

## La lingüística aplicada crítica y la interculturalidad crítica. Aportes al aprendizaje y enseñanza del inglés en El Salvador

### *Critical Applied Linguistics and Critical Interculturality. Contributions to English Learning and Teaching in El Salvador*

**Gloria Mercedes Pacas Cardoza<sup>1</sup>**

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

El Salvador

[gpacas@uca.edu.sv](mailto:gpacas@uca.edu.sv)

ORCID: 0000-0003-1144-4590

*Hablar significa estar en capacidad de utilizar cierta sintaxis,  
comprender la morfología de este o aquel idioma.  
Pero, sobre todo, significa asumir una cultura, soportar el peso de una civilización.*

Frantz Fanon, 1968

### 1. Introducción

En El Salvador, tal como sucede en otros países de Latinoamérica, existen políticas vinculadas al aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés que han sido el resultado de miradas neoliberales. Por tanto, responden a las demandas de un mercado laboral que requiere de profesionales con competencias lingüísticas en el idioma extranjero y por ende, de personas educadoras en la disciplina. Así, el aprendizaje y la enseñanza del inglés se perciben utilitariamente en la lógica de expansión de un proyecto social, político y económico que se limita a verlo como una arista del denominado desarrollo económico. En consecuencia, las políticas educativas implantadas a lo largo de distintas reformas, la currícula nacional de formación de docentes de inglés y los enfoques pedagógico-didácticos que de ahí se derivan son congruentes con esa visión. Se plantea entonces que entre mejor formados estén nuestros docentes, mayor será el desarrollo de competencias lingüísticas de nuestro estudiantado y por consiguiente, las oportunidades de crecimiento económico serán mayores, trayendo prosperidad y desarrollo humano a todos los sectores de la sociedad (McKinsey & Company, 2010).

Por su parte, la Lingüística Aplicada Crítica (LAC) ha cuestionado estas perspectivas desde hace varias décadas. Esta se entiende como un abordaje emergente a procesos educativos vinculados al aprendizaje y enseñanza de idiomas, estudiando las condiciones locales del uso del lenguaje y

---

<sup>1</sup> Educadora en formación docente y aprendizaje del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera. Académica de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador). Tiene una Maestría en Educación y Aprendizaje y una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua.

su relación con contextos sociales más amplios (Pennycook, 2008). Se dedica al análisis crítico de cuestiones metodológicas, diseño curricular, recursos de aprendizaje, evaluación, traducción y temas como género, clases sociales, cultura e identidad, ideología y discurso (Canagarajah, 1999). Se considera que el término lingüística aplicada crítica es relativamente nuevo, pero tiene sus orígenes en corrientes pedagógicas y lingüísticas de mayor data (Luke, 2002), fuertemente influenciadas por la pedagogía crítica en América Latina y autores que han aportado a la comprensión del vínculo entre lenguaje, identidad, raza y colonialismo (Pennycook, 2007).

El presente artículo pretende hacer una aproximación teórica a la Lingüística Aplicada Crítica y a la interculturalidad crítica desde algunos de sus referentes más representativos. Esto con el fin de explorar las nociones que subyacen la currícula de formación de docentes de inglés en El Salvador, los enfoques metodológicos que declara, así como la forma en que se evalúa y certifica a futuros docentes en la disciplina. Se argumenta el imperativo de incorporar miradas críticas a aspectos relacionados con esta formación docente a modo de potenciar reflexiones que tiendan al cuestionamiento y la deconstrucción de las perspectivas dominantes que permean el aprendizaje y enseñanza del inglés en el país.

## **2. La lingüística aplicada crítica e interculturalidad crítica: una aproximación teórica desde sus referentes.**

La lingüística aplicada crítica tiene influencias de Paulo Freire y Frantz Fanon, pensadores que develan la relación entre identidad, colonialismo, raza y lenguaje. (Pennycook, 2007). En su octava carta del texto *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (1968) advierte que “los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder” (Freire, 1968, p. 115); además, invita a la persona educadora a que reconozca la belleza del lenguaje utilizado por la niñez de contextos vulnerables, pues lo usa con astucia para “ser y hacer en el mundo” (Freire, 1968, p. 120). Sin embargo, también ve importante que “aprendan la sintaxis y la prosodia dominante” como instrumento de lucha contra la injusticia y la discriminación. De similar manera, la LAC ve en el aprendizaje de lenguas dominantes como el inglés una oportunidad de revelar los andamiajes de poder y posturas colonizantes que permean el estudio y enseñanza del idioma. Al mostrarlas, se está en posibilidad de incorporar enfoques disruptivos desde perspectivas interculturales críticas.

Por su parte, Frantz Fanon influenció el pensamiento de Freire y de otros pensadores revolucionarios (Pizarro, 2018). Nacido en Martinica (anterior colonia francesa) se dedicó a la psiquiatría y a analizar los efectos que la colonización tiene sobre la gente negra. En su libro *Piel negra, máscaras blancas*, publicado en 1952, afirma que el negro, al perder su cultura original y adoptar la del colonizador, desarrolla una identidad que está subdidada, lo cual genera una dependencia de los blancos. Como resultado, nace un complejo de inferioridad que lo lleva a imitar los códigos culturales del colonizador. Además, sostiene que esto es aún más marcado en el negro culto de clase alta, puesto que puede costearse los elementos de la cultura dominante (incluyendo la educación y el lenguaje). Adoptar el idioma del colonizador es abrazar su cultura, introyectando así la noción que los “idiomas blancos” son superiores (Fanon, 2000). Esto desata una lucha constante entre las dos identidades: la del colonizado y la del colonizador; este último, percibido como cultural, religiosa y lingüísticamente superior. Es decir, si lo negro equivale a animal y lo blanco a ser humano, adoptar el lenguaje y la cultura del blanco lo llevará más cerca de convertirse en persona: “El colonizado ya no es considerado un animal en la medida en que adopte la cultura colonizante” (Fanon, 2000, p. 419, traducción propia). Todos estos aportes han impactado profundamente la manera en que la LAC contemporánea se dedica a dominios del estudio de la lengua.

Por su lado, Alastair Pennycook (1990) afirma que el poder es ejercido a través del lenguaje y hace un llamado a admitir que el conocimiento producido por la clase intelectual es siempre interesado. Sostiene que si hay una preocupación por las distintas manifestaciones de inequidad

en el mundo, entonces se deben tomar opciones políticas y morales que lleven a cambiar dichas circunstancias. Escuchar diferentes perspectivas sobre el lenguaje y el aprendizaje (en lugar de predicar las propias como las más novedosas y las mejores) contribuiría a esta lucha.

En Guatemala surge Marta Elena Casaús Arzú con su libro *Linaje y racismo* (2007). Analiza la perspectiva de una estructura de poder, entrelazada en alianzas familiares de más de 500 años. Registra seis entronques alrededor de la familia Castillo (que data del siglo XVI). En cada centuria, ésta ha formado parte de la élite, imponiendo con fuerza nociones de raza, cultura, identidad, idioma, economía y política. Concluye que el lenguaje es una manifestación del poder oligárquico que pretende “blanquear color y ennoblecer su apellido” (Casaús Arzú, 2007, p. 128). Además, afirma que hay una obsesión con la pigmentación de la piel, la cual se expresa en un discurso lingüicista. Para las élites, el estereotipo del “indio” no ha variado desde tiempos de la colonia, y se refiere a él tachándolo de sumiso, tradicional, conformista y perezoso. Sin embargo, cuando lucha por pasar de objeto a sujeto de su historia, se disparan inconscientes colectivos etnocidas permeados a través del lenguaje y discurso racista.

Por su parte, Catherine Walsh (2010) clasifica la interculturalidad en tres vertientes: a) Relacional. Es el contacto e intercambio entre culturas, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, sin importar que se dé en condiciones de igualdad o desigualdad (por ejemplo, entre pueblos indígenas y afrodescendientes y la sociedad blanco-mestiza criolla). Así, se ocultan o minimizan los conflictos de poder, la relación de dominación que posiciona a las culturas en niveles superiores e inferiores, encubriendo estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que permiten relaciones injustas; b) Funcional. Reconoce la diversidad y diferencias culturales en favor de la inclusión, pero dentro de la estructura social establecida. Se define a favor del diálogo, la convivencia y la tolerancia; por eso le es funcional al sistema existente. Al no cuestionar la desigualdad social y cultural nos aleja de la construcción de sociedades equitativas y nos acerca al control de conflictos étnicos y a mantener la estructura social estable, con la ilusión de incluir a los históricamente excluidos; c) Crítica. Argumenta que el problema central es estructural-colonial-racial. *La diferencia es construida social e históricamente en un marco de colonización*. El poder es racializado y jerarquizado, por tanto, la interculturalidad debe ser una herramienta construida desde abajo; exige transformaciones estructurales a nivel de instituciones, relaciones sociales y la fundación de formas de “estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 4).

### **3. El aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en El Salvador. Miradas relacionales/funcionales**

El Salvador enfrenta diversos desafíos educativos en materia de uso, aprendizaje y enseñanza de lenguas. Particularmente, la currícula nacional para la formación de docentes de inglés, la metodología y aprendizaje del idioma, así como la evaluación y certificación de quienes egresan de carreras vinculadas a la disciplina, precisan de perspectivas críticas que permitan una lectura reflexiva, contextualizada y crítica de sus realidades.

En relación a la formación de docentes, el Plan de Estudio del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media de 2012 (aún vigente) resulta muy revelador acerca de las posturas pedagógicas e interculturales desde las que se posiciona. Justifica la carrera argumentado:

La demanda actual y futura de docentes competentes para la enseñanza del idioma inglés en el marco del proceso de *globalización de la economía y la educación*, requiere que las IES a través de sus Departamentos y Escuelas de Idiomas oferten un plan de formación docente de alta calidad en esta disciplina. La *relevancia y pertinencia* de la formación docente en esta especialidad se sustentan en: 1. La relevancia que adquiere el aprendizaje del inglés al ser *incluido como una línea política de desarrollo para el país*, en el marco del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, en su línea estratégica de Dignificación y Cualificación del Magisterio; 2. La *innegable vigencia del inglés*

como el idioma global que se usa en el mundo de los negocios, la industria, la ciencia y la tecnología;  
3. La creciente demanda de maestros calificados de inglés de parte del Ministerio de Educación y del sector educativo privado, en todos sus niveles (MINED, 2012, p. 11).

Además, en cuanto a su enfoque formativo, se declara sociocultural y respecto a las metodologías de enseñanza del idioma, se alinea con el enfoque comunicativo, pues es “en el que se da mayor importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de un idioma” (MINED, 2012, p. 17). Estas propuestas pedagógicas responden a las categorías anteriormente señaladas por Walsh (2010) como *relacionales* y *funcionales*, enmarcadas en las políticas educativas del siglo XXI, además de ser congruentes con un proyecto que no permite establecer un diálogo con visiones críticas en el diseño de Planes para formación de personas educadoras en el área.

En ese sentido, diversos estudios concluyen que, en general, las personas docentes de inglés no perciben al lenguaje como un vehículo que sutilmente transporta ideologías y culturas (Methitham, 2009; Kubota, 2002; Canagarajah, 1999; Pennycook, 1994). Además, ven la metodología de aprendizaje y enseñanza del idioma de manera neutral, desprovista de matices ideológicos y políticos; por ende, abrazan sin mayor cuestionamiento enfoques pedagógico-didácticos que nacen en las culturas dominantes, resultando en limitaciones en el desarrollo de posturas críticas en la futura persona educadora y en el cuerpo docente que le atiende. Entonces, no es casual que las perspectivas de la lingüística aplicada crítica sean poco conocidas por docentes en formación y en servicio.

Asimismo, respecto a la evaluación y certificación de competencias lingüísticas, el Ministerio de Educación salvadoreño ha establecido distintos requisitos de egreso de todas las carreras de Profesorado y Licenciatura en disciplinas que tienen como objetivo formar personas educadoras (como la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés o el Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media). Entre estas políticas se estableció la aprobación de pruebas estandarizadas como requisito de graduación para egresados de estos planes de estudio. En primer lugar, deben alcanzar un puntaje igual o superior a 2,525 en la Prueba de Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), cuya finalidad es evaluar dichas competencias en los futuros docentes (MINED, 2012). Además, para graduarse del Profesorado en Idioma Inglés, se debe obtener un puntaje igual o mayor a 520 y de una Licenciatura en Idioma Inglés con énfasis en enseñanza, un puntaje igual o mayor a 551 en el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*, Test de inglés como lengua extranjera). La LAC cuestiona estas prácticas evaluativas estandarizadas por su tendencia a la homogeneización de las poblaciones que se someten a ellas (como si todas estuvieran en contextos de segunda lengua, usando el idioma en su vida cotidiana), así como por la diferenciación que paradójicamente generan (para quienes están en entornos de lengua extranjera y la utilizan solo en el contexto académico, por ejemplo).

En suma, todas estas políticas que estandarizan cómo se certifica el dominio del idioma inglés y el enfoque del que parten tienen grandes implicaciones en la formación de docentes de estas carreras ya que impacta la currícula, las metodologías y la didáctica del idioma en función de esta mirada colonizante y acrítica (Vera y Porto, 2016). Además, responden a intereses económicos y políticos de los países centrales (Canagarajah en Vera y Porto, 2016), aunque sean presentadas como beneficiosas para las personas, el país y el desarrollo económico.

#### **4. La enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en El Salvador. Hacia una praxis pedagógica intercultural crítica en la formación docente**

Las problemáticas descritas evidencian la importancia de incorporar nociones de lingüística aplicada crítica y de interculturalidad crítica en los enfoques curriculares de formación docente, así como en sus metodologías y cultura evaluativa, a modo de potenciar cambios que tiendan a la diversidad y la alteridad. Esto favorecería la construcción de espacios de reflexión entre

personas que, usualmente iniciando su carrera de docentes de lenguas extranjeras motivadas por su pasión hacia los idiomas y las culturas, desarrollen “...un proyecto que provoque **cuestionar las ausencias** -de saberes, tiempos, diferencias, etc.- y pensar y trabajar desde las emergencias que se revelan ‘a través de la ampliación simbólica de pistas o señales’ de la experiencia misma” (Boaventura de Sousa Santos, 2005).

De igual manera, es necesario plantearse los desafíos que enfrenta el estudiantado universitario procedente de una diversidad de circunstancias. Es importante cuestionarse la forma en que, desde el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, se pueden estrechar las brechas entre las personas que llegan a nuestras aulas, que a su vez son reflejo de nuestras múltiples realidades sociales (Ortiz Medina et al., 2022, p.666). Así, una formación docente en aprendizaje y enseñanza de idiomas desde un enfoque intercultural crítico podría facilitar planteamientos educativos que construyan una identidad igualmente intercultural y crítica con la aspiración de visibilizar y transformar estructuras socio-político-económicas que tienen a la base prácticas excluyentes.

Por otra parte, este enfoque aporta a una formación humanística, ética, estética y social, pues promueve una visión más integral y compleja de realidades cada vez más interconectadas; nos enriquece cognitivamente a través del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero también mediante el reconocimiento de la belleza de nuestro idioma materno y de las lógicas geopolíticas que subyacen su aprendizaje. En palabras de Martín-Baró :

Si la alienación de la inteligencia se realiza, básicamente, a través del lenguaje, también por mediación suya ha de venir su liberación [...] la palabra liberadora conlleva necesariamente un experimentar distinto, un hacer diferente. Es decir, la palabra liberadora ha de ser “praxis”: acción reflexiva (Martín-Baró, 1971, p. 481).

La currícula diseñada para la formación académica de futuros docentes debe retomar el potencial del lenguaje para transformar realidades, creando espacios para el análisis de problemáticas sociales y educativas, sus causas y la búsqueda de posibles soluciones.

En relación a las metodologías de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, existen marcos teóricos emergentes, como el planteado por Kumaravadivelu (en Mahboob y Paltridge, 2013). Propone la necesidad de considerar aspectos como *la particularidad* (pedagogía contextualizada a las condiciones lingüísticas, sociales, culturales y políticas locales); *la practicidad* (motivando a educadores de idiomas a teorizar sobre su práctica y poner en práctica lo que teorizan) y *la posibilidad* (aprovechando la conciencia sociopolítica del estudiantado para que sirva como catalizadora de formación identitaria y transformación social). Esto permitiría que docentes en formación y en servicio pensarán su práctica pedagógica no en función de seguir un método en específico, sino de la consecución de metas de aprendizaje propias de sus estudiantes. En conclusión a decir de Canagarajah (en Mahboob y Paltridge, 2013): “La intención no es rechazar el inglés, sino reconstituirlo en términos más inclusivos, éticos y democráticos” (traducción propia, p. 4).

En cuanto a la evaluación y certificación de las habilidades lingüísticas, la LAC parte de la premisa que los exámenes diseñados para tal fin también están permeados por lógicas de poder y que por tanto, deben analizarse críticamente asuntos como la validez y la medición, así como cuestiones éticas sobre la forma en que estas pruebas afectan la vida de las personas y la necesidad de utilizarlas responsablemente (Shohamy, 2020). Asimismo, el *TOEFL* es visto como una muestra de que “la evaluación ha sido explotada también como un método de control y de poder -como una forma de seleccionar, motivar, de castigar” (Spolsky, 1995, p. 15, traducción propia). Se cuestiona fuertemente la objetividad de dichos exámenes y se consideran una forma “brutalmente efectiva de ejercer esta autoridad” (Spolsky, 1995, p. 1). Por ende, es necesario desarrollar estrategias críticas que examinen cómo se usan estas pruebas, las consecuencias que acarrearán y monitorear el poder que ejercen, minimizando el daño que pueden causarle a

las personas que se someten a ellas (Shohamy, 2001). Las políticas de evaluación y certificación de las habilidades lingüísticas de docentes de inglés en El Salvador se beneficiarían mucho de la apertura de espacios de diálogo a modo de encontrar alternativas evaluativas acordes con un contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y las diversas realidades en las que se desarrolla la persona docente en formación.

## 5. Conclusiones

El presente artículo pretendió aproximarse teóricamente a la LAC y a la interculturalidad crítica desde algunos de sus referentes, además de explorar las perspectivas que permean el currículo vinculado a la formación de docentes de inglés en el país, sus apuestas metodológicas y la cultura evaluativa y de certificación de futuros educadores en el área. Se argumenta la necesidad de promover espacios de desarrollo profesional docente desde las posturas planteadas con miras a la reflexión sobre visiones de interculturalidad desde la propia práctica y contexto.

Asimismo, se cree que estos planteamientos contribuirían a la visibilización de la trama que sostiene un sistema que da su cara más visible en las políticas educativas. Sin tapujos, se declaran alineadas a la perpetuación de una mirada utilitarista del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés, dando validez a la manera en que evalúan y certifican a futuros docentes en la disciplina. La LAC puede apoyar diseños curriculares que lleven como fin la construcción de una identidad intercultural crítica como instrumento de transformación de estructuras por demás injustas. Esto implica generar nuevas lecturas y significados de la propia identidad a partir del conocimiento de la lengua extranjera (Walsh, 2010).

Por otra parte, se enfatiza la importancia de desarrollar metodologías situadas que consideren las propias problemáticas en un contexto latinoamericano. Estos cambios podrían redundar en la formación de personas educadoras de idioma inglés que a su vez promuevan perspectivas críticas en sus clases, sus planteamientos metodológicos y didácticas, así como en sus enfoques evaluativos. Para caminar hacia esta praxis pedagógica, la persona educadora en la disciplina debería concebirse como constructora de vínculos horizontales, facilitando conocimientos, habilidades y actitudes que concilien diversas percepciones del mundo. Esto podría dar pie a la construcción de redes entre colegas que tomen consciencia de esos otros mundos culturales en los que se posiciona el idioma que aprenden y aprenden a enseñar, al tiempo que reafirman/cuestionan su propias identidades y su oficio como formadores de futuros formadores.

Ahora bien, la adopción de estas posturas va más allá de reconocer la dimensión política y las relaciones de poder que mueven el ámbito educativo particular de los “idiomas blancos” y los otros. Sus aportes para des-aprender y aprender nuevas perspectivas que verdaderamente transformaran la manera en cómo nos vemos y por tanto, las dinámicas de poder que definen las políticas educativas, tiene mucha potencia. Este proceso de des-aprendizaje/aprendizaje podría iniciar cambios más profundos, involucrando sí, las lógicas y dinámicas externas, pero también, aquellas internas, las que determinan nuestras propias identidades.

## Referencias bibliográficas

- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Casaús Arzú, M. E. (2007). *Guatemala: Linaje y racismo*. F & G Editores.
- Fanon, F. (2000). The Negro and Language [1952]. En: Burke, L., Crowley, T. y Girvin A. (Eds.) *The Routledge Language and Cultural Theory Reader*, pp. 419-426.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J. y Wodak, R. (2004). Introduction. *Critical Discourse Studies* 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17405900410001674489>
- Gutiérrez, C. P. (2022). Learning English From a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. *Profile Issues. Teachers' Professional Development*, 24(2), 265-279. <https://www.redalyc.org/journal/1692/169272326017/html/>
- Joseph, J. (2006). *Language and Politics*. Edinburgh University Press.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. en Block, D., y Cameron, D. (eds.), *Globalization and Language teaching*. Pp. 13-28. Routledge.
- Luke, A. (2002). Beyond ideology critique: Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 96-110. doi:10.1017/S0267190502000053
- Mahboob, A y Paltridge, B. (2013). Critical discourse analysis and critical applied linguistics. En: *The Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell.
- Martín-Baró, I. (2015). Del pensamiento alienado al pensamiento creativo (1971). *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 457-486.
- Methitham, P. (2009). An Exploration of Culturally- Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non- Colonized nation. (tesis doctoral). Indiana University.
- MINED (2012). *Plan de Estudios Profesorado en Inglés para Bachillerato y Educación Media*. MINED.
- McKinsey & Company (2010) ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Resumen Ejecutivo. [https://edu21.cat/files/continguts/Education\\_McKinsey.Resumen.Spanish.pdf](https://edu21.cat/files/continguts/Education_McKinsey.Resumen.Spanish.pdf)
- Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
- Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A., y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329-348.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge.

- Pennycook, A. D. (2008). Critical applied linguistics and language education. En: Hornberger, N.H. (Ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_13)
- Phillipson, R.: (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Pizarro, M. (2018). Pensar a Frantz Fanon para una nueva pedagogía desde la negritud, el humanismo y la praxis de liberación. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 188-196.
- Ramírez, E. P. (2008). Discurso racista de las élites y su impacto en las políticas públicas. *Iustitia*, (6), 141-161.
- Shohamy, E. (2020). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Routledge.
- Spolsky, B. (1995). *Measured words: The development of objective language testing*. (No Title).
- Vera, B. S. M., & Porto, M. (2016). Una reseña histórica y analítica de los estudios con visión crítica sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés en el mundo. *Acción pedagógica*, 25(1), 104-117.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.