

Referencias bibliográficas comentadas¹

Fundamentos teóricos

Block, David, Gray, John & Holborow, Marnie (2013). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.

Los autores plantean una revisión crítica del impacto del neoliberalismo en el campo de la lingüística aplicada, explorando la influencia de ideologías y prácticas neoliberales en el ámbito de enseñanza de lenguas. Así, se argumenta que las lenguas se han convertido en capital simbólico del neoliberalismo, esto es, en un recurso económico, lo que transforma la forma en que se valora, enseña y aprende. Del mismo modo, se problematiza la noción de agencia del individuo en contextos educativos y laborales dominados por la lógica del mercado, y expone cómo esto afecta a estudiantes, docentes e investigadores. Otros conceptos analizados desde esta perspectiva son los de competencia comunicativa, empleabilidad, multilingüismo, entre otros.

Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman.

Considerada una referencia fundamental en los Estudios Críticos del Discurso, esta obra examina cómo el uso del lenguaje regula las relaciones de poder y se convierte en factor y vehículo principal de la hegemonía y el control social. De este modo, se entiende que el uso del lenguaje no es neutral, ya que por él se transmite ideología. Según Fairclough, la transmisión de la ideología es más efectiva cuando queda más invisibilizada en el discurso y cuando se naturaliza la representación de la realidad como verdad incuestionable. Como contrapunto a este tipo de dominación, Fairclough propone que la ciudadanía aumente su conciencia sobre cómo el lenguaje contribuye a la hegemonía. A este proceso el autor lo denomina conciencia lingüística crítica, un concepto central que debe desarrollarse en las escuelas, como objetivo primordial para desarrollar la educación lingüística e incrementar la emancipación social. La puesta en práctica de la conciencia lingüística crítica se centra en descubrir cómo muchas convenciones lingüísticas están modeladas ideológicamente, atendiendo a diversos aspectos lingüísticos, como el uso del léxico y estructuras gramaticales, así como a la organización de los textos.

¹ Esta bibliografía ha sido seleccionada y comentada por Encarna Atienza (encarnacion.atienza@upf.edu) y Joan Aznar (joan.aznar@upf.edu).

Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

En este artículo, Flores y Rosa hacen una crítica de los enfoques de enseñanza de lenguas centrados en la adecuación lingüística, una propuesta que defiende como pertinente el uso de la lengua estándar en diferentes situaciones sociales, entre otras cuestiones. En estas prácticas, los autores observan que la adecuación lingüística, más allá de conformar categorías lingüísticas objetivas, provoca una percepción racializada de un gran número de hablantes de inglés y español en los Estados Unidos. De este modo, Flores y Rosa aluden al concepto de ideologías raciolingüísticas: un conjunto de creencias sociales que perciben determinadas prácticas lingüísticas como inadecuadas o deficientes, ya que estas están producidas por comunidades racializadas. Las ideologías raciolingüísticas equiparan la lengua como práctica social a la raza como constructo, algo que comporta la racialización y la estigmatización de las personas, a la vez que obvia el uso real que hacen de la lengua. Para contrarrestar esta desigualdad social y lingüística, los autores abogan por una redefinición conceptual de la diversidad lingüística que supere las propuestas de la adecuación lingüística, así como la puesta en práctica de la conciencia lingüística crítica por parte del estudiantado.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Escrita por Freire a finales de los años 60, esta obra ha resultado fundamental en el campo de la pedagogía. Desde el contexto educativo de la alfabetización, el autor se opone a modelos educativos monológicos que conciben al alumnado como meros receptores de conocimientos, ya que se persigue que estas personas estén oprimidas y alienadas a una visión del mundo que responde a los intereses del poder hegemónico. Frente a ello, la propuesta de Freire se centra en métodos educativos centrados en el diálogo y en la problematización de la realidad del alumnado con el fin de que esta sea cuestionada y analizada críticamente. En este proceso cobra relevancia la concientización, una toma de conciencia que permita al alumnado transformar la realidad social y económica para superar así las injusticias y la deshumanización imperantes. En este sentido, Freire entiende que la educación es necesariamente una acción política, liberadora y emancipadora. En la pedagogía de Freire destaca el método de las palabras generadoras, cuyo desarrollo parte del vocabulario propio del alumnado para cuestionar la realidad que le envuelve.

Ledin, Per & Machin, David. (2018). *Doing visual analysis: From theory to practice*. Routledge.

Ledin y Machin sostienen que los elementos visuales, al igual que los verbales, transmiten significados sociales y son discursivos. Por lo tanto, la comunicación visual es ideológica y puede tener entre sus objetivos ejercer un poder hegemónico. Desde esta perspectiva, Ledin y

Machin subrayan la necesidad de que los Estudios Críticos del Discurso adopten recursos de análisis propios de los estudios de la imagen, la semiótica social y la multimodalidad. Los autores consideran imprescindible reflexionar sobre el contexto social en que los elementos visuales están inmersos, ya que es en ese contexto donde adquieren sus significados sociales. Para resolver la carencia de métodos analíticos bien definidos en este ámbito, Ledin y Machin proporcionan herramientas de análisis para examinar diferentes elementos visuales y desvelar su significado en su contexto social. Los contenidos visuales analizados son variados: fotografías, presentaciones en PowerPoint, diseño de documentos, embalajes de productos, diseño de espacios y clips de películas.

Van Dijk, Teun A. (1998). Ideología: Una aproximación multidisciplinaria. Gedisa.

El autor define ideología como aquellas creencias sociales compartidas por grupos sociales específicos. Al profundizar en esta concepción y prestar especial atención al racismo, Van Dijk relaciona la ideología con tres dimensiones teóricas: la dimensión cognitiva, la social y la discursiva. En la dimensión cognitiva, cobra relevancia el individuo y los llamados modelos mentales: aquellos elementos cognitivos individuales que perciben y representan, subjetivamente, la realidad y sus discursos. Según van Dijk, los modelos mentales son clave, ya que determinan en gran medida el contexto en el que se desarrolla la ideología. En la dimensión social, la ideología se concibe esencialmente social, ya que coordina los intereses del grupo, determina los conflictos intergrupales y legitima socialmente sus creencias. En la dimensión discursiva, se destaca como el discurso es la principal práctica social que reproduce, transmite y legitima la ideología. Desde esta perspectiva, van Dijk propone analizar lingüísticamente la base ideológica del discurso atendiendo a la dicotomía *Nosotros* (a los aspectos positivos que se propagan del endogrupo) y *Ellos* (los aspectos negativos que se resaltan del exogrupo).

Investigaciones aplicadas

Atienza, Encarna y Aznar, Joan (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica en español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 1–13. ISSN: 2324-7800,2324-7800,2324-7797. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

En este artículo se parte de los postulados de la interculturalidad renovada (Dervin, 2016; Holliday, 2011). Desde dicho planteamiento, el desarrollo de las competencias interculturales implica un proceso comunicativo dinámico, con una participación y análisis críticos, que se puede dar no solo entre personas con distintas culturas de origen geográfico o nacional — como desde una visión esencialista se postula—, sino que también deben contemplarse otras variables (edad, formación, profesión, género, etc.).abordan el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica en la enseñanza del español como lengua extranjera (LE/L2). Desde esta perspectiva, se proponen criterios didácticos que fomenten la reflexión, el diálogo intercultural y el cuestionamiento de estereotipos.

Bori, Pau (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: Una investigación-acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71–81. <https://doi.org/10.5209/dill.81349>

Desde los fundamentos de la pedagogía crítica y la observación de la influencia del neoliberalismo en el aprendizaje de lenguas adicionales, Bori plantea una investigación-acción que desafíe la visión instrumentalista del aprendizaje del español. Esta visión, propia de la ideología neoliberal, considera la adquisición de una lengua como una herramienta meramente profesional y económica de ascenso social. Frente a ello, Bori resalta la necesidad de que el alumnado cuestione la realidad social que le envuelve y adopte una conciencia crítica, elemento central de la pedagogía crítica que persigue percibir y rebatir las contradicciones e injusticias sociales y políticas. En la investigación-acción planteada por Bori, se desarrolla una propuesta didáctica para un curso universitario de español que busca abordar y cuestionar las perspectivas neoliberales del mundo laboral y del aprendizaje de lenguas. Los resultados de dicha investigación concluyen que este tipo de propuestas didácticas pueden superar el aprendizaje formal de la lengua y contribuir al desarrollo de la conciencia crítica. Por otra parte, se resalta que el aprendizaje a distancia puede suponer un obstáculo para el desarrollo de la conciencia crítica.

Cassany, Daniel y Castellà, Josep M. (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

En este artículo, Cassany y Castellà ahondan en una definición de literacidad crítica y aportan una visión sobre las implicaciones de la lectura crítica de los textos. Por una parte, los autores entienden que la literacidad, como alternativa al término alfabetización, comprende una amplia variedad de conocimientos relacionados con la producción y la recepción de los textos escritos, con el uso y propósitos de los diferentes géneros discursivos, así como con los valores y actitudes que adoptan autores y lectores. En cuanto al atributo crítica, Cassany y Castellà exploran el uso conceptual de la criticidad en diferentes disciplinas, tales como la escuela de Fráncfort, la pedagogía crítica o los Estudios Críticos del Discurso, entre otras. De este modo, la criticidad se entiende como aquella capacidad para juzgar y posicionarse con criterio frente a un texto escrito. A partir de estas consideraciones, los autores establecen características y actitudes de un lector crítico, como, por ejemplo, el cuestionamiento de la veracidad de los textos, la atención al contexto y la detección de la ideología que se transmite.

Crookes, Graham V. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. Routledge.

En este libro, Crookes vincula la pedagogía crítica con la enseñanza del inglés como lengua adicional para que el aprendizaje de lenguas se centre en temas sociales y aborde cuestiones tales como la justicia social y la emancipación de los aprendientes. Desde esta perspectiva, se sostiene que el lenguaje no es neutral y ejerce poder hegemónico, por lo que el alumnado debe adoptar una conciencia crítica (*concientización*, en términos freirianos) respecto a su uso. Acudiendo al trabajo de diferentes profesoras y pedagogas, como Auerbach y Wallerstein, esta obra ofrece diferentes actividades entre las que destaca el uso de códigos, recursos como imágenes o diálogos que provocan la problematización de la realidad que rodea a los estudiantes para que estos la cuestionen críticamente. De este modo, se persigue que el alumnado reflexione sobre aquellas acciones que suponen una mejora social y las lleve a cabo. En el Critical ELT también cobra relevancia el diseño de currículos negociados con los aprendientes, así como la evaluación participativa. Según Crookes, la pedagogía crítica puede integrarse en diferentes enfoques pedagógicos del aprendizaje de lenguas, como el aprendizaje basado en tareas o en proyectos.

Correa, M. (2018). *Critical approaches to heritage language learning: From linguistic survival to resistance and action*. En *Handbook of research and practice in heritage language education*, eds. P.P. Trifonas y T. Aravossitas, 717–730. Springer International Handbooks of Education.

En esta propuesta, Correa no solo emplaza a tratar en el aula las variedades del español más silenciadas en Estados Unidos; propone la aplicación de prácticas de la pedagogía crítica. Plantea que docentes y aprendientes reflexionen sobre la discriminación lingüística, tomen

conciencia de sus causas y consecuencias sociales, y adopten un compromiso marcadamente crítico en el aprendizaje de la lengua.

Cots, Josep M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>

En este artículo, Cots propone integrar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en la enseñanza del inglés como lengua adicional para que el aprendizaje de las lenguas adopte una perspectiva crítica y supere una visión meramente utilitaria. Desde los fundamentos teóricos del ACD, Cots concibe el lenguaje como una práctica social moldeada por el poder hegemónico y la ideología. De este modo, el propósito es que el alumnado desarrolle una actitud crítica que cuestione el mundo que le rodea a través de un análisis ideológico de los textos. El autor se centra en un modelo de análisis discursivo de Fairclough para diseñar actividades estructuradas desde tres concepciones del discurso: como práctica social, para desvelar actores y estructuras sociales implicadas; como práctica discursiva, para atender a la situación comunicativa en la que transcurren los discursos; y como práctica textual, que supone un análisis formal y semántico de los textos.

Dervin, Fred (ed.) (2024). *The Routledge handbook of critical interculturality in communication and education*. Routledge.

Compuesto por 35 capítulos, este volumen ahonda en el concepto de interculturalidad crítica mediante aportaciones teóricas y prácticas de diversos autores. Como señala Dervin, no se persigue solo ofrecer una visión de la interculturalidad que cuestione las ideologías y las injusticias presentes en la realidad, sino también adoptar una actitud crítica ante la propia noción de interculturalidad crítica. Así se pretende evitar enfoques hegemónicos y simplistas en la investigación, la comunicación y la educación interculturales. La interculturalidad se entiende como un proceso dinámico e inestable, por lo que cabe aceptar su impredecibilidad como componente inherente a la comunicación intercultural. En la práctica, la interculturalidad crítica implica problematizar la realidad, fomentar la sensibilidad multilingüe, cuestionar ideologías que provocan injusticias y ejercer la autocrítica. Los capítulos abordan temas como la relación entre interculturalidad y pedagogía crítica, la implementación de métodos de deconstrucción en el aprendizaje, el análisis de libros de texto de lenguas adicionales, la revisión y crítica de modelos interculturales en el ámbito educativo, así como la necesidad urgente de prácticas docentes alejadas de la visión nación-origen como aspecto de la identidad del estudiantado, entre otros.

Dervin, Fred (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Dervin concibe la interculturalidad como un proceso dinámico y cambiante, una construcción inestable que refleja opiniones y perspectivas de diversas narrativas sociales, a menudo basadas en concepciones imprecisas o idealizadas. De ahí que Dervin abogue por la necesidad de una comprensión crítica y flexible de la comunicación intercultural que sea capaz de superar conceptos triviales y de reconocer las complejidades inherentes a la interacción social, en especial en el ámbito educativo. En este sentido, Dervin cuestiona y pone en tela de juicio diferentes modelos interculturales muy extendidos en la educación, como el concepto de competencia intercultural propuesto por Byram, al argumentar que se sustentan en ideologías hegemónicas y etnocentristas. A través de varios ejemplos, se propone una práctica intercultural que se aleje del esencialismo cultural, que valore las similitudes entre las personas y que reconozca que la identidad es múltiple y cambiante. Asimismo, se enfatiza que la otredad se construye socialmente a partir de estereotipos negativos y posicionamientos ideológicos. De este modo, se subraya la necesidad de aceptar que los encuentros interculturales pueden dar lugar a incertidumbre e inestabilidad. Por último, Dervin presenta un decálogo orientado a promover una conciencia intercultural crítica en la docencia.

Ferrés Prats, Joan (1998). Com veure la tv? Material didàctic per a infants i joves. Barcelona: CAC, Generalitat de Catalunya.

El libro, editado por el Consejo del Audiovisual de Catalunya (CAC) y editado por Joan Ferrés, ha tenido diversas reimpressiones hasta el año 2005. Ferrés, experto en comunicación audiovisual y educación, defiende que la televisión tiene un enorme poder formativo, aunque este puede ser tanto educativo como deformador. Por ello, es imprescindible aprender a verla críticamente. Su aportación resulta pionera en el ámbito de la educación mediática y en la incorporación de la perspectiva crítica de los modos multimodales. Por esta razón, aunque se circunscribe a la televisión, su propuesta es extrapolable a cualquier otro medio multimodal. El libro se compone de cuatro bloques temáticos, cada uno acompañado de materiales audiovisuales, guías de trabajo, actividades y sugerencias pedagógicas. Estos bloques son: relatos de ficción, informativos, publicidad y otros formatos. Esta reseña se circunscribe al bloque dedicado a los informativos, cuyo objetivo fundamental es aprender a distinguir entre información y opinión. Inspirado en autores como Paulo Freire, promueve la formación de una conciencia crítica y la lectura profunda del entorno mediático, para comprenderlo y cuestionarlo.

Holliday, Adrian, Hyde, Martin & Kullman, John (2010). Intercultural communication: An advanced resource book for students. Routledge.

En este libro, los autores ofrecen principios, estrategias y actividades para desarrollar una comunicación intercultural crítica con la homogeneización y arbitrariedad propia del esencialismo cultural. Esta ideología, se compara con el racismo y el sexismo, al entender los

autores que comparten la misma visión simplificada, estereotipada y reduccionista de las personas y sus comportamientos. Se analizan otros conceptos clave de la interculturalidad, como la identidad, la otredad, los estereotipos y prejuicios sociales, así como la representación de personas y hechos en los discursos sociales. Los autores se centran en la identidad, la otredad y la representación para ofrecer una serie de tareas y actividades que cuestionen, críticamente, las percepciones culturales. Estas actividades, que parten de un enfoque etnográfico, se centran en entrevistas personales, en el análisis de mensajes de los medios de comunicación y en el tratamiento del humor, entre otros recursos. Su traslación al aula de lenguas adicionales puede ser muy apropiada, ya que estas actividades estimulan la observación y el análisis de la realidad que rodea a los aprendientes y sus propias preconcepciones culturales.

Holliday, Adrian (2011). *Intercultural communication & ideology*. SAGE Publications.

En este libro, Adrian Holliday realiza un examen crítico del concepto y prácticas de la comunicación intercultural. Holliday concibe que estos procesos interculturales están impregnados de ideología y centra sus críticas en las concepciones culturales esencialistas y neoesencialistas, perspectivas occidentales que entienden la cultura como grandes entidades homogéneas y nacionales. Según Holliday, esta visión, a veces inconsciente, es reduccionista, ya que promueve el poder hegemónico occidental y fomenta la alteridad negativa y la marginación de lo no occidental. En contraposición, Holliday apuesta por lo que el autor denomina cosmopolitismo crítico, una visión que desafía los estereotipos culturales establecidos y que atiende a realidades culturales marginadas y ocultadas por otras concepciones esencialistas y occidentales. Estas realidades, llamadas *small cultures*, son entidades integradas por comunidades y agrupaciones en diversos ámbitos sociales que se van formando en un proceso intercultural fluido y cotidiano. Para comprender estas realidades culturales, Holliday propone una etnografía constructivista que fomente una comprensión intercultural más profunda y menos sesgada.

Kubota, Ryuko & Austin, Theresa (2007). *Critical approaches to world language education in the United States: An introduction*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2–3), 73-83. <https://doi.org/10.1080/15427580701389367>

En este artículo, Kubota y Austin hacen una revisión de la educación lingüística en Estados Unidos. Las autoras denuncian el utilitarismo del aprendizaje de lenguas centrado en el desarrollo profesional, así como el tratamiento superficial de la diversidad cultural. En consecuencia, Kubota y Austin abogan por una aproximación y conciencia críticas en el aprendizaje, con el objetivo de transformar las relaciones de poder desiguales inherentes a la lengua y la cultura, a menudo vinculadas a la racialización, al género y a factores e intereses

económicos. Dicha transformación requiere que investigadores, docentes y alumnado cuestionen el carácter hegemónico de los conocimientos que se transmiten, la imposición de variedades estándar en detrimento de otras, así como las representaciones trivializadas de culturas y personas que no ahondan en sus problemáticas sociopolíticas y socioeconómicas.

Martín Peris, Ernesto (2009). *Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. Mosaico, 24, 5–13.*

Se puede considerar que este artículo supone una nueva visión en la didáctica del español como lengua adicional, ya que Martín Peris propone la integración de prácticas propias de la literacidad crítica en la comprensión auditiva. Este propósito implica que los aprendientes no sean meros usuarios de la lengua para convertirse en usuarios críticos. El autor acude a Cassany y la literacidad crítica para resaltar la importancia de “leer tras las líneas”, perspectiva que conlleva que en las actividades de comprensión auditiva los aprendientes sean conscientes del contexto comunicativo en el que se desarrollan los mensajes y los interpreten autónomamente, más allá de su carácter lingüístico formal, para detectar así sus intenciones comunicativas e ideología. Además, Martín Peris aboga por una toma de conciencia sobre la existencia de múltiples géneros discursivos y la naturaleza multimodal de la comunicación. Estos planteamientos se plasman en una propuesta didáctica centrada en un anuncio publicitario.

Martínez Lirola, María (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas.* Editorial Comares.
<https://doi.org/10.14198/dissoc.12.4.6>

Martínez Lirola expone la interconexión entre el análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica con el objetivo de ofrecer distintas propuestas didácticas para una educación crítica para el siglo XXI que fomente el pensamiento crítico y el empoderamiento de la ciudadanía. Además, proporciona una visión sobre el análisis crítico del discurso para analizar conceptos básicos de esta disciplina, tales como el poder y la ideología. La autora también presenta las principales características de la pedagogía crítica de Freire para resaltar que es una propuesta educativa que promueve la conciencia crítica, la igualdad y la transformación social. En la segunda parte del libro, Martínez Lirola proporciona una introducción a los principales rasgos y beneficios de la educación para la ciudadanía global, la educación intercultural, la educación con perspectiva de género, la educación basada en los derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz. Finalmente, se presentan una serie de actividades centradas en los enfoques educativos mencionados para su implementación en la enseñanza universitaria.

Yamada, Etsuko (2009). Discussion on the concept of criticality. *Literacies*, 4, 33–50.

Con el fin de ilustrar diferentes dimensiones del concepto criticidad, Yamada realiza una revisión teórica centrada en las características de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico. Por una parte, la autora considera el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva individual que los aprendientes emplean para la resolución de problemas en diferentes contenidos o asignaturas. En cambio, la pedagogía crítica trasciende más allá del aula, ya que en sí no es una metodología establecida, sino una construcción continua y negociada de conocimientos y significados cuyo propósito es la transformación de la realidad social, por lo que tiene un carácter marcadamente político. Para Yamada, ambas disciplinas comparten dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la criticidad: una actitud escéptica ante las verdades comúnmente establecidas y el ánimo de la indagación, impulsado por la curiosidad personal y el debate. Yamada presenta un estudio efectuado en cursos de japonés como lengua adicional en el que se concluye que estos dos elementos comunes de la criticidad pueden desarrollarse en aprendientes principiantes.



**Co-funded by
the European Union**

www.linkedin.com/company/criterion-ele

La creación de estos recursos ha sido financiada (parcialmente) por el programa de subvenciones ERASMUS+ de la Unión Europea con el nº de subvención 2022-1-DE01-KA220-HED-000085767. Ni la Comisión Europea ni la agencia nacional de financiación del proyecto, el DAAD, son responsables de su contenido ni de las pérdidas o daños derivados del uso de estos recursos.