color* (El festival hindú del color):** significado del festival, historias de su origen y actividades durante el festival.
2. Leer y responder preguntas de comprensión sobre el trato hacia los ancianos en el festival y la apariencia de los participantes.
  3. Reescribir las dos historias del origen del festival, utilizando el vocabulario visto.
  4. Dar información escrita sobre el festival a una persona de Estados Unidos interesada en participar.
- Stop and think (Para y piensa):** ¿Es fácil compartir sentimientos con otros? ¿Cuáles?

*Nota.* Elaborado por los autores.

Como se puede ver en la información recogida en la Tabla 1, cinco de las seis unidades que componen el primer manual se enfoca en algún aspecto cultural de un país en particular: sobre Japón, Arabia, Chile, Suiza e India, salvo la segunda unidad, dedicada a la temática de Google. De manera muy similar, la Tabla 2 presentada a continuación, recoge 8 unidades que proponen como temática principal la información sobre México, África, Japón, Pakistán, Australia, Sri Lanka, Antártica y Argentina, todas ellas de manera independiente, sin ninguna articulación entre sus contenidos o actividades.

**Tabla 2**

*Datos recolectados del libro 2*

Tema de la unidad	Aspectos culturales en el tema de la unidad	Ejercicios propuestos	Tipo de Cultura: Superficial / Profunda	Procesos de aprendizaje intercultural
México	<p><b>Sección <i>Did you know?</i> (¿Lo sabías?)</b> Hechos sobre México.</p> <p><b>Lectura <i>La Catrina</i>:</b> información sobre La Catrina como símbolo del Día de los muertos en México y el origen de su diseño.</p>	<p>1. Subrayar la información que se considera interesante sobre México.</p> <p>2. Leer y responder preguntas de comprensión sobre la creación del personaje de la Catrina.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Cómo logran las festividades unir a una comunidad?</p>	Cultura superficial: festividades/celebraciones.	Lectura propuesta por la editorial. No hay referencias.
África	<b>Preguntas de información general sobre África:</b> países, idiomas, ciudades.	1. Ejercicios de emparejamiento de información.	Cultura superficial: Tradiciones.	Lectura y audio propuesto por la editorial. No hay referencias

	<p><b>Lectura sobre cuidado de la salud en África:</b> Sanadores tradicionales y medicina moderna.</p> <p><b>Audio:</b> el Estudio <i>Rehoboth Therapeutic</i> y su programa de educación en salud.</p>	<p>2. Encerrar falso o verdadero a partir de la información dada en el audio.</p> <p>3. Completar un gráfico a partir de la información del audio.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Qué haces para mantenerte saludable?</p>	<p>Cultura profunda:                      recaídas de salud luego de un tratamiento médico y organizaciones de apoyo médico para prevención de enfermedades.</p>	
Japón	<p>Oraciones con información general sobre Japón que los estudiantes deben relacionar con imágenes.</p> <p><b>Lectura Nuclear Energy in Japan (La energía nuclear en Japón):</b> Se menciona el desastre natural del 2011 que dañó reactores nucleares, causando emisiones de radiación y la percepción de los japoneses al respecto.</p> <p><b>Audio:</b> Información sobre <i>Kamikatsu</i> y sus prácticas para el cuidado del medio ambiente.</p>	<p>1. Relacionar oraciones con imágenes.</p> <p>2. Leer y responder si la energía nuclear es una buena alternativa o no. Justificar respuesta.</p> <p>3. Escuchar audio y responder preguntas de comprensión sobre el pueblo Kamikatsu. Luego, encerrar falso o verdadero a partir de la información del audio.</p> <p><b>Stop and Think (Para y piensa):</b> ¿Cómo podemos disminuir la producción de basura?</p>	<p>Cultura superficial:                      Energía nuclear en Japón y desastre natural del 2011.</p> <p>Cultura profunda:                      Percepción de las personas en Japón sobre la energía nuclear y la responsabilidad ante el cuidado del medio ambiente.</p>	<p>Lectura y audio propuestos por la editorial.                      No hay referencias</p>
Pakistán	<p>Oraciones con información general sobre el país.</p> <p><b>Audio:</b> historia y descripción del cricket. Diferencias entre el cricket convencional y el “<i>Street cricket</i>” (cricket callejero).</p> <p><b>Lectura</b> sobre la agricultura, el evento anual “<i>National Horse and Cattle Show</i>” (Show nacional de caballos y ganado) y las atracciones del evento.</p>	<p>1. Reconocer el país por medio de su mapa.</p> <p>2. Relacionar oraciones con imágenes.</p> <p>3. Escuchar un audio y completar la información faltante de una tabla que compara el Cricket tradicional con el Cricket de calle.</p> <p>4. Leer y escribir los titulares para cada párrafo.</p> <p>5. Escribir palabras a partir de su definición.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Qué tan importantes son los granjeros para una comunidad?</p>	<p>Cultura superficial:                      Ubicación geográfica, la ciudad más grande, sitios geográficos importantes, bebida popular, deporte popular y activista reconocida del país.</p>	<p>Audio y lecturas propuestas por la editorial.</p>
Australia – Nativos Australianos	<p>Oraciones con información general sobre australianos aborígenes.</p> <p><b>Lectura Aboriginal Australians (Australianos)</b></p>	<p>1. Leer y completar oraciones con palabras.</p> <p>2. Leer y titular imágenes según la información.</p> <p>3. Escuchar un audio y enumerar las preguntas según el orden en que se dio la información.</p>	<p>Cultura superficial:                      hechos históricos, arte de los aborígenes, y descripción de</p>	<p>Lecturas y audio propuestos por la editorial.</p>



	<p><b>aborígenes):</b> creencias y mitos sobre la creación. Descripción del arte autóctono y su influencia en el arte moderno.</p> <p><b>Audio <i>The wonders of nature</i> (Las maravillas de la naturaleza)</b> información sobre la gran barrera de coral y las amenazas que enfrenta.</p>	<p>Luego, emparejar las respuestas con sus preguntas.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Las maravillas naturales de tu país están en peligro?</p>	<p>sitios geográficos.</p> <p>Cultura profunda: creencias sobre la creación, importancia del arte para conectar pasado y presente, los mitos y la realidad. Términos para nombrar la creación y sus mitos.</p>	
<p><b>Sri Lanka</b></p>	<p><b>Oraciones con información general sobre el país:</b> descripción geográfica, su bandera, deporte nacional, y plato popular.</p> <p><b>Lectura <i>Shipwreck Diving</i> (Buseo en naufragios):</b> Se describe la actividad de bucear en vestigios de naufragios, lugares propicios para practicar la actividad. Se menciona que los <i>shipwrecks</i> (vestigios de naufragios) están en peligro debido al uso de explosivos para obtener y vender metal, actividad que también afecta la vida marina.</p> <p><b>Audio</b> sobre ventajas y desventajas de los <i>auto-rickshaws</i> (Triciclos motorizados), un medio de transporte popular en el país.</p>	<p>1. Emparejamiento de información.</p> <p>2. Seleccionar la respuesta correcta a partir de la lectura.</p> <p>3. Escuchar audio sobre un medio de transporte popular y completar notas.</p> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Qué actividades aventureras podrían practicar los viajeros del mundo en tu país?</p>	<p>Cultura superficial: Posición geográfica, actividad turística practicada es ese lugar, medio de transporte popular.</p>	<p>No se muestra referencia de la lectura. Sin embargo, anexan un enlace donde se puede aprender más de la actividad turística del lugar.  <a href="http://www.diverilanka.com">www.diverilanka.com</a></p>
<p><b>Antártida</b></p>	<p><b>Audio sobre la Antártida:</b> Descripción geográfica y climática del lugar.</p> <p><b>Lectura <i>The Race to the South Pole</i> (La raza del Polo Sur):</b> Información histórica sobre los primeros exploradores del lugar.</p>	<p>1. Seleccionar respuesta correcta a partir de un audio.</p> <p>2. Ubicar los nombres de algunos sitios geográficos en un mapa.</p> <p>3. Leer y atribuir acciones a alguno de los personajes de la lectura.</p> <p>4. Subrayar las fechas en la lectura para completar una línea de tiempo.</p>	<p>Cultura superficial: información geográfica y climática de la Antártida. Información histórica sobre exploraciones en el lugar.</p>	<p>Lecturas propuestas por la editorial.</p>

		<b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Está bien que la gente arriesgue su vida por explorar un lugar? ¿Por qué?	
<b>Argentina</b>	<p><b>Lectura Argentina:</b> lugares que conforman el país.</p> <p><b>Audio:</b> conversación entre dos personas sobre Argentina, sus animales, significado del nombre, bebida y baile tradicional.</p> <p><b>Lectura:</b> Breve historia sobre diferentes inmigraciones en Argentina y como éstas aportaron a la cultura del país.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer y ubicar el nombre de lugares en un mapa.</li> <li>2. Escuchar audio y encerrar las palabras que mejor completan las oraciones.</li> <li>3. Leer y completar un texto con palabras dadas en el ejercicio.</li> <li>4. Emparejamiento de información.</li> </ol> <p><b>Stop and think (Para y piensa):</b> ¿Qué retos experimentan los inmigrantes?</p>	<p>Cultura superficial: información geográfica, hechos históricos. Bebida y baile tradicional.</p> <p>y audio propuestos por la editorial.</p>

*Nota.* Elaborado por los autores.

### **Temas y aspectos culturales presentes en los manuales**

Resulta interesante destacar que, contrario a lo planteado en otros estudios, en los que se puede constatar que gran parte de los libros tiende a enfocarse en un país o solo en países angloparlantes (Núñez-Pardo 2018b, 2021; Rico Troncoso, 2012; Varón Páez, 2009), estos resultados muestran que hay un esfuerzo por visibilizar y explorar asuntos culturales de países diferentes, no necesariamente anglófonos, en los manuales analizados. Esto es sin duda algo positivo para el desarrollo de la CCI, puesto que abre la perspectiva de los estudiantes hacia otros referentes geográficos y de conocimiento cultural que seguramente despertarán mayor curiosidad en los aprendices. El hecho de no limitar la información sobre lo cultural a lo relacionado con dos o tres países anglófonos enriquece el panorama de los saberes expuestos en la clase, valoriza la diversidad cultural y es incluyente.

Ahora bien, en ambos libros la información de cada país es presentada por separado y de manera independiente. No hay un vínculo implícito entre los contenidos culturales de una unidad (un país o continente) y los de otra (u otras). Ese no es el caso por ejemplo de los contenidos lingüísticos y comunicativos, que sí se presentan a los estudiantes en “espiral” y cuyos nexos son evidentes. Esta situación resulta desafortunada, puesto que los aspectos culturales se presentan

como fenómenos independientes que no se relacionan de ninguna manera cuando en la realidad sucede todo lo contrario.

En ambos libros predominan los aspectos de cultura superficial. Festividades, lugares turísticos, comida típica, eventos históricos y la descripción geográfica y climática de lugares son los temas con mayor presencia en los libros. Sin embargo, hay aspectos de la cultura profunda que se abordan paralelamente en una menor proporción y que contribuyen de igual manera al enriquecimiento de los contenidos de los manuales. Por ejemplo, se presenta información sobre el valor de la limpieza en Japón, las creencias sobre la importancia del cuidado del medio ambiente en países como Suecia y Japón, los roles familiares y el valor de la hospitalidad en la península arábiga, el valor de la puntualidad en Suiza y la relación pasado presente en los mitos australianos.

Otro factor presente en los libros estudiados, que no promueve el desarrollo de la CCI, es la perspectiva “generalista” que se ofrece sobre los aspectos culturales abordados en los textos. Frases como “todos los chicos japoneses lo hacen” “los trenes y los buses lucen nuevos porque nadie los daña” o “Todos los beduinos son gente cálida y amable con un fuerte sentido de la comunidad, el honor y el respeto por otros” son comunes en los textos y vehiculan una noción de cultura que resulta homogénea. Esto explicaría que los estudiantes puedan llegar a pensar que los rasgos culturales característicos de un grupo sean compartidos por todos sus miembros y que no hay excepciones.

## Ejercicios y actividades sobre el contenido cultural

Las secuencias de actividades sobre los contenidos culturales en ambos libros se presentan de manera similar. En la mayoría de las unidades se evidencia el siguiente patrón: información/pregunta introductoria o de conocimiento previo, ficha informativa sobre el país, lectura o audio sobre el aspecto cultural a trabajar en la unidad, ejercicios relacionados con la información dada y pregunta en la sección *Stop and think* (Para y piensa).

Teniendo en cuenta los procesos para el desarrollo de la CCI propuestos por Liddicoat y Scarino (2013) se identificó que el 50 % de las actividades del libro 1, a través de la cuales se busca abordar los elementos culturales, promueven el proceso de notar (*noticing*). Un 10 % corresponde a comparar (*comparing*) y el 40 % restante no parece pertenecer a ninguna categoría.

Por ejemplo, en la sección *Stop and think* (Para y piensa), preguntas como: “¿Cómo es que reciclar puede ayudar al planeta?” se formulan para solicitar información puntual sobre lo expuesto en la unidad, perdiendo así la oportunidad de promover el diálogo intercultural. En ese caso, aunque se propone una reflexión muy importante, esta no se encuentra en el marco de los asuntos culturales que supuestamente se trabajan en dicha sección de los libros. Otro caso similar es el de ciertas actividades de comprensión oral y escrita en las que se abordan aspectos culturales a través de ejercicios de falso y verdadero o de completar en función la información proporcionada por el texto guía. Este tipo de ejercicios, muy comunes en los manuales estudiados, sirven para verificar si el estudiante comprendió y memorizó la información sobre algún aspecto cultural, pero en la mayoría de los casos no promueve ninguno de los procesos interculturales propuestos por Liddicoat y Scarino (2013).

El panorama del libro 2 es bastante similar: el 40 % de las actividades corresponde al proceso de notar, mientras que el 20 % promueve el proceso de comparar. A pesar de que hay un leve aumento en los ejercicios de comparación, de nuevo se encuentra un 40 % de actividades que no parece promover ninguna de los procesos destacados por Liddicoat y Scarino (2013) para el desarrollo de la CCI. Al igual que en el primer libro, los ejercicios propuestos para el trabajo sobre los contenidos culturales se caracterizan por solicitar información ya dada sobre un aspecto específico sin estimular reflexiones sobre el contenido cultural presentado y su relación con los rasgos culturales del estudiante.

## Discusión

En los dos libros analizados, el abordaje de lo cultural como una serie de contenidos ancilarios, que no se interconectan entre sí, obedece a una concepción errada de lo cultural como elemento aislado que no se corresponde ni con las lógicas del aprendizaje, de la comunicación y de la socialización. Esto se hace evidente, como lo muestran las tablas 1 y 2, en la manera en que se secuencian las unidades de los libros en favor del contenido lingüístico y no del desarrollo de lo (inter)cultural. Al respecto, Wolf (1982/2005) dice que “las poblaciones humanas edifican sus culturas no en aislamiento sino mediante una interacción recíproca” (p. 9). Esta lógica “separatista” que presenta los aspectos culturales de cada país como si fueran islas (Wolf, 1982/2005) no da

lugar a comparaciones ni a ejercicios de reflexión profunda sobre las diferentes manifestaciones culturales presentes y la manera en la que se conectan.

En cambio, una forma de presentar los mismos contenidos culturales de los manuales analizados desde un enfoque intercultural sería plantear cada unidad en términos de una temática y explorar las perspectivas de los diferentes países, seleccionados para la serie, en relación con la temática abordada. Esta estrategia de presentación de la información pondría en el horizonte del aprendiz varios puntos de vista sobre un mismo fenómeno o manifestación cultural, sugiriendo así, implícita o explícitamente, una puesta en relación de datos que daría pie a la comparación o al contraste, y que impulsaría la idea de que los grupos humanos comparten rasgos y características culturales y que existen formas diversas de interpretar y entender un mismo fenómeno natural, social, político o económico. Desde la práctica docente, esto implica reestructurar las unidades temáticas no en torno a países, sino a fenómenos culturales o sociales que permitan la inclusión de múltiples voces y contextos. Un ejemplo de cómo se ve esto en la práctica es la propuesta de Carabelli (2022a, 202b), quien, basándose en el concepto narrativas culturales propuesto por Benhabib (2002), apunta al diseño de proyectos en los que los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar intercambios culturales a partir del diálogo con otro real, cercano, vivo, que manifiesta sus propias narrativas y las dispone para la comparación, la reflexión y la co-construcción de significados. Esta aproximación favorece la creación de escenarios dialógicos en los que los estudiantes desarrollan habilidades para relacionar, cuestionar y resignificar sus propios referentes culturales.

Por otra parte, al igual que en los estudios de Oviedo-Gómez (2024), Núñez-Pardo (2019, 2021), Rico Troncoso (2012), Gómez Rodríguez (2015b) y Sobkowiak (2016), en este análisis se pudo constatar que los elementos de la cultura superficial predominan en las diferentes unidades de los manuales estudiados. Una lectura vertical de las Tablas 1 y 2 pone en evidencia que el único problema social, evocado en el segundo libro, sea precisamente en la unidad correspondiente a África (Unidad 2 de la Tabla 2). En esta se menciona la problemática de algunos pacientes que vuelven a enfermarse después de haber recibido un tratamiento médico y el desarrollo de jornadas de educación que se llevan a cabo en algún lugar del continente para prevenir enfermedades. Lo anterior, en términos de Varón Páez (2009), corresponde a la categoría de libros cerrados puesto que no se incluye ningún tipo de problemática social (caso del libro 1) o casi no se alude a estos

temas (caso del libro 2). Esto a su vez coincide parcialmente con los resultados de la investigación de Gholami y Ghasemi (2018), quienes afirman que, en la serie objeto de su investigación, no se hace alusión a problemas sociopolíticos o históricos de ningún país.

Este enfoque de exclusión de la información controversial sobre problemáticas sociales en los contenidos culturales de los manuales puede traer consigo una idealización de ciertas culturas que supone preferencias por algunos países, nacionalidades o grupos particulares sobre otros, sin un correcto entendimiento de la diversidad y de los fenómenos sociales (Gholami & Ghasemi, 2018). Esto sin duda es un obstáculo para el desarrollo de la CCI y del pensamiento crítico, puesto que los estudiantes no son confrontados a información sobre problemáticas sociales que les permita evaluar sus propias creencias y reflexionar sobre asuntos concretos y reales que surgen en los grupos humanos hablantes de la lengua meta: Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan mediar entre su cultura y la cultura de otros (Rico Troncoso, 2012, p. 135). De ahí que estos materiales se queden cortos en la posibilidad de estimular habilidades interculturales como la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) (Byram, 2021) o la conciencia cultural crítica. En este sentido, el aula debe convertirse en un espacio seguro para la discusión crítica de temas sociales, étnicos, ambientales o políticos relevantes en distintas culturas. Esto requiere que los docentes desarrollen competencias interculturales ellos mismos y diseñen experiencias de aprendizaje que inviten a la toma de postura, al diálogo informado y a la mediación cultural.

Vale la pena recordar que la presentación de los contenidos culturales tampoco plantea un diálogo intercultural entre lo propio y lo extraño, entre lo local y lo extranjero, así que ni los contenidos culturales ni las actividades que se proponen para trabajar los mismos parecen responder a las necesidades locales y experiencias de vida de los aprendices en sus propios contextos (Núñez-Pardo, 2020, p. 114). Esta lógica de invisibilización de las culturas de los estudiantes obedece, según Pulverness (2003), a que, la mayoría de los libros de texto están diseñados para funcionar en un mercado tan diverso como sea posible; el diseño de materiales rara vez logra abarcar la identidad cultural del aprendiz como parte del proceso de aprendizaje. A lo sumo, se logra que los aprendices comenten sobre diferencias superficiales a nivel de comportamientos observables (p. 429).

De ahí que sea crucial que los educadores fomenten el reconocimiento y la inclusión explícita de las culturas estudiantiles locales (Ramírez-Espinosa, 2023) y de las narrativas

culturales que se manifiestan en sus voces (Carabelli, 2022a, 2022b). A lo anterior, se suman las visiones generalizantes que se promueven sobre los grupos culturales incluidos en las unidades. Esta situación no solo da pie para la construcción de falsos imaginarios culturales, sino que incentiva la creación y circulación de estereotipos (Álvarez Valencia, 2014; Núñez-Pardo, 2018b; Rico Troncoso, 2012). Tal como lo evidencian Raigón-Rodríguez (2018), y Carabelli (2022a, 2022b) en sus investigaciones, los contenidos culturales abordados en los manuales pueden proyectar una visión estereotipada de la realidad, que además se convierte en un dato estático sobre un hecho o comportamiento de un grupo humano, generalmente relacionado con un espacio geográfico determinado. Carabelli (2022a), por ejemplo, asegura que estas visiones estereotipadas dan lugar a nociones esencialistas de cultura que nublan la verdadera complejidad y fluidez que caracteriza a las relaciones sociales de los seres humanos, al diálogo de sus identidades, y a las manifestaciones culturales que entre ellos se entretienen. Tales visiones esencialistas suponen una noción de cultura localizable en un espacio geográfico determinado y perteneciente a una población concreta, es decir que se establece sistemáticamente una relación cultura-lugar-grupo. En ese sentido, en el caso de los libros aquí analizados, se generalizan los valores y prácticas de todo un país o región, como verdades absolutas, sin mencionar que existen desviaciones, grupos contracultura o diferencias sectoriales al interior de un mismo país, ciudad o región: Los libros de inglés como lengua extranjera preservan su supremacía cultural y una visión homogénea de la cultura universal a expensas de la marginalización de la diversidad cultural existente (Núñez-Pardo & Téllez-Téllez, 2020, pp. 30-31). Otros estudios recientes en el contexto nacional también señalan la falta de posturas críticas, políticas y decoloniales en los materiales usados en la enseñanza del inglés, así como la promoción de visiones hegemónicas en dichos materiales (Oviedo-Gómez, 2024). Como implicación pedagógica, se recomienda la aplicación de estrategias como el análisis crítico de discursos y la lectura de textos multimodales que cuestionen narrativas hegemónicas. A través de proyectos colaborativos, los estudiantes pueden explorar representaciones alternativas de grupos culturales para contrarrestar visiones estereotipadas y construir saberes más justos y plurales.

Del mismo modo, las preguntas de la sección *Stop and Think* (Para y piensa) suscitan consideraciones ajenas a una perspectiva intercultural, por ejemplo “¿Cuáles son los beneficios de tener reglas en la escuela?” (Ver Tabla 1) O “¿Cómo podemos disminuir la producción de basura?”

(Ver Tabla 2). Si bien estos interrogantes interpelan al estudiante como sujeto, puesto que se solicita una respuesta que supone una visión personal sobre el asunto abordado, no se promueve la curiosidad ni el interés por la exploración de los lazos entre los rasgos característicos de las culturas propias y diferentes. Otras preguntas como: “¿Cómo logran las festividades unir a una comunidad?” (Ver Tabla 2), más relacionadas con aspectos culturales, podrían tal vez favorecer una reflexión desde una perspectiva intercultural si se sugiriera de manera más explícita, la relación entre elementos personales y comunitarios del estudiante con aquellos de la cultura meta. De igual forma, se podría explorar lo que significan las celebraciones en el contexto de los estudiantes, con el propósito de dialogar sobre las costumbres según el tipo de festividad, e ir más allá para descubrir los aspectos sociales y emocionales ligados a estos eventos, según el grupo humano al que se pertenece.

En este orden de ideas, los datos de este estudio coinciden con los hallazgos de Sobkowiak (2016), Gholami y Ghasemi (2018) y Raigón-Rodríguez (2018), quienes concluyen que la mayoría de los ejercicios en los manuales analizados se limita a presentar algún tipo de información cultural para posteriormente proponer actividades de comprensión oral o escrita. Esto supone una noción de cultura como aspecto ancilario para propósitos lingüísticos, y no para el desarrollo de conciencia (inter)cultural o habilidades en esta vía. Dichas actividades no requieren una participación activa por parte de los estudiantes, puesto que no se plantean ejercicios de análisis, interpretación o evaluación de la información. Se espera que los aprendices comprendan los datos que leen o escuchan sobre determinados contenidos culturales, pero parece dársele muy poca importancia a las tareas de análisis y evaluación crítica de los elementos culturales estudiados, que son las que promueven el desarrollo de la CCI. Esto alude a lo que Rico Troncoso (2012) considera uno de los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el libro de texto se desarrolla en su totalidad a partir de la idea de adquirir una lengua extranjera. A través de las actividades propuestas, los estudiantes no tienen suficientes oportunidades para pensar sobre su propia lengua o cultura (p. 144).

A pesar de que en la guía para profesores que viene con la serie, se asegura que la sección *Stop and Think* (Para y piensa) promueve el pensamiento crítico, la curiosidad y el interés por el aprendizaje a través de “tareas valorativas”, lo que realmente se plantea son actividades monótonas e instrumentales centradas en la que comprensión oral y escrita que remiten a estrategias



pedagógicas tradicionales. El poco impacto que este tipo de actividades puede tener en el desarrollo de la CCI pone en evidencia la necesidad de que profesores y estudiantes investiguen y desarrollen materiales, estrategias de aprendizaje y metodologías para sus contextos específicos, incluyendo contenidos que den cuenta de las voces, experiencias de vida y problemas de sus comunidades (Núñez-Pardo, 2020, p. 120). En otras palabras, es imperativo que los docentes de lenguas sean productores -y no solo consumidores- de materiales relevantes a sus contextos y necesidades locales. Esta tarea puede resultar difícil si se piensa en las dificultades logísticas y presupuestales que se presentan en el ejercicio de la labor docente, así como en los vacíos de la formación profesoral en el ámbito del diseño de materiales. Sin embargo, evaluar el material con el que se trabaja día a día en los cursos de EFL es un primer paso para establecer criterios de selección, adaptación y explotación adecuados y pertinentes para los fines lingüísticos, comunicativos e interculturales que se busca abordar. Esto habla de la inminente necesidad de fortalecer la formación docente en el área de diseño y adaptación de materiales interculturales, así como en el uso de herramientas pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y la conciencia cultural crítica. A nivel institucional, esto podría traducirse en programas de desarrollo profesional docente que incluyan el diseño de secuencias didácticas interculturales, análisis crítico de libros de texto y evaluación de recursos auténticos desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Por último, es fundamental mencionar que los textos escritos y audiovisuales a partir de los cuales se plantean las actividades de explotación sobre los contenidos culturales en el libro no corresponden a material auténtico, pues han sido diseñados de manera simplificada y sin las características de longitud, o de complejidad léxica y semántica presentes en textos que circulan en contextos lingüísticos reales. Esto implica que, por la vía del manual, el estudiante solo tiene acceso a textos producidos en el marco de un ámbito pedagógico y no está expuesto a situaciones reales de comunicación. Para Andrijević (2010), los materiales auténticos permiten centrarse en la forma y en el contenido, incluyendo aspectos culturales de la lengua que se está aprendiendo. Por el contrario, los materiales no auténticos

Someten la naturalidad y la autenticidad de[l] lenguaje a un objetivo didáctico explícito; además, el lenguaje utilizado en este tipo de textos suele ser artificial, concentrado en estructuras que se quieren enseñar y lleno de frases perfectas y estructuras que se repiten.  
(p. 158)

Al respecto, vale la pena subrayar que el documento auténtico en sí mismo no promueve la CCI. A pesar de su gran importancia para la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural, el desarrollo de esta competencia depende de la manera en la que el profesor y los estudiantes abordan dicho material y del tipo de contenidos culturales y comunicativos presentados en clase. Esto supone igualmente una buena selección de documentos auténticos y una visión sólida de la interculturalidad que oriente las estrategias pedagógicas.

En otras palabras, el conjunto de actividades propuestas en los textos analizados le apunta al desarrollo de una CCI concebida en términos de habilidad sin considerar que se trata realmente de una capacidad social, psicológica, lingüística y semiótica de un individuo para gestionar apropiadamente los encuentros con personas de grupos culturales diversos (Bennett, 2004; Byram et al., 2002; Corbett, 2003; Deardorff, 2008; Lázár et al., 2007; Rico Troncoso, 2012; Savicki, 2008; Sercu et al., 2005). Dicha postura conlleva a que sea muy poco probable que los estudiantes desarrollen sus habilidades para negociar y mediar en encuentros interculturales (Rico Troncoso, 2012, p. 145).

## Conclusiones

Este estudio evidenció una brecha significativa entre el abordaje de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en los libros de texto de inglés como lengua extranjera (EFL) y lo que proponen los marcos teóricos actuales. Aunque los manuales analizados incluyen referencias culturales, tanto de países anglófonos como no anglófonos, dicha inclusión se da desde una perspectiva monocultural. Esto significa que las culturas se presentan como entidades aisladas y homogéneas, sin mostrar conexiones, influencias mutuas o tensiones interculturales. Esta representación restringe la posibilidad de desarrollar una mirada crítica y compleja sobre las culturas, pues no se fomenta el análisis de fenómenos sociales ni la reflexión sobre las problemáticas presentes en cualquier sociedad. A pesar de que en ocasiones se visibilizan elementos de la cultura profunda, estos no se exploran desde una postura crítica que permita a los estudiantes comprender la diversidad interna de las culturas ni cuestionar sus propias creencias y valores.

Las actividades culturales propuestas se centran principalmente en ejercicios de comprensión oral y escrita, con escasa presencia de tareas que promuevan el análisis, la interpretación o el diálogo intercultural. Aunque algunos manuales declaran la intención de desarrollar el pensamiento crítico, esto rara vez se concreta en actividades que lo estimulen realmente. En consecuencia, los estudiantes asumen un rol pasivo como receptores de información cultural, y en ocasiones se les invita a comparar culturas, pero sin una guía clara hacia la reflexión crítica o el cuestionamiento de estereotipos. Además, las actividades difícilmente confrontan a los aprendices con sus propios marcos culturales. Esto impide que se establezca un diálogo entre la cultura propia y la meta, lo cual es esencial para la construcción de significados personales y para el desarrollo de una conciencia cultural crítica. Fomentar este tipo de interacción requiere actividades que promuevan la interpretación y el análisis desde la experiencia individual y colectiva de los estudiantes.

Dado que la CCI implica desarrollar habilidades para la comunicación intercultural, la curiosidad, la tolerancia y la reflexión sobre la diversidad a partir de la cultura propia, es imprescindible replantear el uso de los libros de texto. Aunque estos representan un recurso valioso en la enseñanza de lenguas, su naturaleza estática limita su capacidad de actualización frente a los cambios sociales y culturales. Por ello, los docentes desempeñan un papel clave al complementar los materiales con estrategias pedagógicas que respondan a las realidades socioculturales de sus estudiantes. En suma, si se pretende realmente fomentar la CCI en el aula, es necesario superar la mera transmisión de información cultural y avanzar hacia un enfoque que promueva el pensamiento crítico, la interacción significativa y la comprensión profunda de la diversidad cultural. Sin embargo, la principal limitación de este estudio tiene que ver con el hecho de que se centra exclusivamente en el análisis libro de texto. Muy seguramente, ante las carencias de este material, los docentes de lenguas diseñan materiales propios que acompañan el uso del libro en clases, por lo cual se requieren estudios sobre las estrategias y materiales complementarios para el desarrollo de la CCI en clase de lenguas. Futuras investigaciones podrían analizar las estrategias y materiales complementarios que los docentes usan para subsanar las carencias del libro de texto frente a lo cultural; otros estudios podrían observar la incidencia que tiene el libro de texto, así como otros materiales, en la manera en que el estudiantado les da forma a sus concepciones de cultura, y cómo dichas nociones se manifiestan en el aula de lengua extranjera o fuera de ella.

### Referencias

- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of secondary English course for Morocco [Decisiones de diseño sobre el contenido cultural del curso de inglés de secundaria para Marruecos]. *ELT journal*, 44(1), 3-10. <https://doi.org/10.1093/elt/44.1.3>
- Ajideh, P., & Panahi, M. (2016). An Analysis of Culture-Related Content in English Textbooks for Iranian Students Entitled 'Prospect' and 'Vision' Series [Un análisis del contenido cultural de los libros de texto de inglés para estudiantes iraníes titulados «Prospect» y «Vision»]. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 87-93. [https://ijllnet.thebrpi.org/journals/Vol\\_3\\_No\\_6\\_December\\_2016/10.pdf](https://ijllnet.thebrpi.org/journals/Vol_3_No_6_December_2016/10.pdf)
- Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 226-244. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, (1), 157-163. <https://colindancias.uvt.ro/dj/es/article/view/98/47>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2 ed.). Ediciones Akal.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours* [Las dimensiones culturales de la enseñanza de idiomas. De las palabras al discurso]. Hachette.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings* [Conceptos básicos de comunicación intercultural. Lecturas seleccionadas]. Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent [Adquirir competencia intercultural]. En J. S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A reader in multicultural education* (2 ed., pp. 62-67). Intercultural Resource Corporation.
- Brewster, S., & Lane, S. (2016a). *Stopwatch 3 (Students Book & Workbook)* [Cronómetro 3 (Libro del alumno y cuaderno de ejercicios)]. Richmond.

- Brewster, S., & Lane, S. (2016b). *Stopwatch 4 (Students Book & Workbook)* [Cronómetro 4 (Libro del alumno y cuaderno de ejercicios)]. Richmond.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [Enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa intercultural]. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers* [Desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas: Una introducción práctica para profesores]. Council of Europe.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy [De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de la lengua]. En J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-28). <https://doi.org/10.4324/9781315836027>
- Carabelli, P. (2022a). Cultural narratives during EFL/ESL lessons: An epistemological perspective for intercultural projects [Narrativas culturales durante las clases de inglés como lengua extranjera/segunda lengua: una perspectiva epistemológica para proyectos interculturales]. *Páginas de Educación*, 15(2), 128-137. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.3050>
- Carabelli, P. (2022b). Las narrativas culturales de Seyla Benhabib como noción heurística adicional en la conformación de sociedades inclusivas y dialógicas. *Revista de Filosofía*, 79, 39-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602022000100039>
- Castañeda, H., & Rico, C. (2015). *Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro*. The British Council / Pontificia Universidad Javeriana / Fundación Compartir.
- Cely Tovar, A.M., Vargas Sánchez, A.D., & Pedraza Córdoba, J. (2023, septiembre-diciembre). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 297-332 <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115*, por la cual se expide la Ley General de Educación. D.O. No. 41216.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching* [Un enfoque intercultural para la enseñanza del idioma inglés]. Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model, and Implications for Education Abroad [Competencia intercultural: Definición, modelo e implicaciones para la educación en el extranjero]. En V. Savicki (Ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (pp. 32-90). Stylus Publishing.
- Fong, C. S., DeWitt, D., & Leng, C. H. (2018). The Analysis of Cultural and Intercultural Elements in Mandarin as a Foreign Language Textbooks from Selected Malaysian Public Higher Education Institutions [Análisis de los elementos culturales e interculturales en los libros de texto de mandarín como lengua extranjera de instituciones públicas de educación superior seleccionadas de Malasia]. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 66-90. <https://jice.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12512/8083>
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Ediciones Paidós.
- Gholami, P., & Ghasemi, A. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series [Un análisis intercultural de los libros de texto de inglés en Irán: El caso de la serie English Prospect]. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804172107>
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment* [Más allá de las pruebas: Hacia una teoría de la evaluación educativa]. Falmer Press.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015a). Critical Intercultural Learning through Topics of Deep Culture in an EFL Classroom [Aprendizaje intercultural crítico a través de temas de cultura profunda en un aula de inglés como lengua extranjera]. *Íkala*, 20(1), 43-59. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015b). The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It [El contenido cultural en los libros de texto de inglés como lengua

- extranjera y lo que los profesores deben hacer al respecto]. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 167-187.  
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Gutiérrez Duque, D. M., & Mayora Pernía, C. A. (2021, enero-abril). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 33-62  
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a3>
- Hall, E.T. (1989). *Beyond culture* [Más allá de la cultura]. Anchor Books.
- Jafari, R., Nasr, A. R., Jafari, M. S., & Ebrahim, S. (2008). Content Analysis: A practical method in social sciences with an emphasis on Content Analysis of textbooks [Análisis de contenido: Un método práctico en ciencias sociales con énfasis en el análisis de contenido de libros de texto]. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 14(55), 33-58.  
<https://sid.ir/paper/88331/en>
- Jiang, B. (2010). *The Role of College English Textbooks in the Teaching of Culture in China* [El papel de los libros de texto de inglés universitario en la enseñanza de la cultura en China] [Tesis de doctorado, University of York]. Repositorio digital institucional.  
<https://theses.whiterose.ac.uk/id/eprint/1391/>
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture* [Lengua y Cultura]. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica* (L. Wolfson, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. Trabajo original publicado en 1980.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Luissier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators* [Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa intercultural: una guía para profesores de idiomas y formadores de profesorado]. Council of Europe.
- Liddicoat, A.J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning* [Enseñanza y aprendizaje intercultural de lenguas]. Wiley-Blackwell.
- Núñez-Pardo, A. (2018a). Critical Interculturality to Disrupt Coloniality in the English Textbook [La interculturalidad crítica para desarticular la colonialidad en el libro de texto de inglés].

*Cuestiones Educativas*. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/critical-interculturality-to-disrupt-coloniality-in-the-english-textbook/>

Núñez-Pardo, A. (2018b). The English Textbook. Tensions from an Intercultural Perspective [El libro de texto de inglés. Tensiones desde una perspectiva intercultural]. *GiST Education and Learning Research Journal*, (17), 230-259. <https://doi.org/10.26817/16925777.402>

Núñez-Pardo, A. (2019). A Critical Reflection on Developing and Implementing In-house EFL Textbooks [Una reflexión crítica sobre el desarrollo y la implementación de libros de texto de inglés como lengua extranjera (EFL) en el ámbito interno]. *Papeles*, 11(21), 11-1. <https://doi.org/10.54104/papeles.v11n21.581>

Núñez-Pardo, A., (2020, julio-diciembre). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks [Indagando sobre la colonialidad del conocimiento, el poder y el ser en los libros de texto de inglés como lengua extranjera]. *How*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>

Núñez-Pardo, A. (2021). Rethinking the EFL textbook from a critical interculturality Stance [Repensando el libro de texto de inglés como lengua extranjera desde una postura crítica de interculturalidad]. En J. Álvarez-Valencia, A. Ramírez-Espinosa, & O. Vergara-Luján (Eds.), *Interculturality in Language Teacher Education* (pp.141-166). Programa Editorial Universidad del Valle.

Núñez-Pardo, A., & Téllez-Téllez, M. (2020). Tracing the Cultural Component in Teacher Generated EFL Materials [Análisis del componente cultural en los materiales de inglés como lengua extranjera elaborados por los profesores]. En A. Núñez-Pardo, & M. Téllez-Téllez (Eds.), *Defying culture hegemony through teacher generated materials* (pp. 19-103). Universidad Externado de Colombia.

Oviedo-Gómez, H. (2024). Critical interculturality and EFL textbooks: Examining the tensions [Interculturalidad crítica y libros de texto de inglés como lengua extranjera: examinando las tensiones]. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 57-74. <https://doi.org/10.21500/22563202.6664>

Pulverness, A. (2003). Materials for Cultural Awareness [Materiales para la sensibilización cultural]. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 426-438). Continuum.



- Raigón-Rodríguez, A. (2018). Analysing cultural aspects in EFL textbooks: a skill-based analysis [Análisis de los aspectos culturales en los libros de texto de inglés como lengua extranjera: un análisis basado en competencias]. *Journal of English Studies*, 16, 281-300. <http://doi.org/10.18172/jes.3478>
- Ramírez-Espinosa, A. (2023). Narratives of home-making on a Colombian intercultural campus [Narrativas sobre la creación de un hogar en un campus intercultural colombiano]. *London Review of Education*, 21(1), Article 34. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.34>
- Rezaee, A., & Saleh, E. (2025). Critical thinking in the cultural components of EFL textbooks: CCR model and its application [Pensamiento crítico en los componentes culturales de los libros de texto de inglés como lengua extranjera: el modelo CCR y su aplicación]. *Thinking Skills and Creativity*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101782>
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: A challenge for materials developers [Materiales didácticos de idiomas como mediadores para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: Un reto para los desarrolladores de materiales]. *Signo y Pensamiento*, 31(60), 130-154. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416>
- Savicki, V. (Ed.) (2008). *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* [Desarrollo de la competencia intercultural y la transformación: teoría, investigación y aplicación en la educación internacional]. Stylus Publishing.
- Scarino, A., & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide* [Enseñanza y aprendizaje de idiomas: una guía]. Curriculum Corporation.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation* [Profesores de lenguas extranjeras y competencia intercultural: una investigación internacional]. Multilingual Matters.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>

- Sobkowiak, P. (2016). Critical thinking in the intercultural context: Investigating EFL textbooks [Pensamiento crítico en el contexto intercultural: Investigación de libros de texto de inglés como lengua extranjera]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 697-716. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.7>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials Development in Language Teaching* [Desarrollo de materiales en la enseñanza de idiomas] (2 ed.). Cambridge University Press.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope* [Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Volumen I: Alcance]. Council of Europe.
- Valencia Giraldo, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around the texts: English language teaching developments in Colombia [Prácticas de alfabetización, textos y conversaciones en torno a los textos: desarrollos en la enseñanza del idioma inglés en Colombia]. *Colombian Applied Linguistic Journal*, (8), 7-37. <https://doi.org/10.14483/22487085.170>
- Varón Páez, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6454267>
- Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing Culture in Foreign/Second Language Textbooks: Methodological and Conceptual Issues [Análisis de la cultura en los libros de texto de lenguas extranjeras/segundas lenguas: cuestiones metodológicas y conceptuales]. En C. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50-66). Routledge.
- Wolf, E.R. (2005). *Europa y la gente sin historia* (2 ed., A. Bárcenas, Trad.). Fondo de Cultura Económica México. Trabajo original publicado en 1982.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* [Representaciones del extranjero y didáctica de las lenguas]. Didier.