LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 26. Vol. 2 (2026), pp. 1 - 41 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

DESCOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA DESDE LA CIUDADANÍA Y LA DIDÁCTICA EN TERRITORIOS RURALES Y URBANOS[1]

Cristian Moises Coy Torres[2]
cristian.coy@uptc.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8716-841X
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)
Tunja, Boyacá
Colombia

Adriana Lucía Coy Caicedo[3]
adrianalcoyc12@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5246-3282
Institución Educativa Las Américas
Bucaramanga, Santander
Colombia

Recibido: 07/02/2026 **Revisado: 12/03/2026** **Aprobado: 16/04/2026**

RESUMEN

Este artículo de difusión propone una lectura crítica y propositiva de la enseñanza del EFL (*English as a Foreign Language* – inglés como lengua extranjera) en Colombia, en diálogo con la pedagogía emancipadora y con aportes recientes de investigaciones colombianas en didáctica, política lingüística y formación docente. El problema central es la persistencia de brechas urbano-rurales y de una colonialidad pedagógica que reduce el inglés a un marcador de prestigio externamente estandarizado y restringe la agencia de docentes y estudiantes. El análisis abarcó la educación básica, media y superior, con ejemplos en zonas rurales (escuelas multigrado con conectividad limitada) y urbanas (universidades periféricas). El enfoque metodológico fue reflexivo-documental, se

[1] Declaratoria de IA: Durante la elaboracion de este manuscrito se utilizó ChatGPT (GPT-5.2 Pro) como apoyo en estilo, revisión lingüística, generación inicial y garantizamos que ningún contenido generado sustituye datos o resultados de investigación.

[2] Docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Licenciado en idiomas modernos Español - Inglés, Magíster en Docencia de Idiomas (UPTC). Investiga TIC y mediación pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

[3] Coordinadora en la Institución educativa Las Américas (Bucaramanga, Colombia). Licenciada en Ciencias de la educación – Educación Física. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa (UDES). Investiga convivencia escolar, TIC, mediación pedagógica en Moodle y fortalecimiento del inglés como lengua extranjera en educación básica primaria.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

revisaron publicaciones de la última década (años 2015 a 2025), principalmente colombianas, incluyendo estudios de caso rurales y urbanos, narrativas docentes y análisis de políticas con enfoque decolonial. Entre los hallazgos se encontró que la traducción local de la política nacional de inglés genera tensiones entre rendición de cuentas, autonomía docente y pertinencia cultural; la descolonización en EFL se concreta al reconocer la pluralidad lingüística, legitimar repertorios híbridos y fomentar la ciudadanía crítica mediante proyectos de indagación local; y la formación docente se fortalece cuando adopta pedagogías decoloniales, mentorías horizontales y prácticas investigativas comunitarias. Como conclusión, se plantea una ruta de acción con principios de diseño curricular, estrategias de aula y orientaciones para programas de formación de docentes de inglés, centradas en la voz estudiantil, la contextualización de materiales y la justicia lingüística.

Palabras clave: ciudadanía crítica, descolonización, enseñanza del inglés, formación docente, ruralidad

DECOLONIZATION OF ENGLISH TEACHING IN COLOMBIA FROM THE PERSPECTIVE OF CITIZENSHIP AND DIDACTICS IN RURAL AND URBAN AREAS

ABSTRACT

This article proposes a critical and proactive 2onclus of EFL (English as a Foreign Language) teaching in Colombia, in dialogue with emancipatory pedagogy and recent contributions from Colombian research in didactics, language policy, and teacher training. The central 2onclusi is the persistence of urban-rural gaps and a pedagogical coloniality that reduces English to an externally standardized marker of 2onclusi and restricts the agency of teachers and students. The 2onclusi covered basic, secondary, and higher education, with examples in rural 2oncl (multi-grade schools with limited connectivity) and urban 2oncl (peripheral universities). The methodological approach was reflective-documentary, reviewing publications from the last decade (2015 to 2025), mainly Colombian, including rural and urban case studies, teacher narratives, and policy 2onclusi with a decolonial approach. Among the findings was that the local translation of national English policy generates tensions between accountability, teacher autonomy, and cultural relevance; Decolonization in EFL is achieved by recognizing linguistic plurality, legitimizing hybrid repertoires, and fostering critical citizenship through local 2onclus projects. Teacher training is strengthened when it adopts decolonial pedagogies,

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

horizontal mentoring, and community research practices. In 3onclusión, a course of action is proposed with principles for curriculum design, classroom strategies, and guidelines for English teacher training programs, focusing on student voice, contextualization of materials, and linguistic justice.

Keywords: critical citizenship, decolonization, English language teaching, teacher training, rurality

1. INTRODUCCIÓN

El discurso contemporáneo sobre la ELT (*English Language Teaching* - Enseñanza del idioma inglés) en Colombia demanda ampliar su foco más allá de la gramática, la pronunciación y las rutinas de evaluación, puesto que esta práctica educativa se configura primordialmente como una cuestión de ciudadanía, es decir, de quién tiene derecho a participar en el mundo, con qué voces y desde qué saberes. Desde una perspectiva freireana, la educación debe pensarse y vivirse como una “práctica de la libertad” (Freire, 1970, p. 14) y la alfabetización no consiste en aprender a repetir palabras, sino en que a través de la palabra el ser humano asuma conscientemente su condición humana (Freire, 1970). Desde este punto de vista, la ciudadanía desborda la concepción de pertenencia jurídica a un territorio, y, en cambio entra en constante diálogo con la manera como las personas leen críticamente la realidad y actúan sobre ella, esto, en la enseñanza del inglés, implica que cuando el idioma se instala en la escuela como requisito para “ser alguien” o como llave exclusiva de progreso, puede

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

operar como un mecanismo de selección y silenciamiento. Sin embargo, cuando se trabaja como lenguaje para leer críticamente el mundo y actuar sobre él, se convierte en práctica emancipadora.

En Colombia, la expansión del inglés en el currículo escolar y universitario se ha articulado a discursos de competitividad, internacionalización y movilidad social. Sin embargo, investigaciones basadas en análisis de las políticas gubernamentales muestran tensiones persistentes entre esa promesa y los resultados observables. Por ejemplo, el nivel de inglés reportado en educación superior y su distribución desigual evidencian que el acceso a programas, docentes y oportunidades no se reparte de modo equitativo (Alonso et al., 2015; Benavides, 2021). A la vez, estudios críticos han señalado que las reformas y los marcos de referencia externos pueden profundizar brechas entre instituciones públicas y privadas y entre territorios urbanos y rurales, al producir exigencias homogéneas sobre condiciones heterogéneas (Miranda y Valencia Giraldo, 2019).

Este texto para la difusión parte de una pregunta práctica, ¿qué significa descolonizar la enseñanza del inglés en Colombia y cómo se traduce en decisiones de aula y de formación docente? Aquí la descolonización no se asume como un lema, sino como un conjunto de opciones pedagógicas verificables. Implica desplazar el “nativismo”, la idea de que el inglés “auténtico” pertenece a ciertos cuerpos, acentos o trayectorias, y cuestionar su efecto en la valoración del profesorado y del estudiantado (Phillipson, 1992). También supone reconocer que, en la vida cotidiana, las personas aprenden y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

usan lenguas con repertorios mixtos; por tanto, una pedagogía decolonial no niega el español ni otras lenguas, sino que las integra para construir significado y dignidad (Ubaque-Casallas, 2023).

El enfoque es reflexivo-documental. Se dialoga con literatura académica reciente, principalmente colombiana, sobre decolonialidad en la enseñanza del inglés, interculturalidad crítica, identidad docente, literacidades y política lingüística; además, se consideran marcos normativos y documentos de política pública sobre lenguas extranjeras. En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo sintetizar los aportes de la colonialidad en ELT para estructurar una ruta de acción didáctica aplicable a contextos rurales y urbanos.

Con base en lo anterior, se reconoce que cualquier propuesta decolonial es incompleta si ignora el carácter multilingüe de Colombia y las tensiones históricas entre políticas para lenguas mayoritarias y políticas para lenguas minoritarias (García León y García León, 2012). Precisamente por ello, la descolonización en EFL (*English as a Foreign Language* - inglés como lengua extranjera) se plantea como una tarea de justicia lingüística buscando ampliar el acceso al inglés sin degradar los saberes locales ni invisibilizar otras pertenencias lingüísticas.

En las secciones siguientes se presenta, primero, un contexto sobre política educativa y brechas urbano-rurales; luego se explican nociones de colonialidad en ELT y se revisan evidencias de investigaciones colombianas; finalmente, se proponen acciones didácticas y orientaciones para la formación docente. El hilo conductor es

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

freireano, pues el inglés solo se justifica pedagógicamente si amplía posibilidades de lectura del mundo y de intervención ética en él, en lugar de reducir a los estudiantes a "contenedores" de contenidos y a los docentes a ejecutores de estándares.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1 CONTEXTO: POLÍTICA EDUCATIVA DEL INGLÉS Y BRECHAS TERRITORIALES EN COLOMBIA

2.1.1 EL INGLÉS COMO PROMESA DE MOVILIDAD Y DISPOSITIVO DE SELECCIÓN

En el discurso público colombiano, el inglés suele presentarse como herramienta neutral, como un "capital" que mejora la empleabilidad, habilita movilidad académica y favorece la participación en economías globales. En educación superior, la internacionalización se ha vinculado a exigencias de bilingüismo, acreditación y comparabilidad, lo cual conecta la formación lingüística con indicadores institucionales y con agendas de competitividad (Altbach y Knight, 2007). No obstante, esa narrativa corre el riesgo de ocultar que el acceso al inglés no parte de condiciones equivalentes dado que no todos los estudiantes cuentan con el mismo tiempo escolar dedicado a la lengua, ni con los mismos docentes, materiales o experiencias extracurriculares.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Autores:
Cristian Moises Coy Torres
Adriana Lucía Coy Caicedo

La experiencia docente sugiere que, aun después de cursar educación superior, los niveles de inglés no se distribuyen de manera homogénea. Un análisis sobre distribuciones de nivel de inglés en educación superior encontró diferencias relevantes y persistentes entre grupos, lo cual problematiza la idea de que el sistema, por sí solo, garantiza una base común de competencia (Alonso et al., 2015). En una revisión de la década comprendida entre 2007 y 2017, Benavides (2021) advierte estancamientos en el nivel de inglés en la educación superior colombiana, lo que invita a mirar más allá de la expansión de programas y a interrogar los mecanismos pedagógicos y políticos que sostienen ese resultado.

Desde una perspectiva decolonial, estos hallazgos no se leen como “falta de esfuerzo” del estudiante, sino como síntoma de una economía moral del idioma, pues el inglés se convierte en filtro de acceso a becas, pasantías y empleos, y se naturaliza como medida de “mérito”, incluso cuando se aprende en condiciones desiguales. En esa lógica, la escuela puede terminar reproduciendo jerarquías, ya que se premia a quienes tuvieron más oportunidades previas y se sanciona a quienes llegan con trayectorias marcadas por exclusión territorial, racial o socioeconómica. Por eso, descolonizar la enseñanza del inglés exige asumir que el idioma no es solo contenido, sino relación de poder y de reconocimiento.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Autores:
Cristian Moises Coy Torres
Adriana Lucía Coy Caicedo

2.1.2 MARCO NORMATIVO Y PROGRAMAS NACIONALES. ENTRE ESTANDARIZACIÓN Y APROPIACIÓN LOCAL

En Colombia, la enseñanza de lenguas extranjeras se sostiene sobre un entramado normativo que declara la “lengua extranjera” como área obligatoria y que, en años recientes, ha reforzado el bilingüismo como política de Estado. La Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994) establece lineamientos generales para la educación y contempla el aprendizaje de una lengua extranjera. Posteriormente, la Ley 1651 de 2013, conocida como “ley de bilingüismo”, modifica artículos de la Ley 115 e impulsa con mayor fuerza la meta de desarrollar competencias comunicativas en una lengua extranjera (Congreso de Colombia, 2013). Sobre esa base, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha promovido programas y planes que han orientado currículos, estándares y evaluaciones, como el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 y sus actualizaciones posteriores (Ministerio de Educación Nacional, 2004, 2014).

Los estudios críticos han señalado que parte de esta política se apoya en referentes internacionales, por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia, y en una cultura de rendición de cuentas asociada a mediciones estandarizadas. Miranda y Valencia Giraldo (2019) describen cómo los supuestos ideológicos de la política de inglés pueden profundizar brechas entre escuelas con más recursos y escuelas oficiales con limitaciones, al imponer retos similares a contextos desiguales. A ello se suma el papel de alianzas público-privadas y de actores externos que pueden reconfigurar la autonomía

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

docente y los mecanismos de regulación institucional. Un estudio en tres escuelas públicas muestra que ciertas alianzas para implementar la política nacional influyeron en la percepción de autonomía de los docentes y en nuevas formas de control y performatividad (Cardona-Escobar et al., 2024).

Es así como es posible traducir estas tensiones a preguntas simples que orienten la práctica, ¿qué ocurre cuando la escuela se ve obligada a “cumplir” metas de nivel sin contar con horas suficientes, docentes especializados o conectividad? ¿qué se evalúa cuando la evaluación prioriza formatos estandarizados y deja por fuera la capacidad de usar el idioma para resolver problemas del contexto? ¿quién decide qué inglés importa, el inglés del examen, el inglés del turismo, el inglés para la vida comunitaria, o el inglés para investigar y narrar el territorio? Estas preguntas muestran que la política no se “aplica” mecánicamente, sino que también se interpreta, se traduce y se negocia en cada institución.

La Tabla 1 resume hitos frecuentes de la política de inglés y su lectura pedagógica. La intención no es exhaustiva, sino orientadora y permite visualizar cómo el “cambio de nombres” de programas suele esconder continuidades, estandarización, centralización y evaluación externa, y dónde existen, al mismo tiempo, márgenes para la apropiación crítica.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Tabla 1

Hitos de política de inglés en Colombia y lectura didáctica (síntesis orientadora)

AÑO / PERIODO	INSTRUMENTO (EJEMPLOS)	PROPÓSITO DECLARADO	TENSIONES Y OPORTUNIDADES DIDÁCTICAS
1994–2013	Ley 115 de 1994; ajustes posteriores (Ley 1651 de 2013)	Establecer marco general; reforzar bilingüismo y competencias comunicativas.	Riesgo de "obligatoriedad sin condiciones". Oportunidad: Diseñar rutas realistas de avance y evaluación formativa.
2004–2019	Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y estándares	Mejorar nivel de inglés; alineación con referentes internacionales.	Riesgo de homogenizar metas. Oportunidad: Traducir estándares a proyectos situados y a prácticas de aula relevantes culturalmente.
2014–2018	Colombia Very Well (y documentos asociados)	Fortalecer enseñanza, formación docente y materiales.	Riesgo de depender de materiales externos. Oportunidad: Adaptar materiales con investigación de aula y enfoque intercultural crítico.
2018–2024	Implementaciones locales; alianzas y	Acelerar implementación y	Riesgo de control performativo y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

AÑO / PERIODO	INSTRUMENTO (EJEMPLOS)	PROPÓSITO DECLARADO	TENSIONES Y OPORTUNIDADES DIDÁCTICAS
	acompañamientos; evaluaciones externas	resultados medibles.	pérdida de autonomía. Oportunidad: Construir evidencia propia (portafolios, rúbricas, proyectos) y negociar indicadores.

Nota. Síntesis elaborada con base en el marco normativo colombiano (Congreso de Colombia, 1994; Congreso de Colombia, 2013) y en literatura crítica sobre implementación de políticas de inglés (Cardona-Escobar et al., 2024; Miranda & Valencia Giraldo, 2019).

2.1.3 BRECHAS URBANO-RURALES. INFRAESTRUCTURA, IDENTIDAD DOCENTE Y PERTINENCIA DE LA POLÍTICA

La brecha urbano-rural en Colombia atraviesa la enseñanza del inglés de manera concreta dada la cantidad de docentes especializados, continuidad de la oferta, tiempo de exposición, acceso a materiales y conectividad. En escuelas rurales multigrado, un mismo docente puede atender varias áreas y grados, con escaso acompañamiento disciplinar; en zonas de difícil acceso, la rotación de personal y la intermitencia de programas afectan la continuidad pedagógica. Estas condiciones no pueden tratarse

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

como “excepciones” debido a que son parte estructural del país y deben orientar la política y la didáctica no solamente del inglés, sino de las demás disciplinas.

La investigación ha mostrado que la política de inglés se reinterpreta y se “traduce” de acuerdo con las posibilidades locales. Cruz-Arcila (2018) documenta cómo docentes rurales negocian la política y la adaptan a realidades escolares específicas, lo que evidencia una distancia entre el diseño central y la implementación territorial. En Antioquia, Roldán y Peláez (2017) analizan la pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural y muestran tensiones entre los requerimientos oficiales y las necesidades del contexto. De manera convergente, Bonilla-Medina y Cruz-Arcila (2014) destacan elementos socioculturales e interculturales que deben considerarse para que la enseñanza del inglés no sea un injerto, sino una práctica con sentido en la vida rural.

Desde la perspectiva decolonial, el punto no es “bajar la meta” para lo rural, como si fuera un espacio condenado a mínimos; el punto es cambiar el criterio de éxito. Cruz-Arcila (2020) problematiza la noción de “éxito profesional” configurada por la política y muestra narrativas rurales alternativas, por ejemplo, el docente que logra que el inglés sirva para fortalecer autoestima, agencia y cuidado comunitario, aunque no alcance los niveles del examen en el tiempo previsto por una planificación estandarizada da espacio a un giro en términos de tal criterio, es este giro el que redefine la calidad, razón por la cual podría afirmarse que la calidad no es obediencia a indicadores, sino pertinencia ética y aprendizaje significativo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Autores:
Cristian Moises Coy Torres
Adriana Lucía Coy Caicedo

Un ejemplo reciente proviene de un estudio de caso en una escuela pública rural del Huila donde al implementar indagación basada en preguntas del entorno, los estudiantes ampliaron su conciencia sociocultural y desarrollaron iniciativas de acción comunitaria, lo que sugiere que el inglés puede ser vehículo de participación social y no solo de “competencia lingüística” (Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025). En contextos así, la pregunta didáctica se desplaza, ¿cómo diseñar experiencias que permitan aprender inglés mientras se investiga el territorio, incluyendo la participación de la voz de los estudiantes y construyendo ciudadanía crítica?

La lectura territorial obliga a reconocer que el mismo currículo y la misma secuencia de contenidos no producen los mismos efectos en todos los lugares. La política nacional puede ofrecer horizontes comunes, pero la justicia educativa exige márgenes reales para la contextualización, el uso de materiales locales, la articulación con saberes comunitarios y el reconocimiento de identidades docentes y estudiantiles. En la siguiente sección se profundiza en el fundamento conceptual de esta propuesta, la descolonización de ELT como crítica a la colonialidad del saber, del ser y de la lengua.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

2.2 EXPLICACIONES:

¿QUÉ SIGNIFICA DESCOLONIZAR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS?

2.2.1 COLONIALIDAD EN ELT. CUANDO EL IDIOMA ORGANIZA JERARQUÍAS

En la enseñanza del inglés, la colonialidad no se limita a contenidos culturales “de otros países”. Opera cuando se presenta un modo de hablar, escribir o pronunciar como superior por naturaleza; cuando se asume que el conocimiento válido sobre el idioma viene del Norte global; y cuando se convierte a docentes y estudiantes en consumidores de métodos, pruebas y materiales que no reconocen sus realidades. Fandiño-Parra (2021) advierte que, aunque en Colombia se han abierto espacios para repensar la enseñanza del inglés, persisten perspectivas coloniales que restringen el alcance de reformas y proyectos curriculares. Esta lectura coincide con análisis que vinculan el inglés con dinámicas de desarrollo y con imaginarios de modernidad que pueden reproducir dependencia simbólica (Mackenzie, 2021).

Cuando se entiende el inglés como “lengua global” sin discutir sus condiciones de circulación, se corre el riesgo de naturalizar jerarquías lingüísticas, pues el inglés se vuelve sinónimo de calidad, de ciencia o de “buena educación”, mientras otras lenguas y variedades quedan asociadas a atraso. En el aula, esa jerarquía se traduce en prácticas concretas como penalización sistemática del acento, invisibilización del español y de otras lenguas en el proceso de aprendizaje, y sustitución de temas locales por temarios

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

"internacionales" desconectados del entorno. Descolonizar no significa negar el inglés, sino reubicarlo y convertirlo en herramienta para nombrar el propio mundo, no para sustituirlo.

Una práctica de aula reproduce colonialidad cuando exige asimilación (parecerse a un modelo) para reconocer al estudiante como "capaz"; una práctica de aula se resiste a la colonialidad cuando permite que el estudiante se reconozca y sea reconocido en su historia, su territorio y su repertorio lingüístico. Esta distinción prepara el paso hacia dos dimensiones clave que es la identidad docente y la voz estudiantil.

2.2.2 IDENTIDAD DOCENTE, 'NATIVISMO' Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA. ¿QUIÉN PUEDE ENSEÑAR INGLÉS?

Una forma persistente de colonialidad en ELT es el 'nativismo', la creencia de que los hablantes nativos son, por definición, mejores docentes y guardianes del idioma. Phillipson (1992) cuestiona este supuesto y muestra que la superioridad atribuida al "nativo" carece de base científica y opera más bien como argumento de poder. En Colombia, el nativismo se reproduce cuando se asume que el "buen inglés" solo se aprende con acento estadounidense o británico, o cuando se contrata y valora de modo diferencial a docentes según su procedencia. El problema no es el contacto con variedades diversas, sino la jerarquía que convierte una variedad en medida moral de inteligencia o valor.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

La investigación colombiana ha mostrado que la identidad docente se configura en tensión entre expectativas globales y realidades locales. En un estudio narrativo con docentes de posgrado, Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2022) evidencian que la identidad profesional se transforma a partir de experiencias académicas y pedagógicas, pero también de presiones de mercado y de discursos institucionales. Torres-Rocha (2023) analiza cómo formadores de docentes de inglés construyen y negocian identidades profesionales críticas, lo cual sugiere que la agencia no es un atributo individual, sino una práctica situada que se disputa entre programas y políticas.

Descolonizar la formación docente, por lo tanto, implica devolver autoridad pedagógica al docente local, o sea, autoridad para interpretar estándares, seleccionar contenidos relevantes, diseñar materiales contextualizados y evaluar con criterios formativos. Esa autoridad no se basa en “ser nativo”, sino en ser un profesional reflexivo, capaz de leer su contexto y construir con sus estudiantes proyectos lingüísticos y para la comunidad. Experiencias de formación orientadas a la conciencia docente muestran, además, que la identidad docente se amplía cuando se incorporan lentes críticos para revisar desigualdades y violencias que atraviesan la escuela (Mojica y Castañeda-Peña, 2021).

En la formación del docente de inglés convendría reflexionar sobre de qué manera se están formando “usuarios críticos del idioma” y no solo “reproductores de normas”. La respuesta requiere revisar algunas prácticas de evaluación (¿se castiga el error como déficit o se trabaja como oportunidad?), prácticas de supervisión (¿se impone un método

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

o se acompaña la construcción situada?) y prácticas de investigación (¿se privilegia la publicación por encima de la transformación?).

2.2.3 FORMACIÓN DOCENTE DECOLONIAL.

ELEMENTOS PEDAGÓGICOS, RELACIÓN Y CONOCIMIENTO SITUADO

Una formación docente decolonial se reconoce menos por los “temas” que incluye y más por el tipo de relación pedagógica que construye. Castañeda-Peña y Méndez-Rivera (2022) muestran cómo, en un programa doctoral colombiano que declara una postura de epistemologías del Sur, se (co)construyen elementos pedagógicos decoloniales con docentes de inglés. El aporte principal de esta mirada es metodológico puesto que la decolonialidad no se “enseña” como contenido, sino que se práctica mediante relaciones menos jerárquicas, construcción colectiva de saber y disposición a incomodar las rutinas académicas.

Una evidencia complementaria proviene de la investigación colaborativa en programas de formación docente, Carvajal Medina et al. (2022) proponen “hilos decoloniales” que entretejen el yo, las comunidades y los programas de formación de docentes de inglés. En lugar de concebir al futuro docente como ejecutor de métodos universales, lo conciben como sujeto que aprende a reconocer su territorio, su historia y sus vínculos comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico. Este giro

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

es especialmente relevante en Colombia, donde la formación docente ocurre en un país marcado por diversidades étnicas, migratorias y regionales.

En términos de ética educativa, la decolonialidad también se sostiene en una pedagogía del cuidado y de la relación. Desde la filosofía Ubuntu, Dillard y Neal (2020) recuperan el principio “soy porque somos” para pensar pedagogías que re-memoran comunidad, interdependencia y responsabilidad colectiva. Sin importar las diferencias de contexto, la implicación se puede adaptar a la enseñanza del inglés toda vez que el aprendizaje se fortalece cuando la clase se entiende como comunidad de sentido, donde el error no humilla y la diferencia no se corrige como desviación, sino que se discute como posibilidad.

Finalmente, una crítica indígena y feminista a la educación ha señalado que la escuela suele confundir “educación” con “conocimiento”, marginando saberes que no caben en formatos hegemónicos. Svalastog et al. (2021) invitan a cuestionar esa equivalencia y a mirar la educación desde los márgenes. En la práctica, esto sugiere revisar qué se considera “material auténtico”, qué se considera “buen inglés” y qué se considera “participación adecuada”. Descolonizar no es añadir un módulo sobre diversidad; es reorganizar el centro del currículo para que la experiencia situada, lo que el estudiante vive, siente y piensa, tenga estatuto epistémico y didáctico, tal como sugiere la visión sentipensante de la educación (Rendón, 2011).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

2.3 DATOS Y EVIDENCIAS. LO QUE NOS DICE LA INVESTIGACIÓN COLOMBIANA PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA

2.3.1 APROPIACIÓN CRÍTICA DE LA POLÍTICA. ENTRE AUTONOMÍA Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Una de las contribuciones más útiles de la investigación colombiana es mostrar que las políticas de inglés no 'bajan' intactas a las aulas, sino que se negocian y se transforman. En escuelas públicas, la política suele llegar acompañada de instrumentos de evaluación externa, de guías, de capacitaciones y, en ocasiones, de alianzas con actores privados. El estudio de Cardona-Escobar et al. (2024) evidencia que estas alianzas pueden redefinir la agencia docente en vista de que determinan el margen de autonomía percibido, crean tecnologías de regulación y aumentan culturas de performatividad. Este hallazgo permite evitar un error común, culpar al docente por resultados que, en buena medida, son producto de configuraciones institucionales y de decisiones de las políticas.

Desde una perspectiva de justicia, la pregunta no es sí debe existir evaluación, sino qué tipo de evaluación, con qué fines y con qué garantías. Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez (2016) plantean 'preguntas no respondidas' en la política lingüística colombiana, entre ellas las relacionadas con implementación, recursos y coherencia. A nivel territorial, investigaciones en zonas rurales muestran que la apropiación depende

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

de actores locales y de condiciones materiales; por ello, cuando la política se diseña sin escuchar a docentes, directivos, estudiantes y familias, se incrementa el riesgo de fracaso y de deslegitimación.

Una ruta de resistencia institucional consiste en producir evidencia pedagógica propia que dialogue con, pero no se subordine a, la evidencia estandarizada. Peláez y Usma (2017) muestran el papel crucial de los actores educativos en la apropiación de políticas de lenguas extranjeras. En la práctica, esto implica que la escuela construya portafolios de desempeño, rúbricas de proyectos, registros de participación oral y escrita, y evidencias de trabajo comunitario, de manera que la calidad no sea solo ‘puntaje’, sino transformación observable en la forma como los estudiantes usan el inglés para aprender, participar y narrarse.

2.3.2 VOCES ESTUDIANTILES. LITERACIDADES CRÍTICAS, INDAGACIÓN LOCAL Y CIUDADANÍA

Si la descolonización busca romper silencios, la voz estudiantil no puede ser un adorno. Debe convertirse en criterio de diseño didáctico. La investigación colombiana ha mostrado que cuando los estudiantes trabajan problemas que reconocen como propios, violencias, desigualdades, memorias del territorio, prácticas culturales, economía local, el inglés adquiere sentido y se vuelve medio de participación. En el caso rural del Huila, la indagación basada en preguntas permitió que estudiantes pasaran de miradas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

'inerciales' sobre su contexto a posturas críticas y acciones de activismo comunitario (Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025). El hallazgo es relevante, la ciudadanía crítica no compite con el aprendizaje del idioma, al contrario, puede ser su condición de posibilidad.

En educación superior, Gómez Jiménez y Gutiérrez (2019) reportan prácticas de literacidad crítica en estudiantes de inglés que abren espacios para analizar discursos, poder y desigualdad. En una línea similar, Prada et al., (2022) muestran que las prácticas de literacidad crítica potencian el compromiso con el aprendizaje y permiten que los estudiantes discutan realidades sociales en clave lingüística. Estos trabajos convergen en un principio simple, la voz estudiantil se fortalece cuando el aula deja de ser solo lugar de respuesta y se convierte en espacio de pregunta, interpretación y producción.

La indagación local también puede construirse desde recursos multimodales y experiencias comunitarias. Rincón y Clavijo-Olarte (2016) documentan cómo la indagación local en una experiencia multimodal favorece el desarrollo de literacidades en aprendientes de EFL. En contextos escolares, el aprendizaje basado en proyectos ha mostrado efectos positivos para la producción oral y para el trabajo colaborativo, especialmente cuando el proyecto se ancla en necesidades y significados del grupo (Vaca y Gómez, 2017). Por cada unidad didáctica, el docente puede formular una pregunta-guía que conecte el inglés con un problema o interés local y que culmine en un producto socialmente compartible (afiche, podcast, mural bilingüe, guía turística, exposición comunitaria, infografía sobre derechos, etc.). La evaluación se organiza en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

torno al proceso (borradores, revisiones, retroalimentación) y no solo al producto final. Así, el estudiante no 'repite' inglés, sino que usa inglés para decir algo que vale la pena decir.

2.3.3 ESTRATEGIAS Y RECURSOS EN CLAVE DECOLONIAL. TRANSLANGUAGING, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA E INCLUSIÓN

En la práctica, la decolonialidad en ELT se expresa en decisiones metodológicas que legitiman repertorios lingüísticos y experiencias históricamente marginadas. Una de esas decisiones es el uso pedagógico del *translanguaging*, en otras palabras, permitir que los estudiantes movilicen español e inglés (y otras lenguas, cuando existan) para construir significado, discutir ideas complejas y producir textos con intención comunicativa real. En una indagación narrativa, Ubaque-Casallas (2023) muestra cómo educadores de docentes se distancian de ideologías nativistas al recurrir a una pedagogía *translingüe*, y cómo ello contribuye a reclamar identidades docentes no subordinadas al 'modelo nativo'.

Otra decisión clave es adoptar una interculturalidad crítica, no folclórica. Granados-Beltrán (2016) propone la interculturalidad crítica como camino para docentes en formación, de modo que el aula de inglés se convierta en espacio para discutir poder, diferencia y justicia, y no solo para 'conocer costumbres' de países anglófonos. En Colombia, esta orientación es especialmente pertinente cuando se trabaja con

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

estudiantes afrocolombianos e indígenas, cuya experiencia escolar suele estar atravesada por racismo, invisibilización y jerarquías lingüísticas.

Desde la universidad, Gutiérrez y Aguirre-Ortega (2022) describen cómo instructores de inglés navegan decolonialidad con estudiantes afrocolombianos e indígenas, lo que evidencia la necesidad de prácticas pedagógicas que no asuman al estudiante como “déficit” frente al estándar, sino como portador de repertorios y saberes. También en educación superior, Usma Wilches et al., (2018) documentan desafíos y esperanzas de estudiantes indígenas que aprenden inglés, mostrando que el acceso al idioma puede entrar en conflicto con identidades y demandas de reconocimiento si se enseña desde una lógica monolingüe y asimilacionista.

Finalmente, una perspectiva de inclusión exige mirar la enseñanza del inglés desde la diversidad funcional, socioeconómica y cultural. Mosquera et al., (2018) revisan enfoques pedagógicos e investigativos sobre educación inclusiva en ELT en Colombia y resaltan la necesidad de evitar prácticas que expulsan simbólicamente al estudiante por su ritmo, su acento o su trayectoria. La inclusión, en clave decolonial, no es solo acceso físico, sino también el derecho a ser escuchado y a producir conocimiento, incluso, y sobre todo, desde los márgenes.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

2.4 PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA CONTEXTOS RURALES Y URBANOS EN COLOMBIA

2.4.1 PRINCIPIOS DE DISEÑO CURRICULAR Y DE AULA. PERTINENCIA, JUSTICIA LINGÜÍSTICA Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Para pasar de la crítica a la acción, se proponen ocho principios de diseño didáctico que pueden adaptarse a escuelas rurales y urbanas. Estos principios no sustituyen el currículo oficial, pero ayudan a traducirlo a experiencias significativas y a reducir la dependencia de materiales descontextualizados. Se sustentan en investigaciones colombianas sobre identidad docente, literacidades críticas, indagación local e implementación de políticas (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Granados-Beltrán, 2016; Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025; Ubaque-Casallas, 2023).

- Territorio como texto: El entorno (rural o urbano) se asume como fuente de temas, vocabulario, géneros discursivos y problemas. El inglés sirve para describir, interpretar y proponer acciones sobre el territorio.
- Voz estudiantil como evidencia: La participación no se mide solo por respuestas correctas, sino por la capacidad de formular preguntas, argumentar, narrar y co-diseñar productos comunicativos.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

- *Translanguaging* estratégico: Se habilita el uso consciente de español, otras lenguas (si las hay en el aula) e inglés para comprender, planear, debatir y revisar; el objetivo es ampliar repertorios, no prohibir lenguas.
- Interculturalidad crítica: Se comparan discursos y prácticas culturales sin exotizar; se discuten poder, racismo y desigualdad cuando emergen en textos y experiencias.
- Materiales contextualizados: Se prioriza la adaptación y producción local de materiales (textos comunitarios, entrevistas, cartografías, historias locales) sobre el consumo acrítico de contenidos distantes del contexto.
- Evaluación formativa y justa: Se usan rúbricas transparentes, retroalimentación frecuente y portafolios; se evalúa proceso y progreso, evitando que el acento o la variedad sean motivo de estigmatización.
- Cooperación y cuidado: La clase se organiza como comunidad: Trabajo cooperativo, roles rotativos, acuerdos de convivencia lingüística y emocional; aprender inglés no debe implicar humillación.
- Docente como investigador/a: Se promueve investigación-acción y sistematización: Diarios de clase, análisis de tareas, entrevistas breves y socialización de hallazgos para mejorar la práctica y negociar con la institución.

En la Tabla 2 se sintetizan algunos ejemplos de contextualización de materiales y estrategias aplicables a contextos rurales y urbanos, a partir de principios de decolonialidad y de evidencia de investigaciones sobre indagación local, literacidades

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

críticas y políticas de inglés en Colombia (Granados-Beltrán, 2016; Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025; Ubaque-Casallas, 2023).

Tabla 2

Ejemplos de contextualización de materiales y estrategias en contextos rurales y urbanos

PRINCIPIO	EJEMPLO EN CONTEXTO RURAL	EJEMPLO EN CONTEXTO URBANO
Territorio como texto	Ruta de aprendizaje basada en 'Escuela Nueva': Entrevistas a familias sobre oficios locales; glosario bilingüe de agricultura sostenible; pósteres para la escuela.	Cartografía crítica del barrio: Mapas bilingües de servicios, riesgos y memorias; guía comunitaria en inglés y español para visitantes con enfoque de derechos.
Voz estudiantil como evidencia	Asamblea de aula: Estudiantes eligen un problema local (uso de agua, movilidad, violencia) y producen un podcast breve en inglés con apoyo del español en la planeación.	Foro estudiantil: Análisis de noticias locales y redes sociales; producción de argumentos y contrargumentos en inglés en formatos orales y escritos.
Materiales contextualizados	Relatos orales de mayores convertidos en 'short stories' bilingües para lectura compartida; trabajo de vocabulario y narración.	Historias de migración y trabajo juvenil del entorno urbano convertidas en crónicas bilingües; revisión por pares y publicación en mural escolar.
Evaluación formativa y justa	Portafolio físico (sin conectividad): Borradores, listas de cotejo y autoevaluaciones;	Portafolio digital (con conectividad): Blog o repositorio; rúbricas compartidas y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

	evidencia de progreso por ciclos.	retroalimentación con audio.

Nota. Ejemplos propuestos a partir de principios de decolonialidad y de evidencia de investigaciones sobre indagación local, literacidades críticas y políticas de inglés en Colombia (Granados-Beltrán, 2016; Hoyos Pipicano & España Delgado, 2025; Ubaque-Casallas, 2023).

2.4.2 TRES SECUENCIAS DIDÁCTICAS ILUSTRATIVAS

(RURAL MULTIGRADO, URBANO PERIFÉRICO Y EDUCACIÓN SUPERIOR)

A) SECUENCIA EN ESCUELA RURAL MULTIGRADO:

“AGUA, CULTIVO Y VIDA COMUNITARIA”

Propósito: Desarrollar vocabulario y estructuras para describir procesos y proponer acciones (there is/are; present simple; comparatives), mientras se investiga el uso del agua y prácticas agrícolas locales. Enfoque: Indagación local con producto social (cartilla bilingüe) y evaluación por portafolio. Este tipo de diseño es coherente con hallazgos de indagación basada en problemas locales y con enfoques de proyecto en EFL (Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025; Vaca & Gómez, 2017).

1. Activación (1 sesión): Conversación guiada sobre el agua en la vereda; lluvia de ideas en español e inglés; acuerdo de palabras clave iniciales.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

2. Indagación (2-3 sesiones): Entrevistas breves a familias y líderes comunitarios (audio o notas). Los estudiantes elaboran preguntas con apoyo del docente; se permite *translanguaging* para planear y comprender.

3. Construcción lingüística (2 sesiones): Mini-lecciones a partir de textos reales (instrucciones de riego, avisos comunitarios, calendarios de siembra). Se trabaja vocabulario funcional y estructuras para describir, comparar y recomendar.

4. Producción (2-3 sesiones): Elaboración de una cartilla bilingüe (papel) con secciones: 'Cómo cuidamos el agua', 'Prácticas de cultivo', 'Problemas y soluciones'. Incluye dibujos, tablas simples y glosario.

5. Socialización (1 sesión): Feria comunitaria en la escuela. Estudiantes presentan en inglés frases clave y apoyan con español para garantizar comprensión del público.

6. Evaluación continua: Lista de cotejo de participación, rúbrica de producto (claridad, pertinencia, uso del inglés) y autoevaluación escrita breve sobre lo aprendido y lo que cambiarían.

B) SECUENCIA EN CONTEXTO URBANO PERIFÉRICO: "MEDIOS, ESTEREOTIPOS Y NARRATIVAS DEL BARRIO"

Propósito: Fortalecer comprensión lectora y producción argumentativa en inglés mediante literacidad crítica aplicada a mensajes mediáticos sobre el barrio. Enfoque: Análisis de discursos, creación de contra-narrativas y publicación escolar. La literacidad

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

crítica y el enfoque de medios pueden apoyar pedagogías antirracistas y decoloniales al hacer explícitas relaciones entre lenguaje y poder (Gómez Jiménez y Gutiérrez, 2019; Romero Walker, 2021).

1. Selección de corpus (1 sesión): El grupo reúne titulares, posts y videos que representen el barrio (positiva o negativamente).

2. Lectura crítica (2 sesiones): Identificación de ‘quién habla’, ‘a quién se nombra’ y ‘qué se oculta’. Vocabulario de evaluación (*bias, stereotype, evidence, claim*).

3. Trabajo lingüístico (2 sesiones): Conectores para argumentar (*however*, *therefore*), lenguaje de postura (*I believe, it seems*) y citas indirectas.

4. Producción de contra-narrativa (2-3 sesiones): Estudiantes elaboran una crónica breve, un afiche o un video subtitulado en inglés que muestre historias de solidaridad, trabajo y cultura local.

5. Retroalimentación y publicación (1-2 sesiones): Revisión por pares con rúbrica; publicación en mural o red escolar. Se invita a familias o líderes para comentar.

6. Evaluación: Se valora la calidad del argumento, el uso responsable de fuentes y el respeto por la diversidad; el acento no se usa como criterio sancionatorio.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Autores:
Cristian Moises Coy Torres
Adriana Lucía Coy Caicedo

C) SECUENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE (UNIVERSIDAD): "PLANEAR, NARRAR Y RE-SIGNIFICAR LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS"

Propósito: Que futuros docentes diseñen una unidad didáctica contextualizada, la implementen en microenseñanza o práctica y produzcan una narrativa reflexiva sobre colonialidad y agencia. Enfoque: Investigación-acción pequeña, mentoría horizontal y uso de *translanguaging* en planificación. Este tipo de trabajo se alinea con propuestas de decolonialidad en formación docente y articulación entre identidad, pedagogía y comunidad (Carvajal Medina et al., 2022; Ubaque-Casallas, 2023).

1. Diagnóstico del contexto (1-2 sesiones): Caracterización breve del grupo escolar o comunitario donde se practicará. Se incluyen variables de territorio, recursos y repertorios lingüísticos.

2. Diseño de unidad (2-3 sesiones): Selección de una pregunta-guía local; elección de textos y tareas; definición de evaluación formativa. Se construyen materiales propios y se justifican con literatura.

3. Microenseñanza o implementación (1-3 sesiones): Puesta en práctica de una actividad central; registro con notas de campo y recolección de productos estudiantiles.

4. Mentoría inversa (1 sesión): Estudiantes participantes retroalimentan el diseño; el futuro docente registra cómo esas voces cambian su planificación. Esta estrategia es coherente con experiencias de *reverse mentoring* para transformar creencias docentes (Valle et al., 2022).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

5. Narrativa reflexiva (1-2 sesiones): Escritura de un texto breve que describa tensiones (estándares vs. contexto; inglés vs. repertorio) y decisiones decoloniales tomadas.

6. Socialización académica (1 sesión): Círculo de lectura donde se comparten narrativas y se acuerdan ajustes para una segunda versión del diseño.

2.4.3 ORIENTACIONES PARA PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS (PREGRADO Y POSGRADO)

La transformación de la enseñanza del inglés no se sostiene únicamente en 'buenas actividades' aisladas, es más, requiere programas de formación docente que preparen a los futuros maestros para trabajar en contextos diversos, negociar políticas y producir conocimiento pedagógico propio. La evidencia sugiere que la identidad docente puede convertirse en fuente de agencia transformadora cuando se reconoce la historia personal y profesional como parte del currículo (Quintero-Polo et al., 2022).

En esa dirección, es útil pensar la formación docente como un triángulo: (a) Práctica situada (práctica con investigación), (b) Teoría crítica (decolonialidad, interculturalidad, literacidades) y (c) Comunidad profesional (semilleros, co-enseñanza, mentorías). Las experiencias de semilleros de investigación muestran que los docentes en formación pueden convertirse en investigadores de su propia práctica cuando se les acompaña con metodologías y espacios de socialización (Villa et al., 2020). De manera

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

complementaria, el trabajo colaborativo entre docentes puede transformar prácticas pedagógicas y sostener innovación más allá de la motivación individual (Insuasty y Jaime Osorio, 2020).

A continuación, se proponen algunas orientaciones organizadas en cuatro ejes, sin constituir una verdad absoluta o una receta de cómo actuar, dado que cada práctica es relevante e inherente dentro de un contexto determinado, atendiendo y abordando sus necesidades y aspectos socioculturales.

EJE 1. CURRÍCULO Y EPISTEMOLOGÍAS

- Revisar los cursos de lingüística y didáctica para incluir análisis de ideologías lingüísticas (nativismo, anglonormatividad) y su efecto en evaluación y contratación.
- Incorporar lecturas colombianas sobre decolonialidad en ELT para evitar que la crítica sea importada sin anclaje territorial (Fandiño-Parra, 2021; Castañeda-Peña y Méndez-Rivera, 2022).
- Promover prácticas sentipensantes: Diarios reflexivos, autobiografías lingüísticas y análisis de experiencias como fuentes de conocimiento pedagógico (Rendón, 2011).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

EJE 2. PRÁCTICA Y VÍNCULO CON TERRITORIO

- Exigir que las unidades didácticas de la práctica partan de una caracterización de contexto (recursos, repertorios, problemáticas locales) y no solo de un tema del libro.
- Integrar a la práctica estrategias de *translanguaging* y de literacidad crítica para atender diversidad y para fortalecer agencia estudiantil (Ubaque-Casallas, 2023; Gómez Jiménez y Gutiérrez, 2019).
- Crear convenios con escuelas rurales y urbanas que garanticen acompañamiento sostenido y no prácticas episódicas; priorizar territorios históricamente marginados.

EJE 3. EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

- Reemplazar la idea de ‘cumplimiento de nivel’ por trayectorias de progreso con evidencia múltiple (portafolios, rúbricas, grabaciones, proyectos).
- Formar a docentes en evaluación formativa y autoevaluación para que puedan negociar con directivos y sistemas de medición externa sin perder sentido pedagógico (Duque Micán y Cuesta Medina, 2017).
- Reducir la centralidad del acento como criterio de corrección, y enfatizar inteligibilidad, intención comunicativa y adecuación al contexto.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

EJE 4. COMUNIDAD PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN

- Fortalecer semilleros y comunidades de práctica donde docentes y estudiantes compartan diseños, resultados y dilemas; producir informes breves divulgables.
- Incentivar mentorías horizontales y *reverse mentoring* para que las voces estudiantiles transformen la enseñanza en la formación inicial y continua (Valle et al., 2022).
- Vincular la investigación de aula con compromiso social: Proyectos que respondan a necesidades de escuelas y comunidades, con socialización pública de productos.

En el eje de materiales y recursos, una recomendación concreta es problematizar las representaciones del campo y de la ruralidad en los textos de inglés. Investigaciones recientes han mostrado esfuerzos por contrarrestar racializaciones rurales mediante materiales de aprendizaje que reconocen dignidad y complejidad de los territorios (Cruz-Arcila et al., 2025). De igual manera, se ha llamado a resistir discursos hegemónicos que vinculan de forma lineal la enseñanza de segundas lenguas con desarrollo socioeconómico, especialmente cuando esas narrativas justifican políticas que no escuchan a las comunidades (Cruz-Arcila et al., 2023). Para la formación docente, esto se traduce en una competencia crítica vista como el saber leer materiales, identificar estereotipos y diseñar alternativas contextualizadas.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

3. REFLEXIONES FINALES

Descolonizar la enseñanza del inglés en Colombia no es un acto simbólico ni un cambio de vocabulario; es una reorganización del sentido de la clase y de la formación docente. Implica reconocer que el inglés ha funcionado, con frecuencia, como dispositivo de selección y de prestigio, y que esa función se intensifica cuando la política se implementa sin condiciones y sin escucha territorial. La evidencia revisada muestra que la brecha no es solo lingüística, también es política, material y cultural.

Bajo una perspectiva freireana aplicada al contexto colombiano, se hace posible formular un criterio oportuno, el inglés es pertinente cuando amplía la capacidad de los estudiantes para nombrar su realidad, dialogar críticamente y actuar con otros para transformarla. Por ello, la voz estudiantil no puede quedar subordinada a la lógica del examen. Las investigaciones sobre indagación local y literacidad crítica muestran que el idioma se aprende con más potencia cuando se usa para investigar el territorio y producir textos con sentido social (Hoyos Pipicano y España Delgado, 2025; Prada et al., 2022).

En la formación docente, la descolonización invita a reflexionar sobre el nativismo y a recuperar los saberes locales. Los elementos pedagógicos decoloniales, las narrativas docentes y las comunidades de investigación sugieren que la agencia se construye cuando el docente aprende a interpretar la política, a diseñar materiales propios y a evaluar de forma justa, en diálogo con su comunidad (Castañeda-Peña y Méndez-Rivera, 2022; Villa et al., 2020).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Para contextos rurales y urbanos, la propuesta práctica puede resumirse en tres compromisos: (a) Contextualizar contenidos y materiales sin renunciar al aprendizaje lingüístico; (b) Invitar al aula los repertorios lingüísticos existentes mediante *translanguaging* estratégico y enfoque intercultural crítico; y (c) Construir evidencia pedagógica basada en la producción de los estudiantes, usando portafolios, proyectos, rúbricas, pertinentes con el contexto. Estos compromisos no dependen de tecnologías sofisticadas, dependen de decisiones éticas y de diseño.

Cada docente puede comenzar por una acción pequeña y verificable. Por ejemplo, convertir una unidad centrada en ‘viajes’ en una unidad de cartografía crítica del barrio; transformar una práctica de ‘present perfect’ en un relato comunitario de memoria y cambio; o reescribir actividades de libro para incluir historias locales, voces indígenas o afrocolombianas y experiencias de ruralidad sin estereotipos. El objetivo no es ‘enseñar menos inglés’, sino enseñar un inglés más humano y más nuestro.

Quedan abiertas preguntas para continuar el debate, ¿cómo deben cambiar las evaluaciones nacionales para reconocer aprendizajes situados y no solo respuestas estandarizadas? ¿qué políticas de formación y de permanencia docente se requieren para asegurar continuidad en escuelas rurales? ¿cómo articular el aprendizaje del inglés con la protección y fortalecimiento de lenguas y culturas locales? Responderlas requiere investigación, pero también voluntad institucional. En esa tarea, la universidad y la escuela pueden encontrarse como espacios de compromiso social y de innovación pedagógica.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

4. REFERENCIAS

Alonso, J. C., Martin, J. *D.*, & Gallo, B. (2015). El nivel de inglés después de cursar la educación superior en Colombia: Una comparación de distribuciones. *Revista de Economía Institucional, 17*(33), 275–298. https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.12

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian higher education: A decade of stagnation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 23*(1), 57–73. https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135

Bonilla-Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18*(1), 185–201. https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996

Bonilla-Medina, S. X., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 16*(2), 117–133. https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423

Cardona-Escobar, D., Barnes, M., & Pruyn, M. (2024). The enactment of Colombia's national English language policy: The impact of public-private partnerships on teachers' and policymakers' perceptions. *International Journal of Educational Development, 106*, 102995. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102995

Carvajal Medina, N. E., Hurtado Torres, F. *Á.*, Lara Páez, M. Y., Ramírez Sánchez, M., Barón Gómez, H. A., Ayala Bonilla, D. A., & Coy, C. M. (2022). Entretejidxs: Decolonial threads to the self, the communities, and EFL teacher education programs in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(3), 596–626. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02

Castañeda-Peña, H., & Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in decolonial 'pedagogizations' at a Colombian doctoral teacher education program in English language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(3), 804–821. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Congreso de Colombia. (2013, 12 de julio). Ley 1651 de 2013: Por medio de la cual se modifican artículos de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones (ley de bilingüismo). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770

Cruz-Arcila, F. (2018). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning, 19*(4), 363–382. https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903

Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teachers' identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 25*(2), 435–453. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05

Cruz-Arcila, F., Bonilla-Medina, S. X., & Solano-Cohen, V. (2025). Language learning materials counteracting rural racializations: A practical attempt in ELT. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 27*(1), 207–225. https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114130

Cruz-Arcila, F., Solano-Cohen, V., Briceño-González, M. L., Rincón, A., & Lobato-Junior, A. (2023). Resisting hegemonic discourses on the relation between teaching second languages and socioeconomic development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 25*(2), 111–127. https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.103953

Dillard, C. B., & Neal, A. (2020). I am because we are: (Re)membering Ubuntu in the pedagogy of Black women teachers from Africa to America and back again. *Theory Into Practice, 59*(4), 370–378. https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1773183

Duque Micán, A., & Cuesta Medina, L. (2017). Boosting vocabulary learning through self-assessment in an English language teaching context. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(3), 398–414. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1118433

Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal, 23*(2), 166–181. https://doi.org/10.14483/22487085.17087

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (2.ª ed.) Siglo XXI Editores.

García León, J., y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología, 47*(2), 47–70. https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002

Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality: A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 21*(2), 171–187. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04

Gutiérrez, C. P., & Aguirre-Ortega, M. (2022). English instructors navigating decoloniality with Afro Colombian and Indigenous university students. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(3), 783–802. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a11

Gómez Jiménez, M. C., & Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 21*(1), 91–105. https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71378

Hoyos Pipicano, Y. A., & España Delgado, J. A. (2025). Disrupting rural local realities through inquiry-based learning in the EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 30*(1). https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355857

Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2020). Transforming pedagogical practices through collaborative work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22*(2), 65–78. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289

Mackenzie, L. (2021). *Linguistic imperialism*, English, and development: Implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning, 23*(2), 137–156. https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977

Ministerio de Educación Nacional. *(2004).* Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad. Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *(2014).* Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Miranda, N., & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English, 26*(3), 282–294. https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144

Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2021). Helping English language teachers become gender aware. *ELT Journal, 75*(2), 203–212. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa076

Mosquera, Ó. A., Cárdenas, M. *L.*, & Nieto, M. C. (2018). Pedagogical and research approaches in inclusive education in ELT in Colombia: Perspectives from some Profile journal authors. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20*(2), 231–246. https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.72992

Mosquera-Pérez, J. E., & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL teachers' professional identity: A narrative study with Colombian graduate students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24*(2), 47–62. https://doi.org/10.15446/ profile. v24n2.91744

Peláez, Ó., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 19*(2), 121–134. https://doi.org/ 10.15446/profile. v19n2.57215

Phillipson, R. (1992). *ELT: ¿The native speaker's burden? ELT Journal, 46*(1), 12–18. https://doi.org/10.1093/elt/46.1.12

Prada, A. Y., Trujillo, M. *A.*, & Herrera, L. (2022). Enhancing language learning engagement through critical literacy practices. *Lenguaje, 50*(1), 37–65. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11085

Quintero-Polo, Á., Duarte-González, C., & León-Castro, A. (2022). Identity as a source of agency for transformative English language teachers. *Educación y Humanismo, 24*(43). https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5758

Rendón, L. I. (2011). Cultivating una persona educada: A sentipensante (sensing/thinking) vision of education. *Journal of College and Character, 12*(2). https://doi.org/10.2202/1940-1639.1788

Rincón, J., & Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*(2), 67–82. https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441

Roldán, Á. M., & Peláez, Ó. A. (2017). English language policy relevance in a Colombian rural area: A case study in Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 22*(1), 121–139. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08

Romero Walker, A. (2021). *Using critical media literacy to create a decolonial*, anti-racist teaching philosophy. *Journal of Media Literacy Education, 13*(2), 86–93. https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-2-7

Svalastog, A. L., Wilson, S., & Hansen, K. L. (2021). Knowledge versus education in the margins: An indigenous and feminist critique of education. *Education Sciences, 11*(10), 627. https://doi.org/10.3390/educsci11100627

Torres-Rocha, J. C. (2023). English language teacher educators' critical professional identity constructions and negotiations. *Language and Intercultural Communication, 23*(1), 53–68. https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2166058

Ubaque-Casallas, D. F. (2023). Using translanguaging to decolonize English language teaching in Colombia: A narrative inquiry. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 28*(3), 1–17. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348890

Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. *M.*, & Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23*(2), 229–254. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03

Vaca, A. M., & Gómez, L. F. (2017). Increasing EFL learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 19*(2), 57–71. https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889

Valle, L., Lorduy-Arellano, D., & Porras-González, N. (2022). Using reverse mentoring to transform in-service teachers' beliefs about how to teach English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24*(1), 63–76. https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93061

Villa, C. P. *M.*, Gómez-Giraldo, J. S., & Montes, R. A. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22*(1), 159–173. https://doi.org/10.15446/ profile. v22n1.78806

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i26.6441