Descolonización, variedad lingüística e inclusividad





1. Por la senda de la descolonización: desafiando la hegemonía lingüística y cultural en ELE

Macarena Jiménez Naranjo
University College London
m.naranjo@ucl.ac.uk

RESUMEN

Este artículo describe los cambios en el currículo y la pedagogía llevados a cabo en University College London (UCL) para descolonizar la enseñanza del español en el alumnado de Estudios Hispánicos que tiene esta lengua como materia obligatoria (niveles B1-B2, Marco Común Europeo de Referencia). Estas modificaciones, iniciadas en 2018, responden a las reivindicaciones del estudiantado y a nuestra percepción de que, inconscientemente, se perpetuaba en nuestras clases la hegemonía cultural y lingüística de España como país colonizador y del español peninsular como la variedad prestigiosa, marginando así a otras variedades del español y a la diversidad de culturas locales y sus hablantes presentes en los numerosos contextos donde se habla español en el mundo. Junto a ello, el equipo docente consideró que el alumnado necesitaba una más completa preparación para el periodo lectivo que pasaría, al año siguiente, en un país hispanohablante; ofrecerle una visión real, compleja, multilingüe y multicultural de las comunidades hispanohablantes que encontraría. Por todo ello, siguiendo el ejemplo de docentes en otras

disciplinas, que denunciaban el eurocentrismo presente en sus programas de estudio y comenzaban a reformar consecuentemente sus contenidos y metodologías, se decidió descentrar el español europeo e incorporar voces históricamente silenciadas en la clase de ELE, apostando, además, por otorgar mayor agencia al estudiantado, lo que se tradujo en una mayor representatividad de sus intereses y su diversidad. En el artículo se explicarán los cambios introducidos, así como la retroalimentación positiva que obtuvimos del alumnado.

PALABRAS CLAVE

ELE, descolonización, variedades del español, voces silenciadas, agencia.

ABSTRACT

This paper discusses the changes implemented at University College London (UCL) to decolonise Spanish language teaching for Hispanic Studies students required to undertake this language (levels B1-B2, CEFR). These changes were initiated in 2018 in response to students' demands and the recognition that our classes were unconsciously promoting the cultural and linguistic hegemony of Spain as a colonising country and Peninsular Spanish as the prestigious dialect. This resulted in the exclusion of other Spanish varieties and the diverse local cultures and speakers present in the various Spanish-speaking contexts worldwide. The teaching staff also realised the need to better prepare students for their upcoming study abroad period in a Spanish-speaking country, which would begin the following year. To achieve this, we aimed to provide a more comprehensive, nuanced, multilingual and multicultural perspective of Spanish-speaking communities. After being inspired by educators in other fields who challenged the Eurocentrism in their course materials and adjusted their content and teaching methods accordingly, we decided to shift the focus away from European Spanish and include the voices that have historically been marginalized in the Spanish language classroom. Additionally, we encouraged our students to take a more active role in their learning, allowing for greater representation of their interests and diversity. The article will delve into the significant changes that were implemented and the positive feedback received from our students.

KEYWORDS

Spanish Language Teaching, decolonising, Spanish varieties, silenced voices, agency.

1. INTRODUCCIÓN

El llamamiento a descolonizar las universidades, junto con otras iniciativas de carácter social impulsadas principalmente por estudiantes en la última década, tiene su origen en la necesidad de contrarrestar la perspectiva eurocéntrica que domina las instituciones y de arrojar luz sobre el racismo institucionalizado en las universidades, así como poner fin a las desigualdades históricas generadas por la colonización (Molefe, 2016; Pimblott, 2020). Dentro del sistema de enseñanza superior del Reino Unido, la necesidad de descolonización es un tema central en estos momentos (Hernández-Martín, 2022; Díaz-Bravo y otros, 2024): forma parte de la agenda institucional Igualdad Diversidad Inclusión (EDI, por sus siglas en inglés);[1] tiene su propia página oficial en los sitios web de las universidades británicas; se incluye en todas las reuniones departamentales como objetivo estratégico y la mayor parte de las conversaciones y debates, así como conferencias y talleres que se celebran en nuestros centros.

Pese a ser un término legado por el siglo XIX (Shahjahan y otros, 2022), no hay aún consenso en lo que significa *descolonización* ni en lo que supondría llevar a cabo este proceso. De manera general, se define la *descolonización* como el fin de un periodo colonial (RAE y ASELE, s.v.), lo cual implica un complejo proceso de múltiples capas, que abarca no solo aspectos políticos y económicos, sino también dimensiones emocionales, espirituales, educativas y hasta psicológicas (Shahjahan y otros, 2022). En el ámbito de la educación superior, la literatura académica reconoce que, en última instancia, el significado del término *descolonización* es contextual, aunque identifica tres grandes vectores

[1] Aunque en la comunidad educativa anglosajona hay diferencias de opinión sobre si la descolonización, con sus objetivos más amplios de autodeterminación y eliminación de desigualdades históricas, puede ser adecuadamente abordada dentro del marco más limitado de las iniciativas EDI (Loyola-Hernández y Gosal, 2022).

interrelacionados: reconocimiento de las limitaciones; interrupción de la hegemonía y creación de espacios alternativos (Shahjahan y otros, 2022). Nuestro camino de transformación curricular se guio por estos tres vectores, como se verá más adelante.

1.1 Crítica y pertinencia actual del término

Además de la variabilidad geográfica, la noción de *descolonización* enfrenta dos desafíos principales. En primer lugar, presenta una paradoja interna: su aplicación radical implicaría la eliminación de las universidades, instituciones que se sustentan en gran medida en el pensamiento eurocéntrico. En segundo lugar, la idea de *descolonización* es cada vez más cuestionada por diversas comunidades indígenas, que argumentan que el término se ha vaciado de contenido y que, en la práctica, no se traduce en un empoderamiento real. Por el contrario, sostienen que su uso puede perpetuar la dependencia y la opresión de los pueblos indígenas (Tuck y Yang, 2012; Wilson y Laing, 2019).

No obstante, aun aceptando lo discutible del concepto, llevar a las universidades el racismo presente en nuestras sociedades y el origen del mismo –los procesos de colonización– es pertinente, pues afecta al alumnado y a su evolución personal y profesional dentro de la sociedad (Decolonising SOAS Working Group, 2018). La abrumadora presencia de cánones predominantemente eurocéntricos en las universidades británicas –los cuales omiten los conocimientos multiculturales y excluyen otras perspectivas culturales y sociales, especialmente las de las personas racializadas– facilita la marginación y las culturas discriminatorias y reproduce el racismo estructural (Arday, Belluigi y Thomas, 2021). El rendimiento del alumnado y su participación en la universidad también se ve afectado. En 2023 se publicaron los datos de un exhaustivo estudio llevado a cabo en la Facultad de Artes y Humanidades de UCL en el que se ponían en relación algunos parámetros –las calificaciones, la probabilidad de abandono o la posibilidad de solicitar un posgrado– con la pertenencia étnica o procedencia cultural del estudiantado. Los resultados siguen siendo claros: el alumnado que se autoidentifica como BAME (*Black, Asian and minority ethnic*) obtiene peores calificaciones, acumula mayor porcentaje de abandono y es menos probable que ingrese en estudios de posgrado (Anim y Samson, 2023).

Por lo tanto, pese a que mantengamos ante el término *descolonización* una actitud crítica, lo cierto es que son aún muy necesarias intervenciones de transformación curricular que alteren el foco y acojan realidades hasta el momento ausentes en la clase, posibilitando, entre otras cosas, el sentimiento de identificación y pertenencia de todo el estudiantado. Ello revertirá en sus calificaciones y en sus expectativas personales y profesionales.

En este artículo, describimos el examen crítico que las tutoras de lengua española del segundo curso de UCL realizamos sobre el mismo,[2] en el que identificamos limitaciones y ausencias tanto en los contenidos como en la metodología de enseñanza. A partir de este análisis, nos centramos en dos aspectos: el descentramiento de España y del español peninsular y la creación de espacios alternativos para empoderar y validar a un estudiantado cada vez más diverso. Finalmente, presentamos la retroalimentación de la institución y del alumnado, que avala la necesidad de implementar cambios en este curso. En el siguiente apartado, analizaremos en detalle las limitaciones detectadas.

2. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La necesidad de incorporar una perspectiva descolonizadora en la enseñanza del español surgió en el estudiantado de segundo año (niveles B1-B2, MCER) de la titulación de Estudios Hispánicos de UCL. Este grado de 4 años de duración, y centrado en el estudio de la lengua española, incluye una estancia de 6 a 12 meses en un país hispanohablante. Esta circunstancia fue clave para identificar incongruencias, excesos y, especialmente, ausencias. Nos cuestionamos qué tipo de preparación estábamos brindando a ese joven estudiantado que, al año siguiente, viviría en un país hispanohablante (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). ¿Qué visión de la sociedad y del español les ofrecíamos: una visión real y, consecuentemente, compleja, o una versión simplificada y estereotipada en aras de una instrucción más sencilla?

---

[2] La otra profesora del curso es la Dra. Maria Chiara D'Argenio, sin cuya sagaz mirada este proceso no se hubiera completado.

Si bien aún no habíamos adoptado formalmente el término *descolonización* y no contábamos con una bibliografía específica adaptada a nuestro contexto profesional (Hernández-Martín, 2022), ya estábamos familiarizadas con los procesos que nuestra universidad y otras instituciones afines habían puesto en marcha para contrarrestar el eurocentrismo presente en sus programas de estudio (Decolonising SOAS Working Group, 2018). En este contexto, emprendimos un proceso de examen crítico de nuestro curso donde identificamos limitaciones asociadas a las jerarquías en las que las tutoras, inconscientemente, operábamos (Shahjahan y otros, 2022). Las limitaciones detectadas fueron las siguientes:

A) Modelo lingüístico predominante: español peninsular. La variedad empleada mayoritariamente por las tutoras, y la usada en las instrucciones y ejemplos gramaticales, era el castellano centro-norte peninsular. La exposición a otras variedades lingüísticas era esporádica y anecdótica (Company Company, 2019) y siempre se hacía en contraste con la variedad anterior (Hernández-Martín, 2022). Además, no habíamos sometido a cuestionamiento nuestra variedad ni se había acordado con el estudiantado qué variedades traía a clase o cuáles aparecerían en nuestras sesiones (Del Valle, 2014). Por otro lado, se hablaba poco de la diversidad lingüística y nada del contacto con otras lenguas. Tampoco se mencionaban las lenguas originarias de América a las que el español había desplazado o erradicado o junto a las que convivía, en contextos de bilingüismo o multilingüismo, con o sin jerarquía entre las lenguas en contacto (Terborg, Alarcón y Neri, 2015).

B) Modelo sociocultural predominante: europeo y canónico. Los contenidos socioculturales abordados en clase se centraban en Europa. Cuando se incorporaba algún elemento de fuera de este contexto, principalmente de América, se trataba de dos tipos: manifestaciones de la cultura popular, habitualmente asociadas a un entorno exótico y tradicional (Ross i Solé, 2013) o agentes culturales canónicos. Por otro lado, la representación de las comunidades de habla y de los propios hablantes era poco diversa (Morales-Vidal y Cassany, 2020), lo que no reflejaba la realidad multilingüe, multicultural y socialmente diversa que el alumnado hallaría durante su estancia en el extranjero.

C) Verticalidad y unidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la universidad es un espacio colonizado basado en un sistema de conocimiento eurocéntrico que reproduce el poder colonial (Parker y otros, 2017), las relaciones que se dan en ese espacio académico y los principios que sustentan esas relaciones, junto a los propios espacios físicos, también están colonizados: reproducen estructuras de poder y, consecuentemente, desigualdades (Autar, 2017). Por lo tanto, necesitamos incorporar prácticas pedagógicas que ayuden a romper con esas estructuras y doten al estudiantado de herramientas críticas para el cambio social. A pesar de la riqueza metodológica frecuente en la clase de lenguas, observamos, por un lado, que nuestro estudiantado se había habituado a asimilar los contenidos seleccionados por las tutoras y, por otro, que no existían oportunidades para que el alumnado pudiera explorar a fondo sus propios intereses ni se establecían conexiones significativas entre los objetivos de aprendizaje y sus inclinaciones, lo que repercutía, además, en su motivación (Dörnyei y Csizér, 1998).

Usando un léxico *descolonizador*, podemos decir que, inconscientemente, perpetuábamos la hegemonía cultural y lingüística de España como país colonizador y de lo europeo como lo normativo y prestigioso, marginando así a otras variedades del español y a la diversidad de culturas locales y a sus hablantes presentes en los numerosos contextos donde se habla español en el mundo. Por lo que respecta a las prácticas pedagógicas, el estudiantado estaba acostumbrado a la univocidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y no intervenía ni en el diseño ni en la gestión del curso.

3. DESCENTRALIZACIÓN Y AGENCIA

Identificadas tales limitaciones, nos propusimos tres objetivos de transformación curricular y metodológica: descentralizar el español peninsular al mostrar la diversidad lingüística, geográfica, social, cultural y racial asociada con la lengua española, reconociendo, además, la importancia de las lenguas originarias de América; ofrecer voces históricamente silenciadas, bien en sus comunidades, bien en una historia

global del español; darle mayor responsabilidad al alumnado a partir de la asignación de nuevos roles. A continuación, se describen las modificaciones realizadas por primera vez en el año 2018/19 y que se mantuvieron hasta el curso 2023/24. Dichas modificaciones han afectado a la totalidad del estudiantado de segundo curso de Estudios Hispánicos de UCL, que se estima en una media de 80 estudiantes por año.

3.1 Sesiones dedicadas a las variedades lingüísticas del español

A fin de cuestionar un supuesto español estándar y desafiar la discriminación y el modelo lingüístico predominante en nuestras clases, hemos incorporado una serie de sesiones en las que reflexionamos colectivamente en torno a la diversidad lingüística del español y a la idea de lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). Junto a ello, consideramos esencial exponer al alumnado a las variedades del español y, consecuentemente, a la riqueza y complejidad de nuestra lengua, de manera que comprendan que no existe una forma única e ideal de hablarla (Hernández-Martín, 2022). A partir de la metodología de la clase invertida (Martín-Aizpuru y Díaz-Bravo, 2021), el alumnado, distribuido en grupos pequeños, investiga independientemente y, convirtiéndose en experto, presenta en clase una variedad concreta entre las doce identificadas en las clasificaciones más reconocidas (Moreno Fernández, 2020). Por último, decidimos explicitar nuestra variedad al comienzo del curso e interesarnos por las variedades que traía o que le interesaban a nuestro alumnado. Para todas estas sesiones, creamos nuestros propios materiales, privilegiando, además del énfasis en la autonomía del estudiantado, la reflexión colectiva y la inclusión de perspectivas no europeas.

3.2 Sesiones dedicadas al contacto entre las lenguas indígenas y el español

Consideramos que cualquier propuesta descolonizadora del español debe abordar las lenguas originarias de América. Por ello, y de acuerdo con nuestro propósito de presentar el español como una lengua que está en contacto con otras, y al mismo tiempo llevar a clase a hablantes multilingües que viven en ese contexto y que no aparecen en nuestros manuales tradicionales, trabajamos en torno a situaciones

contemporáneas en las que el español interactúa con lenguas originarias de América, ya sea en un contexto de desigualdad o de respeto y equidistancia. Por un lado, examinamos la diversidad lingüística en América Latina a través de mapas e infografías y usamos la película *Roma* (Alfonso Cuarón, 2018) para analizar situaciones jerárquicas de contacto lingüístico. Por otro lado, exploramos con el alumnado el concepto de activismo lingüístico, destacando especialmente las iniciativas llevadas a cabo en América por artistas de diversas disciplinas musicales. Un ejemplo elocuente es el rapero Liberato Kani, quien, en su rap indígena, mezcla sus dos lenguas, quechua y español, las cuales coexisten en una situación de igualdad. Estas sesiones nos permiten, asimismo, acercarnos desde una perspectiva alternativa al tema de la corrección lingüística, al interpretar los tradicionalmente considerados «errores» en el habla del español por parte de los quechuahablantes como interferencias entre lenguas (Merma Molina, 2007).

3.3 Sesiones dedicadas a la actualidad de países y comunidades hispanohablantes

Con el objetivo de superar la omnipresencia europea en los contenidos socioculturales y ofrecer una representación más diversa y compleja de los contextos en los que se habla español, cuestionando, además, las simplificaciones y estereotipos de los manuales tradicionales, incorporamos una serie de sesiones que exploran realidades habitualmente ausentes en nuestras clases (Guinea Ecuatorial, comunidades sefardíes, *latinxs* en Estados Unidos). Adoptamos, de nuevo, la metodología de clase invertida, pero con una bibliografía más libre y actual, centrada en fuentes en línea, desde periódicos nacionales hasta blogs personales y cuentas en redes sociales, lo que permite al alumnado trabajar con materiales culturales auténticos y con registros dispares.

3.4 Voz y agencia

Una pedagogía crítica y descolonizadora, inspirada en Freire y Hooks, empodera al alumnado para desenvolverse en sus entornos y cultivar su pensamiento crítico (Decolonising SOAS Working Group, 2018) y hace del aula un lugar igualitario, comprometido con la descolonización en

la producción de conocimiento (Parker y otros, 2017).[3] En este contexto, incorporamos dos prácticas pedagógicas: a) la clase invertida, donde el alumnado explora la materia a su propio ritmo y profundiza en ella según sus intereses; b) la participación estudiantil en la decisión curricular, donde el alumnado elige algunos de los contenidos socioculturales que aparecerán en sus clases de lengua española.

En ambos casos, el alumnado es validado como cocreador de conocimiento (Díaz-Bravo, 2021a), descentralizando el saber y fomentando el respeto y reconocimiento mutuos entre docentes y estudiantes (Shahjahan y otros, 2022). El profesorado abandona su rol tradicional y colabora para producir conocimiento significativo para las experiencias de todo el grupo (Parker y otros, 2017). Estas estrategias, además, pueden servir para dar respuesta a las diferentes necesidades del estudiantado y nivelar el campo de juego para las personas de diferentes orígenes (Decolonising SOAS Working Group, 2018). Finalmente, la autonomía en el diseño del curso motiva al alumnado a involucrarse, fortaleciendo su sentido de pertenencia, rendimiento y satisfacción, como demostraron las encuestas que llevamos a cabo.

4. RETROALIMENTACIÓN DEL ALUMNADO Y RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

Estos cambios curriculares y metodológicos fueron reconocidos por UCL gracias a su compromiso con la igualdad, la diversidad y la inclusión. Sin embargo, la retroalimentación del alumnado, obtenida a partir de encuestas escritas al finalizar el curso académico 2018/19, resultó aún más relevante. Más de setenta estudiantes confirmaron en sus respuestas el logro de los objetivos establecidos al reformar el curso. El alumnado coincidió en que las sesiones descentraron el español peninsular, permitiéndoles comprender que el español es una lengua pluricéntrica con múltiples variedades legítimas y sin un único modo de hablarla. Asimismo, reconocieron los procesos históricos de

[3] La clase de lenguas, no obstante, ya viene integrando desde hace tiempo algunos de los presupuestos de las pedagogías inclusivas y descolonizadoras (SOAS Working Group, 2018).

colonización de la lengua española y sus consecuencias en otras lenguas y culturas locales. Finalmente, consideraron que las clases les brindaron las herramientas para comprender, con curiosidad y respeto, las variedades del español, preparándolos/las mejor para su estancia en el extranjero.

No obstante, no queremos afirmar que esta sea *la* senda para descolonizar la enseñanza del español: primero, porque el significado último de la *descolonización* depende del contexto y, segundo, porque este proceso es continuo y revisable (Díaz-Bravo, 2021b), con áreas de mejora en las que seguimos trabajando. Por ejemplo, al analizar la bibliografía que recomendamos al alumnado para preparar las exposiciones en clase (Muñoz-Basols y otros, 2017), notamos una disparidad evidente: las variedades de España reciben un enfoque más extenso y detallado que las de otros contextos. La clasificación misma de las variedades refleja una mentalidad eurocéntrica (Moreno Fernández, 2020), lo que nos insta a buscar perspectivas alternativas y a incorporar en el futuro variedades nacidas del contacto lingüístico, como el espanglish (Varra, 2019).

5. CONCLUSIONES

Este artículo describe los cambios en el currículo y la pedagogía llevados a cabo en UCL para descolonizar la enseñanza del español en el alumnado de Estudios Hispánicos de segundo año. Estas modificaciones responden a las demandas de movimientos estudiantiles por superar el paradigma eurocéntrico en la educación y a nuestra propia percepción de no estar preparando adecuadamente al estudiantado para enfrentar la diversidad y complejidad lingüística y cultural de los contextos en los que se habla español. Nuestra propuesta descentraliza el español peninsular y enfatiza el carácter polifónico, policéntrico y poliédrico de la lengua. Se incorpora el estudio del español en contacto con las lenguas originarias de América y se diversifica la representación de hablantes y contextos. Finalmente, valida al estudiantado como coproductor de conocimiento, con mayor responsabilidad en el diseño y gestión del curso. A pesar de reconocer las limitaciones inherentes al concepto y a nuestra posicionalidad, la retroalimentación del alumnado ha sido positiva, lo que confirma el logro de los objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anim, N y Samson, A. (2023). *Understanding the Experiences of Racially Marginalized Students in the Faculty of Arts and Humanities at UCL*. Informe interno. University College London.

Arday, J., Zoe Belluigi, D. y Thomas, D. (2021). 'Attempting to break the chain: Reimaging Inclusive Pedagogy and decolonising the curriculum within the Academy', *Educational Philosophy and Theory*, 53 (3), pp. 298-313.

Autar, L. (2017). 'Decolonising the classroom', *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20 (3), pp. 305-320.

Company Company, C. (2019). 'Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)', *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 96-105.

Decolonising SOAS Working Group (2018). *Decolonising SOAS: Learning and Teaching Toolkit for Programme and Module Convenors* [en línea]. https://blogs.soas.ac.uk/decolonisingsoas/files/2018/10/Decolonising-SOAS-Learning-and-Teaching-Toolkit-AB.pdf (Enero, 19, 2024).

Del Valle, J. (2014). 'The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?', *The Modern Language Journal*, 98 (1), pp. 358-372.

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

Díaz-Bravo, R. (2021b). 'Metodologías docentes en la enseñanza-aprendizaje de variedades del español: un ejemplo práctico de investigación-acción', en Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M.ª M., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M.ª M., Gázquez Linares, J. J. y Pérez

Fuentes, M.ª C. (eds.). *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Dykinson, pp. 1021-1034.

Díaz-Bravo, R., Jiménez Naranjo, M., Borin Bonillo, E., Lagares, M. y Pastor Torres, A. (2024). 'Special Interest Group de ELEUK sobre la descolonización en la enseñanza del español', *Tecla. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 1, pp. 18-24.

Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). 'Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study', *Language Teaching Research*, 2(3), pp. 203-229.

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.

Loyola-Hernández, L. y Gosal, A. (2022). *Impact of decolonising initiatives and practices in the Faculty of Environment*. University of Leeds [en línea]. https://doi.org/10.48785/100/103 (Enero, 19, 2024).

Martín-Aizpuru, L. y Díaz-Bravo, R. (2021). 'Clase invertida *online* en la universidad: estudio de caso de una asignatura de lengua española en el Grado de Traducción e Interpretación', *Lenguas Modernas*, 58 (2), pp. 191- 208.

Merma Molina, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante [en línea]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis_doctoral_gladys_merma.pdf (Enero, 19, 2024).

Molefe, T. O. (2016). 'Oppression must fall: South Africa's revolution in theory', *World Policy Journal*, 33 (1), pp. 30-37.

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.

Moreno Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I. y Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: Teoría y práctica*. Londres: Routledge.

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.

Parker, P. S., Smith, S. H., y Dennison, J. (2017). 'Decolonising the classroom. Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy', *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20 (3), pp. 233-247.

Pimblott, K. (2020). 'Decolonising the university: the origins and meaning of a movement', *The Political Quarterly*, 91 (1), pp. 210-216.

RAE (Real Academia Española) y ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2014). *Diccionario de la lengua española*. [en línea]. https://dle.rae.es/ (Enero, 19, 2024).

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.

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, pp. 73-113.

Terborg, R., Alarcón, A. y Neri, L. (coords.) (2015). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tuck, E. y Yang, K. W. (2012). 'Decolonization is not a metaphor', *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), pp. 1-40.

Varra, R. (2019). 'En defensa del espanglish', *Tribuna Norteamericana*, 31, pp. 15-23.

Wilson, A. y Laing, M. (2019). 'Queering Indigenous education', en Tuhiwai Smith, L., Tuck, E. y Wayne Yang, K. (eds.). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 131-145.