

## LIBRO DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE): TENSIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Correa Marciales, Nelly <sup>1</sup>

### RESUMEN

*Este artículo de revisión aborda cuestiones en torno al enfoque lingüístico, mecánico y acrítico que tradicionalmente ha permeado el contenido de los libros de texto para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE) en relación con la cultura. Investigaciones relacionadas en el presente texto visibilizan y problematizan la cultura que estos materiales de aprendizaje contienen y cómo a través de su metodología, actividades, prácticas de literacidad e iconografía transmiten contenido cultural poco relacionado con las realidades socioculturales de quienes enseñan y aprenden con dichos materiales. Al respecto, la revisión documental permitió evidenciar que los libros de texto de ILE transmiten ideologías dominantes, eurocéntricas y hegemónicas que obvian los saberes culturales propios de los diferentes contextos, específicamente aquellos asuntos relacionados con roles de género, el acoso escolar, los derechos humanos y la injusticia social entre otros. El texto presenta cinco tensiones identificadas en las investigaciones relacionadas con una visión esencialista de la cultura, la supremacía de estudios cuantitativos sobre los cualitativos, la persistencia de la colonialidad del ser, del saber y del poder en libros de texto de ILE, las prácticas acríticas de literacidad, y la necesidad de un currículo intercultural crítico para la formación de futuros maestros. Tales hallazgos permitieron reconocer un vacío en la investigación en referencia con la formulación de criterios decoloniales para el análisis cualitativo crítico de contenido de los libros de texto de ILE, lo cual se constituye como un campo amplio y de gran importancia para realizar investigación escolar y educativa.*

**Palabras claves:** libro de texto de inglés, análisis crítico de contenido, cultura, interculturalidad

## TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) TEXTBOOK: TENSIONS AND RESEARCH PERSPECTIVES

### ABSTRACT

*This article review addresses issues regarding the linguistic, mechanical, and uncritical approach that traditionally has permeated the content of textbooks for teaching English as a Foreign Language (EFL) concerning culture. Researching related in this text makes visible and problematizes the culture that these learning materials contain and the way in which through their methodology, activities, literacy practices and iconography transmit cultural content that is not very related to the sociocultural realities of those who teach and learn with such named materials. In this regard, the documentary review made it possible to show that the EFL textbooks convey dominant, Eurocentric, and hegemonic ideologies that ignore the cultural knowledge of the different contexts, specifically those issues linked to gender roles, bullying, human rights, discrimination, social injustice among others. This text presents five tensions in research related to an essentialist vision of culture, the supremacy of quantitative studies over qualitative ones, the persistence of the coloniality of being, knowledge and power in EFL textbooks, uncritical literacy practices, and the need for a critical intercultural curriculum to preservice teachers. Such findings made it possible to recognize a gap in the research in reference to the formulation of decolonial criteria for the critical qualitative analysis of the content of EFL textbooks, which constitutes a broad field of great importance for conducting school and educational research.*

**Keywords:** English as a foreign language, textbook, critical content analysis, culture, interculturality

---

<sup>1</sup> Email: [nellycm593@gmail.com](mailto:nellycm593@gmail.com)

## Introducción

El interés por investigar en torno al contenido cultural de los libros de texto utilizados para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) surge de las reflexiones sobre mi labor como docente de inglés en el contexto de la educación básica secundaria en un colegio público de Bogotá Colombia, en el cual se implementan libros de texto de la serie *English Please* promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Así mismo, responde al cambio de la visión instrumental de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera por una perspectiva crítica decolonial que obtuve en mis estudios de maestría, en relación con la influencia de los materiales didácticos de ILE otros, no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ILE sino también en la construcción de una conciencia social.

Esta experiencia me permitió evidenciar el enfoque lingüístico, mecánico y acrítico que permea el contenido de los libros de texto y que obvia o minimiza la relación que existe entre la lengua y la cultura a través de la presentación de actividades de aprendizaje descontextualizadas, poco relacionadas con la realidad de los estudiantes a quienes se dirige, así como de sus experiencias de vida, visiones de mundo, relaciones y todo aquello que forma parte de la cultura a niveles profundos. En este sentido, Núñez-Pardo (2020) reveló

[...] la colonialidad en tres dimensiones interrelacionadas en los libros de texto de inglés: su instrumentalización muestra que son coloniales en la dimensión del saber; su imperialismo manifiesta que son coloniales en la dimensión del poder; y su explotación como instrumento de subalternización indica que son coloniales en la dimensión del ser. (p. 115).

Lo anterior me lleva a inferir que los libros de texto producidos a nivel local e internacional adolecen de una contextualización y por tanto reproducen y perpetúan contenido cultural, enfoques y métodos de enseñanza, actividades y estrategias de aprendizaje y políticas foráneas que homogenizan las prácticas pedagógicas de los maestros de inglés y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por las razones expuestas anteriormente, es pertinente indagar el contenido de los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en relación con la cultura a fin de detectar posibles aspectos relacionados con la cultura y la manera en la cual esta es impartida en las escuelas a través de estos libros de texto. Las investigaciones revisadas y analizadas parten en su mayoría de un análisis de contenido como método de investigación, enmarcados dentro del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto, y que usaron la investigación documental como técnica para articular el análisis de la información.

### *Descripción de la Problemática*

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los colegios públicos en Colombia, se ve sesgado por una serie de factores que limitan la consecución de niveles básicos de desempeño comunicativo en la segunda lengua. En primer lugar, la brecha existente entre lo propuesto por la política de bilingüismo en el Programa Nacional de inglés Colombia Very Well 2015-2025 (MEN, 2013) y la realidad

escolar del contexto público se constituye como uno de los principales aspectos que interfieren en el aprendizaje y uso de la lengua inglesa de los estudiantes de educación media del sector público colombiano.

El objetivo principal del Programa Nacional de inglés Colombia Very Well 2015-2025 (MEN, 2013) es el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la implementación de libros de texto derivados de un currículo que posibilitaría a los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas en inglés y por ende, el alcance de un nivel de desempeño B1 al terminar el grado once. Dicho currículo titulado: *Currículo Sugerido de Inglés* (2016) afirma que el aprendizaje del inglés en tanto lengua extranjera se constituye para los estudiantes como un:

Puente sólido de acceso al conocimiento de punta, a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y un elemento importante de conexión con diversas culturas... cuyas competencias lingüística, pragmática y sociolingüística le permiten actuar de manera auténtica en la comprensión y manejo de temas relevantes... [ante el] mundo... [que habitan] (p. 47).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas y de los docentes para implementar el proyecto de bilingüismo mediante la puesta en práctica de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), el Currículo Sugerido de inglés (MEN, 2016), y la serie oficial de libros de texto *English Please* (MEN 2016) el objetivo del gobierno de lograr que los estudiantes, al finalizar la educación media, alcancen un nivel B1, está aún lejos de alcanzarse. Lo anterior, obedece principalmente a la falta de relación de los contenidos del currículo sugerido, plasmados en los libros de texto, con la realidad social y cultural de los estudiantes en los diferentes contextos escolares en los que se implementa dicho currículo.

En consecuencia, los libros de texto que se utilizan en el contexto público a nivel nacional no promueven el aprendizaje de ILE en los estudiantes, ya que en su mayoría son recursos descontextualizados que frecuentemente generan desmotivación en los estudiantes frente a las actividades propuestas, en tanto las situaciones aisladas que presentan no generan en los estudiantes una identificación de su entorno socio-cultural y tampoco transmiten de manera efectiva una aproximación a la cultura propia y menos a la diversidad cultural existente en el mundo (Di Franco et al., 2007; Gómez, 2015; Littlejohn 2012; Núñez-Pardo, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; Pulverness & Tomlinson, 2013; Rico, 2012; Soto-Molina, 2020; Valencia, 2003).

Por lo tanto, atañe a esta revisión documental, analizar y develar el contenido cultural que actualmente promueven los libros de texto en el contexto latinoamericano, para identificar y rastrear marcas de colonialidad y así poder emprender una investigación que resista y subvierta estas prácticas, posicionando así el desarrollo de una interculturalidad crítica en el contenido de los libros de texto de ILE que tenga en cuenta y valore el saber local y reconozca el acervo cultural de maestros y estudiantes.

## Desarrollo

### *Relación Lengua-Cultura*

Para empezar, es pertinente mencionar la importancia de la relación lengua-cultura que subyace en todo proceso de aprendizaje de una lengua (Álvarez-Valencia & Bonilla, 2009; Brooks, 1968; Byram & Morgan, 1994; Goldstain, 2015; Kramersch, 1993; Liddicoat, 2011; Moran, 2012; Núñez-Pardo & Tellez-Tellez, 2021; Shaules, 2007; Varón, 2009; Vigotsky, 1995). Varios autores coinciden en que la cultura abarca el contexto en el que vivimos, determina y es determinada por el lenguaje. En relación con lo anterior, Sapir (1970) afirma que “la lengua es ante todo un producto cultural y social ... el lenguaje no existe aparte de la cultura, es decir, del conjunto de prácticas y creencias socialmente heredadas que determinan la textura de nuestras vidas” (p. 207). Igualmente, Moran (2001) sostiene que “en la cultura el lenguaje está en todas partes. Cualquier persona inmersa en la cultura ve y escucha el idioma a su alrededor. En este contexto, lengua y cultura se fusionan; uno refleja al otro” (p. 35). Es así, como la relación que existe entre la lengua y la cultura permite que las personas tengan la posibilidad no sólo de reconocer y comprender su contexto sociocultural, sino también de hacer una reflexión crítica sobre él.

Por lo anterior, las prácticas de enseñanza de las lenguas deben proporcionar a los estudiantes:

la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre la propia cultura desde el punto de vista de otra lengua y cultura, y la adquisición de una nueva percepción de sí mismos y de su entorno nativo, que son fundamentales para la noción de educación. (Gray, 2010, p. 30).

Así, el proceso de enseñanza de una lengua extranjera debe ir más allá del carácter instrumental, mecánico y gramatical e involucrar aspectos culturales no a nivel superficial, sino aquellos aspectos pertenecientes a la cultura profunda, de manera que permitan al estudiante identificar problemáticas de su entorno que le afectan e impactan y así emprender acciones para transformarlo.

### *Cultura Superficial y Cultura Profunda*

En los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera ILE, los aspectos relacionados con la cultura propia deben ser tomados como pretexto para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Al respecto, es importante mencionar la diferencia entre la cultura con C mayúscula y la cultura con c minúscula, establecida Kramersch (2012). Según la autora, se entiende por cultura con C mayúscula aquella que “ha sido promovida por el Estado y sus instituciones, como patrimonio nacional. Es la cultura que tradicionalmente se enseña con los idiomas nacionales estándar” (Kramersch, 2012, p. 65). En cambio, la cultura con c pequeña se relaciona con la vida cotidiana, “incluye las formas de comportarse, comer, hablar, habitar de los hablantes nativos, sus costumbres, sus creencias y valores” (Kramersch, 2012, p. 66). Además, Hidalgo (1993) propone tres niveles de cultura: el nivel concreto: este representa los aspectos superficiales como las festividades; el aspecto conductual representa los roles de los individuos en la sociedad, organización familiar; y finalmente,

el aspecto simbólico que representa nuestro sistema axiológico. En conclusión, la cultura profunda se refleja en

las experiencias de vida de los individuos [...] atañe [a] los aspectos esenciales y complejos se su propio universo cultural [y por tanto] el aprendizaje de una lengua se convierte en un proceso que explora las maneras en las que el lenguaje y la cultura se relacionan con las realidades vividas (Núñez-Pardo, 2022, p. 75).

Por esta razón, la lengua y la cultura se encuentran estrechamente relacionadas y son imprescindibles en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debería ser promovida y mediada por materiales de aprendizaje, actividades y metodologías que susciten la noción de la cultura con c pequeña, toda vez que las realidades socioculturales de los estudiantes de inglés en los contextos oficiales de educación media son complejas, multifacéticas y profundas. Por ejemplo, algunas de estas realidades son: los fenómenos de auto laceración (*cutting*), las ideaciones suicidas, la ausencia de habilidades socioemocionales, el matoneo (físico, verbal, relacional, gestual, y cibernético), abuso y acoso sexual, el consumo y expendio de drogas, la depresión y la melancolía, los embarazos no deseados y abortos inducidos, etc., todos los cuales constituyen la cultura experiencial de los estudiantes, forman parte de sus experiencias de vida y merecen ser reconocidos y analizados en los espacios escolares para comprenderlos y emprender acciones conducentes a intervenir y, por qué no, cambiar dichas situaciones complejas.

#### *Materiales de Enseñanza y Aprendizaje de ILE.*

Una manera de relacionar la cultura y el lenguaje son los materiales de enseñanza y aprendizaje de ILE. Varios investigadores críticos proponen que los materiales de ILE deberían considerar las realidades socioculturales particulares y complejas de los contextos locales (Álvarez y Bonilla, 2009; Bao, 2013; Gómez, 2015; Hardwood, 2010; Littlejohn, 2012; Núñez-Pardo, 2020, 2021, 2022; Núñez-Pardo y Téllez-Téllez, 2021; Pulverness, 2013; Rico, 2012; Tomlinson, 2012; Varón, 2009). Desde este punto de vista, la asociación de los contenidos culturales propuestos en las actividades de aprendizaje de los libros de texto de ILE a trabajar en clase deberían contemplar aspectos referentes al contexto sociocultural de los estudiantes, a fin de generar en estos y en los maestros una identificación, comprensión, conciencia, valoración y apropiación de su entorno social y cultural.

Si no se considera el mundo sociocultural de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de ILE, a estos les resulta difícil y poco interesante aprender y usar la lengua, ya que para ellos la clase de inglés se constituye como un espacio carente de relevancia, que no les permite reconocerse en los contenidos del currículo, ni en el de los libros de texto, y tampoco en los enfoques y estrategias de enseñanza, dado que no corresponden a las maneras diversas en la que los estudiantes de contextos locales aprenden. En consecuencia, los estudiantes no se ven a sí mismos como sujetos socioculturales capaces de cuestionar, reflexionar, analizar y transformar sus propias realidades.

Entonces, se hace necesario generar una propuesta de investigación que caracterice los libros de texto utilizados por los maestros de inglés en las instituciones públicas, que analice y deleve su contenido cultural, que desarrolle e implemente unos materiales didácticos de ILE otros y que formule unos criterios decoloniales para el análisis crítico de contenido de los materiales didácticos de ILE, fundamentados en la interculturalidad crítica como alternativa decolonial en el contexto colombiano. De esta manera, se posibilita la generación de aportes transformativos que fomenten la construcción de una conciencia crítica intercultural, tanto en maestros como en estudiantes de Básica Secundaria en el contexto público colombiano.

### *Libro de texto de inglés*

El libro de texto de inglés se ha caracterizado a lo largo de los años por ser uno de los recursos didácticos más importantes en el aprendizaje de ILE. Además de ser reconocido como un instrumento curricular, se considera como recurso pedagógico en cuyo contenido se encuentra consignado el saber educativo, y como herramienta de mediación por excelencia entre el maestro, los estudiantes y el conocimiento. Al respecto, Parcerisa (1996), afirmó que los “libros de texto constituyen los materiales curriculares con una incidencia cuantitativa y cualitativa mayor en el aprendizaje del alumnado dentro de cada aula” (p.35). Sin embargo, su carácter en tanto instrumento transmisor de conceptos, ideologías, identidad, cultura, política y género concebidos y aceptados desde perspectivas coloniales ha sido señalado por varios autores. Algunos de ellos manifiestan que los textos escolares transmiten una visión específica acerca de estructuras [sociales, culturales y políticas] de acuerdo con quienes los desarrollan, por lo tanto, [transmiten] visiones que responden a la idea de mundo y sociedad que se requiere conformar (Marolla, 2019).

Por su parte, Hutton y Mehlinger (1987) lo describen como un artefacto situado geográfica, histórica y culturalmente establecido a partir de conceptualizaciones que ofrecen una mirada homogénea y aceptada oficialmente del deber ser; Calvo (1989) los considera como creadores de posibles estereotipos; Escolano (2006) afirma que los libros de texto de ILE son instrumentos pedagógicos de la enseñanza que reflejan influencias e intenciones políticas, por lo que se convierten en sintetizadores culturales en la escuela.

Desde estas concepciones, el libro de texto de ILE producido tanto a nivel nacional como internacional actúa como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés desde una perspectiva que “ha decidido cuáles discursos o ideologías se promueven o se invisibilizan, y también ha jerarquizado y mal representado las etnicidades y culturas occidentales y no-occidentales con una visión reduccionista y homogenizada” (Núñez-Pardo, 2020) y que juegan un papel fundamental en la legitimación de las “prácticas sociales promovidas a través del proceso escolar, y en la transmisión de ideologías sociales y de tipos de conocimiento, que lejos de develar hechos históricos y verdades objetivas, son el resultado de batallas y compromisos políticos, económicos y culturales” (Canale, 2016, p. 2). Así, los libros de texto de ILE se constituyen como esquematizadores de modelos culturales que interceden

activamente en la perpetuación de valores culturales foráneos, limitando y desdibujando los contextos reales en los cuales se aprende la lengua extranjera.

### *Antecedentes de la Problemática: Tensiones y Perspectivas de Investigación*

La interculturalidad crítica, como estrategia pedagógica decolonial, es pertinente en la formación de maestros ILE (Granados-Beltrán, 2019), en el diseño del currículo de ILE (Bao, 2013; Castro, 2009; Gallardo, 2015, Orozco, 2015); en el desarrollo de materiales contextualizados y descolonizados de ILE (Núñez-Pardo, 2020, 2022), en la construcción el desarrollo de la competencia intercultural como aspecto primordial de la enseñanza de ILE (Bandura & Sercu, 2005; Davcheva & Sercu, 2005; Gómez, 2015; Rico, 2010), y en la promoción de una conciencia sociocultural y política críticas (Núñez-Pardo, 2020, 2022). Por tanto, formar ciudadanos interculturales es inminente en la actual sociedad para que logren ser conscientes de su propia cultura e interactuar en diversos contextos culturales respetando las diferencias. Tanto la formación de maestros de ILE como los recursos y materiales pedagógicos empleados en su enseñanza y aprendizaje posibilitan la formación de ciudadanos interculturales. Sin embargo, la hegemonía cultural de los países angloparlantes se refleja en el currículo y en los libros de texto de ILE, invisibilizando y silenciando la diversidad cultural local.

Partiendo de las anteriores afirmaciones, pasaremos a presentar la revisión de los antecedentes de la problemática descrita en este estudio, la cual considera la cultura, la interculturalidad crítica y el análisis de contenido de los materiales de ILE como aspectos cruciales en el aprendizaje de una segunda lengua. Así, la revisión realizada en diferentes fuentes, tales como revistas indexadas a saber: Colombian Applied Linguistics Journal, Folios, HOW journal, Profile journal, Íkala Journal, GIST journal, the Asia-Pacific Education Researcher Journal, International journal of English language and Translation Studies, Garuda Garba Rujukan Digital, Knowledge E, and Taylor & Francis, entre otros; y además en algunas tesis doctorales y de maestría relacionadas con la problemática descrita, nos brindan las bases para establecer tensiones existentes y perspectivas de investigación pertinentes al campo de la enseñanza de ILE así como del libro de texto. En consecuencia, luego de la revisión y análisis de la literatura en revistas indexadas del orden nacional e internacional y en repositorios de tesis de maestría y doctorado, se identificaron cinco tensiones relacionadas con la interculturalidad crítica y el análisis de contenido del libro de texto de ILE que son presentadas a continuación.

### *Hegemonía de una Visión Esencialista de la Cultura*

Estudios sobre las representaciones culturales de los libros de texto de ILE corroboran que estos incluyen aspectos culturales superficiales, desconociendo los componentes complejos, profundos, multidimensionales y contestatarios del ser humano (Bandura y Sercu, 2005; Beserra, 2023; Dabbagh, 2016; Gyewon, Gertrude y Jee Hye, 2023; Hall, 2014; Larrea-Espinar y Raigón-Rodríguez, 2019; Prastikawati y Yonata, 2022; Rodríguez, 2018; Rong Xiang y Yenika-Agbaw, 2021; Song, 2013; Syairofi, 2023). Varios investigadores reportan que los libros de texto de ILE reproducen y diseminan

una visión esencialista de la cultura y por tanto un contenido cultural poco profundo y reduccionista (Álvarez-Valencia y Bonilla Medina, 2009; Gómez-Rodríguez, 2015; Lee, 2009; Núñez-Pardo, 2018, 2020a, 2022; Núñez-Pardo y Téllez & Téllez, 2021; Oviedo Gómez, 2019; Rico, 2012). Los hallazgos de estas investigaciones revelan que, aunque los libros de texto de ILE incluyen aspectos culturales en su contenido, estos no son suficientes para brindar a los maestros la posibilidad de explorar y tampoco de exponer a sus estudiantes aspectos de su propia cultura compleja y profunda. Esta ausencia constriñe en los estudiantes y en los maestros de inglés la comprensión crítica de su propia cultura, la de otros y, por tanto, su conciencia sociocultural. Los investigadores recomiendan incorporar aspectos complejos del mundo social y cultural de los estudiantes en sus contextos locales familiares, escolares y comunitarios.

### *Supremacía de Estudios Cuantitativos en Relación con Estudios Cualitativos*

Los estudios muestran una alta concentración de investigaciones que consideran el análisis de contenido cuantitativo de libros de texto de inglés (Pereyra, 2017; Henao, Gómez y Murcia, 2019; Soto-Molina, 2020, Ulum & Köksal, 2019). Los resultados de estos estudios permiten evidenciar en gran proporción la presencia de actividades de aprendizaje concernientes a la adquisición de nuevos conocimientos en relación con la cultura o con prácticas culturales; actividades enmarcadas en la acción de recopilar y consultar datos para aprender y memorizar aspectos, eventos o hechos conducentes a la construcción de conocimientos culturales a nivel superficial como: la gastronomía, festividades, lugares de interés turístico, arquitectura, etc.

En contraste, se evidenció que, en menor proporción, emergen revisiones documentales de corte cualitativo (Alcalá- Carrillo, 2023; Contenido-León; 2023, Jiménez-Silva 2023; Núñez-Pardo, 2022; Ortiz-Rivero, 2022;) que reportan la presencia de actividades enfocadas al desarrollo de la conciencia socio cultural y política críticas a través de la creación de materiales contextualizados y descolonizados de ILE otros, cimentados en la interculturalidad crítica y el giro decolonial (Núñez-Pardo, 2022). Algunas de estas investigaciones identifican y analizan el contenido cultural, la representación cultural, temáticas de la cultura profunda (roles de género, el acoso escolar, los derechos de los niños, los derechos de las mujeres, la injusticia social entre otros), los aspectos de la interculturalidad crítica y la conciencia intercultural crítica.

Esta supremacía de estudios cuantitativos sobre los cualitativos demuestra la necesidad de realizar estudios de corte cualitativo que analicen críticamente los contenidos de los materiales de ILE, a fin de examinar, por una parte si atienden las realidades experienciales y contextuales de los estudiantes tanto en sus contenidos como en sus actividades de aprendizaje y pedagogías de enseñanza de lenguas, y por otra parte si se favorece el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural para lograr desarrollar una conciencia crítica intercultural.

### *Persistencia de la colonialidad del ser, del saber y del poder en libros de texto de ILE*

Una investigación doctoral realizada por Núñez-Pardo (2022) reveló a través del análisis crítico cualitativo, cómo el libro de texto de ILE producido por editoriales locales



y foráneas presenta aún características coloniales imborrables en lo relacionado con la colonialidad del ser, del saber y del poder. Al respecto, la autora afirma que “la representación de los géneros, la raza, las orientaciones sexuales, las capacidades diversas y las clases sociales, la inclusión de referencias a una cultura congratulatoria, monolítica y superficial” (Núñez-Pardo, 2022 p. 4), son presentados en los libros de texto de ILE como rasgos incipientes de decolonialidad que muestran poca relación del propósito del Currículo Sugerido (MEN, 2016) de promover a través de dichos libros de texto el mejoramiento en los niveles de calidad educativa y en la promoción del desarrollo profesional de los ciudadanos.

Este estudio reveló tres triadas de criterios decoloniales, tres criterios ontológicos, tres criterios epistemológicos y tres criterios del poder, fundamentados en la interculturalidad crítica e inspirados en el giro decolonial, que esperan superar el libro de texto comercial, instrumental, estandarizado y colonizado, a fin de construir unos “materiales de ILE desde una perspectiva crítica [que] confronta los libros de texto comerciales, estandarizados y, por lo tanto, colonizados, para construir materiales de ILE contextualizados y descolonizados otros que sean sensibles a la diversidad cultural” (Núñez-Pardo 2022, p. 703).

Continuando con la permanencia de la colonialidad del saber en libros de texto de ILE, las investigadoras Di Franco et al. (2007), mediante el análisis de contenido en una investigación relacionada con la legitimación del conocimiento oficial impartido en las escuelas, principalmente por los libros de texto (colonialidad del saber), vislumbran la continuidad de la hegemonía del saber en los libros de texto de ILE en tres instituciones educativas argentinas: Escuela de Lenguas (Universidad Nacional de La Plata), Instituto Cultural Argentino Británico (ICAB) y Colegio Nacional Rafael Hernández (Universidad Nacional de La Plata). Las investigadoras demuestran cómo las actividades planteadas en estos libros de texto se relacionan ligeramente con el desarrollo de habilidades conducentes al análisis, identificación y reflexión de la cultura local, y que a su vez se enfocan en la cultura británica y otras veces en la americana, enfatizando en temas relacionados con personas, transporte, comunicación, viajes, arte, deporte, salud, dinero y emociones. En palabras de las autoras, temas muy:

... generales y poco controvertidos [...] no hay ofertas de libros de texto con temas relacionados con la cultura local lo que hacen es, a mayor o menor medida, tratar de hacer que los alumnos hablen e investiguen sobre su propia cultura (Di Franco et al., 2007 p. 87).

Este hallazgo atiende a lo que, en sentido amplio, Lander (2000) denomina la ‘colonización del saber’ que universaliza las culturas angloparlantes imponiendo una sola forma de habitar y ser en el mundo.

Adicionalmente, Soto-Molina y Méndez-Rivera (2020), llevaron a cabo un análisis en el documental de corte cuantitativo que arroja los conceptos de colonialismo lingüístico y alienación cultural en libros de texto universitarios para la enseñanza del inglés en Colombia en oposición a lo planteado sobre cultura en el giro decolonial. En su estudio se establecen categorías basadas en el análisis del componente cultural de los libros de texto para la enseñanza del inglés. El análisis se concentró en seis libros de texto

de editoriales multinacionales, utilizados en Colombia durante el periodo 2006-2018. Los resultados de esta investigación muestran, en primer lugar, que las actividades de aprendizaje contenidas en los libros de texto denotan colonialismo lingüístico. Las autoras elaboran sobre las concepciones de colonialismo lingüístico de Farrel (1994), Mendoza (2002) y Pennycook (1998), entendido este como “un proceso político y cultural en el que una lengua mayoritaria se impone a través de prácticas de aculturación que conducen a la pérdida de culturas e idiomas” (p. 16).

Esta pérdida de culturas e idiomas se relaciona con temas de turismo y mercadeo, en las que se evidencian:

generalizaciones sobre la supremacía del dólar estadounidense como moneda de comercio internacional; el uso del inglés para comunicarse con otros en lugares turísticos y en la presentación de algunas situaciones en las que los alumnos tenían que imaginar cómo podría ser el futuro en ciudades como Nueva York, Washington D.C., Londres, o Melbourne. (Soto-Molina & Méndez, 2020, p. 21)

Se evidencia, entonces, la imposición de una realidad alejada del contexto sociocultural de los estudiantes. En segundo lugar, el estudio visibiliza altos niveles de carga alienante, pues en un gran número de temas e interacciones las frases y los comportamientos apropiados se representan como regla y además se denota la permanencia de roles de liderazgo de los hombres en relación aquellos roles desarrollados por las mujeres. Así, “los componentes superficiales de cultura y la instrumentalización de la persona sumisa que favorece al inglés como cultura dominante y no ofrece posibilidades para acoger la interculturalidad en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera” (Soto-Molina, 2020 p. 22). En consecuencia, los libros de texto replican y diseminan una hegemonía cultural y lingüística que limita la construcción de una competencia intercultural en los estudiantes de inglés.

Finalmente, los hallazgos de un estudio implementado en una institución educativa de carácter privado en Bogotá dan a conocer la resistencia de un grupo de estudiantes de cuarto grado y su maestra en relación con la implementación de libros de texto de ILE cuyo contenido, que como se presentó en líneas anteriores, perpetúa la colonialidad del ser, del saber y del poder. Esta investigación acción cualitativa, conducida por Aguirre-Arbeláez (2022), analizó las percepciones de sus estudiantes de grado cuarto sobre el origen étnico, la clase social en relación con las guías descolonizadas impresas y en línea desarrolladas por la maestra, sobre cuestiones de diversidad como raza, género y clase social en un contexto escolar privado. Los resultados de la investigación permitieron evidenciar que las guías descolonizadas impresas y en línea desarrolladas por la maestra:

desafiaron las palabras y acciones de las estudiantes de cuarto grado sobre cuestiones de raza, género y clase social, al adoptar un punto de vista crítico hacia los problemas de diversidad, las estudiantes pudieron comprender la naturaleza de la discriminación basada en género, raza, y clase social, y cómo esto posiciona a los grupos subalternos dentro de la sociedad. (Aguirre-Arbeláez, 2022, p. iv)

Las estudiantes de cuarto grado pudieron identificar interseccionalidad de aspectos complejos que oprimen a los individuos en sus ciudades clasistas, sexistas y racistas. Además, el contenido de las actividades y la iconografía permitieron a las estudiantes reflexionar sobre su realidad, su contexto y necesidades. En segundo lugar, los datos demostraron que es posible construir una conciencia intercultural crítica en los estudiantes a través de la implementación de materiales de ILE y otros basados en realidades ontológicas complejas sobre temas de diversidad desde una perspectiva decolonial.

En general el resultado de estas cuatro investigaciones ratifica colonialidades ontológicas, epistemológicas y del saber que persisten en los libros de texto de ILE a nivel local e internacional, que deben resistirse a fin de incitar el discurso y la acción crítica de los maestros de inglés para que generen sus propios materiales de ILE contextualizados.

### *Prácticas Acríticas de Literacidad*

En 1996, el *New London Group* reveló la necesidad de la perspectiva multimodal semiótica en la comunicación, de tal manera que se favorezca la construcción de significado, no necesariamente centrado en lo lingüístico, sino en las diversas formas de la comunicación, incluyendo ilustraciones, audios, videos y recursos digitales que denoten el mundo sociocultural adverso de los estudiantes y los maestros en sus contextos locales. Varias investigaciones corroboran que los libros de texto estandarizados y genéricos, producidos a nivel nacional e internacional, no fomentan prácticas de literacidad crítica (Anvedsen, 2012; Núñez-Pardo, 2018, 2020b, 2022; Zhang, 2017). Lo anterior debido a que los pasajes de lectura y escritura, que se incluyen no se relacionan con el contexto social y cultural de los estudiantes que aprenden con estos libros.

Considerando que la literacidad no puede ocurrir en el vacío y que la lectura y la escritura se aprenden en relación con patrones sociales, geográficos, históricos y culturales de contextos particulares, se recomienda que dichos pasajes de lectura y las actividades de escritura incluidas en los libros de texto correspondan a la cultura experiencial de los estudiantes en sus contextos locales, de tal manera que se suscite la reflexión, el análisis, el debate y el cuestionamiento de sus realidades en pro de transformaciones posibles. Así mismo, es pertinente incorporar textos de distintos géneros textuales, tales como el narrativo, expositivo, explicativo y argumentativo, presentados en diversas modalidades que incluyen el texto visual, gestual, espacial, auditivo y lingüístico si se quiere fomentar prácticas de literacidad crítica a través de los recursos de enseñanza de inglés.

### *Necesidad de un Currículo y Formación Inicial Intercultural Crítica*

Un número significativo de autores que conciben la cultura desde una perspectiva intercultural; es decir, dinámica profunda y compleja, han enfatizado en la creciente necesidad de una educación nacional e internacional fundamentada en el 'currículo

orientado hacia la interculturalidad' (Castro, 2009; Gallardo, 2015, Gasché, 2005; Orozco, 2015; Kramsch, Skogmo, Warner & Wellmon, 2007; Schulz & Tschirner, 2008). Un currículo intercultural crítico orientaría la formación inicial de maestros desde un enfoque que abraza la diversidad sociocultural y epistemológica y por tanto fomenta el respeto por la diferencia. Así mismo, promueve la formación de sujetos conscientes de su propia cultura y con la capacidad de valorar la de otros.

En la misma línea de pensamiento, la investigación cualitativa doctoral llevado a cabo por Granados-Beltrán (2018) reveló que la interculturalidad crítica puede fundar la formación ontológica y epistemológica de los futuros maestros de lenguas extranjeras. Los hallazgos develaron seis tensiones discursivas relacionadas con la formación de maestros: ser instructor o educador, preferencia por un hablante nativo/no-nativo, imagen deficitaria vs ideal del maestro, fines instrumentales o cognitivos e interculturales del aprendizaje del inglés, énfasis en el conocimiento disciplinar vs integralidad de conocimientos, y división o integración entre teoría y práctica. El investigador derivó seis criterios para la formación inicial de maestros fundamentados en la interculturalidad crítica:

- a) los licenciados en lenguas son profesionales en pedagogía de las lenguas; b) son docentes educados en un enfoque multilingüe; c) son educadores profesionales integrales; d) el inglés es una forma de reconocer la diversidad; e) los programas de licenciatura acogen la interdisciplinariedad como opción decolonizadora; f) los programas de licenciatura promueven la práctica. (Granados-Beltrán, 2018, p. 628)

Los anteriores criterios buscan transformar la formación mecánica, instrumental y acrítica de los maestros de lenguas por o analítica, profunda y contestataria. Finalmente, la investigación doctoral de Oviedo-Gómez (2023) se propone develar criterios informados por la interculturalidad crítica para la evaluación, la selección y el uso de libros de texto desde las precepciones de los estudiantes y los maestros de escuelas públicas de básica secundaria en Florencia, Caquetá.

Con base en la anterior revisión de literatura, se logró identificar la existencia de criterios decoloniales para la creación de unos materiales de ILE otros sensibles a la diversidad cultural (Núñez-Pardo, 2022), criterios decoloniales para la formación inicial de maestros (Granados-Beltrán, 2018) y criterios para la evaluación, la selección y el uso de libros de texto de inglés. Tales hallazgos permitieron reconocer un vacío en la investigación en referencia con criterios decoloniales para el análisis cualitativo crítico de contenido de los materiales didácticos de ILE, derivados de la interculturalidad crítica como alternativa decolonial. Este aspecto se presenta como perspectiva de investigación, pertinente e innovadora en el contexto colombiano, dada la necesidad de continuar ahondando en la producción académica local, en tanto aporte al campo de la educación y la didáctica del inglés como lengua extranjera.

## Conclusiones

El principal hallazgo de esta revisión documental se relaciona, como ya se mencionó, con la identificación de un vacío en la investigación en referencia con criterios decoloniales para el análisis cualitativo crítico de contenido de los materiales didácticos

de ILE, derivados de la interculturalidad crítica como alternativa decolonial. En este sentido, es importante reconocer la importancia de generar materiales de ILE fundamentados en la interculturalidad crítica decolonial y basados en el diseño de materiales contextualizados que respondan a las necesidades que componen la realidad de maestros y estudiantes. Así, se espera que el diseño de materiales:

- Se fortalezca como campo de estudio y como proceso exigente, ya que representa un desafío profesional para los maestros en tanto diseñadores de estos materiales de ILE otros. En primer lugar, el diseño de materiales es un proceso exigente; al respecto, Montijano (2014) afirma que “diseñar materiales requiere tiempo, esfuerzo y demandas duras de los profesionales que deben ser conscientes y comprender las múltiples variables entrelazadas que afectan la teoría y la práctica de la enseñanza” (p. 281). En segundo lugar, el diseño de materiales como desafío profesional, por un lado, requiere que los docentes determinen “el enfoque, la naturaleza del lenguaje, el diseño, la especificación de los contenidos y procedimientos, así como las actividades pedagógicas” (Harwood, 2010, p. 5) y, por otro, el diseño de materiales sugiere que los maestros deben crear sus materiales “basándose no solo en su experiencia como profesores, sino también en su experiencia en los procesos cognitivos y de aprendizaje que necesitan los estudiantes de EFL/ESL” (Núñez & Téllez, 2009, p. 172).
- Amplíe el conocimiento teórico de los docentes sobre pedagogía y habilidades de investigación para comprender y satisfacer las necesidades de sus estudiantes, mediante el diseño de materiales motivadores, fundamentados en la interculturalidad crítica decolonial, que abarquen “utilidad... idoneidad... disponibilidad de uso; y plausibilidad de ser ajustado” (Núñez & Téllez, 2009, p. 180). Por tanto, el diseño de materiales de ILE requiere el compromiso y la creatividad de los docentes para diseñar e implementar materiales con contenido atractivo y motivador que abarque las necesidades socioculturales de su contexto de enseñanza.
- Se asumen como recursos pedagógicos y culturales que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En este sentido, los criterios para el análisis crítico de los materiales didácticos de ILE, permitirá enmarcar aspectos clave para tener en cuenta a la hora de diseñar materiales. Núñez (2010, 2020<sup>a</sup>) y Núñez et al. (2017) afirman que los materiales contextualizados, diseñados para el aprendizaje de ILE, pueden considerarse como materiales que se desarrollan para alumnos particulares en un contexto dado donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y enseñanza, y que deben mantener un equilibrio entre el aprendizaje de idiomas y las necesidades afectivas, intereses, expectativas y políticas institucionales de los estudiantes. De tal manera que se evidencie una relación directa entre la mirada del maestro y la participación de los a través de materiales de ILE centrados en temas pertenecientes a la cultura profunda.

## Referencias

- Aguirre-Arbeláez (2022). Decolonized Printed and Online Teacher-Developed Worksheets for Critical Intercultural Awareness. (Unpublished master's thesis). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Álvarez-Valencia, J. A., & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A dialogic proposal. PROFILE Issues in *Teachers' Professional Development*, 11(2), 157-170. Bogotá, Colombia
- Anvedsen, E. J. (2012). Textbooks, tasks and reading literacy: A close look at the teacher's resources in secondary school (Tesis de maestría). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology NTNU.
- Bandura & Sercu, L. E. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (Vol. 10). Multilingual Matters.
- Bao, D. (2013). Developing materials for speaking skills. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 407-428). London, UK: Bloomsbury Publishing Plc.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Calvo-Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- 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, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*, 6(10), 358-375
- Dabbagh, N., Chirinos, D. S., & Fake, H. (2016). College students' perceptions of positive and negative effects of social networking. *Social networking and education: Global perspectives*, 225-238. DOI:10.1007/978-3-319-17716-8\_14
- Davcheva, L., & Sercu, L., (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. En L. Sercu (Comp). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 76-90). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Di Franco M. G., Siderac, S., & Di Franco, N. (2007). Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados? *Horizontes Educativos*, 12(1), 23-33.
- Escolano, A. (2006). Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Farrel, C. (1994). Linguistic colonialism and the survival of subaltern languages: English and Irish. *The Public*, 1(3), 55-65
- Gallardo, A. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En De Alba y Casimiro (Ed.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 65- 80). México D.F: México, IISUE Educación
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 177-200.
- Goldstein, B. (2015). La necesidad de un enfoque intercultural. *Ruta Maestra*, 11, 8- 12.
- Gómez, 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. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272> .

- Granados-Beltrán (2019). La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo. (Tesis doctoral). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hall, M. (2014). Gender representation in current EFL textbooks in Iranian secondary schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 253-261.
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* Cambridge University Press.
- Henao, E., Gómez, J., & Murcia, J. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian applied linguistics journal*, 21(2), 179-193.
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In Perry, T. and Fraser, J. (Eds.) *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*, (pp. 99-106). New York, NY: Routledge.
- Hutton, D., & Mehlinger, H. (1987): International textbook revision. Examples from the United States. En V.R. Berghahn y H. Schissler, *Perceptions of history: international textbook research on Britain, Germany and the United States*. (pp.141-156). Oxford, UK: Berg Publishers
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University
- Kramsch, C., Skogmo, T., Warner, C., & Wellmon, C. (2007). Framing foreign language education in the U.S: The case of German. *Critical Inquiry in Language Studies* 2(3), 151-178.
- Lander, E. (ed.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Lee, J. F. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education* (26) 39-53
- Littlejohn, A. (2012). Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 9(1), 283–297.
- Marolla, J. (2019) ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 4: 110- 127. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.110>
- Mendoza, A. M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (88), 511-530.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Núñez, A., (2010). The teaching of English within the theory-practice alternance model. En *Innovación y Competitividad. Memorias de la Jornada de Investigación* (pp. 32-54), Bogotá: Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial.
- Núñez-Pardo, A. (2019). The English textbook. Tensions from an intercultural perspective. *Gist Education and Learning Resource Journal*, (17) 230-259. <https://doi.org/10.26817/16925777.402>
- Núñez-Pardo, A. (2020a). A critical reflection on developing and implementing in-house EFL textbooks. *Revista Papeles*, 11(21), 11-31
- Núñez-Pardo, A. (2020b). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Núñez Pardo, A. (2022). Indelible Coloniality and Emergent Decoloniality in Colombian-Authored EFL Textbooks: A Critical Content Analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702-724.
- Núñez Pardo, A., & Téllez Téllez, M. F. (2009). ELT materials: The key to fostering effective teaching and learning settings. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 171-186.
- Núñez, A., Téllez, M. F. & Castellanos, J. (2017a). Materials development for teachers' professional growth. En A. Núñez, M. F. Téllez, y J. Castellanos (Eds.), *Materials for the learning of English*

- and teachers' professional growth* (pp. 19-68). Bogotá, Colombia: Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Orozco, B. (2015). Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En De Alba y Casimiro (Ed.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 25-42). México D.F: México, IISUE Educación.
- Oviedo-Gómez, H.H. (2023). Critical Interculturality Criteria for Evaluation, Selection, and Use of EFL Textbooks. Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London, UK: Routledge.
- Prastikawati, E. F. & Yonata, F. (2022). Arguing Dialogically: Engagement Resources Used in an Indonesian Senior Secondary EFL Textbook. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 16(2), 308-320.
- Pulverness, A., & Tomlinson, B. (2013). Materials for cultural awareness. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 443-459). London, UK: Bloomsbury Publishing
- Rico, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: A challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, (30) 130-154.  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416>
- Rodríguez, L. (2019). Oral production through EFL context-bound materials informed by community-based pedagogy and social conflicts (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana.
- Ron, Xiang, & Yenika-Agbaw, V. (2021). EFL textbooks, culture and power: a critical content analysis of EFL textbooks for ethnic Mongols in China. *Journal of multilingual and multicultural development*, 42(4), 327-341.
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: The hidden challenges of global living*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Schulz, R., & Tschirner, E. (Eds.). (2008). *Communicating across borders. Developing intercultural competence in German as a foreign language*. Munich, Alemania: Iudicium.
- Soto-Molina, J. E., & Méndez-Rivera, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW*, 27(1), 11-28
- Syairofi, A., Mujahid, Z., Mustofa, M., Ubaidillah, M. F., & Namaziandost, E. (2022). Emancipating SLA findings to inform EFL textbooks: A look at Indonesian school English textbooks. *The Asia-Pacific Education Researcher*, (32) 177-188
- Tomlinson, B. (2012). State-of-the-art article: Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Ulum, Ö, y Köksal, D. (2019). *Ideology and hegemony of English foreign language textbook. Globally and locally Written Practices*. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 7-37.  
DOI:10.14483/22487085.170
- Varón, M.E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95-124.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Traducción de María Margarita Rotger. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade
- Zhang, X. (2017). A critical review of literature on English language teaching textbook evaluation: What systemic functional linguistics can offer. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 78-102.