



BILINGÜISMO DESDE LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DECOLONIALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LATINOAMÉRICA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Diana Katerine Martínez Rodríguez¹

¹ Doctoranda en Educación, Universidad Americana de Europa. Correo: kadima1211@hotmail.es

RESUMEN

El objetivo de esta revisión sistemática fue identificar las prácticas lingüísticas decoloniales centradas en la noción de bilingüismo que se han documentado en Latinoamérica durante los últimos cinco años (2021-2025) en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación secundaria. Se siguieron los estándares PRISMA, se consultaron las bases de datos SciELO, Dialnet, RedALyC y Google Scholar, y se aplicó la estrategia PICo para incluir estudios empíricos (español, inglés y portugués) centrados en bilingüismo español-inglés o repertorios multilingües (lenguas indígenas, español, inglés) en educación secundaria y algunos en formación superior. Luego de un doble cribado, se seleccionaron 41 estudios, todos cualitativos, con predominio de investigación-acción, interpretativa y crítica. El análisis temático dio como resultado una taxonomía de cuatro categorías: (1) prácticas decoloniales en el aula, con énfasis en translenguaje y pedagogías plurilingües o críticas, (2) cuestionamiento de políticas lingüísticas coloniales mediante lecturas críticas de currículos, estándares, marcos internacionales y materiales, (3) resistencia cultural y resignificación del inglés como recurso de agencia e identidad, y (4) formación docente decolonial, donde el profesor se reconoce como productor de conocimiento situado. Se observa un aumento marcado de publicaciones en 2024 y una concentración de estudios en Colombia. Persisten vacíos en saberes locales como contenido curricular sostenido, análisis crítico de guías institucionales, y experiencias con comunidades afro e indígenas. Se recomienda ampliar estudios longitudinales y fortalecer rutas de codificación hermenéutica para examinar documentos oficiales.

Palabras clave: Revisión; Decolonialidad; Taxonomía; EFL; Translenguaje; Pedagogías Plurilingües; Políticas Lingüísticas.

ABSTRACT

The aim of this systematic review was to identify decolonial linguistic practices centered on the notion of bilingualism that have been documented in Latin America over the last five years (2021–2025) in relation to the teaching of English as a foreign language in secondary education. Following PRISMA standards, studies were searched in data bases, SciELO, Dialnet, RedALyC and Google Scholar, and PICo criteria was applied to include empirical work (Spanish, English, Portuguese) focused on Spanish–English bilingualism or multilingual repertoires (Indigenous languages, Spanish, English) in secondary education and some in higher education. After a two-step screening and full-text analysis, 41 qualitative studies were included, mainly action research, interpretive, and critical designs. A thematic synthesis yielded a four-category taxonomy: (1) decolonial classroom practices, especially translanguaging and plurilingual or critical pedagogies, (2) challenges to colonial language policies through critical readings of curricula, standards, international frameworks, and teaching materials, (3) cultural resistance and the resignification of english as a tool for agency and identity, and (4) decolonial teacher education, positioning teachers as producers of situated knowledge. Publication output increases sharply in 2024, with a strong concentration of studies in Colombia. Key gaps remain in sustained integration of local knowledges as curricular content, critical analysis of institutional guides, and work with Afro and Indigenous communities. The review calls for more longitudinal designs and for hermeneutic coding routes to analyze official policy documents through decolonial lenses.

Keywords: Review; Decoloniality; Taxonomy; EFL (English as a Foreign Language); Translanguaging; Plurilingual Pedagogies; Language Policies.



INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el inglés se ha consolidado como lengua franca debido a su capacidad de operar como mediador común de información y conocimientos a nivel económico, cultural, científico, educativo y comunicativo en todo el mundo (Montgomery, 2013; Castells, 2011). Organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Interamericano de Desarrollo han impulsado iniciativas para ampliar su enseñanza, con el objetivo de alcanzar un desarrollo educativo equitativo e inclusivo (Organización Internacional del Trabajo, 2017). Así pues, gran parte de los gobiernos latinoamericanos, motivados por intereses políticos y económicos, han diseñado e implementado políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con las cuales buscan responder a desafíos internacionales, más que a las necesidades de la población de cada país.

Al revisar las políticas lingüísticas vigentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay (Véase apéndice 1: síntesis para Latinoamérica), se observa que, con excepción de los dos primeros países, el inglés se ha posicionado oficialmente como la lengua meta en la formación académica en lengua extranjera. De todos modos, en Argentina y Bolivia, las distintas jurisdicciones han mostrado preferencia por el inglés. Esta decisión busca el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en inglés, con el fin de ampliar las oportunidades de formación y empleabilidad de la población y, por consiguiente, aumentar su competitividad a nivel global. Con excepción de Argentina y Paraguay, esta intención formativa se ha articulado a través de la creación de planes o programas nacionales, a partir de los cuales se definen los lineamientos, los marcos curriculares, los estándares y las competencias a ser implementadas y/o adaptadas en las escuelas públicas. La formulación de estos planes ha estado asesorada, por lo general, por entidades internacionales como el British Council, la embajada de los Estados Unidos y la Unión Europea, entre otros. Para fijar metas de proficiencia, la mayoría de los países han acogido el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Respecto a la evaluación de la competencia en inglés, solo Chile, Colombia y Uruguay cuentan con una prueba nacional estandarizada. Por último, la desigualdad territorial y la formación docente se han reportado como las principales barreras en la consecución de las metas proyectadas.

Estas políticas reflejan aspiraciones de desarrollo y competitividad global, pero a su vez, afianzan ideologías sobre jerarquías y dependencias culturales que favorecen modelos anglocéntricos y deslegitiman la cultura local (Mejía, 2012; Fandiño-Parra, 2021). Este escenario ha suscitado diferentes debates y tensiones de identidad cultural. Fábrega et al. (2021), Viana Astaiza (2023) y Reyes-Galeano (2023) coinciden en que las políticas lingüísticas implementadas posicionan al inglés como lengua de poder y prestigio sobre la lengua materna, y sobre las lenguas indígenas, debido a que responden a presiones modernizadoras y de globalización. Fábrega et al. (2021) afirman que los países latinoamericanos más desarrollados han avanzado en las políticas de enseñanza del inglés; sin embargo, los resultados no responden a lo esperado.

En consonancia con lo anterior, el último informe EF EPI (Índice EF de nivel de inglés) muestra que los resultados son desiguales, puesto que solo 2 de los 21 países de la región latinoamericana se encuentran en nivel de competencia alto, 13 países en nivel medio, 5 en nivel bajo y 1 en nivel muy bajo (EF EPI, 2024). En el mismo sentido, Ramírez y Porto (2023) documentan investigaciones que se destacan en este campo en países como Venezuela, Colombia, Argentina, Costa Rica y México, y subrayan la urgencia de enfocarse en necesidades particulares de sus contextos sociales, culturales y geográficos específicos en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de permitir una mejor comprensión de sus realidades para diversificar la enseñanza.

En respuesta a estos debates y tensiones, han surgido nuevas prácticas enfocadas hacia lo decolonial, las cuales cuestionan, desde una perspectiva crítica, el conocimiento impuesto por la

colonialidad del poder y del saber (Mignolo y Walsh, 2018) En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las prácticas lingüísticas decoloniales se orientan a cuestionar las experiencias hegemónicas, de jerarquización lingüística y epistémica que privilegian las formas de entender el mundo y el conocimiento de países como Estados Unidos y Reino Unido (Pennycook, 2020) Según García (2020), estas prácticas proponen una pedagogía crítica y situada que reconoce las realidades socioculturales de los contextos latinoamericanos y revaloriza el plurilingüismo (lenguas nativas y el español), los saberes locales y la importancia de docentes y estudiantes como agentes transformadores. Así pues, este enfoque decolonial no solo rechaza la imposición de un modelo lingüístico y cultural dominante, sino que también busca generar espacios educativos con pensamiento crítico y equidad lingüística que permitan transformar la forma de enseñar inglés en la región.

En este sentido, las prácticas lingüísticas decoloniales transforman la enseñanza de esta segunda lengua, por esta razón, se hace necesario conocer cómo se ha materializado la decolonialidad en la enseñanza del inglés en latinoamérica. Existen diferentes revisiones sistemáticas previas desde ópticas decoloniales particulares, por ejemplo, las revisiones de Calderón Rojas (2022), Paredes y Carcausto (2022), Duque et al. (2024) sistematizan información sobre interculturalidad en la educación latinoamericana. Solo han sido encontradas dos revisiones enfocadas en el panorama de enseñanza del inglés en educación secundaria en latinoamérica. En primer lugar, Banegas, Poole y Corrales (2020) identificaron 64 artículos hasta 2018 sobre experiencias de CLIL (Content Language Integrated Learning) en secundaria y los clasificaron en 5 ejes: (1) Pedagogía CLIL, (2) Percepciones/Creencias, (3) Formación docente, (4) Ciudadanía Global, (5) Desarrollo Lingüístico. En segundo lugar, se destaca la revisión sistemática de Driscoll y Moncada-Rojas (2024) quienes identificaron 23 artículos empíricos hasta 2022 sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI) en aulas de secundaria de EFL (inglés como lengua extranjera, por sus siglas en inglés) en Latinoamérica. Plantean cuatro macro-categorías con códigos decoloniales: ideologías, poder, agencia, relación con comunidad, políticas lingüísticas críticas y uso de L1 (lengua materna). Los autores muestran cómo la investigación sobre la CCI, se relaciona directamente con la pedagogía crítica y con lo decolonial. Estas dos revisiones dan cuenta de experiencias sobre la enseñanza del inglés en secundaria y se constituyen en prácticas decoloniales a tener en cuenta, sin embargo, no se encuentra evidencia de una revisión sistemática centrada específicamente en prácticas decoloniales del inglés en educación secundaria para latinoamérica que integre tipo de enfoque y práctica decolonial, tipo de aporte, principales contribuciones y vacíos.

Esta revisión hace parte del estado del arte de una tesis doctoral en desarrollo. El objetivo general de esta revisión es identificar las prácticas lingüísticas decoloniales centradas en la noción de bilingüismo que se han documentado en latinoamérica durante los últimos cinco años en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en secundaria. Para alcanzarlo se plantean dos objetivos específicos: 1) Identificar las investigaciones decoloniales en relación a la enseñanza del inglés. 2) Clasificar la información en categorías como: enfoque y práctica decolonial, tipo de aporte, principales contribuciones y vacíos.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios y artículos de investigación sobre prácticas decoloniales relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, siguiendo los estándares PRISMA en las siguientes etapas: protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis de resultados (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The Prisma Group, 2009).

Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda de publicaciones desde el año 2021 hasta 2025 en bases de datos Latinoamericanas de acceso gratuito, específicamente en Redalyc, SciELO, Dialnet y Google Scholar. Este

[Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI](#) © 2023 by [Elizabeth Sánchez Vázquez](#) is licensed under

proceso fue dividido en dos momentos de búsqueda debido al escaso número de publicaciones encontradas en primera instancia, las cuales eran insuficientes para la fiabilidad de la revisión. Por tal razón se utilizaron dos fórmulas booleanas, la primera, delimitando intencionalmente la búsqueda a investigaciones cuyos participantes fueran única y exclusivamente estudiantes de educación secundaria, bachillerato o media, y la segunda, ampliando la población a estudiantes y docentes de inglés en contextos educativos latinoamericanos. Para definir los términos de las fórmulas booleanas se utilizaron palabras clave como: Decolonial, decolonialidad, bilingüismo, enseñanza del inglés como lengua extranjera, secundaria, bachillerato, educación media, países latinoamericanos. Las fórmulas de búsqueda están disponibles a solicitud de la autora.

Criterios de elegibilidad

Se utilizó la estrategia PICO (población, intervención/fenómeno y contexto) para definir los criterios de elegibilidad.

- **Población/Contexto:** Se seleccionaron los estudios cuyos participantes fueron estudiantes y/o docentes de inglés en contextos educativos latinoamericanos. Fueron excluidos los estudios que no precisaban los participantes y aquellos de carácter teórico o de revisión de literatura sobre decolonialidad.
- **Intervención/fenómeno de interés:** Fueron incluidos los estudios escritos en inglés, español y portugués que documentaron prácticas decoloniales relacionadas con la enseñanza del inglés como segunda lengua, centradas en la noción del bilingüismo español-inglés o repertorios multilingües lengua indígena, español- inglés. No se contemplaron estudios sobre bilingüismo lengua indígena-inglés.
- **Contexto:** Se consideraron los estudios llevados a cabo en espacios de educación tradicional o formal, en niveles escolares de secundaria y de formación superior o universitaria. No se tuvieron en cuenta las investigaciones desarrolladas en educación primaria ni rural.

Esta estrategia permitió diseñar la siguiente lista de verificación con los criterios de inclusión y exclusión que fueron usados en el procedimiento de selección:

Tabla 1

Lista de verificación de criterios de inclusión y exclusión

Primera búsqueda	Segunda búsqueda
<p>Inclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudios publicados desde el 2021. • En inglés, español y portugués. • Estudios realizados en contextos de educación formal con estudiantes de nivel de secundaria, bachillerato o media en latinoamérica. • Experiencias sobre prácticas decoloniales o con enfoque decolonial relacionadas con la enseñanza del inglés como segunda lengua, centradas en la noción del bilingüismo español-inglés. • Artículos publicados en revistas académicas, indexadas o repositorios de universidades latinoamericanas. <p>Exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudios publicados antes del 2021. • Estudios fuera de Latinoamérica. • Estudios con participantes de básica primaria o escuelas rurales. • Estudios de carácter teórico o de revisión de literatura. • Estudios bilingües lengua indígena-inglés. • Artículos de opinión, blogs o ensayos sin revisión académica. • Publicaciones duplicadas. 	<p>Inclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudios publicados desde el 2021. • En inglés, español y portugués. • Estudios realizados en contextos de educación formal con estudiantes y/o docentes de inglés en latinoamérica. • Experiencias sobre prácticas decoloniales o con enfoque decolonial relacionadas con la enseñanza del inglés como segunda lengua, centradas en la noción del bilingüismo español-inglés o multilingües. • Artículos publicados en revistas académicas, indexadas o repositorios de universidades latinoamericanas. <p>Exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudios publicados antes del 2021. • Estudios fuera de Latinoamérica. • Estudios con participantes de básica primaria o escuelas rurales. • Estudios de carácter teórico o de revisión de literatura. • Estudios bilingües lengua indígena-inglés. • Artículos de opinión, blogs o ensayos sin revisión académica. • Publicaciones duplicadas.

Procedimiento de selección

La selección de las publicaciones se desarrolló mediante un doble cribado, tanto en la primera como en la segunda búsqueda, usando los criterios de inclusión y exclusión descritos en la tabla 1, para asegurar la fiabilidad en su aplicación. En las dos búsquedas, el primer cribado determinó la relevancia de los estudios mediante la revisión del título, el resumen y las palabras clave. En el segundo cribado, las publicaciones elegidas fueron analizadas a texto completo.

Extracción de datos

Se utilizó una matriz creada por la autora para extraer los datos de las publicaciones incluidas: autor, título, país, año, nivel/participantes, práctica/enfoque decolonial, objetivo, diseño, resultados.

Análisis y síntesis de los datos

Luego de la revisión y análisis a texto completo de los estudios seleccionados tanto en la primera como en la segunda búsqueda de las bases de datos, se lograron establecer cuatro categorías a partir del enfoque decolonial común identificado entre estos. Acto seguido, se procedió a realizar un análisis temático para clasificarlos en las categorías emergentes. Las categorías fueron: 1. Experiencias decoloniales en el aula, 2. Cuestionamiento de políticas lingüísticas coloniales, 3. Resistencia cultural y resignificación del inglés, 4. Formación docente con perspectiva decolonial. Es pertinente aclarar que las categorías encontradas dentro de la revisión han sido trabajadas por autores como Pennycook (2010), Mignolo (2011), Kumaravadivelu (2012), Mignolo y Walsh (2018), Wei y García (2022).

RESULTADOS

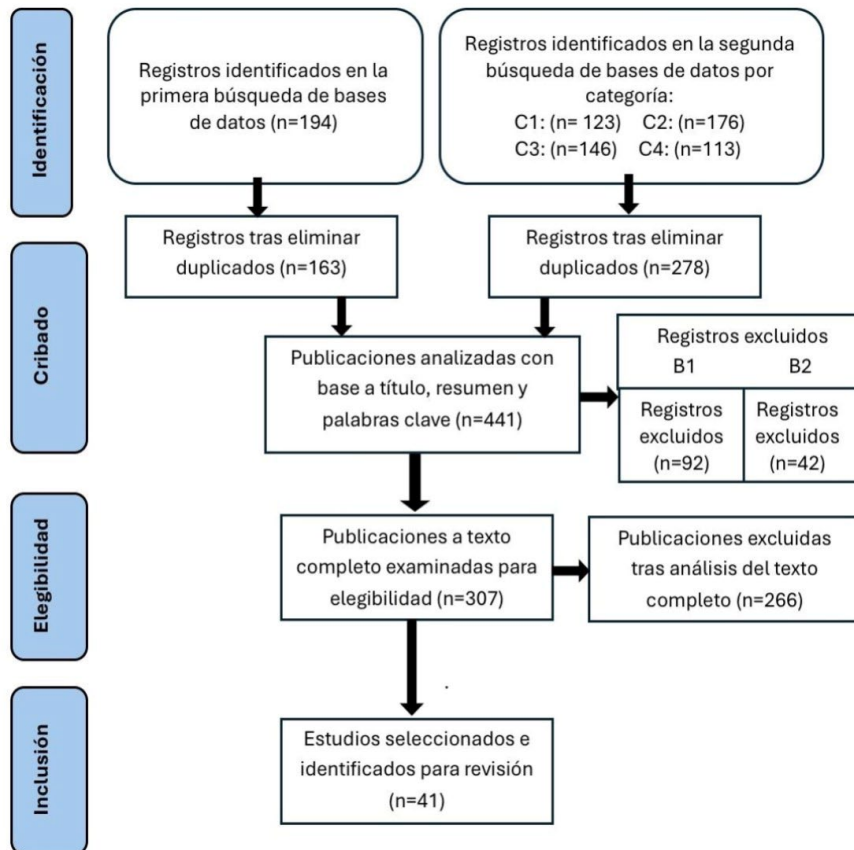
Identificación de las publicaciones seleccionadas

La figura 1 resume la estrategia de búsqueda y el proceso de revisión. La indagación inicial dio como resultado 752 publicaciones identificadas, de las cuales 441 eran duplicados. Luego de revisar título, resumen y palabras clave, fueron excluidas 134 por no cumplir con los criterios de inclusión; eran estudios no empíricos, o investigaciones que no abordaban la enseñanza del inglés como lengua extranjera o no precisaban los participantes. Las demás publicaciones fueron analizadas a texto completo para identificar si cumplían con las variables propuestas. Este proceso llevó a excluir 266 estudios, principalmente por ser publicaciones en su mayoría de carácter teórico y de revisión de literatura y por documentar prácticas decoloniales de bilingüismo desde la noción lengua indígena-español. Finalmente, la revisión permitió seleccionar 41 estudios que cumplían con los criterios de elegibilidad.

Figura 1

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

Diagrama de flujo del proceso de revisión.

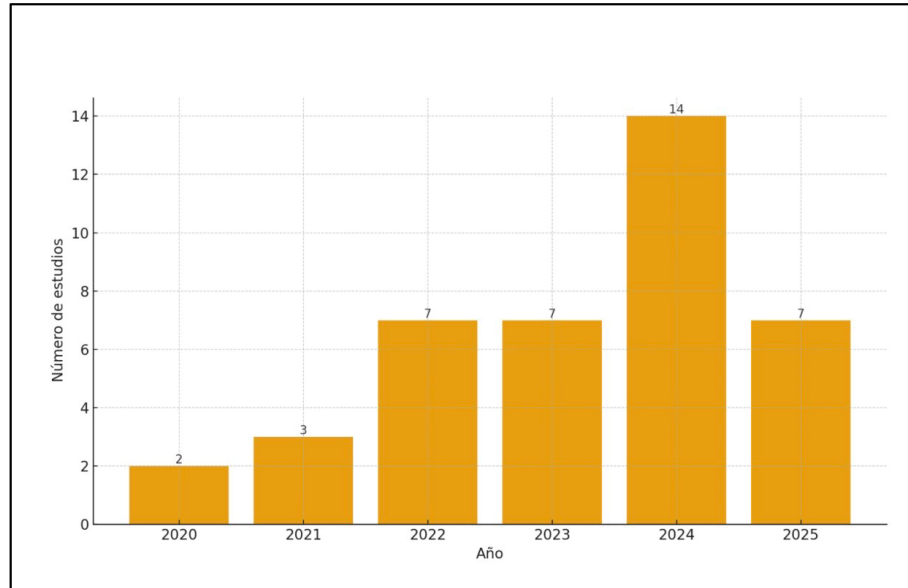


La figura 2 muestra un aumento importante en el número de publicaciones sobre prácticas lingüísticas decoloniales. Como se observa, el año 2024 se destaca por duplicar la producción del 2022 y 2023. Cabe aclarar que el número de publicaciones de 2025 corresponde a las publicaciones identificadas durante el primer semestre del año, período en el que se realizaron las búsquedas.

Figura 2

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

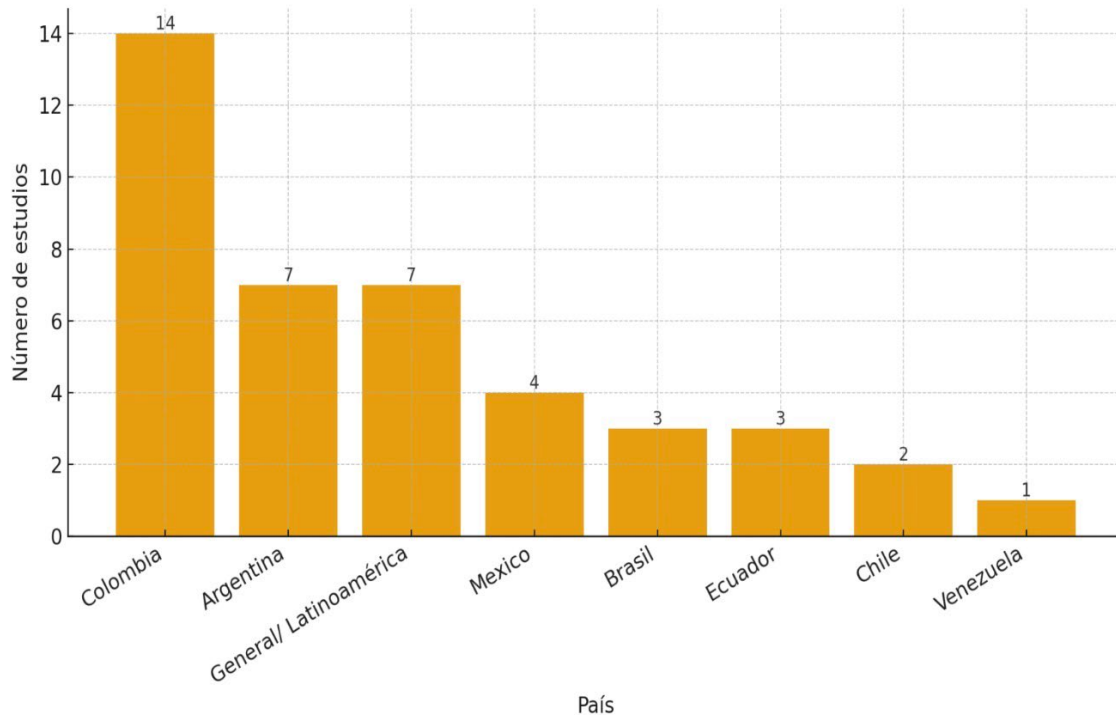
Número de estudios revisados por año



La figura 3 permite notar que Colombia se destaca dentro de los países de la región al duplicar el número de estudios relacionados con las prácticas lingüísticas decoloniales en la enseñanza del inglés como segunda lengua llevados a cabo en países como Argentina y a nivel general en latinoamérica.

Figura 3

Número de estudios revisados por país



Descripción de los estudios incluidos

La categoría 1 presenta los estudios relacionados con las prácticas decoloniales en el aula (n=12), siendo las experiencias con pedagogías plurilingües o críticas las más exploradas (n=5), seguida del translenguaje (n=4) y estudios realizados con población afro/indígena en el aula de inglés (n=2). Solo se localizó un estudio que hace referencia a los saberes locales. En la categoría 2, el cuestionamiento de las políticas lingüísticas (n=8) se ve reflejado en estudios que critican las políticas nacionales y el bilingüismo (n=3), y prácticas que proponen nuevas alternativas curriculares (n=2); adicionalmente, fue identificado un estudio que se centra en el análisis crítico de libros de texto y materiales (n=1), y, por último, estudios enfocados en la crítica a estándares y marcos internacionales (n=2). La categoría 3 agrupa los estudios que demuestran resistencia cultural y resignificación del inglés (n=9), en la cual los estudios sobre identidad, agencia y posicionamiento docente/estudiante (n=3) y sobre la reapropiación del inglés en prácticas culturales (n=4) son los más numerosos. Un estudio con comunidades afro/indígenas y/o territoriales (n=1), y otro sobre narrativas estudiantiles e interculturalidad crítica completan esta categoría. Finalmente, la categoría 4 relaciona los estudios sobre formación docente con perspectiva decolonial (n=12). Se identificaron experiencias con programas decoloniales de formación inicial y doctoral (n=8), también enfocadas al conocimiento comunitario y práctica contextualizada (n=2), formación plurilingüe y diseño crítico de materiales (n=1), y rol del docente como productor de conocimiento (n=1).

En cuanto al diseño metodológico, todos son estudios cualitativos: investigación-acción (n=24), investigación-interpretativa (n=9) e investigación crítica (n=8).

Respecto a la localización de las poblaciones abordadas en los estudios, el 34% de los estudios han sido realizados en Colombia (n=14), 17% en Argentina (n=7), otro 17% a nivel latinoamericano (n=7), el 9,7% han trabajado con población mexicana (n=4), el 7,3% se han desarrollado en Brasil (n=3) y otro 7,3% en Ecuador (n=3). El 4,8% toman población chilena (n=2) y solo el 2,4% corresponde a Venezuela (n=1).

En cuanto al tipo de muestra, los estudiantes de secundaria o educación media son la principal población de estudio en el 70% de las publicaciones (n=29). Los estudios con población docente equivalen al 30% de las publicaciones. Finalmente, 17% de los estudios que se localizaron son estudios más amplios que incluían muestras a nivel latinoamericano.

Revisión de la literatura con base en la taxonomía propuesta

El resultado de la revisión y análisis de las publicaciones incluidas dio lugar a la siguiente taxonomía de categorías y subcategorías sobre prácticas decoloniales en enseñanza del inglés (ELT) (véase tabla 2).

La primera categoría de esta taxonomía hace referencia a las prácticas decoloniales en el aula, en las cuales las clases de inglés ya no se conciben como un espacio para adquirir habilidades comunicativas que le permitan actuar de manera eficaz en una lengua extranjera, sino como un lugar donde se hace visible y se cuestiona activamente la colonialidad lingüística desde nuevos enfoques y prácticas pedagógicas.

En atención a esa confrontación, los estudios analizados en esta categoría denotan aspectos específicos que dan cuenta del uso del inglés como medio para reducir desigualdades. En este sentido, el inglés deja de ser reconocido como una lengua poderosa o superior que debe ser imitada y puesta por encima de las lenguas nativas, y pasa a ser una lengua que puede ser alternada con otras lenguas sin temor, permitiendo así valorar repertorios lingüísticos completos (translenguaje), y mostrando que ninguna lengua es superior a otra, sino que todas se relacionan y dependen mutuamente.

También encontramos dentro de esta categoría prácticas que presentan experiencias con pedagogías plurilingües o críticas cuyo objetivo es mostrar cómo el diseño e implementación de secuencias pedagógicas o didácticas pueden integrar la interculturalidad crítica o problemáticas sociales como la desigualdad, el racismo, la violencia, el desplazamiento y la salud pública, entre otras, y, a su vez, otorgarle validez a diferentes repertorios lingüísticos (español, inglés, lenguas indígenas) en la clase de inglés. Es así que la interculturalidad y el plurilingüismo se convierten en una postura del docente de aula contra la

colonialidad lingüística la cual, permite que el estudiante conecte con el inglés desde su identidad, raza, clase social o territorio, lo que fortalece su conciencia crítica.

Los estudios que pertenecen a esta categoría muestran que el aula también es un espacio para legitimar voces y saberes locales dentro de la clase de inglés. Dos estudios cuyo objetivo es proponer prácticas de lectura y producción en inglés partiendo de voces históricamente marginadas, no solo legitiman otras voces, sino que, además, estas prácticas se apartan del canon anglosajón blanco en el cual el inglés es visto como la lengua del mundo blanco global, y se convierte en un vehículo para narrar experiencias de racismo y exclusión, es decir, el aula se vuelve un escenario de pedagogía crítica decolonial y de denuncia y conciencia racial. En cuanto a los saberes locales, uno de los estudios implementa el aprendizaje basado en la indagación dentro de la clase de inglés, de manera tal que los estudiantes investiguen sus propias realidades y las conviertan en contenido curricular, permitiendo que el docente en vez de enseñar contenidos importados sobre otros países sitúe el currículo en la realidad inmediata de los estudiantes como insumo auténtico de aprendizaje, reflexión y producción del saber local. Por lo anterior, las actividades desarrolladas en clase ya no obligan al estudiante a ubicarse en un contexto extranjero, sino más bien, ubican el inglés en el territorio del estudiante.

Los estudios agrupados en la categoría 2, cuestionamiento sobre políticas lingüísticas coloniales, analizan críticamente elementos importantes como el currículo, los estándares, los libros de texto, posturas de bilingüismo, políticas nacionales y estándares internacionales. Estos evidencian que la colonialidad lingüística no es una cuestión exclusiva de la práctica docente, sino que además está ligada a la colonización lingüística impuesta por dichos elementos. Los propósitos de este cuestionamiento son, por un lado, desnaturalizar el discurso oficial y proponer nuevas alternativas de decolonización curricular que emergen desde la lectura crítica, el currículo situado y la reconstrucción epistemológica. Por otro lado, reaccionar frente a las ideologías de superioridad y poder del inglés que reproducen estos elementos lingüísticos, a través de los cuales se subordinan lenguas, saberes locales e identidades.

Los estudios agrupados en la categoría 3 centran su interés en resaltar que la resistencia cultural y la resignificación del inglés se da desde las experiencias de docentes y estudiantes que se resisten a ser moldeados a semejanza de culturas externas y se posicionan lingüística y culturalmente en el aula. Esto marca un nuevo posicionamiento por parte de docentes y estudiantes, quienes convierten el aula en un escenario de afirmación cultural, agencia y validación de cosmovisiones, historias y territorios usando el inglés como recurso de expresión de su propio contexto y no de imitación, mostrando, además, la necesidad de construir una identidad bilingüe más propia y crítica.

En cuanto a la formación docente con perspectiva decolonial, los estudios que conforman la categoría 4 coinciden en que la formación de los profesores de inglés en la región está pasando de los modelos tradicionalmente coloniales y estandarizados a enfoques más reflexivos, críticos, situados y epistemológicamente reconstruidos. Es por esto que la mayoría de los estudios muestran cómo la formación inicial y doctoral permite a los docentes en formación reinterpretar su experiencia y su trayectoria desde lentes decoloniales y cuestionar, a su vez, metodologías provenientes de países angloparlantes, los saberes académicos producidos por ellos y la hegemonía del hablante nativo como modelo que se debe imitar.

Del mismo modo, los estudios relacionados con el conocimiento comunitario y la práctica contextualizada abren espacios de discusión y construcción colectiva en donde se reconoce al docente no como un replicador de políticas o métodos, sino como un profesional contextualizado que produce conocimiento desde su realidad inmediata. En conclusión, el docente con enfoque de formación decolonial está en la capacidad de salir del plano teórico y activar metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que están articuladas con recursos pedagógicos plurilingües y críticos a través de los cuales se incorporan tanto los territorios como los repertorios lingüísticos latinoamericanos.

Tabla 2

Taxonomía de categorías y subcategorías sobre prácticas decoloniales en ELT

Categoría 1. Prácticas en el aula (n=12)
Subcategorías:
<ul style="list-style-type: none"> • Translenguaje en EFL (n=4) • Pedagogías plurilingües o críticas (n=5) • Afro-indígena en aula de ingles (n=2) • Investigación de saberes locales (n=1)
Categoría 2. Cuestionamiento de políticas lingüísticas (n=8)
Subcategorías:
<ul style="list-style-type: none"> • Crítica a políticas nacionales y bilingüismo (n=3) • Nuevas alternativas curriculares (n=2) • Análisis crítico de libros de texto y materiales (n=1) • Crítica a estándares y marcos internacionales (n=2)
Categoría 3. Resistencia cultural y resignificación del inglés (n=9)
Subcategorías:
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad, agencia y stance docente/estudiante (n=3) • Comunidades afro/indígenas y territoriales (n=1) • Narrativas estudiantiles e interculturalidad crítica (n=1) • Reapropiación del inglés en prácticas culturales (n=4)
Categoría 4. Formación docente con perspectiva decolonial (n=12)
Subcategorías:
<ul style="list-style-type: none"> • Programas de formación inicial y doctoral decoloniales (n=8) • Conocimiento comunitario y práctica contextualizada (n=2) • Formación plurilingüe y diseño crítico de material (n=1) • Rol del docente como productor de conocimiento (n=1)

DISCUSIÓN

La revisión realizada ha permitido obtener una visión general de los estudios sobre prácticas lingüísticas con enfoque decolonial en latinoamérica y un balance de las temáticas con mayor interés de investigación gracias a la taxonomía propuesta.

Esta panorámica inicia con la síntesis para latinoamérica (apéndice 1) la cual demuestra que, con excepción de algunos países, el inglés ha sido tomado como lengua meta y que la intención formativa se ha articulado a través de planes o programas nacionales de bilingüismo con lineamientos, currículos, estándares y competencias diseñadas por entidades internacionales como el British Council bajo un ideal de proficiencia fijado, en su mayoría, por el MCER. Lo anterior se presenta como una apuesta de los países por mayor competitividad y oportunidades para la población, pero, a su vez, se asocia a presiones modernizadoras y de globalización, hegemonía anglosajona y desarraigo cultural.

En respuesta a este escenario colonial, la revisión sistemática revela que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la región ha tenido un notable giro epistemológico hacia enfoques decoloniales, situados y plurilingües en los cuales el aula deja de ser el lugar para imitar un angloparlante y se convierte

en una herramienta para el cuestionamiento epistémico, lingüístico y cultural a través del uso alterno de lenguas sin temor con el fin de valorar repertorios completos (translenguaje). El enfoque cualitativo de todos los estudios incluidos revela claras tensiones epistémicas sobre bilingüismo en la región asociadas al poder y prestigio dado al inglés a nivel lingüístico y cultural por encima de la lengua materna y subordinando las lenguas indígenas.

Dichas tensiones se hacen visibles debido a que las prácticas decoloniales analizadas cuestionan modelos angloparlantes hegemónicos y proponen una pedagogía crítica, situada y plurilingüe que reivindica los saberes y repertorios lingüísticos locales. Lo anterior permite afirmar que, en el plano regional, la decolonialidad en ELT está siendo investigada como práctica vivencial y contextualizada con la cual se busca una transformación pedagógica tangible más que en a la mera medición de variables. Esto trae a su vez como resultado final la consolidación de una literatura cada vez más descriptiva y reflexiva que permite comprender la agencia docente y estudiantil para actuar con autonomía y responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En consonancia con lo anterior, los hallazgos de la revisión confirman que existen tensiones epistémicas concretas las cuales dieron paso a la taxonomía propuesta a través de cuatro categorías fundamentales: prácticas decoloniales en el aula, cuestionamiento de políticas lingüísticas coloniales, resistencia cultural y resignificación del inglés y formación docente con perspectiva decolonial.

La primera categoría reafirma la transformación del aula como un lugar de subordinación lingüística y cultural hacia un espacio de conciencia crítica y reafirmación cultural. Por un lado, dentro de este grupo se destacan las prácticas relacionadas con el translenguaje y las pedagogías plurilingües o críticas en las cuales la idea de fortalecer el uso del español, inglés y, según el caso, lenguas indígenas, es decir, facilitar el uso del repertorio completo del estudiante, se convierte en un recurso de identidad cultural válido para el aprendizaje. Estas propuestas conectan el inglés específicamente a problemas sociales comunes entre las poblaciones de estudio tales como racismo, desigualdad, violencia, desplazamiento, salud pública, con historias y preguntas auténticas de cada contexto. Por otro lado, las prácticas relacionadas con los saberes locales tienen una presencia menor, lo cual constituye un primer vacío de investigación toda vez que uno de los principios del giro decolonial se enfoca en la necesidad de que el currículo sea contextualizado, situado, sin embargo, se documenta poco sobre cómo el contexto se convierte en contenido curricular sistemático y sostenido.

Los estudios agrupados en la segunda categoría muestran que la colonialidad está presente no solo en el aula, sino además en los lineamientos, estándares, currículos, libros de texto y discursos oficiales. Estas investigaciones se ocupan de análisis críticos de políticas lingüísticas nacionales, al concepto de bilingüismo, a marcos internacionales y a materiales cuestionando aspectos clave como quién define las metas, con qué mirada epistemológica, para quiénes se definen, cuál es el costo cultural, qué voces se silencian. Sin embargo, dentro de las prácticas revisadas, el análisis crítico de materiales es escaso, hay poca investigación sobre los documentos que orientan planes, específicamente de guías institucionales que se constituyen en política oficial, lo cual sugiere una oportunidad clara de profundización y observación con enfoque decolonial.

Las investigaciones sobre resistencia cultural y resignificación del inglés se alinean con la agencia docente y estudiantil, y con la reapropiación del inglés como herramienta para narrar, denunciar, reafirmar arraigos culturales y construir una identidad bilingüe crítica. Los resultados de estos estudios sugieren que hay un interés creciente por comprender cómo se negocia el poder en el aula, cómo se priorizan identidades culturales y saberes locales. Se evidencia poca documentación sobre experiencias con comunidades afro e indígenas y sobre interculturalidad crítica, lo que muestra que a pesar de que la resistencia cultural está tomando protagonismo dentro del aula, es necesario trabajar más con estas comunidades.

La evidencia que arrojan los estudios sobre formación docente con perspectiva decolonial demuestra que este enfoque también está teniendo cabida en espacios de formación de posgrado y doctoral. En ellos, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su trayectoria y experiencias, cuestionar los modelos extranjeros o importados y reconstruir su rol dentro del aula como agente intelectual situado, es decir, participan de una formación crítica. Sin embargo, al llevar esa formación a sus contextos se ven enfrentados a las condiciones institucionales reales como los currículos y lineamientos preestablecidos, mediciones estandarizadas, evaluaciones externas, entre otras.

Esta revisión sistemática sugiere algunos vacíos y líneas futuras de investigación relevantes. Sería importante profundizar en el análisis crítico de documentos que tengan poder curricular a nivel macro y meso: guías, estándares, planes institucionales, lineamientos, entre otros, porque en ellos se fijan ideologías alrededor de ELT, jerarquías lingüísticas y metas idealizadas. Lo anterior en razón a la constante solicitud por parte de la mayoría de los países de la región a entidades internacionales, como el British Council o Fulbright, para que asesoren y/o acompañen la formulación de planes nacionales de bilingüismo. Para lograr un análisis cualitativo de documentos a través de un sistema de clasificación decolonial, se propone retomar categorías ya documentadas en revisiones de este campo como políticas lingüísticas, pedagogías críticas, interculturalidad, poder, agencia, uso de la lengua materna, entre otras.

Dado que sólo se documenta un estudio centrado en el análisis crítico de libros de texto y materiales, se recomienda ampliar su investigación con el fin de identificar el rol de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estos reproducen la colonialidad lingüística y epistémica o se resisten a ella.

La necesidad de investigaciones más robustas y menos aisladas es latente. Se sugiere pasar de estudios que describen experiencias o vivencias singulares a investigaciones que atiendan a necesidades sociales, culturales y geográficas específicas integrando las políticas, las guías institucionales, las decisiones curriculares institucionales y las prácticas en el aula con el fin de conectar macro, meso y micro en una misma investigación.

Partiendo del hecho de que los saberes locales se constituyen en un pilar fundamental dentro de una mirada decolonial, y que en esta revisión sólo se reporta un estudio de este tema, se hace prioritaria la investigación sobre saberes locales como contenido curricular permanente; de qué manera las realidades del contexto se convierten en contenido, metodología y evaluación, y no queden solo en una actividad innovadora de cierre.

CONCLUSIONES

Todos los estudios analizados demuestran un crecimiento importante en el número de prácticas decoloniales, con un aumento notable en 2024, lo cual sugiere que la decolonialidad ha cobrado importancia en el campo de ELT en Latinoamérica, siendo Colombia el país líder en volumen de producción, seguido por Argentina y los estudios de alcance regional. Este panorama permite evidenciar que las prácticas decoloniales se están consolidando como un campo de la investigación en ELT en algunos países; sin embargo, hay desigualdad en la región en cuanto a la visibilidad de las prácticas e investigaciones y, por ende, a la circulación académica de las mismas. Por esta razón, se requiere hacer análisis comparativos entre los países con mayor y menor concentración de experiencias a fin de explicar el por qué de este fenómeno.

Considerando que el diseño metodológico de esta revisión es de corte cualitativo, y que predomina la investigación acción, interpretativa y crítica en población de secundaria, se sugiere aplicar diseños longitudinales en varios contextos y niveles los cuales permitan documentar cambios relevantes dados por la implementación de lo decolonial durante un periodo importante de tiempo, dos o tres años, en relación con qué aspectos específicos funcionan o no y por qué.

Finalmente, como resultado de esta revisión sistemática, es posible formular una ruta general de codificación de información para el análisis hermenéutico de un documento oficial. A partir de la evidencia, la taxonomía propuesta y las tensiones identificadas en el presente artículo, un documento oficial puede analizarse con categorías como: 1. Ideología del bilingüismo: ¿Para qué sirve?, ¿La lengua como capital, lengua franca, o repertorio plurilingüe y situado? 2. Jerarquías lingüísticas y epistémicas: ¿Qué lengua tiene poder?, ¿Cómo se posicionan el español, las lenguas indígenas y los saberes locales? 3. Modelo curricular: ¿Estandarización internacional o territorialidad e interculturalidad crítica? 4. Agencia: ¿Quién decide? ¿Qué sujeto plasma el documento? ¿Docente y estudiante como agentes transformadores o como ejecutores de metas? 5. Prácticas pedagógicas legitimadas: ¿Qué conocimientos cuentan? ¿Translenguaje, plurilingüismo, problematización social, o enfoque instrumental? 6. Territorialidad: ¿Adaptar las metas al contexto u homogeneizar lo internacional? 7. Interculturalidad y justicia: ¿Se problematiza sobre aspectos como el racismo, clasismo o exclusión? 8. Materiales y recursos: ¿Se crean materiales desde el contexto o se depende de material externo? 9. Language: ¿Se favorece el lenguaje pedagógico o científico? 10. Evaluación: ¿Qué se considera “logro” ?, ¿Proficiencia estandarizada o desarrollo crítico y plurilingüe?

REFERENCIAS

- Aguayo, T. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: retos hacia una mirada decolonial. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural* (Número especial).
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008–2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283–305. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.2.4>
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133–168.
- Baum, G. (2024). Perspectiva decolonial y enseñanza de inglés. En G. Baum y B. Da Silva Santana Lopes (Coords.), *Lingüística aplicada: una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 36–60). Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7188/pm.7188.pdf>
- Baum, G. (Coord.). (2022). Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5392/pm.5392.pdf>
- Becerra Posada, T. (2025). Pluriversal designs for decolonizing language and literacy education curricula in a rural community of the Colombian Caribbean region [Tesis doctoral, McGill University]. McGill University eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/downloads/q237hz731>
- Calderón Rojas, A. P. (2022). Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: Movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 90–103. <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>
- Carchi Viñán, Y. L., Mejía Silva, M. C., Montenegro Ordoñez, L. M., & Jiménez Jiménez, L. O. (2025). La música como estrategia de aprendizaje autónomo del inglés en adolescente del Ecuador. *Prosperus*, 2(2), 361–379. <https://doi.org/10.63535/emgk0s55>
- 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>
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society*. John Wiley & Sons.
- Contreras Jaime, M., Goñi, G., & Torresel, L. (2024). Des-orientaciones y resistencias en el campo de la enseñanza del inglés. En *I Jornadas Internacionales de Lenguas-culturas en Entornos Educativos Universitarios* (Ensenada, 2 al 5 de octubre de 2024).

- Correa Marcial, N. (2023). Libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): Tensiones y perspectivas de investigación. CIEG. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, (63), 24–39. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/08/Ed.6324-39-Correa-Marciales.pdf>
- Despaigne, C. (2022). Latin American postcolonial approaches to plurilingualism: The Mexican experience. En S. C. Lau y S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies* (pp. 130–148). Routledge.
- Driscoll, T., & Mondaca-Rojas, C. (2024). Systematic review of intercultural communicative competence in English classrooms of Latin America. *Diálogo Andino*, (74), 144–155. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812024000200144>
- Driscoll, T., & Tovar-Correal, M. (2023). Brecha en la competencia comunicativa intercultural dentro de las aulas de inglés en Chile. *Journal of the Academy*, 8, 119–190. <https://doi.org/10.47058/joa8.7>
- Duque Salazar, D. M., Tangarife Loaiza, M. A., & Velásquez Hoyos, Á. P. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 199–215. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>
- Duarte, P. (2024). Sentidos, experiencias y apropiaciones desiguales de inglés como lengua extranjera en nivel medio del Gran Buenos Aires [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de LaPlata]. *Memoria Académica*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2970/te.2970.pdf>
- EF Education First. (2024). EF English Proficiency Index 2024. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Erguera-Guerrero, J. J. E. (2025). Decolonizing English language teaching (ELT) in Mexico through the New Mexican School. *Hillary Place Papers*, 9, 42–47. <https://doi.org/10.48785/100/342>
- Fábrega, R., Carrera, L., Díaz, B., Llambí, C., & Singer, D. (2021). Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: Sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación. CAF. <https://www.caf.com/es/conocimiento/publicaciones/2021/12/politicas-publicas-de-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/>
- Fandiño-Parra, Y. (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>
- García, L. (2020). Hacia una pedagogía crítica y decolonial en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 50(2), 45–60.
- González-Martínez, L. M., & Moreno, G. Y. (2021). Implementación de estrategias colaborativas digitales para el aprendizaje del español e inglés en estudiantes de la etnia indígena Embera Katíos grado séptimo [Trabajo de grado]. Universidad de Santander (UNDES), Repositorio institucional. <https://repositorio.unides.edu.co/entities/publication/65e770b2-8623-45a9-a1d5-9427179c0493>
- 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>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.285>
- Li, W., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>
- Llano, R. M. (2022). Lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: Una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203–218. <https://doi.org/10.14483/22487085.18130>
- López-Gopar, M. E., Sughrua, W. M., Córdova-Hernández, L., Torres, B. P. L., Aldaz, E. R., & Morales, V. V. (2020). A critical thematic unit in a teaching practicum: Health issues and plurilingualism in the “English” classroom. En S. M. C. Lau y S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies* (Educational Linguistics, vol. 42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_5
- López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. M. (2023). Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal*, 77(3), 305–315. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad012>

- Madany-Saá, M. (2023, 30 de septiembre). Decoloniality “against” and “for” in English language teaching. *ESF Connected*. <https://esfconnected.org/2023/09/30/decoloniality-against-and-for-in-english-language-teaching/>
- Madany-Saá, M., Flores, G., Lojano, J., & Donley, K. (2024). Narrativas de praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 21(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2379911>
- Massó, M. (2024). Decolonizing the curricula of an English teacher preparation program: An exploration of U.S. short stories in the Global South. *The Curriculum Journal*, 35, 271–287. <https://doi.org/10.1002/curj.230>
- Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152–168. <https://doi.org/10.14483/22487085.176>
- Mendoza, A. (2024). Sustaining critical approaches to translanguaging in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1002/tesq.3240>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montgomery, S. L. (2013). *Does science need a global language?: English and the future of research*. University of Chicago Press.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2017). *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. OIT/Cinterfor. <https://www.ilo.org/es/publications/el-futuro-de-la-formacion-profesional-en-america-latina-y-el-caribe>
- 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>
- Ortega, Y. (2024). “Un futuro mejor para todos”: Towards a critical humanizing English language teaching. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241262618>
- Oviedo-Gómez, H., & Jaramillo-Cárdenas, C. (2024). Critical intercultural pedagogical experiences: The case of two public schools. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(2), 74–90. <https://doi.org/10.14483/22487085.20616>
- Oviedo-Gomez, H. H. (2024). Critical interculturality and EFL textbooks: Examining the tensions. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 57–74. <https://doi.org/10.21500/22563202.6664>
- Paredes, A. Y., & Carcausto, W. H. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: Una revisión sistematizada. *Chakiñan*, (17), 203–216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Pennycook, A. (2020). Translingual entanglements of English. *World Englishes*, 39(2), 222–235. <https://doi.org/10.1111/weng.12456>
- Pesantez Medranda, Á. del R., Zambrano Ramírez, F. L., Zambrano Muñoz, J. D., & Ramírez Solórzano, F. L. (2025). Influencias del contexto sociocultural en el aprendizaje del inglés en estudiantes adolescentes ecuatorianos. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2405–2422. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/823>

- Quintero, L. M., & Olarte Clavijo, A. (2023). Decolonizing ELT teacher education by incorporating knowledge of local communities in the teaching practicum. *F1000Research*, 12, 1264. <https://doi.org/10.12688/f1000research.133704.1>
- Ramírez-Romero, J. L., & Porto, M. (2023). Número especial sobre las investigaciones en América Latina en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras reportadas en la última década. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 14(2), 10–20. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.01>
- Reyes-Galeano, C. C. (2023). La realidad de las políticas lingüísticas en Colombia: Hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 2(2), 6–20. <https://doi.org/10.61447/20231211/art1>
- Ribeiro, K. D. R., Santos, R. A. dos, & Brito, C. D. C. (2022). Perspectivas decoloniais nas aulas de língua inglesa na Amazônia Marajoara: A implementação da Lei nº 10.639/03 por outras linhas. *Revista Letras*, 6(2). <https://doi.org/10.18817/rlj.v6i2.3010>
- Rocha, C. H. (2024). Exploring a decolonial approach to language learning in Latin America. *Revista de Educación y Lenguas Extranjeras*, 16(2), 22–37. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/10182356.pdf>
- Silva, N. L. da, & Gomes, R. (2025). Letramentos (auto)críticos decoloniais na aula de inglês a partir da poesia de Carolina Maria de Jesus. *Entretexos*, 25(2), 43–63. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n2p43-63>
- Silva-Alfonso, K. (2025). Positionings and tensions among discursive acts in a Colombian EFL classroom: Interpretations of linguistic identity. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 171–187. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.115980>
- Soto Molina, J., & Méndez Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: From theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.635>
- Tenorio Toro, C. (2025). Un plan de estudios de inglés para la diversidad y la equidad a través del enfoque de destrezas integradas. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (11), 32–64. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/5290>
- Torres, J. (2019). Reimaginando la formación docente desde una perspectiva decolonial: experiencias en la enseñanza del inglés en contextos interculturales. *Educación y Sociedad*, 40(147), 987–1003.
- 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), 641–660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n3a03>
- Velásquez, S. S. Z., Gómez, Y. K. P., Cortés, J. L. R., Guisao, J. F. A., & Castrillón-Ángel, E. F. (2024). Decolonial narratives as a critical pedagogy practice in EFL students. *Revista Prâksis*, 21(2), 177–201. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3794>
- Windle, J., & Amorim Possas, L. (2023). Translanguaging and educational inequality in the Global South: Stance-taking amongst Brazilian teachers of English. *Applied Linguistics*, 44(2), 312–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amac067>
- Zapata Velásquez, E., Pulgarín Gómez, C., & Castrillón-Ángel, J. (2024). Decolonial narratives as a critical pedagogy practice in EFL students. *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 10(1), 55–73. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/383831395>

APÉNDICE 1
Síntesis Políticas lingüísticas de bilingüismo en Latinoamérica.

País	Marco legal	Plan o estrategia nacional	Objetivos y metas	Acompañamiento internacional	Currículos o programas	Estándar de evaluación	E.F Ranking	Brechas	Enlaces oficiales
Argentina	Ley de Educación Nacional 26.206. Enseñanza de lengua extranjera definida por jurisdicciones.	No se reporta un plan nacional único. Acciones y lineamientos por jurisdicción.	Competencia comunicativa e intercultural en lenguas extranjeras; metas variables por provincia.	Se mencionan apoyos tipo Fulbright y cooperación.	Diseños curriculares jurisdiccionales; referencia a NAP Lenguas Extranjeras.	Sin estándar nacional exclusivo. Algunas jurisdicciones referencian MCER.	Puesto 2 de 21 Lat Am: 28/116 Global: Nivel Alto.		https://www.argentina.gob.ar/nivelesmodalidades/direccion-nacional-de-educacion-primaria-0/nucleos-de-aprendizajes-prioritarios https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria
Bolivia	Constitución y Ley 070 Interculturalidad y plurilingüismo; inglés como lengua extranjera.	No se registra plan nacional exclusivo de inglés; se integra vía política plurilingüe y currículo.	Competencia comunicativa e intercultural; fortalecimiento docente (cursos/actualización).	Apoyo complementario de la embajada de Estados Unidos.	Textos 2025 operativizan el currículo base del sistema educativo Plurinacional.	Sin prueba nacional estandarizada de inglés. Se mencionan perfiles de salida más que MCER.	Puesto 7 de 21 Lat Am: 47/116 Global: Nivel Medio.	Dificultades en zonas de difícil acceso. Brecha territorial y digital, seguimiento estandarizado limitado.	https://www.minedu.gob.bo/images/documentos-normativa/leyes/Ley%20070%20Avelino%20Si%3%B1an%20-%20Elizardo%20P%3%A9rez.pdf
Chile	Inglés incorporado en el currículo escolar nacional. Ley general de educación N° 20.370 del 2009.	Programa Inglés Abre Puertas (PIAP).	Mejorar nivel de inglés; ampliar oportunidades; competitividad.	Incluye cooperación con apoyos tipo Fulbright.	Currículo nacional; apoyos PIAP; herramienta diagnóstica (DIA Inglés) mencionada.	SIMCE Inglés alineado a MCER. La aplicación no es anual.	Puesto 8 de 21 Lat Am: 47/116 Global: Nivel Medio.	Resultados insuficientes y desigualdades según contextos y territorio.	https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/ https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52050.html https://www.agenciaeducacion.cl/simce/
Colombia	Ley 115/1994 y Ley 1651/2013 (bilingüismo); inglés en básica y media.	Programa Nacional de Bilingüismo (PNB 2004–2019) y estrategias posteriores (p. ej., Colombia Very Well).	Competitividad e internacionalización; competencia comunicativa (referencia MCER).	MEN–British Council. Apoyos complementarios: Fulbright.	Estándares de inglés (2006) alineados a MCER; lineamientos y recursos asociados.	Pruebas Saber/ICFES con componente de inglés y niveles de desempeño.	Puesto 17 de 21 Lat Am: 74/116 Global: Nivel Bajo.	Predominio de niveles básicos (A1–A2); desigualdad regional y entre calendarios.	https://www.mineducacion.gov.co/ https://www.icfes.gov.co/
Costa Rica	Marco normativo educativo nacional; aprobación de programas por autoridad educativa.	Alianza para el Bilingüismo (ABI) y ruta hacia el bilingüismo.	Metas de salida por niveles. Aspiración B1 y trayectos B2.	Articulación intersectorial.	Programas de estudio de inglés; enfoque por habilidades/co-municación.	Prueba/diagnóstico referenciado a MCER (énfasis en lectura).	Puesto 5 de 21 Lat Am: 41/116 Global: Nivel Medio.	Persistencia A1–A2; rezago en producción oral/escrita; brecha territorial.	https://www.mep.gov.cr/
Brasil	BNCC establece inglés obligatorio desde el tramo medio; normativa educativa nacional.	Implementación vía BNCC y política curricular nacional.	Competencias comunicativas; ciudadanía y participación en el mundo global.	No se asigna acompañamiento central único.	BNCC define aprendizajes; articulación curricular y materiales.	No se asigna estándar MCER nacional; se menciona ENEM (incluye lengua extranjera).	Puesto 18 de 21 (LatAm); 81/116 (global); nivel: Bajo.	Formación docente insuficiente; recursos desiguales; evaluación sistémica limitada.	http://basenacionalcomun.mec.gov.br/images/BNCC_ELEF_110518_versaofinal_siete.pdf
Ecuador	El insumo señala fortalecimiento del inglés como política; lineamientos curriculares.	Se asigna ausencia de plan o prueba nacional específica de inglés.	Competencia comunicativa para participación en un mundo global.	Apoyos puntuales (cooperación)	Referencias a currículo/lineamientos con ajustes en años recientes.	No hay prueba nacional de inglés.	Puesto 19 de 21 (LatAm); 82/116 Global: Nivel Bajo.	Brecha urbano-rural; dominio docente limitado; resultados insuficientes; presión de requisito B1 en trayectorias.	https://educacion.gob.ec/curriculo/
Honduras	DCNB/CNB: inglés como parte del currículo por competencias.	Estrategia curricular desde el CNB/DCNB Sin plan nacional único de proficiencia.	Competencia comunicativa para contextos reales; fortalecimiento gradual.	Se menciona cooperación de EE. UU. (programas tipo Access).	CNB/DCNB como base; orientaciones por competencias.	Evaluación sistémica limitada; sin prueba nacional de proficiencia.	Puesto 3 de 21 Lat Am: 33/116 Global: Nivel medio.	Necesidad de capital humano; limitaciones de evaluación y cobertura.	https://www.se.gov.hn/media/files/basica/cnb.pdf
México	Inglés como componente obligatorio dentro del sistema educativo.	PRONI (Programa Nacional de Inglés).	Fortalecer capacidades técnicas y pedagógicas para enseñanza del inglés en escuelas públicas.	Se mencionan actores/alianzas (comités, cooperación)	Programas y planes vinculados a PRONI.	Evaluación sistémica limitada.	Puesto 20 de 21 Lat Am: 87/116 Global: Nivel Bajo.	Brechas territoriales; inversión desigual; seguimiento evaluativo insuficiente.	https://www.gob.mx/sep/accion-es-y-programas/programa-nacional-de-ingles-proni
Panamá	Marco normativo educativo; soporte legal para estrategia de bilingüismo.	Panamá Bilingüe.	Empleabilidad; competitividad; ampliación de oportunidades.	CAF y cooperación internacional.	Programas y ruta de implementación asociados a Panamá Bilingüe.	Evaluación nacional no cubre plenamente inglés como prueba estandarizada.	Puesto 16 de 21 Lat Am: 71/116 Global: Nivel Bajo.	Cobertura desigual; brechas territoriales; seguimiento limitado.	https://www.meduc.gob.pa/