

2. Descolonización ELEUK: nuevas reflexiones y avances pedagógicos

Irene Macías
University of Bath
i.macias@bath.ac.uk

Leticia Villamediana González
University of Warwick
l.villamediana-gonzalez@warwick.ac.uk

Teresa García
King's College London
teresa.garcia@kcl.ac.uk

Lourdes Hernández-Martín
The London School of Economics and Political Science
l.hernandez-martin@lse.ac.uk

Teresa Torres
University of Essex
torrmi@essex.ac.uk

RESUMEN

A través de este trabajo, el SIG (Grupo de Interés Especial por sus siglas en inglés) Descolonización ELEUK quiere dar a conocer a la comunidad científica la base ideológica de su trabajo. Para ello, describimos nuestras experiencias y reflexiones individuales y grupales a lo largo de los dos últimos años, abordando qué entendemos por descolonizar

la enseñanza del español LE/L2 y presentando las primeras iniciativas del grupo, que consisten en: una guía de reflexión para el profesorado de ELE/L2 destinada a evaluar su práctica docente desde una mirada descolonizadora; un sistema de gestión de contenidos seleccionados en consonancia con dicha mirada; y los procesos en el análisis y creación de materiales didácticos. Con todo ello, argumentamos que descolonizar nuestra práctica docente y nuestros currículos son procesos dinámicos y en continua revisión, sostenidos por una visión del español como lengua polifónica y policéntrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); una lengua cuya diversidad lingüística y cultural desafía la idea de un modelo «estándar».

PALABRAS CLAVE

Descolonización, enseñanza-aprendizaje del español, pedagogía, mirada descolonizadora, materiales didácticos.

ABSTRACT

This paper seeks to present the work carried out by the SIG 'Descolonización ELEUK' and the ideological base of its work. To this aim, we describe our individual and collective experiences and reflections of the past two years, while addressing our interpretation of what it means to decolonise the teaching of Spanish FL/L2. We also present the first initiatives by the group: a toolkit that will help teachers and educators review and assess their own teaching practice under a decolonial lens; a database of materials selected with a decolonising approach; and our process of analysing and creating didactic materials. In so doing, we argue that decolonising our practice and curricula is a dynamic process that requires continued revision, a stance premised on a vision of Spanish as a polyphonic and polycentric language (Muñoz-Basols and Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); a language whose linguistic and cultural diversity challenge the concept of one «standard».

KEYWORDS

Decolonisation, Spanish teaching and learning, pedagogy, decolonial lens, teaching materials.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos presenciado cómo muchas universidades, especialmente en contextos anglosajones, establecían el concepto de *descolonización* como una de sus prioridades, dando paso a diferentes iniciativas y proyectos con el objetivo de revisar el currículo de estas instituciones, entre otras cosas. Dentro del terreno de la enseñanza, el término se aplica especialmente al currículo y a la pedagogía, ya que ambos elementos están implicados en asentar, validar o marginalizar los sistemas de producción de conocimiento (Nieto Gómez, 2023). Asimismo, conviene recordar que, tanto los temas como los materiales de la clase de lengua tienen contenido (Pountain, 2017; Díaz-Bravo, 2021; del Pozo García, 2021) y presentan diferentes ideologías (Morales-Vidal y Cassany, 2020).

Si bien contamos con abundantes publicaciones en torno al significado de *descolonización* y su aplicación en contextos de enseñanza superior (Shahjahan y otros, 2021), no ocurre lo mismo cuando nos acercamos a la enseñanza de lenguas y, en concreto, a la enseñanza del español LE/L2. En este preciso contexto es en el que, en el seno de la Asociación para la Enseñanza del Español en Educación Superior en el Reino Unido, conocida como ELEUK, nace en 2021 un grupo de trabajo con los siguientes objetivos: convertirse en un espacio seguro de reflexión y aprendizaje sobre el tema, promover un proceso de diálogo continuo entre sus miembros (North, 2006, p. 507), y ofrecer herramientas con las que reflexionar de manera crítica sobre nuestra práctica docente. Posteriormente, en enero de 2023, el grupo se constituyó en *Special Interest Group* (en adelante, SIG-Des-ELEUK).

Por tanto, a través del presente trabajo, el SIG-Des-ELEUK quiere dar a conocer a la comunidad científica la base ideológica de su trabajo. Para ello, describimos nuestras experiencias y reflexiones individuales y grupales a lo largo de los dos últimos años, abordando qué entendemos por descolonizar la enseñanza del español LE/L2 y presentando a continuación, nuestros tres principales equipos de trabajo, así como nuestras primeras iniciativas, que consisten en: una guía de reflexión para el profesorado de ELE/L2 destinada a evaluar su práctica docente desde una mirada descolonizadora; un sistema de gestión de contenidos em consonancia con dicha mirada; y nuestros procesos en el análisis y creación de materiales

didácticos. Con todo ello, argumentamos que descolonizar nuestra práctica docente y nuestros currículos son procesos dinámicos y en continua revisión, sostenidos por una visión del español como lengua polifónica y policéntrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); una lengua cuya diversidad lingüística y cultural desafía la idea de un modelo «estándar».

En primer lugar, es importante señalar que el SIG-Des-ELEUK agrupa a profesionales de la enseñanza del español de dieciocho universidades británicas y una universidad española. Lo significativo es que, pese a los diversos contextos institucionales —algunos docentes trabajan en centros de lenguas y otros en departamentos académicos— y a las diferencias en las condiciones de empleo —que van desde la temporalidad a la titularidad de la plaza de trabajo a tiempo completo—, las inquietudes eran compartidas y las conversaciones, relevantes para todas y todos. Dicho esto, uno de los primeros aspectos que abordamos fue el de nuestra propia posicionalidad (Grosfoguel, 2011), con el propósito de compartir nuestras trayectorias personales y profesionales y, de esta manera, identificar los posibles sesgos ideológicos de nuestra práctica o las limitaciones derivadas de nuestros respectivos contextos institucionales. El objetivo de este ejercicio era esbozar nuestras respectivas «escenas pedagógicas» (Del Valle, 2014, p. 359), en otras palabras, los condicionantes que pueden determinar nuestro campo de acción, entre los que se encuentran elementos como la variedad dialectal del docente, los objetivos de aprendizaje de los aprendices o incluso el número de horas lectivas del que disponemos. La enseñanza-aprendizaje tiene lugar en contextos concretos, y es efectuada por agentes –docentes y discentes– con circunstancias y trayectorias de aprendizaje propias (Macías Fernández, 2024). En consecuencia, se decidió crear un perfil del grupo en el que cada integrante compartiera información sobre aspectos tales como la variedad de español que hablamos y enseñamos, nuestra experiencia profesional, la procedencia de nuestros materiales, los niveles de lengua que enseñamos, o incluso el papel que desempeñamos en nuestras respectivas instituciones, ya que esto último puede ser determinante a la hora de tomar decisiones sobre el programa de estudio o los materiales didácticos adoptados. Más allá de las (pequeñas) diferencias que emergieron entre nuestras respectivas «escenas pedagógicas», este ejercicio supuso una primera reflexión que

consideramos importante para cualquier docente que quiera abordar el tema, tal y como recomendamos en nuestro *Documento de reflexión* que más adelante detallaremos.

El primer año de trabajo se dedicó particularmente a la lectura y al diálogo (Hernández-Martín, 2022) y a la reflexión de tres aspectos fundamentales: la variedad dialectal del español que enseñamos; los contextos geográficos presentados (o ausentes) en nuestras clases; y, en tercer lugar, las comunidades de hispanohablantes, dedicando especial atención a aquellos hablantes silenciados, excluidos o deslegitimizados. A partir de septiembre de 2022, se decidió seguir reflexionando mientras producíamos y creábamos. De aquí surgieron tres nuevos grupos de trabajo que funcionan de manera casi simbiótica, en un proceso de continuo diálogo y retroalimentación, tal y como refleja la Figura 1:

- Equipo-*Documento de reflexión*. Coordinadora: Leticia Villamediana González.
- Equipo-Recursos. Coordinadora: Susana Carvajal.
- Equipo-Materiales. Coordinadoras: María José Gonzálvez y Macarena Jiménez.



Figura 1. Proceso y equipos de trabajo del SIG-Des-ELEUK

Nos gustaría puntualizar que, a través del trabajo desarrollado por el grupo, no pretendemos crear un manual con pautas que prescriban cómo descolonizar nuestra docencia, puesto que esto reproduciría una lógica colonial (Sanchez, 2018), sino invitar al profesorado a que reflexione sobre su propia práctica docente y a que invite a sus estudiantes a desarrollar una conciencia crítica con respecto a la variación lingüística, cultural y racial en los contextos en los que se habla español.

En los apartados que siguen damos una descripción del trabajo realizado por cada equipo.

2. LOS EQUIPOS DEL SIG-DES-ELEUK

2.1 Equipo-Documento de reflexión: guía orientativa

Como parte integrante del SIG-Des-ELEUK, se creó el Equipo-*Documento de reflexión*. Su cometido era la creación de un documento dinámico, en constante evolución y de fácil uso, que sirviera a los docentes de español LE/L2 en el sector universitario del Reino Unido para el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva hacia aspectos de su práctica.

El punto de partida fue la necesidad de establecer criterios que nos ayudaran a una reflexión sobre esos aspectos usando el concepto de *descolonización* como marco. Las reflexiones giraron en torno al tipo de materiales que utilizamos en el aula (bien libros de texto, bien materiales creados por el profesorado), a los programas de estudio en departamentos y centros de lenguas, así como a nuestras pedagogías. En resumen, se trataba de crear un documento que nos empujara a hacer una reflexión crítica sobre qué enseñamos y cómo lo enseñamos, de forma que esta reflexión formara parte integral de nuestra formación y práctica docente (Hooks, 2010; Hawkins y Norton, 2009).

El primer desafío fue establecer una definición del concepto *descolonización.* Existen múltiples manifiestos redactados por instituciones y universidades británicas en los últimos años, en los que se ofrece un primer acercamiento. Para algunos de ellos, *descolonización* representa el esfuerzo de interrogar el legado institucional, estructural y epistemológico

del colonialismo, en particular cuando de este derivan injusticias dentro del sistema educativo superior y barreras de acceso a estos sistemas (p.ej. Decolonising SOAS Working Group, 2017). Si bien estos conceptos nos sirven como referencia lógica en nuestro proceso de mirada crítica, desde este equipo nos hemos abstenido de ofrecer tanto una definición como directrices específicas y exhaustivas del concepto *descolonización del currículum y la pedagogía,* ya que, de otro modo, sostenemos que incurriríamos en la reproducción de la lógica de la universalidad del principio de *colonialidad* (Sanchez, 2018; Shahjahan y otros, 2022). No obstante, los participantes de este equipo coinciden en su postura respecto al español como «realidad que nace y se implanta, en sus viajes coloniales y migratorios, y que en sus contactos con otras comunidades, culturas y hablantes establece relaciones que van desde la cooperación a la aniquilación, pasando por apropiación, enriquecimiento, y marginación, entre otras» (Hernández-Martín, 2022, p. 20).

Con referencia al formato, nuestro documento de reflexión está estructurado como una lista de verificación y herramientas que nos permitan identificar escenarios y limitaciones, entre las que destacamos: el tipo de programas que ofrecemos (p.ej. ¿se trata de una asignatura de español troncal, integrada en un grado de lenguas, o se trata de una asignatura optativa impartida en el centro de lenguas de la institución?), el número de horas lectivas, los modelos de evaluación que seguimos, así como otras posibles variantes que puedan influir en las pedagogías utilizadas, como apuntábamos anteriormente. Algunas preguntas se centran en la relevancia de lo que queremos transmitir a nuestros estudiantes, en qué contenidos consideramos indispensables en una sociedad cambiante, en la visibilidad que damos (o no damos) a las distintas formas y voces que integran la lengua que enseñamos. Como resultado se plantea que, a través de estos cuestionamientos, se pueda dar cabida a otras alternativas que reconstruyan y transformen la enseñanza del español.

Todo lo anterior se recoge en las siguientes tres áreas principales de reflexión:

1. **Actitudes:** reflexión sobre nuestra propia identidad, perfil profesional y concienciación, ¿qué entiendo por *descolonizar los programas de lenguas*? (Ford y Santos, 2022), así como sobre los obstáculos a

los que nos enfrentamos como docentes de lenguas; ¿quién decide de qué programas enseñamos en nuestros centros de trabajo?, ¿en base a qué criterios?

2. **Conocimientos:** reflexión sobre tópicos y estereotipos culturales desde una óptica crítica, ampliando nuestro enfoque para incluir la representación de grupos minoritarios, o minorizados, otorgándoles legitimidad y reflejando a su vez una sociedad plural e inclusiva (Parker, 2023). ¿Soy consciente de cómo y quién regula los procesos de creación de normas lingüísticas? (Del Valle, 2009).

3. **Competencias docentes:** análisis de los materiales didácticos, de los modos de evaluación y de las pedagogías utilizadas en el aula (Morales-Vidal y Cassany, 2020). Por ejemplo, hacer explícito al alumnado qué variedad dialectal estamos trabajando y por qué (Del Valle, 2014); y más allá de la variedad elegida, hacerle consciente de la diversidad dialectal del mundo hispanohablante. En este apartado, animamos también a la reflexión sobre cómo podemos implicar al alumno en las decisiones sobre los contenidos que impartimos, y sobre cómo podemos crear espacios para que los discentes aporten sus opiniones y experiencias en clase. Como proceso de evolución lógica en el desarrollo del documento de reflexión, el grupo considera relevante incorporar la visión que el estudiante de español puede aportar al proceso de *descolonización* de los programas de lengua que estudia.

2.2 Equipo-Recursos: Diigo

El Equipo-Recursos se creó con el objetivo de crear un repositorio de materiales que sirvieran para el diseño de unidades didácticas y actividades de clase desde una perspectiva no eurocentrista, que reflejaran una mirada descolonizadora e inclusiva. Para ello, se recurrió a Diigo.

Diigo es un servicio de gestión en línea de marcadores web que permite la creación de grupos, públicos o privados, para almacenar y compartir enlaces de manera gratuita. En nuestro caso, era fundamental poder compartir artículos, vídeos, sitios web, subidos y anotados por miembros del grupo, para facilitar su uso y acceso. Si bien existen otros administradores de marcadores para guardar y revisar enlaces, escogimos

Diigo principalmente porque ofrece la posibilidad de filtrar marcadores basados en etiquetas y porque crea una red de marcadores sociales que se pueden compartir con otros según se van añadiendo nuevos contenidos. Así, se creó una cuenta para el grupo SIG-Des-ELEUK y una guía para añadir entradas y etiquetarlas siguiendo una serie de criterios, tales como el tipo de material (vídeo, artículo de prensa, página web, etc.), fecha, país y un resumen del contenido.

Desde el comienzo, hubo una constante reflexión acerca de la terminología usada para etiquetar las entradas (ver Fig. 2). Así, hubo discusiones sobre parejas de términos, tales como *español* frente a *castellano*, *países que tienen el español como lengua oficial* frente a *comunidades y países en los que se habla español*, *lenguas indígenas* frente a *lenguas originarias*. Estas discusiones nos llevaron a consultar documentos oficiales de organizaciones como la ONU, organizaciones no gubernamentales y las constituciones de distintos países para verificar el uso de esta terminología en otros contextos. El objetivo de este ejercicio era evitar automatismos en nuestro uso de términos.



Figura 2. Nube de palabras de las etiquetas usadas en el repositorio Diigo

En una segunda etapa, el Equipo-Recursos se dedicó a evaluar la relevancia de las entradas siguiendo el *Documento de reflexión*. Aunque nuestro propósito principal, en coherencia con nuestra mirada descolonizadora, era recopilar materiales de diversas procedencias y perspectivas, nos dimos cuenta de que la mayor parte de estos provenían de fuentes españolas (p. ej. el diario *El País*), lo que a su vez reflejaba la procedencia de

la mayoría de los integrantes del grupo. Esta reflexión nos llevó a ampliar la proveniencia de los recursos de manera consciente.

El siguiente paso es diseñar una página web de acceso público en la que se comparta este repositorio con materiales claramente etiquetados, para el uso de cualquier docente de ELE/L2.

2.3 Equipo-Materiales

Como hemos visto, entre las actividades del primer año, el equipo *Documento de Reflexión* elaboró un cuestionario para crear un perfil de sus miembros. La última pregunta estaba relacionada con los libros de texto y materiales que cada miembro del grupo utilizaba en sus clases. Descubrimos que la mayoría utilizaba libros de texto publicados por diferentes editoriales en España (Difusión, Edelsa, SGEL, SM, etc.) y que, en muchos casos, no eran resultado de la elección del profesorado, sino de decisiones tomadas a nivel departamental. Sin embargo, como sucede a quienes trabajan con libros de texto, había que adaptarlos para hacerlos más relevantes para los aprendices (Saraceni, 2013: 49-50; Pablos-Ortega, 2019, pp. 90-91). Esa adaptación consistía no solo en eliminar o reorganizar los materiales de los libros, sino también en crear materiales propios. Asimismo, el cuestionario reveló que una parte de este profesorado con interés en trabajar sobre temas de actualidad, aspectos de sociolingüística o, en general, temas ausentes en los libros de texto existentes en el mercado, había diseñado sus cursos y materiales completamente. Tanto la adaptación como la creación de materiales son procesos habituales en las prácticas profesionales del grupo, y son el resultado de su intuición y experiencia, así como del diálogo con los estudiantes.

El segundo paso consistió en el análisis de varias unidades didácticas procedentes de libros de texto utilizados por docentes del grupo. En nuestras reflexiones grupales, habían aparecido ya ciertas ideas generales sobre los libros de texto utilizados en el contexto universitario británico. La práctica buscaba una reflexión menos impresionista y más detallada (McGrath, 2002, en de Pablos-Ortega, 2019, p. 83) sobre los temas y subtemas de las unidades didácticas, el tipo de textos y su autoría, las variedades del español y su contexto, los hablantes representados y

sus mundos, las ideologías reveladas en las unidades didácticas, entre otros, tal y como refleja la Figura 3:

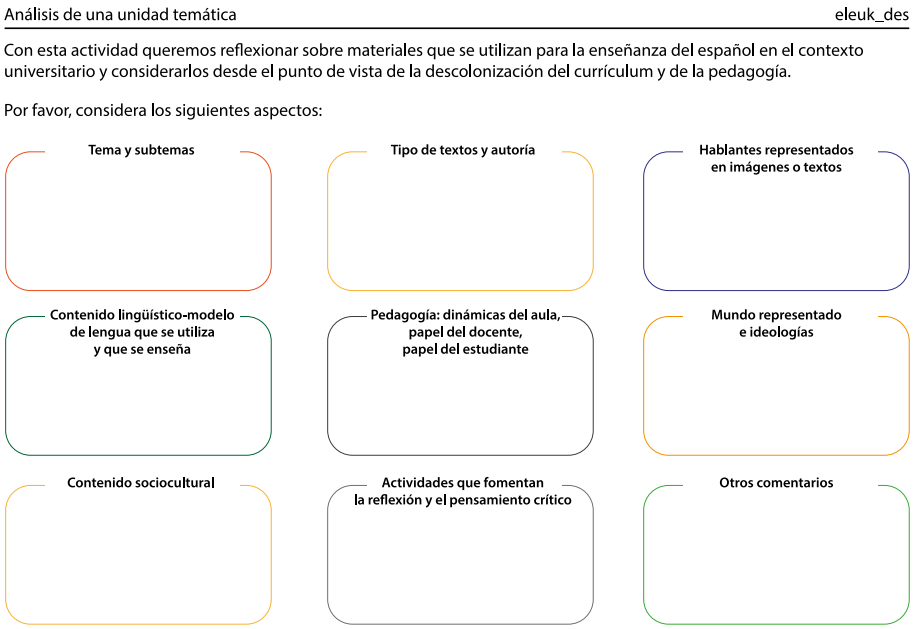


Figura 3. Análisis de una unidad temática

En nuestro análisis, pudimos comprobar, entre otras limitaciones, que:

1. La variedad de los contextos en los que se habla español se reduce a España y Latinoamérica y, en general, a un mundo «urbano, contemporáneo y rico» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15). Además, en la mayoría de las unidades analizadas, la atención dedicada a los contextos de España y de Latinoamérica es muy desequilibrada: España suele ser el fondo en el que se presentan los diferentes temas y textos; los contextos de Latinoamérica son anecdóticos y, en ocasiones, se asocian con «un mundo más exótico y con prácticas más tradicionales» (Ross i Solé, 2013, pp. 169 -181).

2. La compleja riqueza de hablantes de español se reduce a «una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados. Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o

migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio.» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15)

3. En sus actividades, las unidades analizadas situaban «a los aprendices en empleos cualificados y prácticas consumistas que perpetúan y reproducen la lógica capitalista. Así, contribuyen a la concepción neoliberal de los idiomas como bienes materiales cuyo fin es aumentar la empleabilidad» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15).

4. Si se mencionan variedades del español de otros países se hace siempre en contraste con la variante norte peninsular española, que es la elegida por las unidades que analizamos.

Dado que la mayoría de estas conclusiones podían extenderse a otras unidades que aparecían en los libros de texto usados por el grupo, se decidió que necesitábamos empezar a trabajar en la compilación de recursos propios y en la creación de secuencias didácticas coherentes con una mirada descolonizadora.

2.3.1 Materiales didácticos de nueva creación

Durante el año académico 2022-2023, el equipo exploró diferentes posibilidades en términos de formato, temática y pedagogías para la creación de materiales. Una vez analizados los tipos de cursos impartidos por la mayoría del grupo, se decidió que los materiales diseñados estarían dirigidos a estudiantes de nivel B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En marzo de 2023, el equipo compartió los primeros borradores de diferentes productos para que fueran evaluados por el resto del SIG, antes de ser pilotados en el aula. Los sistemas de retroalimentación, implementados en todos los procesos del SIG, se aplicaron también en el proceso de creación de materiales (Wala, 2013).

El SIG se encontró con una gran variedad de materiales que incluían el lenguaje inclusivo (ver Fig.4), las variedades lingüísticas, el arte y la descolonización, el racismo lingüístico y el trabajo de la chicana Gloria Andalzúa. La experiencia de nuestras compañeras del equipo de

materiales y las sesiones de evaluación de los diferentes productos elaborados nos llevaron a la conclusión de que aplicar las reflexiones del SIG a materiales didácticos concretos no es un objetivo fácil. Por una parte, algunas de esas reflexiones todavía no estaban completamente formuladas y, por otra, no se podía olvidar los retos existentes a la hora de crear materiales con colegas que no trabajan en la misma universidad, que quizá tampoco comparten el mismo contexto académico y que probablemente tampoco enseñan los mismos cursos.

4.2.3. A partir de los recursos vistos más arriba, convierte en inclusivos los siguientes titulares de periódicos:

A. ¿Qué dicen los padres de familia sobre volver a la modalidad de los trimestres? (*El Universo,* Ecuador, 2023)

B. "No existe ningún colombiano que sea astronauta", apuntó la Asociación Espacial de Colombia (*El espectador,* Colombia, 2022)

C. Moscú quiere más estudiantes cubanos en sus universidades (Diario de Cuba, Cuba, 2023)

D. Jura de los nuevos consejeros de la Jefatura de Estado y de la Presidencia (Página Oficial del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial, 2023)

E. Científicos chilenos hacen importante hallazgo sobre una poco conocida relación (*La Tercera,* Chile, 2023)



Foto que ilustra la noticia "¿Qué dicen los padres de familia sobre volver a la modalidad de los trimestres?", en: https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/de-vuelta-a-trimestres-ecuador-2023-nota/

Figura 4. Ejemplo de una tarea sobre el lenguaje inclusivo

Estos desafíos y las reflexiones que generaron no solo consiguieron crear excelentes sinergias entre las participantes, sino que revelaron a

todo el SIG que la creación de materiales para el aula es una tarea esencial en su proceso de reflexión. Tal y como apunta Tomlinson (2013, p. 2), «la forma más efectiva de ayudar a los profesores a entender y aplicar las teorías del aprendizaje de lengua es tener una experiencia [...] en el proceso de desarrollo de materiales», si bien, en nuestro caso, constituye además la forma más efectiva de entender y aplicar una mirada descolonizadora a nuestra práctica docente. Por tanto, de esta primera etapa en la creación de materiales, podemos afirmar que, solo cuando el SIG consiga traducir en prácticas para el aula sus reflexiones, habrá iniciado realmente el cambio que está buscando.

Con el aprendizaje del año académico 2022-2023, el Equipo-Materiales se encuentra ahora inmerso en el diseño de unidades didácticas centradas en diversos temas y comunidades en las que se habla español, tales como el trabajo de la novelista gráfica Quan Zhou Wu, que permite abordar la realidad multicultural y plurilingüe de la sociedad española; o en torno a países como Guinea Ecuatorial o el Sáhara Occidental, grandes ausentes en muchos manuales de ELE/L2. Dichas unidades serán primero evaluadas por el SIG, para después ser pilotadas en las aulas y así poder recibir la retroalimentación de diferentes estudiantes. Se espera que estos materiales puedan ser compartidos con los miembros de ELEUK en el verano de 2024.

3. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos compartido las reflexiones y los avances pedagógicos de un grupo de docentes que trabajan comprometidos con la descolonización del currículum en la enseñanza del español LE/L2. Estos dos años de reflexión profunda y aprendizaje colectivo nos han aportado un gran crecimiento tanto en lo personal, como en lo profesional; tanto en nuestra formación, como en nuestra práctica del día a día. No obstante, nos parece importante señalar el carácter dinámico y vivo de este quehacer, en el que seguimos cuestionando y desarrollando nuestra mirada crítica; somos conscientes del peligro de caer en automatismos o sesgos ideológicos. Por lo tanto, aceptamos que nuestro empeño de superación es un trabajo en proceso e invitamos a la profesión docente a participar en este empeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. (2019). 'Planificación de unidades didácticas' en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching.* Londres y Nueva York: Routledge, pp. 69-79.

De Pablos-Ortega, C. (2019). 'Análisis y diseño de materiales didácticos' en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching.* Londres: Routledge, pp. 80-93.

Decolonising SOAS Working Group (2017). *Decolonising SOAS* [en línea]. https://blogs.soas.ac.uk/ (Agosto, 8, 2024).

Del Pozo García, A. (2021). '¿Lengua o contenido? Retos interculturales en la enseñanza del español en las universidades del Reino Unido', *Doblele Español Lengua Extranjera*. 7, pp. 1-8.

Del Valle, J. (2009). 'Total Spanish: The politics of a pan-Hispanic grammar', *PMLA*, 124, pp. 880–886

Del Valle, J. (2014). 'The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?', *The Modern Language Journal*, 98 (1), p. 358-372.

Díaz-Bravo, R. (2021). 'Modern languages students as linguists and teachers' en de Medeiros, A. y Kelly, D. (eds). *Language Debates: Theory and Reality in Language Learning, Teaching and Research*. Londres: John Murray Press, pp. 107-118.

Diigo. Digital-Wellbeing.eu. [en línea]. https://www.digital-wellbeing.eu/diigo-es (Agosto, 8, 2024).

Ford, J. y Santos, E. (2022). 'Decolonising languages: Ways forward for UK HE and beyond', *Languages, Society and Policy* [en línea]. https://www.lspjournal.com/post/decolonising-languages (Agosto, 8, 2024).

Grosfoguel, R. (2011). 'La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos' en Vianello, A. y Mañé, B. (eds.). *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer.* Barcelona: CIDOB Edicions, pp. 97-108.

Hawkins, M., y Norton, B. (2009). 'Critical language teacher education' en Burns, A. y Richard, J. C. (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge University Press, pp. 30-39.

Hernández-Martín, L. (2022). 'Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones' en Soler Montes, C., Díaz-Bravo, R. y Colomer i Domínguez, V. (eds.) *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico.* Research-publishing.net, pp. 11-25.

Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Londres y Nueva York: Routledge.

Macías Fernández, I. (2024). 'Recursos y creación de materiales para la inclusión de la variación lingüística en el aula de español', *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua.* Cuadernos de didáctica. Barcelona: Difusión, pp. 170-182.

McGrath, I. (2002). 'Materials evaluation and design for language teaching', *ELT journal*, 58 (4), pp. 315-328.

Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). 'El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (1), pp. 1-19.

Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). 'El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica', *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 79-95.

North, C.E. (2006). 'More than words? Delving into the substantive meaning(s) of «social justice» in education', *Review of Educational Research*, 76 (4), pp. 507-535.

NIETO GÓMEZ, Y. A. (2023). 'Problematizando Narrativas de Dominación Desde el Currículo de Lengua Extranjera a Partir de una Epistemología Feminista', *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25 (2).

PARKER, Jerry (2023). 'Racial Inclusivity in the Spanish Curriculum: A Case for Afro-Hispanic Literature', *Hispania*, 106 (1), pp. 3-8.

POUNTAIN, C. J. (2017). 'The Three Ls of Modern Foreign Languages: Language, Linguistics, Literature', *Hispanic Research Journal*, 18 (3), pp. 253-271.

ROSS I SOLÉ, C. (2013). 'Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks', en Gray, J. (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 161-181.

SANCHEZ, A. (2018). 'Canon fire: Decolonizing the curriculum', *Cambridge Journal of Anthropology*, 36 (2), pp. 1-6.

SARACENI, C. (2013). 'Adapting courses: A personal view' en Tomlinson, B. (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury, pp. 49-63.

SHAHJAHAN, R. A., ESTERA, A. L., SURLA, K. L. y EDWARDS, K. T. (2022). '«Decolonizing» Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts', *Review of Educational Research*, 92 (1), pp. 73-113.

TOMLINSON, B. (ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching.* Londres: Bloomsbury.

WALA, D. A. S. (2013). 'Publishing a coursebook: The role of feedback' en Tomlinson, B. (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury, pp. 58-71.