

De la tradición a las didácticas emergentes: hacia una enseñanza-aprendizaje de lenguas crítica, decolonial y posmétodo en Colombia

From Tradition to Emerging Didactics: Towards Critical, Decolonial, and Post-Method Language Teaching and Learning in Colombia

Yamith José Fandiño Parra¹
Andrea Muñoz Barriga²

Resumen

En el marco de la pedagogía crítica de lenguas, el posmétodo y la decolonialidad, este artículo de reflexión argumenta la necesidad de desplazar la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia desde didácticas tradicionales hacia didácticas emergentes. El cambio responde a las limitaciones de enfoques homogéneos y descontextualizados que reproducen jerarquías lingüísticas y culturales, impidiendo una educación situada y transformadora. Se proponen seis didácticas emergentes: (i) la enseñanza intercultural y comunitaria, que integra saberes y voces locales; (ii) el translenguaje pedagógico, que aprovecha el repertorio lingüístico completo del estudiante; (iii) la planificación y política lingüística participativa, que involucra a la comunidad en la gestión de las lenguas; (iv) el aprendizaje-servicio en lenguas, que vincula el aprendizaje con la acción social; (v) la enseñanza multimodal y multialfabética, que combina recursos semióticos diversos; y (vi) la didáctica digital crítica, que usa tecnologías con sentido ético y reflexivo. En conjunto, estas didácticas constituyen un camino viable y urgente para una enseñanza-aprendizaje de lenguas más inclusiva, contextualizada y transformadora en Colombia.

¹Candidato a doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Colombia), Magíster en Docencia (Universidad de La Salle) y Licenciado en Filología e Idiomas: Inglés (Universidad Nacional). Docente investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5567-5465> Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co

²Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), Magíster en Educación y Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0275-6528> Correo electrónico: amunoz@unisalle.edu.co

Palabras clave: didácticas emergentes, enseñanza de idiomas, decolonialidad, pedagogía crítica, postmétodo

Abstract

Within the framework of critical language pedagogy, the post-method, and decoloniality, this reflection article argues for shifting language teaching and learning in Colombia from traditional to emerging didactics. This transition addresses the shortcomings of homogeneous, decontextualized approaches that reproduce linguistic and cultural hierarchies, limiting situated and transformative education. Six emerging didactics are proposed: (i) intercultural and community-based teaching, integrating local knowledge and voices; (ii) pedagogical translanguaging, leveraging learners' full linguistic repertoires; (iii) participatory language planning and policy, involving communities in language management; (iv) service-learning in languages, linking learning with social action; (v) critical digital didactics, using technologies ethically and reflectively; and (vi) multimodal and multiliteracy teaching, combining diverse semiotic resources. Together, these didactics offer an urgent and feasible pathway towards a more inclusive, contextualized, and transformative language education in Colombia.

Keywords: emerging didactics, language teaching, decoloniality, critical pedagogy, post-method

Introducción

En la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en Colombia, los docentes enfrentan una realidad compleja caracterizada por la diversidad lingüística, las demandas de calidad educativa, la inclusión social y los avances tecnológicos. A pesar de estas complejidades, persisten enfoques didácticos tradicionales centrados en la repetición mecánica, la memorización y la enseñanza descontextualizada de las lenguas, lo cual limita las posibilidades de aprendizaje significativo, crítico y situado (Álvarez Monsalve, 2020). Frente a este panorama, emerge con fuerza la necesidad de que los profesores de lenguas, en todos los niveles educativos, asuman un rol más activo en el diseño de experiencias formativas y en la creación de materiales pedagógicos que respondan a los principios de las didácticas emergentes (Mora-Villamar *et al.*, 2024; Kalantzis y Cope, 2020).

El propósito de este artículo es reflexionar sobre dicha necesidad, reconociendo la importancia de promover una transformación en las prácticas docentes a partir de principios como la justicia social, la contextualización sociocultural y el pensamiento crítico, entre otros (Kalantzis, 2006). Desde una mirada situada en la educación colombiana, y en diálogo con experiencias investigativas recientes, se plantean argumentos que invitan a repensar las formas en que se enseña y se aprende una lengua, así como los materiales que se utilizan para ello.

Desde las propuestas de autores como Walsh (2010) y Kumaravadivelu (2012), este ejercicio de reflexión se enmarca en una perspectiva crítica, posmétodo y decolonial que reconoce la enseñanza-aprendizaje de lenguas como una práctica social, política y culturalmente situada. En esta línea, se recuperan aportes de Kalantzis y Cope (2000), García y Wei (2014) y Janks (2010), quienes han planteado la necesidad de repensar la educación lingüística en un mundo marcado por el plurilingüismo, la multiculturalidad y la digitalización. Asimismo, se considera el papel fundamental de la agencia docente en el diseño de propuestas didácticas transformadoras (Johnson, 2009).

Por otra parte, la pandemia de COVID-19 (2020-2023) evidenció la fragilidad de los sistemas educativos tradicionales y aceleró la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza, obligando a los docentes a explorar nuevas formas de diseñar y mediar el aprendizaje lingüístico. En este nuevo escenario, surgieron experiencias innovadoras que aludieron al potencial de las didácticas emergentes para fomentar aprendizajes más significativos y humanizantes (International Commission on the Futures of Education, 2021). Sin embargo, estas experiencias siguen siendo esporádicas y fragmentadas, por lo cual urge mayor sistematización, acompañamiento y consolidación en las políticas formativas y curriculares.

Finalmente, resulta necesario reconocer que el diseño de experiencias formativas y materiales educativos desde las didácticas emergentes no es solo un imperativo institucional o curricular, sino también una expresión de la agencia profesional docente. En el caso de los profesores de lenguas en Colombia, este agenciamiento profesional resulta crucial para proponer, adaptar y sostener prácticas didácticas que respondan de manera contextualizada a la diversidad lingüística y cultural del país, fortaleciendo así su papel como mediadores críticos y transformadores de la educación. En contex-

tos de desigualdad como el colombiano, este agenciamiento se convierte en un acto de resistencia y compromiso ético con la equidad educativa, el reconocimiento de la diferencia y la formación integral de los estudiantes (Gómez-Gaitán *et al.*, 2023).

Ahora bien y en relación con el acercamiento metodológico empleado en este texto, los autores asumimos una postura crítico-interpretativa, en la cual el énfasis no recae en la recolección de datos empíricos sino en la problematización del tema abordado. En este contexto, decidimos optar por un acercamiento teórico-conceptual que supuso la lectura crítica, el análisis comparado y la discusión argumentada de fuentes académicas con el fin de construir una actitud reflexiva y sustentada. Este tipo de escritura académica nos demandó una organización discursiva rigurosa, articulada mediante una introducción claramente orientadora, un desarrollo argumentativo coherente apoyado en subtítulos temáticos y unas conclusiones que integraran y proyectaran las ideas discutidas. Al respecto, Booth *et al.* (2016) sostienen que los autores de textos académicos reflexivos deben guiar explícitamente al lector a través de su razonamiento, utilizando un lenguaje preciso y estrategias retóricas que hagan visible la lógica del argumento y la posición crítica de quien escribe.

Desarrollo

Herencia didáctica: un legado reduccionista y homogeneizador

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia se ha desarrollado en gran medida bajo enfoques como el método gramatical-normativo (castellano como lengua materna), el enfoque audio-oral (lenguas extranjeras) y el enfoque de documentación y revitalización (lenguas indígenas) (Mojica *et al.*, 2022). Estos enfoques han relegado la dimensión afectiva y crítica del aprendizaje, limitando la participación activa y el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los estudiantes. En la práctica, afirman Richards y Rodgers (2016), estas metodologías tienden a reflejar una concepción reduccionista de la lengua, centrada en la forma más que en el uso real en contextos sociales. Como resultado, estas orientaciones metodológicas han influido en la formación de estudiantes con habilidades limitadas para interactuar en contextos interculturales y multidiversos.

Por otra parte, en los niveles de educación básica y media, habitualmente persiste una fuerte dependencia en textos escolares estandarizados que no siempre responden a las realidades culturales, sociales ni lingüísticas de los estudiantes (Granados-Beltrán, 2016). Esto implica prácticas de aula homogeneizantes que ignoran la diversidad étnica, lingüística y territorial del país. Asimismo, la falta de contextualización limita la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes con sus propias lenguas y culturas. Además, la normalización de dichos materiales reproduce un modelo monolingüe y uniformador que desconoce la riqueza plurilingüe colombiana.

Por su parte, Ubaque-Casallas (2023) sugiere que la tradición en la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha producido una separación entre lengua, cultura y poder, lo cual empobrece la experiencia educativa y perpetúa imaginarios que subestiman las lenguas no hegemónicas. Esta separación ha contribuido a la mar-

ginalización de las lenguas indígenas y afrocolombianas, así como de otras variedades lingüísticas presentes en el país, afectando la autoestima y la identidad cultural de sus hablantes. Además, ha mantenido formas de exclusión social y educativa al privilegiar una norma lingüística única y centralizada. Frente a dicho panorama, Castañeda-Peña y Méndez-Rivera (2022) sostienen que es imperativo superar estas tradiciones para construir propuestas pedagógicas más integrales, justas y transformadoras que reconozcan la pluralidad lingüístico-comunicativa y sociocultural. La Figura 1 brinda una visión general de lo planteado en este apartado.

Figura 1

Herencia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia



Del enfoque comunicativo interaccional al giro crítico, posmétodo y decolonial

En el siglo XXI, la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha estado marcada por una fuerte adhesión a enfoques comunicativos interaccionales. Para Flórez-Montaña *et al.* (2022), estos enfoques han sido promovidos por políticas públicas que priorizan la competencia comunicativa como herramienta instrumental para el crecimiento económico y la capacitación profesional. Tal priorización ha facilitado la inclusión de programas oficiales centrados en enseñanza por competencias, temas, tareas, géneros, proyectos o problemas. Hasta cierto punto, estos programas han procurado aportar estrategias curriculares para estructurar el aprendizaje de los estudiantes de lenguas, vinculándolo con contextos reales y prácticas significativas.

Al respecto, Harmer (2012) y Ramírez-Peña *et al.* (2018) indican que la enseñanza por competencias suele concentrarse en plantear metas de desempeño comunicativo que se puedan medir en descriptores y niveles. En cuanto a temas, la enseñanza busca organizar los contenidos en torno a tópicos que faciliten la integración de saberes y la construcción de significado. Por su parte, la enseñanza por tareas se concentra en el desarrollo de actividades que simulen situaciones comunicativas reales para promover habilidades funcionales y motivación en los estudiantes. En cuanto a géneros, la enseñanza se enfoca en el análisis contextual y el desglose estructural de textos auténticos para guiar su producción. La enseñanza por proyectos, en cambio,

pretende ofrecer un marco para el trabajo colaborativo y la aplicación práctica del conocimiento en contextos específicos, mientras que la enseñanza por problemas se preocupa por impulsar el pensamiento crítico y la autonomía a través de la resolución de situaciones reales o hipotéticas.

Indudablemente, todas estas enseñanzas son meritorias, pero requieren ser integradas con perspectivas emergentes como la pedagogía crítica, el posmétodo y la decolonialidad, las cuales abogan por prácticas educativas sensibles al contexto y a la complejidad social en la que se inscriben (Branda, 2017). En este sentido, Cisneros Estupiñán y Mahecha (2020) afirman que la aplicación exclusiva de enseñanzas propias del enfoque comunicativo interaccional puede limitar la comprensión crítica y contextualizada del proceso lingüístico-comunicativo. Esto es así porque dichas enseñanzas tienden a no abordar las dimensiones ético-políticas y socioculturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Tello-Rueda, 2006).

En este sentido, Castro Garcés (2023) señala que el excesivo énfasis en la comunicación interaccional no solo ha dejado en segundo plano enfoques como la competencia intercultural crítica o la protección sociocultural local. También ha limitado la incorporación de aproximaciones más amplias, como la pragmática explícita, la pedagogía glotopolítica o la pedagogía del pensamiento, acercamientos que, en el contexto de una sociedad plurilingüe y multicultural como la colombiana, podrían tanto enriquecer los procesos de aprendizaje como fortalecer una visión más crítica y contextualizada de la enseñanza de lenguas (Valencia Giraldo, 2006).

Más allá de una enseñanza-aprendizaje comunicativa interaccional de las lenguas, Colombia requiere de una formación intercultural, reflexiva y coherente con la pluralidad lingüística colombiana—una visión que reclaman tanto la investigación académica como voces pedagógicas alternativas. Para Avella Alvarado y León Lozada (2017), esta enseñanza-aprendizaje debe asumir abordajes que cuestionen las relaciones de poder en la educación para empoderar a los estudiantes a que sean agentes de cambio social. Igualmente, esta enseñanza-aprendizaje debe poder superar recetas metodológicas preestablecidas al promover la adaptación contextualizada, entendiendo al profesor como un investigador y creador de prácticas adaptadas a su realidad específica. Adicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de lenguas necesita actuar en pro del desarme de las estructuras coloniales presentes en los currículos e instituciones educativas, asumiendo la educación como un espacio que valora y potencia los saberes y las experiencias de los sujetos y las comunidades históricamente marginalizados.

Respuestas didácticas a los retos actuales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Hoy, el giro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas es una necesidad urgente que responde a múltiples factores estructurales y contextuales. Por una parte, los bajos resultados en pruebas estandarizadas como SABER y PISA evidencian deficiencias en las competencias comunicativas que deben ser abordadas con estrategias innovadoras (ICFES, 2022). Por otra parte, la diversidad lingüística y cultural del país demanda enfoques más inclusivos, interculturales y críticos que reconozcan y valoren las múltiples formas de habitar y significar el lenguaje (MEN, 2013). Estos

retos exigen replantear los contenidos y las metodologías, así como diseñar contextos formativos que respondan a las realidades socioculturales de los estudiantes. En definitiva, la innovación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas debe contribuir a garantizar equidad y pertinencia educativa para todos los grupos sociales.

Adicionalmente, los cambios sociales y tecnológicos han reconfigurado profundamente las prácticas comunicativas contemporáneas. Los estudiantes hoy por hoy interactúan a través de múltiples lenguajes, modos y plataformas, lo cual exige una pedagogía que integre la multimodalidad, los medios digitales y las prácticas comunicativas emergentes (Kress, 2010). No obstante, muchas propuestas curriculares tradicionales continúan centradas en competencias lingüísticas aisladas, desvinculadas de los usos comunicativos reales y de las dinámicas culturales actuales. Esta desconexión limita la motivación y la participación activa de los estudiantes, afectando la calidad del aprendizaje. Por tanto, autores como Graham (2020) sostienen que es necesario renovar los enfoques didácticos para incorporar las nuevas realidades comunicativas y tecnológicas del siglo XXI.

Asimismo, la formación inicial y continua del profesorado en Colombia presenta limitaciones para abordar las didácticas emergentes de manera consistente y profunda. Esta brecha entre discursos innovadores y prácticas docentes reales incide negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los resultados obtenidos. Por ello, la innovación didáctica debe ir acompañada de políticas de formación docente sostenida, situada y reflexiva que fortalezcan las competencias pedagógicas y digitales del profesorado (Fandiño-Parra, 2022). La capacitación permanente y contextualizada permitirá a los docentes apropiarse de metodologías actuales y responder eficazmente a los retos de la diversidad y la tecnología. De este modo, se garantiza una práctica educativa coherente con las políticas y necesidades educativas.

En este sentido, Vanegas-Garzón y Bedoya-Ríos (2024) argumentan que transformar la enseñanza-aprendizaje de lenguas implica no solo modificar métodos, sino también replantear los fines de la educación lingüístico-comunicativa. Se busca, entonces, formar sujetos críticos, empáticos, creativos y capaces de interactuar de manera efectiva en contextos diversos y cambiantes. Esta transformación requiere que los docentes adopten enfoques emergentes y diseñen propuestas pedagógicas que atiendan las realidades culturales, lingüísticas y sociales de sus estudiantes. Solo así se logrará una educación lingüístico-comunicativa que responda a las demandas de la sociedad actual y fomente la inclusión y la diversidad (Galante y Schmor, 2022). Por ende, la innovación no es un fin sino un proceso dinámico que debe consolidarse en la práctica educativa cotidiana. La Figura 2 discute cómo desplazarse del enfoque comunicativo interaccional hacia respuestas didácticas críticas en el marco de la decolonialidad y el posmétodo.

Figura 2

Del enfoque comunicativo interaccional a didácticas críticas, decoloniales y posmétodo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas



Didácticas emergentes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia

Las didácticas emergentes constituyen un campo en constante construcción que se alimenta de los avances en la investigación educativa, los cambios sociotecnológicos y las luchas por la justicia sociocultural. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia, diversas experiencias investigativas han evidenciado el potencial transformador de estas aproximaciones. Por ejemplo, proyectos en comunidades indígenas han incorporado el enfoque lúdico-pedagógico para fortalecer la enseñanza bilingüe y revitalizar las lenguas ancestrales (Pacho, 2019). En contextos urbanos, otras iniciativas han explorado la multimodalidad como estrategia para acercar a los estudiantes a la lectura y la producción de textos significativos en inglés y español (Alfonzo Villegas, 2024).

Para Reyes-Galeano *et al.* (2025), estas didácticas emergentes comparten ciertos principios: la centralidad del estudiante como sujeto activo y situado; el reconocimiento de la diversidad como riqueza; la mediación pedagógica como diseño intencionado y creativo; y la evaluación como proceso formativo y dialógico. Además, desafían los paradigmas hegemónicos de lengua, cognición y enseñanza, proponiendo una visión más compleja, relacional y afectiva del aprendizaje lingüístico. En suma, estos principios constituyen no solo un marco orientador, sino también una apuesta ética y política que reconfigura la enseñanza-aprendizaje de lenguas como un espacio de emancipación tanto lingüístico-comunicativo como de transformación sociocultural.

En Colombia, la pedagogía crítica de las lenguas, el enfoque posmétodo, las prácticas sensibles al contexto y la pedagogía decolonial ofrecen pistas y pautas teóricas y metodológicas que sustentan la pertinencia de las didácticas emergentes. En cuanto a la pedagogía crítica de las lenguas, López-Gopar (2016) afirma que este

enfoque surge como respuesta a prácticas educativas reproductoras de inequidades sociales y lingüísticas en contextos diversos. Fundamentada en la tradición freireana, concibe el aula como espacio político para deconstruir jerarquías lingüísticas que marginalizan lenguas indígenas y variedades dialectales (Norton y Toohey, 2004). Para Fandiño-Parra (2021), esta concepción desafía la hegemonía del español estándar y el inglés mediante proyectos que visibilizan saberes locales. Por último, esta pedagogía promueve la reflexión sobre políticas lingüísticas nacionales y su impacto en identidades culturales (Zavala, 2019).

En educación básica secundaria, Tubino (2015) indica que esta pedagogía se materializa en el análisis crítico de discursos mediáticos y en proyectos de investigación-acción participativa. Estudiantes en Cauca, por ejemplo, documentaron narrativas Nasa Yuwe en contraste con historias oficiales (Díaz-Sánchez, 2024). En educación superior, el enfoque mencionado fomenta la decolonización curricular mediante seminarios sobre justicia lingüística (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2023). Su pertinencia radica en desarrollar conciencia glotopolítica e identidad estudiantil frente a la discriminación lingüística (Avalos Huesca, 2025); de este modo, transforma la enseñanza de lenguas en un acto de resistencia cultural.

Para Giroux (2013), esta pedagogía exige docentes investigadores capaces de articular teoría crítica con contextos específicos. Su evaluación incorpora rúbricas que valoran análisis de relaciones poder-saber en prácticas discursivas (Pennycook, 2001). Debe incluir portafolios que documenten procesos de deconstrucción ideológica en producciones estudiantiles. Finalmente, requiere coevaluación de transformaciones en percepciones sobre diversidad lingüística según lineamientos del MEN (2016).

En relación con el posmétodo y las prácticas sensibles al contexto, vale la pena señalar que este acercamiento rechaza métodos universales, priorizando principios pedagógicos flexibles basados en particularidades locales (Kumaravadivelu, 2001). En Colombia, implica adaptaciones curriculares para contextos rurales multigrado, aulas urbanas con población migrante o comunidades indígenas. Su núcleo teórico es la pedagogía de la particularidad, que exige diagnósticos situados de necesidades discentes y recursos disponibles (Kumaravadivelu, 2006). De esta suerte, promueve micro estrategias como integrar juegos tradicionales (*e.g.*, 'yermis') en la enseñanza canónica de vocabulario (Delgado Beltrán *et al.*, 2022).

En secundaria, se vincula con enfoques como AICLE (CLIL) para abordar problemáticas juveniles mediante proyectos transversales (Coyle *et al.*, 2010). En formación docente universitaria, impulsa un codiseño curricular colaborativo según necesidades académico-profesionales (Voogt *et al.*, 2015). Su evaluación utiliza portafolios que documentan procesos de adaptación curricular, así como diarios pedagógicos que analizan respuestas a imprevistos contextuales (Arbesú y Gutiérrez, 2014). Igualmente, la evaluación exige instrumentos como matrices de observación de microdecisiones didácticas en aulas diversas y diarios reflexivos del docente. Estos instrumentos permiten documentar, analizar y reorientar la toma de decisiones pedagógicas a partir de la interacción situada y las particularidades del contexto educativo.

Finalmente, la pedagogía decolonial cuestiona las estructuras hegemónicas y eurocéntricas que históricamente han dominado la educación, buscando desmante-

lar las lógicas coloniales subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Bettney (2023), en didáctica de lenguas, esta perspectiva propone reconfigurar no solo los contenidos y materiales, sino también los métodos y prácticas, a fin de dar voz a saberes, culturas y experiencias históricamente marginalizadas. Su aporte principal radica en promover una enseñanza que reconozca la diversidad cultural, lingüística y epistemológica, fomentando una educación más plural, inclusiva y crítica, capaz de propiciar procesos de autodecolonización en estudiantes y docentes (Ehlers-Zavala et al., 2025).

Para Soto-Molina y Méndez-Rivera (2022), la pertinencia de la pedagogía decolonial en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria radica en su capacidad para responder a las complejidades culturales y sociales de los contextos latinoamericanos, particularmente colombianos. En la educación primaria, su relevancia se manifiesta en la validación de las lenguas y culturas originarias de los estudiantes, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia. En secundaria y educación superior, esta perspectiva incentiva la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y las jerarquías lingüísticas, promoviendo competencias comunicativas que no solo sirvan para la interacción global, sino también para la transformación social. De este modo, la pedagogía decolonial contribuye a formar sujetos críticos, interculturales y comprometidos con la justicia social, capaces de dialogar y construir conocimiento desde y para sus realidades diversas.

Seis didácticas emergentes para transformar la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Para el contexto colombiano, existen seis didácticas emergentes que invitan a reimaginar la enseñanza de lenguas en Colombia como acto político, ético y contextualmente situado. Su implementación exige docentes investigadores capaces de articular teoría crítica con creatividad pedagógica. Las facultades de educación y los planteles educativos deben infundir estas perspectivas en sus apuestas formativas e investigativas para realmente transformar las realidades lingüístico-comunicativas y las prácticas socioculturales de las comunidades educativas y sus contextos particulares.

1. Enseñanza intercultural y comunitaria

La enseñanza intercultural y comunitaria consiste en un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad cultural como un elemento central del proceso educativo, promoviendo la interacción respetuosa y el diálogo entre diferentes grupos culturales dentro del ambiente escolar. Esta enseñanza pone énfasis en la horizontalidad de las relaciones culturales, donde ninguna cultura está por encima de otra, favoreciendo la igualdad y la integración social (Encarnación et al., 2018). Se basa en un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje donde se fomenta la participación activa de la comunidad educativa, enriqueciendo el currículo con los saberes y las prácticas culturales de los estudiantes (Beltrán-Véliz et al., 2019).

En cuanto a su implementación en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria, la didáctica intercultural se manifiesta a través de la incorporación de metodologías participativas que permiten a los estudiantes y docentes interactuar con la diversidad cultural del aula y la comunidad (Jaramillo Cárdenas, 2023). En

educación primaria, por ejemplo, se fomenta el aprendizaje cooperativo y el reconocimiento de historias, costumbres y lenguas indígenas o minoritarias para fortalecer la identidad y autoestima de los alumnos (Ponce Naranjo, 2022). En secundaria y educación superior, se complementa con actividades de investigación participativa, inmersión cultural y análisis crítico de contextos sociolingüísticos, en aras de ampliar la comprensión del mundo culturalmente diverso (Beltrán-Véliz *et al.*, 2019; Encarnación *et al.*, 2018).

2. *Translenguaje pedagógico*

El translenguaje pedagógico reconoce el repertorio lingüístico completo del aprendiz como un recurso cognitivo y social fundamental para el aprendizaje (García y Wei, 2014). En Colombia, esta práctica desafía las ideologías monolingües predominantes en contextos variados, como las comunidades indígenas embera y wayúu, las regiones bilingües de San Andrés y la población migrante venezolana (Trillos Amaya, 2020). Su implementación en educación primaria incluye permitir que los estudiantes expliquen conceptos en su lengua materna, como el wayuunaiki, antes de realizar la transición al español académico.

Las investigaciones realizadas en Antioquia muestran una reducción significativa de la ansiedad lingüística en estudiantes de inglés cuando se integra el translenguaje como estrategia pedagógica (Ortega, 2019). En la formación docente universitaria, este enfoque promueve un análisis crítico y decolonial de las políticas educativas que privilegian exclusividad de una única lengua en las clases (Beltrán-Palanques *et al.*, 2025). No obstante, la aplicación efectiva del translenguaje exige docentes con formación tanto en glotopolítica (Molina Ríos, 2019) como en etnografía de planificación y política lingüística (Quinn, 2025) para evitar la reproducción de jerarquías lingüísticas y garantizar la equidad en la movilización de lenguas. El Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE, 2011) ha recomendado esta práctica de manera explícita para fortalecer la educación indígena en contextos plurilingües. Por tanto, el translenguaje pedagógico no solo contribuye a la inclusión lingüística, sino que también promueve una educación crítica y contextualizada.

3. *Planificación y política lingüística participativa*

La planificación y política lingüística participativa es un enfoque en el que las decisiones sobre el uso, promoción y preservación de las lenguas involucran activamente a las comunidades hablantes y demás actores sociales, en lugar de ser impuestas exclusivamente por especialistas o autoridades (Torrente, 2019). Este modelo reconoce la legitimidad de los saberes y las necesidades locales, buscando articular la participación ciudadana para asegurar que las políticas sean culturalmente pertinentes y socialmente aceptadas (Baronnet, 2013). En Colombia, donde coexisten lengua materna, indígenas y extranjeras, la participación comunitaria es esencial para la creación de políticas que respetan la diversidad y promueven el plurilingüismo (Fandiño-Parra y Bermúdez-Jiménez, 2016).

La implementación de la planificación y política lingüística participativa en la educación primaria, secundaria y universitaria requiere procesos articulados que involu-

cren a docentes, estudiantes, familias y comunidades locales (Guido *et al.*, 2013). En primaria, se trabaja con prácticas que incorporan la lengua materna en el currículo y fomentan el respeto por la diversidad cultural, promoviendo proyectos comunitarios y actividades lingüísticas contextualizadas (Murcia-Yalí, 2024). A nivel secundario, se enfatiza el desarrollo de competencias interculturales y bilingües mediante estrategias pedagógicas que incluyen la participación activa de los estudiantes en decisiones lingüísticas (Posada González *et al.*, 2024).

4. Aprendizaje-servicio en lenguas

El aprendizaje-servicio integra objetivos curriculares con acciones solidarias en comunidades, combinando aprendizaje académico y compromiso social (Ochoa Cervantes y Pérez Galván, 2019). Se fundamenta en la pedagogía social de Dewey y promueve el uso de las lenguas para el bien común, enfatizando la conexión entre teoría y práctica. En Colombia, proyectos como *English for Social Inclusion* vinculan universidades con cárceles, enfocándose en la enseñanza de derechos humanos para grupos vulnerables (Puerto Zábala, 2023). Este enfoque pedagógico también responde a los desafíos del posconflicto mediante prácticas situadas que favorecen espacios de reconciliación y diálogo (Díaz-Iso *et al.*, 2023). Adicionalmente, contribuye al desarrollo de competencias éticas en los estudiantes, quienes reflexionan críticamente sobre el colonialismo lingüístico y sus implicaciones sociales.

En el nivel de básica secundaria, los estudiantes forman clubes en zonas rurales donde utilizan textos artísticos para rescatar tradiciones orales propias de las comunidades (Chona y Garzón, 2017). La implementación rigurosa del aprendizaje-servicio en lenguas (ApS-L) requiere un diagnóstico comunitario participativo que permita identificar las necesidades locales y una planificación colaborativa entre docentes, estudiantes y actores sociales (Bringle y Hatcher, 1995). Algunas investigaciones evidencian que esta metodología mejora significativamente la motivación intrínseca y la conciencia intercultural, ya que los estudiantes enfrentan desafíos reales y contextuales (Perold *et al.*, 2012). Además, promueve el desarrollo de habilidades éticas mediante la reflexión guiada sobre prácticas de colonialismo lingüístico y dinámicas de poder. Por ende, se fomenta una educación integral que articula conocimiento lingüístico, cultural y social en contextos concretos.

5. Enseñanza multimodal y multialfabética

La enseñanza multimodal y multialfabética es un enfoque educativo que integra diversas formas de comunicación y representación del conocimiento, como textos, imágenes, sonidos, videos y otros recursos para enriquecer el aprendizaje. Este enfoque reconoce que el significado no se construye exclusivamente mediante el lenguaje verbal, sino a través de la interacción de diferentes modos semióticos, lo que facilita tanto la comprensión como la producción del conocimiento. Al respecto, Lim *et al.* (2022) sostienen que la multimodalidad y la multialfabetización permiten a los estudiantes operar en múltiples canales comunicativos, reconociendo que el significado se construye mediante la combinación de modos visuales, auditivos y lingüísticos.

La enseñanza multimodal y multialfabética es relevante en educación primaria, secundaria y terciaria porque atiende la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y los prepara para un entorno globalizado y tecnológico donde la comunicación ocurre en múltiples formatos. En educación básica, los textos multimodales fortalecen la comprensión lectora y el pensamiento crítico al aprovechar recursos visuales y auditivos para facilitar aprendizajes significativos. En educación media y superior, este enfoque dota a los estudiantes de herramientas diversas, promoviendo autonomía, creatividad y competencia digital. Para Carcamo y Pino (2025), la enseñanza multimodal y multialfabética mejora tanto el pensamiento crítico como el creativo, pues los estudiantes aprenden con y sobre diversos modos de representar información y de interactuar.

6. Didáctica digital crítica

La didáctica digital crítica (DDC) se fundamenta en la integración de tecnologías educativas desde enfoques socioculturales, evitando una visión meramente instrumentalista centrada en las herramientas técnicas (Hafner y Miller, 2018). Este enfoque propone tres ejes principales: el acceso a aprendizajes auténticos, la creación de contranarrativas que desafían discursos dominantes y el desarrollo de literacidades críticas en los estudiantes (Dudeney *et al.*, 2013). En el nivel de educación primaria, los niños elaboran cuentos digitales bilingües, garantizando además una supervisión ética durante el proceso de creación (Hamón Ardila y Portela Mejía, 2017). Para educación secundaria y terciaria, se pueden implementar actividades de análisis crítico que examinen los sesgos algorítmicos presentes en traductores automáticos (Helm *et al.*, 2024). De este modo, la DDC potencia no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad crítica para comprender las relaciones de poder mediadas por la tecnología.

En contextos donde persiste la brecha digital, la DDC promueve el uso de tecnologías accesibles como WhatsApp o radios comunitarias, las cuales facilitan la oralidad y la preservación de las lenguas nativas (Ngake *et al.*, 2024). En los programas de formación docente, se diseñan objetos virtuales de aprendizaje (OVA) con perspectivas que buscan integrar saberes locales y cuestionar hegemonías epistémicas (Parra Diettes, 2022). Por otra parte, la DDC alerta contra el denominado solucionismo tecnológico, el cual ignora las desigualdades estructurales inherentes y plantea falsas soluciones basadas únicamente en equipos y mediaciones tecnológicos (Morozov, 2013). La Tabla 1 permite comprender las principales premisas de las seis didácticas emergentes expuestas.

Tabla 1

Seis didácticas emergentes para innovar la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Didáctica emergente	Principio central	Aporte transformador	Enfoque predominante
Enseñanza intercultural y comunitaria	Reconocimiento de saberes locales	Fortalece identidad, pertenencia y diálogo cultural	Interculturalidad crítica

Didáctica emergente	Principio central	Aporte transformador	Enfoque predominante
Translenguaje pedagógico	Repertorio lingüístico integrado	Inclusión, equidad y reducción de la ansiedad lingüística	Justicia lingüística
Planificación y política lingüística participativa	Decisión comunitaria sobre las lenguas	Democratiza políticas y prácticas lingüísticas	Gltopolítica crítica
Aprendizaje-servicio en lenguas	Lengua para la acción social	Articula aprendizaje académico y compromiso ético	Pedagogía social
Enseñanza multimodal y multialfabética	Multiplicidad semiótica	Potencia el pensamiento crítico y creativo	Multialfabetización
Didáctica digital crítica	Tecnología con sentido ético	Cuestiona sesgos, brechas y colonialidad digital	Literacidad crítica

Principios transformadores para las didácticas emergentes

Los principios que orientan una enseñanza de lenguas desde las didácticas emergentes pueden agruparse en cinco dimensiones: (i) la justicia lingüística y cultural, que implica reconocer y valorar todas las lenguas y variedades presentes en el aula; (ii) la multimodalidad, que promueve el uso de múltiples recursos semióticos para expresar y construir significados; (iii) la afectividad, que reconoce el rol de las emociones, el cuidado y el bienestar en el aprendizaje; (iv) la crítica, que fomenta la reflexión sobre el lenguaje como práctica social e ideológica; y (v) la cocreación, que involucra a los estudiantes en el diseño de experiencias y materiales. Esta conceptualización se aproxima al marco propuesto por Rantanen (2024), quien sostiene que la enseñanza contemporánea de lenguas debe integrar justicia lingüística, cuidado afectivo y participación colaborativa para construir entornos más equitativos e inclusivos.

Un ejemplo de aplicación de estos principios es el diseño de secuencias didácticas multimodales en las que los estudiantes combinan imágenes, sonidos, texto y video para narrar historias personales o comunitarias. Estas prácticas no solo desarrollan competencias comunicativas, sino también habilidades digitales, pensamiento crítico y conciencia intercultural. Por ejemplo, Ramírez Beltrán (2023) documenta cómo las narrativas transmedia fortalecen las habilidades productivas a través de composiciones multimedia de estudiantes de lengua extranjera. Por otra parte, en contextos colombianos, documentos oficiales invitan a instituciones y docentes que permitan a sus estudiantes usar todas sus lenguas como recursos, pues este tipo de uso fortalece su autoestima lingüística y mejora el desempeño académico (MEN, 2016).

Asimismo, algunas experiencias han incorporado la dimensión crítica mediante el análisis de discursos mediáticos y la producción de textos argumentativos sobre problemáticas locales. Estas actividades promueven el pensamiento crítico, la ciudadanía activa y la agencia comunicativa de los estudiantes (Shohamy, 2006). Por último, el énfasis en prácticas afectivas, como diarios reflexivos, círculos de confianza o actividades de reconocimiento emocional, ha demostrado su importancia para crear ambientes seguros y propicios para el aprendizaje (Wang et al., 2025). Estas

estrategias favorecen el vínculo entre lengua, identidad y bienestar, contribuyendo a una formación más integral y humanizante.

Además, la enseñanza emergente de lenguas enfatiza la colaboración y la co-construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes, integrando las voces y los saberes de las comunidades lingüísticas locales. Esta participación activa en el diseño curricular y en las actividades de aula fortalece la apropiación del aprendizaje y la relevancia cultural de los contenidos. Rendón (2021) evidencia cómo la co-construcción pedagógica con comunidades permite diversificar las formas de expresión y adaptar las prácticas educativas de manera ética y crítica.

Por último, la evaluación en la enseñanza-aprendizaje emergente de lenguas debe ser formativa, holística y participativa, considerando no solo aspectos lingüísticos, sino también afectivos, culturales y críticos. Smaoui *et al.* (2024) recomiendan el uso de instrumentos diversos como portafolios, autoevaluaciones, rúbricas de competencias interculturales y reflexiones escritas que permitan evidenciar la integración de saberes y actitudes. Estos enfoques, especialmente la implementación de la autoevaluación y la coevaluación, promueven la reflexión crítica y fortalecen la autonomía y agencia del estudiante (Angelini Doffo, 2016). La evaluación continua se concibe como un espacio para retroalimentar y ajustar estrategias didácticas, asegurando su relevancia cultural y comunitaria.

Conclusiones

El giro de didácticas tradicionales hacia didácticas emergentes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Colombia responde a la necesidad de construir procesos educativos situados, críticos y socialmente comprometidos. Este tránsito se fundamenta en la pedagogía crítica de lenguas, el posmétodo y la decolonialidad, enfoques que cuestionan la homogeneización y la reproducción de jerarquías lingüísticas y culturales. La incorporación de prácticas interculturales, comunitarias y participativas permite que las lenguas sean enseñadas como vehículos de identidad, memoria y transformación social. En este sentido, el cambio no solo implica ajustar estrategias metodológicas, sino también replantear las finalidades educativas y el papel del docente como mediador cultural. Así, la enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe concebir como un proceso emancipador que potencia, entre otras cosas, el pensamiento crítico, la justicia lingüística y las prácticas indisciplinadas.

Las seis didácticas emergentes propuestas—i.e., enseñanza intercultural y comunitaria, translenguaje pedagógico, planificación y política lingüística participativa, ApS-L, enseñanza multimodal y multialfabética y DDC—ofrecen marcos flexibles y adaptativos para responder a contextos diversos. Cada una de ellas aporta herramientas para integrar las voces y saberes locales, fomentar la colaboración y promover la apropiación significativa de las lenguas. Además, favorecen la conexión entre escuela, comunidad y sociedad, ampliando los espacios y propósitos del aprendizaje lingüístico. Estas didácticas reconocen que las lenguas no se enseñan/aprenden únicamente para la comunicación interaccional, sino para la participación ciudadana, la transformación social y el buen vivir/vivir bien. Por ello, estas didácticas contribuyen a formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

La implementación de didácticas emergentes en la educación básica, media y superior en Colombia resulta clave para atender la diversidad lingüística y cultural del país. En la educación primaria, estas prácticas fortalecen la autoestima lingüística y el sentido de pertenencia de los estudiantes. En la secundaria, estimulan la reflexión crítica y la competencia intercultural necesarias para comprender y transformar realidades complejas. En el nivel universitario, potencian la autonomía, la innovación pedagógica y la vinculación con problemáticas sociales y comunitarias. En conjunto, estas propuestas constituyen una hoja de ruta para una enseñanza-aprendizaje de lenguas que sea más inclusiva, ética y transformadora, coherente con los desafíos de la sociedad contemporánea.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, curación de contenidos y datos, visualización y redacción del borrador original.

Autora 2: supervisión y validación.

Todos los autores: metodología, redacción (revisión y edición).

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no hubo ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación o la publicación del presente manuscrito.

Fuente de financiación

Aunque no constituye directamente una fuente de financiación, reconocemos el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y su Programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon *Perplexity* con el propósito de resumir textos y organizar información, así como *QuillBot* con el objetivo de parafrasear texto conservando el significado original e identificar y corregir errores. Posteriormente, los autores revisaron y editaron el documento, y asumen plena responsabilidad por la forma y el contenido de la publicación.

Referencias

- Alfonzo Villegas, N. Y. (2024). Fundamentos de la multimodalidad. En N. Alfonso Villegas, O. Alviarez Alviarez, M. Marín González, y T. Torres Pernía (Eds.), *Nuevos escenarios de la multimodalidad educativa* (pp. 10-33). Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT).
- Álvarez Monsalve, N. (2020). *Innovaciones didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio de caso en el centro de lenguas de la Universidad Pontifi-*

cia Bolivariana-Sede Medellín. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5671>

- Angelini Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>
- Arbesú, M. I., y Gutiérrez, E. (2014). El portafolio formativo. *Perfiles Educativos*, 36(143), 115-127. <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-el-portafolios-formativo-S0185269814706129>
- Avalos Huesca, M. S. (2025). Glotopolítica, Identidad y Lenguas en México en el siglo XXI. *Journal of Maya Heritage*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.62915/2995-7427.1016>
- Avella Alvarado, A. M., y León Lozada, G. Y. (2017). Decolonizing language teachers' teaching practices through a postmethod pedagogy. *Enletawa Journal*, 9(1), 69-85. <https://doi.org/10.19053/2011835X.7540>
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/514/20221028-lenguas-y-participacion-comunitaria-en-la-educacion-indigena-en-mexico.pdf>
- Beltrán-Palanques, V., Liu, J., y Lin, A. (2025). Translanguaging in language teacher education: a systematic review. En Z Yajeddlin y T. Farrell (Eds.), *Handbook of Language Teacher Education* (pp. 593-619). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47310-4_18
- Beltrán-Véliz, J. C., Mansilla-Sepúlveda, J. G., del Valle-Rojas, C. F., y Navarro-Aburto, B. A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Bettney Heidt, E. (2023). A Critical Examination of Language Ideologies and Policies in an International School in Colombia. *Teachers College Record*, 125(7-8), 276-299. <https://doi.org/10.1177/01614681231194414>
- Booth, W. C., Colomb, G. G., y Williams, J. M. (2016). *The craft of research* (4a ed.). University of Chicago Press.
- Branda, S. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, 8(11), 99-112. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2120/2443
- Bringle, R., y Hatcher, J. (1995). Implementing service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>

- Carcamo, B., y Pino, B. (2025). Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, (10), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3>
- Castañeda-Peña, H., y 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>
- Castro Garcés, A. Y. (2023). Sensibilización intercultural en las aulas colombianas: una revisión descriptiva. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10), e3012297. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12297
- Chona, M., y Garzón, L. (2017). *Rescate y recuperación de las tradiciones a través de la educación artística* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17447>
- Cisneros Estupiñán, M., y Mahecha, M. Ángel. (2020). Teaching of the language in Colombia from a glotopolitical perspective. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10553>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Delgado-Beltrán, E.; Aguas-Mendoza, M. y Ortega-Matute, E. (2020). *Los juegos tradicionales como herramienta pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del Grado tercero de la Institución Educativa San Marcos, sede Monseñor Santo del municipio de San Marcos, Sucre* [Tesis de pregrado, Universidad Católica del Oriente]. <https://repositorio.uco.edu.co/bitstreams/842f2742-5470-4d7c-93ec-c12638499f59/download>
- Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N., y Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior. *Aula Abierta*, 52(4), 343-350. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.343-350>
- Díaz-Sánchez, E. (2024). Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa. *Educación y Ciudad*, (47), e3120. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3120>
- Dudeney, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832913>
- Ehlers-Zavala, F. P., Back, M., y Ortega, Y. (Eds.) (2025). *Decolonising language teacher education: Voices from the Global North and Global South*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-96161-8>

- Encarnación, P.-G., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2018). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26. <https://doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949>
- 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>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Fandiño-Parra, Y. J., y Bermúdez-Jiménez, J. R. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155. <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2016/iss69/8/full-text.pdf>
- Florez-Montaña, S., Zapata-García, J., y Peláez-Henao, O. (2022). Interculturality in the English teaching and learning processes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.09>
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>
- Galante, A., y Schmor, R. (Eds.). (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. Springer.
- García Azkoaga, I. M. (2019). Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB. *Enunciación*, 24(1), 45-60. <http://doi.org/10.14483/22486798.13263>
- García, O., y Wei, L. (2014). Language, bilingualism, and education. En O. García y L. Wei (Eds.), *Translanguaging: Language, bilingualism, and education* (pp. 46-62). Palgrave Pivot.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648/1668>
- Gómez-Gaitán, S.; Forero-Mondragón, A., y Largo-Rodríguez, J. (2023). English teachers' storied resistance and agency vis-a-vis neoliberal agendas in Colombian language policies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.14483/22487085.19269>
- Graham, C. (Ed.). (2020). *21st Century skills in the ELT Classroom – A guide for teachers*. Garnet Education.
- 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>

- Guido Guevara, S., García Ríos, D. P., Lara Guzmán, G., Jutinico Fernández, M., Benavides Cortés, A., Delgadillo Cely, I., Sandoval Guzmán, B., y Bonilla García, H. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: Entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hafner, C. A., y Miller, L. (2018). *English in the disciplines: A multidimensional model for ESP course design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429452437>
- Hamón Ardila, E., y Portela Mejía, A. (2017). *Apps educativas como herramienta pedagógica para niños y niñas de grado segundo en el Colegio Sorrento I.E.D* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/5f1c3ecd-1139-424e-9b7d-85005bffb23c/content>
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Pearson Education Ltd.
- Helm, P., Bella, G., Koch, G., y Giunchiglia, F. (2024). Diversity and language technology: How language modeling bias causes epistemic injustice. *Ethics and Information Technology*, 26(8), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10676-023-09742-6>
- ICFES (2022). *Informe nacional resultados pruebas SABER 11*. ICFES. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_Nacional_de_Resultados_Saber_11_22.pdf
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Sigma Editores Ltda
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Jaramillo Cárdenas, C. (2023). Modelos de evaluación y de competencia comunicativa intercultural versus un camino intercultural en Latinoamérica. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (10), e4032428. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12428
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>
- Kalantzis, M. (2006). Changing subjectivities, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 7-12. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_2
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2020). *Multiliteracies: New literacies, new learning*. Routledge.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-557. <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu y S. L. McKay (Eds.), *Teaching English as an International Language: Principles and Practices* (pp. 9-27). Routledge.
- Lim, F. V., Toh, W., y Nguyen, T. T. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 1-30. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095773>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2016). *Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos-agrupaciones/coleccion/orientaciones-para-el-desarrollo-de-competencias-c/#>
- Mojica, A., Contreras, I., y Duarte, M. (2022). Fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia: una revisión de las políticas, estrategias y recursos entre los años 2017 – 2021. *Revista EducAcción Sentipensante*, 2(1), 55-69. <https://doi.org/10.22490/28057597.6250>
- Molina Ríos, J. A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y Pensamiento*, 38(74), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Mora Villamar, F. M., Bernal Párraga, A. P., Molina Ayala, E. T., Salazar Veliz, E. T., Padilla Chicaiza, V. A., y Zambrano Lamilla, L. M. (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: estrategias del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3852-3879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11595
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: Technology, solutionism, and the urge to fix problems that don't exist*. PublicAffairs.
- Murcia-Yalí, J. H. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (60), 175-191. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>

- Ngake, O., Salawu, A., y Mpofu, P. (2024). Radio and social media convergence: Motswe-ding FM's use of WhatsApp and the African language digital public sphere. En S. Nkoala y G. Motsaathebe (Eds.), *100 Years of Radio in South Africa* (vol. 2, pp. 111-122). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40706-2_7
- Norton, B., y Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834>
- Ochoa Cervantes, A., y Pérez Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspecti-vas*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478>
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Pacho, Y. (2019). *Revitalización de la lengua Nasa Yuwe mediante estrategias lúdi-co-pedagógicas en el resguardo indígena Nasa de Tóez, Caloto, Cauca* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CO_eeaada5f09ed9fcce803fa2039ebf1b8/OpenAIRE
- Parra Diettes, D. C. (2022). Creación de objetos virtuales de aprendizaje para el desarro-llo de competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extran-jera. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 527-546. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a14>
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics A critical introduction*. New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>
- Perold, M., Oswald, M., y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Por-traits of teachers' lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692208>
- Ponce Naranjo, I. E. (2022). Análisis de la práctica docente para la educación inclusiva e intercultural. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.iim>
- Posada González, J., Sánchez Hernández, X., y Duque Aristizábal, V. (2024). Educación intercultural y bilingüe en Colombia y América Latina: Una revisión del contexto. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(3), 198-212. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.383>
- Puerto Zábala, P. Y. (2023). Modelo de enseñanza de inglés, una tarea pendiente en la educación penitenciaria colombiana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(2), 277-299. <https://doi.org/10.15332/25005421.7983>

- Quinn, P. M. (2025). Toward Inclusive plurilingualism: Adopting an ethnography of language policy approach at a public university in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 27(1), 83-95. <https://doi.org/10.14483/22487085.22617>
- Ramírez Beltrán, A. (2023). *Transmedia storytelling to foster productive skills through 1 multimodal compositions* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18547>
- Ramírez-Peña, L., Vallejo-Molina, R., y Cisneros-Estupiñán, M. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura*. Ediciones de la U.
- Rantanen, V. (2024). Multilingual pedagogies – Towards more equitable education? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(3), 116-135. <https://doi.org/10.47862/apples.138084>
- Rendón, D. (2021). *The impact of community-based pedagogy on the oral production of 10th graders at a rural institution* [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17110>
- Reyes-Galeano, C., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., y Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 4(2), 80-112. <https://doi.org/10.61447/20250630/05>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Smaoui, A., Bensalem, H., y Jebali, A. (2024). The effects of rubrics and exemplars as self-regulated learning tools on students' development of evaluative judgement of intercultural competence: An exploratory study. *English Language Teaching*, 17(11), 24-39. <https://doi.org/10.5539/elt.v17n11p24>
- Soto Molina, J., y Méndez Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: from theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(1), 281-310. <https://doi.org/10.15332/25005421.6352>
- Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 169-182. <https://doi.org/10.14483/22487085.177>
- Torrente Paternina, L. P. (2013). *La participación ciudadana en las políticas lingüísticas (públicas) en Colombia: El caso del Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019* [Ponencia]. VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Bogotá, Colombia. <https://alacip.org/cong13/67-torrente-7c.pdf>

- Trillos Amaya, M. (2020). *Para una historia de la etnoeducación. La educación bilingüe intercultural 1960-2000*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 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>
- Valencia Giraldo, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 7-37. <https://doi.org/10.14483/22487085.170>
- Vanegas Garzón, S. L., y Bedoya-Ríos, N. M. (2024). Pedagogías críticas para la enseñanza del inglés: una experiencia de formación de maestros en servicio. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 213-233. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.9>
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., y McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, (43), 259-282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y K. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wang, W., Khasawneh, M. A. S., Sarabani, L., y Ismail, S. M. (2025). Investigating the influence of positive classroom management strategies on academic buoyancy, academic engagement, psychological well-being and language achievement: Visions from EFL learners. *European Journal of Education*, 60(3), e70149. <https://doi.org/10.1111/ejed.70149>
- Zavala, V. (2019). Sociolinguistic justice for our times. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Citar artículo como:

Y. J., y Muñoz Barriga, A. (2026). De la tradición a las didácticas emergentes: hacia una enseñanza-aprendizaje de lenguas crítica, decolonial y posmétodo en Colombia. *Educación y Ciudad*, 51, e3596. <https://doi.org/10.36737/01230425.3596>

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2026

