

Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción

Pau Bori¹

Recepción: 19 de abril de 2021 / Aceptación definitiva: 26 de septiembre de 2021

Resumen. Basándose en los principios de la pedagogía crítica, el presente artículo presenta un estudio de una investigación acción en un aula de español como lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Belgrado que tiene como objetivo desafiar la tendencia instrumental dominante en la educación de idiomas extranjeros en tiempos de neoliberalismo. Para ello, hemos elaborado una propuesta didáctica contrahegemónica y disidente que busca convertir el aula de ELE en un espacio de diálogo y reflexión sobre nuestra realidad social y así ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos. Los resultados de la implementación de la propuesta didáctica en el aula demuestran que sus beneficios van más allá de los aspectos lingüísticos hacia el desarrollo de una conciencia crítica entre el alumnado.

Palabras clave Español como lengua extranjera (ELE); pedagogía crítica; conciencia crítica; propuesta didáctica; investigación acción.

[en] Encouraging a Critical Consciousness in the Spanish as Foreign Language classroom: Action Research

Abstract. Drawing on the principles of critical pedagogy, this article presents an action research study in a Spanish as a foreign language (SFL) classroom at the University of Belgrade that aims to challenge the dominant instrumental trend in foreign language education in the era of neoliberalism. To do this, an anti-hegemonic and dissenting didactic proposal is developed to turn the SFL classroom into a space for dialogue and reflection on our social reality and thus help students to become critical citizens. The results of the implementation of the didactic proposal in the classroom show that its benefits go beyond the linguistic aspects towards the development of a critical consciousness among the students.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL), critical pedagogy, critical consciousness, didactic proposal, action research

[fr] Encourager la conscience critique dans le cours d'espagnol comme langue étrangère: une recherche-action

Résumé. En suivant les principes de la pédagogie critique, cet article présente une étude d'une recherche-action dans un cours d'espagnol comme langue étrangère (ELE), de l'Université de Belgrade, qui a pour objectif de faire face à la tendance instrumentale prééminente dans l'enseignement des langues étrangères en temps de néolibéralisme. Pour ce faire, nous avons créé une proposition didactique contrehégémonique et dissidente qui tend de rendre le cours d'ELE en un espace de dialogue et de réflexion sur notre réalité sociale qui puisse aider aux apprenants à devenir des citoyens critiques. Les résultats de la mise en place de cette proposition didactique mettent en exergue que les bénéfices obtenus vont bien au-delà des aspects linguistiques, notamment, vers le déroulement d'une conscience critique chez les apprenants.

Mots-clés: Espagnol comme langue étrangère (ELE); pédagogie critique; conscience critique; proposition didactique; recherche-action.

Sumario: 1. Introducción. 2. La pedagogía crítica. 3. Estudio empírico. 3.1 Metodología. 3.1.1 Descripción del curso. 3.1.2 Planteamiento inicial. 3.1.3 Recogida de datos. 3.2 Descripción de la propuesta didáctica. 3.3 Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

¹ Universidad de Belgrado
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8221-2183>
E-mail: pau.bori.sanz@fil.bg.ac.rs

Cómo citar: Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81.

1. Introducción

En lingüística aplicada y sociolingüística el término ‘crítico’ hace referencia a unos tipos de enfoques que cuestionan argumentos y perspectivas prevalentes: adoptan un punto de vista escéptico hacia asunciones e ideas que se han convertido en naturales (Pennycook, 2001, p. 7). Uno de los focos de interés de las investigaciones críticas en educación de idiomas de estos últimos años ha sido examinar la influencia del neoliberalismo –la última mutación del capitalismo– en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente del inglés (Block, Gray y Holborow, 2012; Del Percio y Flubacher, 2017; Gray, O’Reagan y Wallace, 2020; véanse, además los números especiales editados por Bernstein et al., 2015; Shin y Park, 2016), pero también de otras lenguas como el español (véase el monográfico editado por Bruzos, 2020).

Uno de los efectos neoliberales más evidentes es la extendida concepción del idioma desde una visión puramente instrumental, como un recurso económico o una herramienta para el trabajo o la ascensión social. El impacto del neoliberalismo es también visible en la concepción de los aprendices como emprendedores y consumidores, y de los docentes como unos simples proveedores de competencias lingüísticas. Además, la índole neoliberal está muy presente en los libros de textos de idiomas, que enfatizan en sus contenidos y actividades el individualismo, el espíritu emprendedor y el consumismo, como demuestran estudios sobre materiales didácticos del inglés (Babai y Sheiki, 2018; Copley, 2018; Bori, 2020a) y también del español como lengua extranjera (ELE) (Bori, 2020b; Bori y Kuzmanovic-Jovanovic, 2020, 2021).

El presente artículo presenta una investigación acción en un aula de ELE de la Universidad de Belgrado (Serbia) con una voluntad contrahegemónica: tiene como propósito desafiar esta concepción dominante en la enseñanza de idiomas que fomenta la formación de personas individualistas y competitivas y la noción del idioma únicamente como una habilidad práctica o un recurso económico. Consideramos dicha concepción como hegemónica (Gramsci, 1971) porque representa un conjunto de ideas y prácticas que se han convertido de sentido común en la educación de idiomas y que raramente son cuestionadas. Los objetivos de nuestra investigación acción son transformar el aula de ELE en un espacio de diálogo y reflexión sobre nuestra realidad social para ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos, así como generar conocimientos teóricos y prácticos sobre la situación que se investiga. Empezamos el artículo presentando la pedagogía crítica, que es el sostén teórico de nuestra investigación. A continuación, explicamos el estudio empírico: la metodología, la propuesta didáctica y los resultados de su implementación en el aula. Completamos el artículo con una discusión de los resultados y las conclusiones.

2. La pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una orientación pedagógica que parte de la consideración de que la educación es inherentemente política (Kincheloe, 2008, Martínez Bonafé, 2013). Según la pedagogía crítica, la educación no es nunca neutra: está condicionada por circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas. La educación se basa siempre en una cosmovisión determinada de la vida social, responde a unos intereses y persigue unos objetivos determinados. A partir de esta consideración, la pedagogía crítica examina la educación (políticas, prácticas, currículos, materiales didácticos) y su vinculación con cuestiones de poder y desigualdad. Al mismo tiempo, la pedagogía crítica está interesada en la transformación social y comprometida con la justicia y la igualdad. Por eso, pretende desarrollar alternativas pedagógicas que tengan en cuenta las experiencias y realidades de los estudiantes, estimulen su espíritu crítico y promuevan la justicia social. Se busca, en el fondo, un equilibrio entre el cambio social y el cultivo del intelecto. Así, uno de los principales objetivos de la pedagogía crítica es capacitar a los alumnos a cuestionar el estado de las cosas, reflexionar sobre ello y ayudarlos a encontrar formas de resistencia y acción para transformar la sociedad.

Sus orígenes se suelen situar en las propuestas de educación transformadora y liberadora del filósofo brasileño Paulo Freire (1970) y en las aportaciones contrahegemónicas de pedagogos críticos norteamericanos como Henry A. Giroux (1983) y Peter McLaren (1989). Las bases teóricas de estos pensadores se encuentran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en la filosofía de Karl Marx. Uno de los conceptos claves de este corriente educativo es el de conciencia crítica. Consiste en adquirir un conocimiento profundo del mundo, percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas existentes, y de este modo tomar medidas en contra de los elementos opresivos de la realidad (Freire 1974, p. 4).

La pedagogía crítica concibe al profesor como un intelectual transformativo (Giroux, 1997), en contraposición con la concepción del docente como un mero ejecutor del currículo. Así, los profesores son considerados como profesionales independientes, reflexivos y críticos, conscientes de las implicaciones políticas y sociales de su labor. Son también investigadores: de sus estudiantes, del contexto político y social, y de los objetivos de la educación. Son, en

definitiva, unos agentes activos comprometidos en la construcción del currículo de sus clases, fomentar la capacidad crítica de los estudiantes e incentivar el cambio y la transformación social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

2.1 Estado de la cuestión

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, la pedagogía crítica es un fenómeno más reciente (Norton y Toohey, 2004) que en la educación general, aunque cada vez hay más estudios y prácticas educativas que se encuadran dentro de las pedagogías críticas, sobre todo para la enseñanza del inglés (Crookes, 2013; López Gospar, 2019), pero también del español (Leeman 2005, 2014). La pedagogía crítica invita a los docentes de idiomas a hacer explícitas en el aula las conexiones entre la lengua y su contexto social más amplio, explorando así las implicaciones sociopolíticas de la educación de idiomas y la producción de los conocimientos (Leeman, 2005).

Por tener unas metas parecidas a las de la nuestra investigación, se deben destacar los estudios de Chun (2009, 2013) sobre su experiencia con pedagogías críticas en un aula de inglés para fines específicos de los Estados Unidos. Chun muestra como la ideología neoliberal presente en los materiales didácticos del curso puede ser desmontada en el aula mediante preguntas y reflexiones incentivadas por el docente que propicien el cuestionamiento del individualismo, el emprendimiento o el consumismo que el neoliberalismo ensalza. Por su parte, Barnawi (2019) relata un estudio de caso con un estudiante de inglés como lengua extranjera durante la implementación de una tarea de pedagogía crítica en un curso de escritura académica en Arabia Saudí. La tarea consistió en escoger lecturas sobre un tema relevante para el estudiante y escribir un ensayo para analizar los materiales de lectura, explicar su importancia y relacionarlos con su propia experiencia. El diálogo constante con el profesor durante la tarea ayudó al estudiante a argumentar su opinión y a construirse una conciencia crítica sobre el asunto. Sin embargo, Barnawi (2019, p. 54) concluye su estudio advirtiendo que dicha conciencia crítica está limitada por el contexto neoliberal: la fuerza de las ideologías neoliberales, la privatización de las universidades y la fusión de la libertad humana con la satisfacción consumidor.

3. Estudio empírico

3.1 Metodología

La concepción de la pedagogía crítica de una docencia contrahegemónica y transformadora encaja perfectamente con la propuesta educativa de la investigación acción. La investigación acción concibe al docente como un investigador, de manera que rompe con la separación tradicional entre la teoría y la práctica en el campo educativo (Burns, 2005). Consiste en entender la enseñanza como “un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela, 2004, p. 1) para la mejora de la práctica educativa. Se trata de una aproximación subjetiva e intervencionista en el proceso educativo (Burns, 2005, 2015).

La investigación acción es un método que, con diferentes variantes, se viene aplicando en la educación general al menos desde la segunda mitad del siglo XX, pero su impacto en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros es mucho más reciente (Burns, 2005). En el ámbito del ELE, se debe destacar una investigación acción reciente de Atienza (2020) con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural crítica entre estudiantes extranjeros de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Aunque existen múltiples estrategias para llevar a cabo una investigación acción, hemos seguido las cuatro fases más frecuentes en toda investigación acción: planear, actuar, observar y reflexionar (Burns, 2015). Estas fases no tienen una estructura cerrada o estática, sino que se entrelazan entre ellas y se repiten a lo largo de la investigación acción (Burns, 2015). En nuestro caso, por ejemplo, después de la primera sesión de clases, fruto de la reflexión después de la observación, decidimos replantear el plan de actuación de la segunda sesión para profundizar en la ideología subyacente en el texto leído en la primera sesión, de manera que volvimos a repetir el ciclo de las cuatro fases para la segunda sesión.

3.1.1 Descripción del curso

Nuestra investigación acción se desarrolló durante el curso académico 2019/20 (entre octubre y diciembre de 2019) en el marco de una asignatura de ELE para estudiantes de tercer año de Filología Hispánica de la Universidad de Belgrado (Serbia). Es una asignatura troncal del primer semestre que cuenta con un total de 6 horas lectivas semanales y tiene un valor académico de 6 créditos ECTS. El número de estudiantes que participan regularmente en las clases es de medio centenar; en su mayoría tienen 20 o 21 años, y son de género femenino. La asignatura corresponde a un nivel B2 del MECR y es impartida por 4 profesores. Dos de los docentes siguen principalmente el contenido del libro de texto *Nuevo Prisma B2* (Equipo Nuevo Pisma, 2015), mientras que un tercer profesor trabaja con el libro de gramática y vocabulario que acompaña al libro de texto. El cuarto docente es el investigador, que tiene libertad para organizar sus clases de la manera que considere más apropiada.

3.1.2 Planteamiento inicial

El planteamiento de la investigación acción parte de dos preocupaciones del profesor investigador: (1) contrarrestar el impacto nocivo del neoliberalismo en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros expuesto al principio del artículo; (2) la necesidad de incentivar la conciencia crítica entre los estudiantes, como sostiene la pedagogía crítica. Para tratar esas problemáticas se propone una secuencia didáctica contrahegemónica, disidente y reflexiva. Consta de siete sesiones, de 90 minutos cada una. Abordaremos dos cuestiones de gran relieve para los participantes del curso: (1) el mundo laboral que les aguarda en un futuro próximo; (2) las lenguas y la enseñanza de idiomas extranjeros. La importancia de estas dos cuestiones para sus vidas se constató a través de conversaciones informales mantenidas por el profesor investigador con varios de los estudiantes antes del inicio del curso. El contenido de la propuesta didáctica se plantea como abierto: los temas y las actividades son susceptibles de ser modificados a partir de las discusiones entre el alumnado generadas en la clase o de necesidades identificadas por el profesor para abordar las dos preocupaciones que guían la investigación.

3.1.3 Recogida de datos

La técnica de investigación es de naturaleza cualitativa, como es común en las investigaciones acciones (Burns, 2015). La recogida de datos consiste en observar las clases y registrar lo que los estudiantes hacen y dicen. El instrumento utilizado para la recogida de datos es el diario de clase del profesor investigador. Consta de un total de 7 entradas (una para cada sesión), redactadas a partir de las notas tomadas en una libreta durante las clases. Cada entrada tiene entre 400 y 700 palabras. Registra intervenciones de estudiantes durante la clase, momentos en que se despierta la conciencia crítica del alumnado, así como las valoraciones del profesor investigador: qué actividades han funcionado, qué otras no han funcionado y por qué. La última de las entradas recoge la valoración de los estudiantes sobre la secuencia didáctica realizada.

3.2 Descripción de la propuesta didáctica

Primera sesión

La secuencia didáctica empieza con actividades propuestas por el material complementario del libro de texto del curso *Nuevo prisma B2, Fichas sobre léxico* (Cerdeira y Gelabert, 2015), en relación con la primera unidad del libro. La ficha 1 de ese material complementario se titula *El trabajo y la felicidad* y contiene tres ejercicios. En el primero, los estudiantes miran una foto de una oficina y comentan qué hacen y cómo se sienten los personajes que aparecen en ella. En el segundo, deben primero leer diferentes definiciones del diccionario de la RAE de trabajo y felicidad, y comentar si creen que pueden ser compatibles. A continuación, tendrían que expresar su opinión sobre un texto periodístico breve que asegura que la inmensa mayoría de los trabajadores no están satisfechos con su trabajo. El texto sostiene que eso sucede porque la empresa no toma medidas para el bienestar de sus empleados. El profesor investigador complementa el ejercicio con una actividad para fomentar la conciencia crítica del alumnado: *But why?* (Wallerstein y Auerbach, 2004, p. 40). Consiste en buscar las razones de una situación concreta. Se pide al alumnado explicar el caso de alguna persona que conozcan y que no esté satisfecha con su trabajo. A continuación, se inicia la reflexión a través de una cadena de preguntas con “¿pero por qué?” para profundizar en el problema.

El tercer ejercicio de la ficha 1 consiste en leer un artículo sobre una *coach* que analiza las diez claves para ser feliz en el trabajo, escoger el mejor título para cada clave y comentar aquellas claves con las que no se está de acuerdo.

Segunda sesión

Al terminar la sesión anterior, el profesor investigador se da cuenta de la necesidad de profundizar en la ideología subyacente en el texto de la semana anterior *Diez claves para ser feliz en el trabajo*. Los comentarios de aquellas claves con las que no se está de acuerdo del final de la primera sesión permitieron problematizar sobre algún asunto, pero no incentivaron la reflexión sobre la carga ideológica de las claves propuestas por la *coach* para tener éxito en el trabajo. Por ese motivo, el profesor investigador propone volver a leer el texto críticamente, analizándolo a partir de preguntas surgidas de la literacidad crítica (Cassany, 2006). Los estudiantes, en grupos de 3 o 4 personas, responden a preguntas como las siguientes y a continuación se abre un debate entre toda la clase a partir de sus respuestas: ¿Quién firma el texto? ¿Qué intereses tiene? ¿Contiene el texto datos empíricos o es opinión? ¿Qué voces aparecen en el texto y cuáles se ocultan? ¿Qué otro tipo de texto podría aparecer en esta unidad? ¿Por qué?

Tercera sesión

Para ahondar en la reflexión iniciada en la sesión anterior a partir de la lectura crítica del texto *Diez claves para ser feliz*, el profesor investigador propone la lectura y el comentario de un texto que presenta una visión muy diferente del mundo laboral actual. Es un extracto de una historia ficticia que encontramos en el libro *Escuela o Barbarie* (Fernández Liria et al., 2017) y empieza con las siguientes palabras:

Antonio García Banderas –llamémosle así– ha comenzado a emprender presentándose a una entrevista de trabajo. Durante la misma se mantuvo su currículum sobre la mesa, pero no se comentaron sus titulaciones. Se le preguntó, eso sí, por qué quería trabajar en Kit Happy Energy, una marca de chocolatinas energéticas que se han puesto de moda en los botellones de los adolescentes. Y él respondió que porque tenía ideas y quería trabajar en grupo para llevarlas a la práctica y que le hacía mucha ilusión pertenecer a Kit Happy Energy. La respuesta fue un éxito, porque se le contrató para un periodo de pruebas de un mes, en el que no cobraría, pero en el que tampoco tendría que pagar, pese a lo mucho que le iban a enseñar. (Fernández Liria et al., 2017, p. 9)

El relato continúa explicando que en la empresa *Kit Happy Energy* los trabajadores deben estar siempre contentos y flexibilizar su horario laboral. La empresa pone a disposición del trabajador la contratación de un servicio de *coach* (“a cargo de descuentos en su sueldo”) para mantener su autoestima y espíritu emprendedor. Además, hay varias aplicaciones de móvil que el trabajador debe tener activas en todo momento para estar siempre vinculado con la empresa. Después de unas preguntas de comprensión lectora, la clase discurre con preguntas para incentivar la reflexión crítica sobre el mundo laboral actual, como las siguientes: ¿Es una historia verosímil? ¿Cuál es la intención de los autores del texto? ¿Hay alguna conexión entre esta historia y el texto *Diez claves para ser feliz en el trabajo* del material complementario de *Nuevo Prisma* leído en las dos sesiones anteriores? En una primera fase, los estudiantes discuten las preguntas en pequeños grupos (de 3 o 4 personas) y, a continuación, se ponen en común las respuestas de los diferentes grupos.

Cuarta sesión

En la cuarta sesión proponemos una reflexión crítica alrededor de las lenguas y la enseñanza del ELE a partir de la lectura y el comentario de dos textos. El primero es una sinopsis en español del libro *Language in late capitalism: Pride and profit* (Duchêne y Heller, 2012), seguida de las siguientes preguntas de comprensión y debate: ¿Podrían encontrar algún ejemplo de la concepción de la lengua en términos de orgullo? ¿Y de la lengua como un valor económico? ¿Por qué creen que en estas últimas décadas está ganando cada vez más fuerza la concepción de la lengua como un valor económico? El segundo texto es un fragmento de un artículo del diario digital *El salto* (Durán Rodríguez, 2018) que recoge diversas reflexiones de Alberto Bruzos, director del programa de español en la Universidad de Princeton, a partir de sus investigaciones sobre la comercialización del español en el ámbito del ELE: la utilización del español como un recurso económico, la precariedad laboral de los docentes, las colaboraciones entre instituciones públicas y la empresa privada en el negocio del ELE. La lectura del texto es seguida por preguntas de comprensión y debate como las siguientes: ¿Por qué Bruzos argumenta que “la concepción de las lenguas como recursos capaces de producir beneficios económicos” es un “proceso de mercantilización”? ¿Por qué Bruzos considera el ELE como una parte de la “comercialización del español”? ¿Están de acuerdo con las tesis de Bruzos? ¿Por qué? Los estudiantes primero discuten las preguntas en grupo (de 3 o 4 personas) y, a continuación, se ponen en común las respuestas de los diferentes grupos.

Quinta sesión

Ante el gran interés que despertó en la clase anterior la temática de la enseñanza de idiomas, en la quinta sesión continuamos con esta cuestión. Decidimos dedicarnos a los libros de texto de idiomas por dos motivos: (1) estos materiales didácticos juegan un papel central en la mayoría de cursos de lenguas extranjeras de todo el mundo, incluyendo el nuestro en la Universidad de Belgrado; (2) el libro de texto de idiomas extranjeros es un artefacto con el que los participantes de esta investigación están familiarizados desde los inicios de su aprendizaje del inglés en la escuela primaria. Proponemos la reflexión crítica a partir de imágenes del libro de texto que los estudiantes utilizan durante el curso. De la primera unidad, seleccionamos un mosaico con fotografías de siete trabajadores, de diferentes oficios y de diversas edades, y planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuál o cuáles de los personajes de la fotografía podrían trabajar para una empresa como la de *Kit Happy Energy* [protagonizó el texto de la segunda sesión]? ¿Y cuál o cuáles no podrían? ¿Por qué? ¿Se identifican con alguno de los trabajadores de la foto? ¿Por qué?

La segunda actividad consiste en el comentario de fotografías de diferentes personajes que aparecen en la segunda unidad del libro, titulada *Viajar para aprender*, a partir de preguntas como las siguientes: ¿Qué tienen en común los personajes de las fotografías? ¿Qué sensaciones les transmiten? ¿Puede este tipo de imágenes influir en su aprendizaje del español? ¿Cómo? La tercera actividad es una batería de preguntas para generar las reflexiones finales de la sesión: ¿Cómo suelen ser los personajes que aparecen en las imágenes de los libros de texto de idiomas? ¿Qué tipo de personas no aparecen generalmente en las imágenes? Y ¿cómo suelen ser los lugares que aparecen en los libros de textos? ¿Qué tipo de realidad se muestra en conjunto, y cuál se esconde en las imágenes de los libros de texto de idiomas? ¿Qué clase de libros de texto de idiomas extranjeros prefieren: locales o diseñados en el país donde se habla la lengua? Todas las preguntas de la sesión son primero debatidas en pequeños grupos de estudiantes y, a continuación, las diferentes respuestas son puestas en común en toda la clase.

Sexta sesión

La sexta sesión consiste en un debate alrededor de dos temas: (1) La flexibilidad y la apertura a los cambios son más importantes para el trabajo que los conocimientos teóricos; (2) Saber un idioma extranjero es esencial para poder triunfar en la vida. El primer tema es una de las claves que destaca la *coach* para tener éxito en el trabajo del texto leído en las dos primeras semanas, mientras que el segundo tema es una cuestión relacionada con el contenido discutido en la cuarta sesión. Se forman dos grupos (de 5-7 personas): uno a favor y el otro en contra de la tesis del debate. Los estudiantes pueden escoger formar parte del grupo que esté más cerca de su opinión. A continuación, el profesor anuncia la estructura del debate:

1. El profesor introduce el debate.
2. Equipo 'A favor': Primer turno.
3. Equipo 'En contra': Primer turno.
4. Equipo 'A favor': Segundo turno.
5. Equipo 'En contra': Segundo turno.
6. Equipo 'A favor': Tercer turno.
7. Equipo 'En contra': Tercer turno.
8. Equipo 'A favor': Última intervención (conclusiones).
9. Equipo 'En contra': Última intervención (conclusiones).
10. Votación por parte del público (el resto de la clase).

Una vez explicada la dinámica del debate, se deja 10 minutos a cada grupo para preparar los argumentos y distribuir sus turnos de palabras entre diferentes estudiantes. Se les indica que deberían pensar también los argumentos que quizás utilizará el otro grupo y preparar posibles respuestas.

En la parte final de la sesión, el profesor informa sobre la tarea de la próxima semana: escribir un texto argumentativo (entre 180 y 200 palabras). Se facilita a los estudiantes una guía de redacción de un texto argumentativo, así como un texto de modelo para ayudarles a prepararse para el encargo de la próxima sesión. El profesor no anuncia la temática específica del texto argumentativo, pero menciona que será una cuestión familiar para el alumnado.

Séptima y última sesión

En la séptima y última sesión, los estudiantes deben escribir un texto argumentativo (50 minutos) a partir de uno de los dos temas propuestos por el profesor investigador, en forma de pregunta: (1) ¿La flexibilidad y la apertura a los cambios son más importantes para el trabajo que los conocimientos teóricos? (2) ¿Saber un idioma extranjero es esencial para poder triunfar en la vida? La nota que obtienen los estudiantes en el texto argumentativo sirve para evaluar su participación en la secuencia didáctica. Además de cuestiones de lengua (ortografía, gramática, vocabulario, organización del texto y las ideas), también se evalúa la capacidad del estudiante para exponer sus argumentos de una forma clara, reflexiva y razonada.

En la segunda parte de la sesión, el profesor investigador pide a los estudiantes que hagan una valoración de la secuencia didáctica en pequeños grupos para poner después sus opiniones en común ante toda la clase. Se proponen las preguntas siguientes: ¿Cuáles son los aspectos positivos y los negativos de la secuencia didáctica? ¿Qué sugerencias tienen para mejorarla? ¿Qué han aprendido a lo largo de estas clases? ¿Ha cambiado de alguna manera su visión de los temas que hemos tratado en clase? En caso afirmativo, ¿de qué manera?

3.3 Resultados

A partir de la información recogida en el diario de clase del profesor investigador, relatamos a continuación los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica en nuestro curso. En la primera sesión, los estudiantes siguen al pie de la letra las propuestas de los ejercicios del material complementario del libro de texto *Nuevo Prisma B2*. Ninguna de las preguntas de los ejercicios incitó a los alumnos a problematizar sobre alguna de las cuestiones que se trataban. Sin embargo, a partir de la actividad '¿pero por qué?' propuesta por el profesor investigador, la reflexión en clase se enriquece y se consigue estimular la conciencia crítica del alumnado. Una estudiante expone la siguiente situación: "Mi hermana mayor trabaja en un *call center* y está harta". La cadena de preguntas que siguen y las respuestas de la estudiante sirven para analizar críticamente el caso:

- ¿Pero por qué?
- Porque no le gusta el trabajo.
- ¿Pero por qué?
- Porque le pagan poco dinero.
- ¿Pero por qué?
- Porque la empresa no quiere pagar más.

- ¿Pero por qué?
 - Porque la empresa no gana dinero para pagar más dinero a los trabajadores.
 - ¿Pero por qué?
 - Porque la empresa quiere ganar más dinero.
 - ¿Pero por qué?
 - Porque el empresario necesita dinero
 - ¿Pero por qué?
 - Para hacerse rico.
 - ¿Pero por qué?
 - Para comprar más cosas.
- (Diario de clase, 17/10/2019)

En la segunda sesión, al volver a leer uno de los textos de la sesión anterior, *Diez claves para ser feliz en el trabajo* (extraído del material complementario del libro de texto del curso) y analizarlo a partir de preguntas de la tradición de la literacidad crítica, la discusión se centra en los intereses que persigue el texto. Los estudiantes están de acuerdo en que el texto sirve para dar a conocer la obra de la *coach* que protagoniza el artículo y entonces la discusión avanza para descubrir a quién benefician los consejos de la *coach*. Un grupo sugiere que a los trabajadores, otro señala al empresario porque consigue una mayor productividad de su empresa, y un tercero explica que es el país el que se beneficia porque así mejora su economía. Hay consenso entre los estudiantes al señalar que el texto recoge sobre todo opinión, y no datos empíricos. A la pregunta sobre qué voces aparecen y no aparecen, los estudiantes coinciden en que la de los trabajadores es la principal voz ausente. Como alternativa a ese texto, diversos grupos de estudiantes proponen un texto con diálogos entre trabajadores para conocer su experiencia laboral y sus opiniones sobre los consejos de la *coach*.

En la tercera sesión, los estudiantes son de la opinión que la historia sobre el emprendedor de la empresa *Kit Happy Energy* es verosímil, pero exagerada. En este sentido, diversos estudiantes destacan el tono irónico del relato. Al entrar en la discusión sobre la intención de los autores del texto, se despierta la conciencia crítica del alumnado. Un grupo argumenta que el objetivo es advertir a los trabajadores de los peligros de sus futuros trabajos. Otro explica que es ridiculizar esa situación laboral. Un tercer grupo sostiene que el texto denuncia la relación de esclavitud del trabajador respecto a su empresa. Y un cuarto grupo comenta que el texto hace visible una situación injusta y, de esta manera, “prepara para luchar” (diario de clase, 31/10/2019). Sin embargo, los estudiantes no son capaces de establecer conexiones entre el artículo *Diez claves para ser feliz* y la historia del emprendedor de *Kit Happy Energy*, a pesar de que en ambos textos hay alusiones explícitas a la tarea de un *coach* laboral y a la flexibilidad, emblemas del orden laboral neoliberal (Flubacher, 2020).

En la cuarta sesión, los estudiantes participan con mucho interés en la discusión sobre las lenguas como valor económico o como valor cultural. Mencionan varios ejemplos de la concepción de la lengua en términos de beneficio económico: “el alemán, mucha gente se va a Alemania por trabajo o a ganar dinero”; “aprender italiano en las escuelas de Jagodina [pequeña ciudad en la zona central de Serbia], porque se ha abierto una fábrica italiana en esa ciudad”; “los griegos aprenden serbio para el turismo” (diario de clase, 7/11/2019). De la concepción de la lengua como un orgullo o como un valor cultural varios grupos señalan el cuidado y el respeto que se tiene en Serbia por el alfabeto cirílico al ser un hecho diferencial de la lengua serbia. Sobre por qué en estas últimas décadas está ganando cada vez más fuerza la concepción de la lengua como un valor económico se oyen diversas opiniones: “la gente tiene que emigrar y necesita aprender la lengua del país para poder trabajar”, “saber lenguas extranjeras da más posibilidades de encontrar trabajo”, “los empresarios buscan trabajadores más baratos y hay mucha competencia para encontrar trabajo, así que es importante saber lenguas para encontrar un trabajo” (diario de clase, 7/11/2019).

A través del comentario del texto sobre la comercialización de la lengua en el campo del ELE, alguno de los grupos confirma con su propia experiencia el lado crematístico del ELE señalado por Bruzos, recordando que muchas de ellas han tenido que pagar para las clases de ELE, para la preparación de los exámenes oficiales y para el diploma. Sin embargo, no hay unanimidad sobre si se está de acuerdo con la visión de Bruzos sobre la comercialización del ELE. Así, un grupo comenta estar muy de acuerdo con la crítica de Bruzos al negocio del Instituto Cervantes con los diplomas DELE: “es un diploma muy caro, pero imprescindible para nosotras” (diario de clase, 7/11/2019). En cambio, otros grupos consideran reduccionista la visión del español en el ELE solo en términos de negocio, y destacan la necesidad de verlo como un valor cultural y considerar el aprendizaje del español como una cuestión de gustos personales.

Al principio de la quinta sesión los estudiantes comentan las fotografías de diversos trabajadores que aparecen en el libro de texto *Nuevo Prisma B2*. En la opinión de la mayoría de los grupos, casi todos los personajes podrían trabajar en *Kit Happy Energy* siempre y cuando tuviesen motivación, a excepción de una señora mayor que, por su edad, no podría formar parte de un equipo de trabajo juvenil como el de *Kit Happy Energy*. Con respecto a los trabajadores con los que se identifican, un grupo escoge la fotografía de tres personas sonrientes que trabajan en grupo alrededor de una mesa porque a ellos también les gusta trabajar en equipo. Otro señala la fotografía de un hombre con un fajo de billetes en la mano porque a ellos también les gustaría ganar mucho dinero. Por su parte, varios grupos escogen

la fotografía de un trabajador encadenado a su ordenador: ellos también tienen esa sensación, a causa de los muchos trabajos que tienen en esos momentos para sus estudios en la universidad.

En cuanto a las coincidencias entre los personajes de las fotografías que aparecen en la segunda unidad del libro de texto, los estudiantes consideran que todos son jóvenes, con actitud positiva y parecen felices. Una estudiante incluso va más allá: “Parece un anuncio de Colgate: ¡todos sonrientes con los dientes blancos!” (Diario de clase, 14/11/2019). Preguntados si este tipo de imágenes les motiva para aprender español hay división de opiniones. Un grupo responde negativamente porque es una representación artificial: no son gente normal. En cambio, otro grupo dice que quizás sí que anima a aprender español, de una forma subconsciente. Al debatir sobre la realidad que no aparece, los grupos ponen de manifiesto su conciencia crítica con comentarios como los siguientes: “no hay imágenes reales, todo es idealizado, sin problemas”; “transmiten que la vida es así, y ya está, no hay variedad: todos son jóvenes, guapos...”; “no muestran la diversidad del mundo”; “no aparecen pobres, enfermos, inválidos, grupos marginalizados”; “no hay nada de la vida de Serbia” (diario de clase, 14/11/2019).

La quinta sesión acaba con la cuestión de si son mejores los libros de texto de idiomas elaborados y publicados en el país donde se habla la lengua (por ejemplo, España) o los escritos y publicados en el país donde se estudia el idioma como lengua extranjera (por ejemplo, Serbia). Hay diversidad de opiniones. Unos grupos se muestran partidarios de la primera opción, con el argumento de que un hablante nativo siempre podrá explicar mejor su lengua que otro que no lo es. En cambio, otros grupos defienden la segunda opción básicamente porque permitiría comparar la lengua extranjera con la nativa de los estudiantes. En el debate entre los estudiantes sobre esta última pregunta surge la cuestión de si es mejor un profesor de idiomas nativo o uno del mismo país que el de los estudiantes. La mayoría de los participantes prefiere el profesor nativo, porque, en su opinión, puede enseñar mejor su propia lengua.

En la sexta sesión, consistente en dos debates sobre temas que se habían tratado en clase, los estudiantes elaboran algunos de los argumentos que habían surgido en sesiones anteriores pero también aportan nuevas ideas. Por ejemplo, el grupo contrario a la tesis de que la flexibilidad y la apertura a los cambios son más importantes para el trabajo que los conocimientos teóricos, expone un ejemplo muy ilustrativo para defender su posición: “Un médico puede ser flexible y estar abierto a los cambios, pero si no tiene experiencia, no tiene conocimientos, puede pasar que aplique cosas equivocadas con los enfermos, y eso puede ser fatal” (diario de clase, 21/11/2019). En el segundo debate sobre si saber un idioma extranjero es esencial para poder triunfar en la vida, para reforzar su punto de vista, el grupo de estudiantes favorable a esa tesis cita un dicho popular serbio muy conocido: ‘Cuantas lenguas hablas, tantas personas vales’. En cambio, el grupo contrario a esa opinión menciona los casos de personas muy inteligentes que no saben ningún idioma extranjero.

Dedicamos la séptima y última sesión a escribir textos argumentativos sobre uno de los dos temas propuestos por el profesor investigador. Al revisar los textos argumentativos de los estudiantes, comprobamos que, en general, los estudiantes supieron exponer sus ideas de una forma clara y ordenada, mediante diversas pruebas y razonamientos, con lo que constatamos que las actividades de lectura crítica, reflexión y debate habían dado sus frutos. En cambio, detectamos errores frecuentes a nivel gramatical: uso de signos de puntuación y conectores, léxico y ortografía. Se trata de una cuestión que se debe trabajar más en las próximas ediciones del curso, en un esfuerzo conjunto entre los diferentes profesores. Presentamos a continuación el texto argumentativo de una de las estudiantes en torno a la pregunta si la flexibilidad y la apertura a los cambios son más importantes para el trabajo que los conocimientos teóricos. Las partes que podrían modificarse están tachadas y entre corchetes encontramos las correcciones o propuestas de mejora del profesor:

Apégate a ~~tu conocimiento~~ [tus conocimientos]

A través [A lo largo] de nuestra vida aprendemos y aprendemos a mejorar ~~nuestro conocimiento~~ [nuestros conocimientos teóricos] para que podamos aplicarlo[s] en los trabajos de nuestros sueños.

En cada puesto de trabajo los jefes y [las] personas que están arriba apreciarán nuestra disposición a cambiar para poder avanzar, pero no creo que [eso] sea más importante que los conocimientos teóricos que tenemos. Cuando tenemos ~~un buen conocimiento~~ [unos buenos conocimientos], nadie nos lo[s] puede quitar. Desafortunadamente, en algunas grandes empresas, si no estamos ~~a la altura de~~ [dispuestos a] cambiar[,] nos pueden despedir, ~~pero en relación con esto~~ [,]. Sin embargo, si estamos muy seguros de lo que sabemos [,] no habrá problema para encontrar un trabajo aún mejor que el anterior.

También me gustaría decir que mi familia tuvo una experiencia como esta, donde mi ~~mamá~~ [madre] fue despedida del trabajo porque se negó a cambiar su forma de pensar, ~~mejor dicho~~, [porque] sabía que tenía razón. Unos días después, recibió una llamada de ~~la otra~~ [otra] y mucho mejor empresa para que ~~viniera~~ [fuera] a trabajar para ellos porque tenía los mejores conocimientos en esa línea de trabajo.

En suma, no hay necesidad de cambiar si pensamos que eso no nos va a beneficiar, siempre habrá grandes oportunidades esperando. ~~Conocimiento~~ [El conocimiento] teórico es nuestro as en la manga.

En este texto la estudiante razona en contra del mantra neoliberal expuesto por la *coach* laboral del texto leído en las dos primeras semanas del curso de que la flexibilidad y la apertura a los cambios son más importantes que los conocimientos teóricos. La estudiante, además, vincula el tema con una experiencia personal (de su madre), prueba fehaciente de que se trata de un asunto relevante para su vida. Aunque casi la mitad de los estudiantes siguen razona-

mientos neoliberales sobre esta cuestión, es relevante señalar que una parte de ellos, como la estudiante del texto de arriba, demuestra su conciencia crítica al cuestionar el argumento expuesto por la *coach* laboral.

La segunda parte de la última sesión está destinada a la valoración de la propuesta didáctica por parte de los estudiantes. En conjunto, se trata de una valoración positiva: “Ha sido interesante buscar ideologías de los textos”; “hemos aprendido a defender nuestras ideas”; “nos ha gustado mucho la actividad de los debates”; “ha sido divertido trabajar siempre en grupos” (diario de clase, 28/11/2019). Respeto a los aspectos que podrían mejorar las clases, la única sugerencia que surge es cambiar el horario de las sesiones, ya que las clases son a primera hora de la mañana. El profesor investigador se percata entonces de que los estudiantes en ese momento están cansados (ese mismo día se habían esforzado para escribir su texto argumentativo) y no tienen motivación para valorar más a fondo la secuencia didáctica, así que terminamos la clase unos minutos antes de lo previsto, sin completar con éxito la valoración de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes.

4. Discusión y conclusiones

La aplicación de la presente investigación acción en un aula universitaria de ELE ha mostrado unos beneficios que van más allá de los aprendizajes lingüísticos (escuchar, hablar, leer y escribir en español) hacia un desarrollo incipiente de la conciencia crítica de los estudiantes. El alumnado aportó su bagaje personal, ideas, conocimientos previos y experiencias que se convirtieron en componentes fundamentales de las clases para profundizar sobre cuestiones de su realidad inmediata relevantes para sus vidas. Los estudiantes fueron más allá de las apariencias para descubrir significados ocultos en textos, razonaron sus puntos de vista y cuestionaron otras perspectivas. Por su parte, el docente, tal como sugiere la pedagogía crítica (Giroux, 1997), combinó la reflexión y la práctica en sus clases con la voluntad de preparar a los alumnos para que sean ciudadanos reflexivos, críticos y activos, con capacidad de interpretar el mundo y transformar sus realidades.

A pesar de los beneficios mencionados, hay aspectos a mejorar en futuras implementaciones de esta propuesta didáctica. En primer lugar, como también indicó Barnawi (2019) para el contexto saudí de su estudio, constatamos que el despertar de una conciencia crítica entre los estudiantes respecto a las ideas neoliberales está constreñido por la fuerza de la ideología neoliberal en el conjunto de la sociedad serbia. En este sentido, es oportuno señalar una investigación etnográfica de dos cursos de inglés como lengua extranjera para parados en Serbia donde también se detecta que los actos y los pensamientos de los participantes en relación con el aprendizaje de idiomas están profundamente determinados por el contexto socioeconómico más amplio del neoliberalismo (Bori, 2021). Para ayudar a los estudiantes a desarrollarse como ciudadanos críticos, sería recomendable en futuras ediciones establecer toda una primera sesión para introducir la criticidad, la pedagogía crítica y el concepto de conciencia crítica, así como practicar ejercicios de hacerse preguntas y cuestionar creencias consideradas de sentido común. También se podría aprovechar esa primera sesión para debatir cuáles son los temas relevantes para las vidas de los participantes e insertarlos a lo largo de la secuencia didáctica.

En segundo lugar, comprobamos que el potencial para la lectura crítica y la reflexión del contraste de diferentes perspectivas sobre un mismo asunto no se aprovechó suficientemente durante la comparación del artículo *Diez claves para ser feliz* y la historia ficticia del emprendedor de *Kit Happy Energy*. En futuras ediciones, el docente podría guiar más la reflexión del alumnado, formulando nuevas preguntas; también deberían introducirse varios temas a través de textos con diferentes puntos de vista para ayudar a los estudiantes a entrar en la dinámica de contrastar perspectivas distintas sobre unos mismos hechos. En tercer lugar, el sistema de evaluación de la secuencia didáctica no recoge cómo ha cambiado la capacidad del alumno de interpretar críticamente la realidad. Para subsanarlo, quizás se podría introducir la redacción de un diario de clase por parte de los alumnos donde reflexionen sobre cada sesión y, en particular, sobre la adquisición de una conciencia crítica. Asimismo, el diario de clase del alumnado enriquecería la recogida de datos de la investigación que en el presente estudio se limita al diario de clase del profesor investigador, y tuvo además el percance de que los estudiantes no entraron a valorar hasta el final la propuesta didáctica en la última sesión. Los diarios de clase de los alumnos servirían también para contrastar diferentes impresiones sobre las sesiones de donde podrían surgir ideas para mejorar futuras ediciones. Además, podrían ser de ayuda para subsanar una de las principales limitaciones de nuestra investigación: la falta de triangulación de datos. Finalmente, para la formación de una auténtica conciencia crítica entre el alumnado sería necesario dedicar más horas y más cursos que persiguieran también ese objetivo, tanto en la universidad como en la educación secundaria.

Las propuestas de mejora sugeridas no pudieron llegar a ser aplicadas en el aula al año siguiente. La nueva edición del curso, que empezó en octubre de 2020, se desarrolló a través de la plataforma Zoom, ante la necesidad de impartir clases a distancia a causa de la pandemia del COVID19. En las primeras sesiones el docente y los estudiantes dedicaron parte de sus esfuerzos a familiarizarse con los medios tecnológicos de la nueva educación en línea. La distancia que implica el nuevo entorno virtual supuso un obstáculo para crear un ambiente propicio para el intercambio de ideas y la reflexión crítica en el aula. Además, varios estudiantes no pudieron participar en las sesiones, al no tener acceso a un buen internet, a un portátil, o no disponer de un espacio adecuado para seguir las clases. A medida que avanzaba el curso, el docente y los estudiantes que quedaron nos fuimos acostumbrando a los nuevos medios tecnológicos. En algunas de las actividades, a través de las *break out rooms* de Zoom, se logró llegar a crear por unos

momentos un espacio de verdadero debate. Pero solo por unos momentos. Nuestra breve experiencia en enseñanza virtual nos demostró que una educación crítica de idiomas extranjeros se desarrolla mejor en clases presenciales donde los participantes pueden interactuar cara a cara para analizar y cuestionar hechos, compartir ideas, sentimientos y experiencias. La educación a distancia se basa fundamentalmente en una visión individualista del mundo (Moltó, 2014), que va en contra de la voluntad de nuestra propuesta didáctica de promover el sentimiento de pertenencia a un colectivo e incitar la reflexión crítica sobre cuestiones sociales.

El presente artículo espera haber servido para comprender mejor la realidad del aula universitaria de ELE objeto de estudio al explicar lo que en ella sucede, lo que dicen los participantes y relacionarlo con su contexto social, político y económico. Asimismo, nuestra investigación acción es también una reivindicación de la necesidad de convertir el aula de idiomas extranjeros en un espacio para el intercambio de ideas, de reflexión y de análisis crítico de nuestras realidades. A diferencia de algunos autores que consideran que la enseñanza de un idioma extranjero consiste únicamente en eso, en enseñar una lengua (p. ej., Swan, 2012), consideramos que tiene unas implicaciones sociales y políticas mucho más amplias, como todo acto educativo, tal como sostiene la pedagogía crítica. En nuestra opinión, es urgente transformar la actual tendencia instrumentalista de la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros y convertir las aulas de idiomas en espacios de diálogo y razonamiento para fomentar la conciencia crítica del alumnado.

5. Bibliografía

- Atienza, Encarna (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos*, 52, 35-46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>.
- Babaii, Esmat; y Sheikhi, Mohammad (2018). Traces of neoliberalism in English teaching materials: A critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies* 15(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1398671>.
- Bausela, Esperanza (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
- Barnawi, Osman (2019). Critical Pedagogy in Saudi College EFL Classrooms Under the Neoliberal Economy. En Mario E. López Gospar (ed.) *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT* (pp. 39-58). Londres: Palgrave Macmillan.
- Bernstein, Katie A.; Hellmich, Emily A.; Katznelson, Noah; Shin, Jaran; Vinall, Kimberly (eds.) (2015). Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, 7(3) (número especial).
- Block, David; Gray, John; y Holborow, Marnie (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Londres: Routledge.
- Bori, Pau (2020a). Neoliberal governmentality in global English textbooks. *Classroom Discourse*, 11(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1755327>.
- Bori, Pau (2020b). La irrupción del “empresario de sí mismo” en los libros de texto de ELE. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 6, 53-67. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.71>.
- Bori, Pau (2021). Neoliberalism and global textbooks: a critical ethnography of English language classrooms in Serbia. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797082>.
- Bori, Pau; y Kuzmanovic-Jovanovic, Ana (2020). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 32, 85-99. DOI 10.21001/sintagma.2020.32.0.
- Bori, Pau; y Kuzmanovic-Jovanovic, Ana (2021). El mundo del trabajo en los libros de texto de ELE: Una perspectiva política y económica. *Spanish in Context*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1075/sic.18025.bor>.
- Bruzos, Alberto (ed.) (2020). Perspectivas críticas sobre el ELE como industria y mercado. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 6.
- Burns, Anne (2005). Action research: An evolving paradigm. *Language Teaching*, 38, 57-74. <https://doi.org/10.1017/S0261444805002661>.
- Burns, Anne (2015). Action Research. En Brian Paltridge y Aek Phakiti (eds.) *Research methods in applied linguistics: a practical resource* (pp. 187-202). Londres: Bloomsbury.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerdeira, Paula; y Gelabert, M. José (2015). *Nuevo Prisma B2, Fichas sobre léxico*. Madrid: Edinumen.
- Chun, Christian W. (2009). Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IEPClassroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.09.005>.
- Chun, Christian W. (2013). The “neoliberal citizen”: Resemiotizing globalized identities in EAP materials. En John Gray (ed.) *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 64-87). Londres: Palgrave Macmillan.
- Copley, Keith (2018). Neoliberalism and ELT coursebook content. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1318664>.
- Crookes, Graham V. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. Londres: Routledge.
- Del Percio, Alfonso; y Flubacher, Mi-Cha (2017). *Language, education and neoliberalism*. Londres: Multilingual Matters.
- Duchêne, Alexandre; y Heller, Mónica (eds.) (2012): *Language in late capitalism: Pride and profit*. Londres: Routledge.
- Durán Rodríguez, José (2018). Profesorado ELE: las kellys de la enseñanza. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/precariedad/profesorado-ele-espanol-lengua-extranjera-kellys-ensenanza>.
- Equipo Nuevo Prisma (2015). *Nuevo Prisma B2*. Madrid: Edinumen.

- Fernández Liria, Carlos; García Fernández, Olga; y Galindo Fernández, Enrique (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Flubacher, Mia-Cha (2020). "Selling the self": packaging the narrative trajectories of workers for the labour market. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1682249>.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Freire, Paulo (1974). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury Press.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Giroux, Henry A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley (MA); Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gray, John; O'Regan, John P.; y Wallace, Catherine (eds.) (2020). *Education and the Discourse of Global Neoliberalism*. Londres: Routledge.
- Kincheloe, Joe L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Londres: Springer.
- Leeman, Jennifer (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Leeman, Jennifer (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign Language. En Manuel Lacorte (ed.). *The handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 275-292). Nueva York: Routledge.
- López-Gopar, Mario E. (ed.) (2019). *International perspectives on critical pedagogies in ELT*. Londres: Springer.
- Martínez Bonafé, Jaume (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 23-34.
- McLaren, Peter (1989). *Life in schools*. Nueva York: Longman.
- Méndez-Núñez, Ángel; y Murillo, F. Javier (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>.
- Moltó, Oscar (2014). Neoliberalism, education and the integration of ICT in schools. A critical reading. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 267-283. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.810168>.
- Norton, Bonny; y Toohey, Kelleen (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, Alastair (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Shin, Hyunjung; y Sung-Yul Park, Joseph (eds.) (2016). Researching language and neoliberalism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5).
- Swan, Mike (2012). Language teaching is teaching Language. En Michael Swan (ed.). *Thinking About Language Teaching: Selected Articles 1982-2011* (pp. 57-67). Oxford: Oxford University Press.
- Wallerstein, Nina; y Auerbach, Elsa (2004). *Problem-posing at work: Popular Educator's Guide*. Edmonton: Grass Roots Press. <https://cpr.unm.edu/common/docs/freire.pdf>.