Revista *Educación y Ciudad* **(ISSN-L:** 0123-0425 **ISSN-e**: 2357-6286)
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas

Genre Translanguaging: A Complete, Continuous, and Quality Educational Trajectory for Language Teaching

Andrés Ramírez[1]
Yuly Andrea González[2]

Resumen

Este artículo presenta una experiencia y propuesta pedagógica fundamentada en el translingüismo pedagógico abordado desde la pedagogía por géneros textuales, la cual ha sido utilizada en un colegio público de Bogotá para potenciar la enseñanza del inglés en los niveles de educación básica primaria y secundaria. Nuestro enfoque busca brindar una orientación para la enseñanza de una lengua extranjera que sea transferible a todos los niveles, en la que se alinean cuatro ejes: (i) las condiciones económicas de la comunidad educativa, (ii) las bases teóricas de la pedagogía por géneros textuales, (iii) las orientaciones curriculares nacionales y (iv) el uso estratégico y con propósito de la lengua materna. El diseño pedagógico llamado *translenguaje pedagógico por géneros textuales* se denomina *genre translanguaging* (GT) en inglés, y se utiliza en este artículo para simplificar y unificar conceptos. El GT está sustentado en la metodología *leer para aprender*, pero la extiende desde una perspectiva multilingüe, pues se emplean ciclos de enseñanza monolingües (español, luego inglés) y bilingües (inglés y español simultáneamente) para trabajar textos modelo en diferentes géneros discursivos, los cuales son, a su vez, el principal insumo para generar un significado compartido por los y las estudiantes. Este artículo ejemplifica el ciclo monolingüe y bilingüe con base en reportes descriptivos sobre temas locales relevantes para los estudiantes. Las producciones escritas reflejaron una mayor coherencia discursiva, un uso funcional del vocabulario y estructuras propias del género textual abordado, así como una

[1] Doctor en Educación de *University of Massachusetts*. Magíster y Licenciado en enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia. Profesor asociado en la Facultad de Educación de *Florida Atlantic University* (Estados Unidos), donde lidera proyectos relacionados con la formación de docentes, pedagogías críticas y multilingüismo. Correo: ramirezj@fau.edu. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6335-2041
[2] Doctora en Educación y Sociedad, licenciada en lenguas extranjeras, especialista en educación bilingüe y magíster en educación con énfasis en didáctica del inglés. Docente en la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. Correo: yagonzalezme@educacionbogota.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6299-9046

apropiación más crítica y contextualizada del contenido. Este artículo concluye que la propuesta constituye una respuesta integrada, localizada y teóricamente amplia que promete una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas en Colombia.

Palabras clave: pedagogía por géneros textuales, translenguaje pedagógico, enseñanza de inglés, ciclo de enseñanza

Abstract

This article presents a pedagogical experience and proposal grounded in pedagogical translanguaging within the framework of genre-based pedagogy, which was implemented in a public school in Bogotá with the purpose of enhancing English language teaching at the basic primary and secondary education levels. Our approach seeks to provide guidelines for a foreign language teaching that are transferable to all levels, wherein four axes align: (i) the economic conditions of the educational community, (ii) the theoretical basis of genre-based pedagogy, (iii) national curricular guidelines, and (iv) the strategic and purposeful use of the first language. The pedagogical design, called *genre translanguaging* (GT), is dubbed *translenguaje pedagógico por géneros textuales* and is used in this article to simplify and unify concepts. GT is based on the *reading to learn* methodology, but it extends it from a multilingual perspective, as monolingual (Spanish, then English) and bilingual (English and Spanish simultaneously) cycles to work with model texts belonging to different discursive genres, which, in turn, serve as the main input for generating shared meaning among the students. This article exemplifies the monolingual and bilingual cycle based on descriptive reports on local issues relevant to the students. The written production reflected greater discursive coherence, a functional use of vocabulary, and structures typical of the textual genre addressed, as well as a more critical and contextualized appropriation of the content. This article concludes that our proposal constitutes an integrated, localized, and theoretically broad response that promises a full, continuous, and high-quality educational trajectory for language teaching in Colombia.

Keywords: genre-based pedagogy, pedagogical translanguaging, English teaching, teaching cycle

Introducción y contextualización

Durante décadas, especialmente en países donde varias lenguas coexisten en el mismo espacio geográfico, la utilización de dos idiomas o más en una misma conversación entre personas multilingües fue considerada una práctica lingüística a erradicar. Este fenómeno, denominado con términos peyorativos como *spanglish* o *chinglish*—refiriéndose a la combinación de español e inglés y de chino e inglés respectivamente—, reflejaba una visión deficitaria que, indiscriminadamente, vinculaba esta mezcla lingüística con una supuesta falta de competencia. Esta noción no fue ajena a las metodologías para la enseñanza del inglés, que, al basarse en modelos dominantemente anglosajones y ser monolingües, promovieron la idea de *pureza lingüística*. Así, se destacó como práctica ideal el uso exclusivo de la lengua extranjera, minimizando y/o deslegitimizando el uso de la lengua materna en los procesos de aprendizaje de una lengua adicional.

Este prejuicio lingüístico se transfirió a las políticas y metodologías dominantes para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos como el colombiano, en donde los materiales, los modelos de desarrollo profesional para profesores y los regímenes de evaluación, entre otros, han sido producidos en su mayoría por aliados estratégicos internacionales como el Consejo Británico y casas editoras de universidades internacionales reconocidas (Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016; Correa y González, 2016; Hurie, 2018; Mackenzie, 2021; Murcia-Yalí, 2024). No obstante, la adopción de estas propuestas ha estado lejos de articularse con las condiciones con las que cuentan los maestros y los estudiantes en el contexto de la educación pública en Colombia (Correa y González, 2016).

Anclado a estos ilusorios importados que omiten las grandes disparidades existentes entre las diversas condiciones educativas en el país (Bettney, 2022; Clavijo, 2016; Correa y González, 2016; Usma Wilches, 2009), persiste el imaginario ideal y elitista de una experiencia de inmersión en la lengua extranjera. En la situación en la que se encuentran los colegios públicos colombianos, esta noción no solo es una imposibilidad, sino que además carece de sentido. Es por eso que no es sorprendente que, a lo largo del territorio nacional, en gran parte de los contextos rurales y públicos y en los niveles iniciales (desde preescolar hasta básica primaria), las prácticas de enseñanza se lleven a cabo en español, a pesar de que lo que se legitima es el uso exclusivo del inglés (Liu y

Fang, 2022; Meighan, 2023; Phillipson, 2009; Rajendram, 2023; Soto-Molina y Méndez-Rivera, 2022).

Sobre este panorama se sitúa la propuesta presentada en este artículo, denominada *translenguaje pedagógico por géneros textuales (genre tanslanguaging*, o GT), la cual se utiliza en este artículo para simplificar y unificar conceptos.[3] El GT está fundamentado en los principios pedagógicos de *leer para aprender* (Rose y Martin, 2012), desde donde se busca un giro en la enseñanza del inglés a partir del reconocimiento de la lengua materna para potenciar procesos de formación en lengua extranjera. En la siguiente sección se presentan los antecedentes de esta pedagogía, así como su alcance y las transformaciones que tuvieron lugar en un espacio de formación en inglés en un colegio público de Bogotá.

Cabe anotar que, a pesar de que la literatura internacional sobre translenguaje va en aumento, la mayoría de estas experiencias se han documentado en contextos del Norte Global y con poblaciones bilingües en inmersión, lo que deja un vacío en materia de contextos de inglés como lengua extranjera (EFL)—como el colombiano. En particular, persiste la escasez de propuestas metodológicamente estructuradas que trasciendan relatos anecdóticos y ofrezcan lineamientos replicables para docentes en la educación pública. La pedagogía translingüe (PT) busca responder a esta necesidad al integrar de manera sistemática la lengua materna y el inglés en ciclos de enseñanza planificados, constituyéndose en un modelo innovador que aporta a los debates sobre equidad y justicia lingüística en América Latina.

Antecedentes del translenguaje pedagógico por géneros textuales

La PT surge como respuesta a la necesidad de efectuar un giro en la enseñanza del inglés que considere, de manera sistemática, el uso de la lengua materna dentro de los procesos de formación. En el escenario de los enfoques translingües, *i.e.*, aquellos que reconocen la totalidad del repertorio lingüístico de los hablantes bilingües o multilingües que se encuentran aún en una etapa emergente, diversas investigaciones han buscado desarrollar modelos de alfabetización multilingüe/bilingüe. En esta línea, Kartika-Ningsih (2016) y Kartika-Ningsih y Ramírez (2023)

[3] En español, la palabra *género* suele asociarse de manera prioritaria con la categoría de *género social*, lo cual puede ser ambiguo en contextos académicos más amplios. Para evitar esa confusión, optamos por acompañar el término con el adjetivo *textuales*, que remite explícitamente a los géneros discursivos o tipos de texto reconocidos en la tradición de la LSF y en la pedagogía de géneros. De esta manera, el rótulo conserva la precisión teórica del concepto original en inglés, al tiempo que resulta más claro y accesible para el lector hispanohablante.

emplearon el ampliamente utilizado enfoque pedagógico basado en géneros discursivos llamado *leer para aprender* (*reading to learn*, o LPA), desarrollado por Rose y Martin (2012), como base para su enfoque translingüístico.

LPA es una pedagogía para la alfabetización basada en la lingüística sistémico-funcional (LSF) y, en concreto, en la pedagogía por géneros textuales, que representa la tercera generación de pedagogías basadas en géneros dentro de la tradición de la LSF (Rose y Martín, 2012). Esta metodología comprende tres ciclos curriculares, cuya base es un texto modelo que sigue la estructura de un género textual específico. Estos ciclos son: (i) preparación de la lectura, (ii) construcción conjunta y (iii) construcción independiente. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

Preparación para la lectura

La primera etapa del ciclo de enseñanza busca garantizar que los estudiantes tengan plena comprensión del texto antes de leerlo en lengua extranjera. Por esta razón, esta etapa se lleva a cabo en el primer idioma de los estudiantes. Más allá de activar y desarrollar conocimientos previos, la preparación para la lectura proporciona a los estudiantes una comprensión global del contenido y la estructura del texto. En este punto, el/la docente ya no se limita a activar los conocimientos previos, sino a previsualizar en detalle el texto que se va a leer. Dado que el desarrollo de otro idioma es un proceso gradual, la preparación para la lectura involucra tres procesos fundamentales: (i) delimitar las variables desconocidas a través de la activación del conocimiento previo; (ii) brindar una comprensión global del texto, *i.e.*, explicar su contenido y estructura; y (iii) consolidar el conocimiento del texto, donde la/el docente resume cada sección del texto, lo lee en voz alta y explica su estructura según su género en etapas y fases.

Construcción conjunta

Teniendo en cuenta que los estudiantes ya están familiarizados con el tema del texto y su organización retórica en este punto, el próximo paso consiste en reconstruirlo a través de un proceso de parafraseo guiado por el/la docente. Este ejercicio de reconstrucción no solo mantiene la estructura del texto original, sino que permite a los estudiantes apropiarse de su contenido y reformularlo a partir de sus propias ideas y recursos lingüísticos. La construcción conjunta está delimitada por la orientación del docente en cuatro momentos: (i) lectura guiada, para que los

estudiantes lean el texto o una parte de él, oración por oración; (ii) identificación de palabras clave mediante preguntas previamente planeadas por la/el docente; (iii) toma de notas y resaltado de las palabras clave en el texto de cada estudiante; y (iv) reconstrucción conjunta de un texto similar. Una vez que las palabras clave de cada oración han sido resaltadas, discutidas y comprendidas, los estudiantes toman turnos para escribirlas en el tablero y en sus propios cuadernos. Esta lista de palabras, organizada por oraciones, se utiliza como insumo para parafrasear o reconstruir el texto.

Durante el proceso de reconstrucción, el docente guía la interacción contextualizada alrededor del texto y expande el repertorio lingüístico de los estudiantes al sugerir, acoger o depurar sinónimos o frases alternativas mediante los cuales se pueda expresar el mismo significado. El texto parafraseado se construye conjuntamente en el tablero a medida que los estudiantes toman turnos, y todos lo escriben en sus cuadernos. Al terminar este proceso, los estudiantes no solo tienen acceso a dos textos modelo (el original y el parafraseado), sino que han sido partícipes de su reconstrucción, lo que les ofrece un conocimiento amplio del tema y su organización retórica. El proceso de construcción conjunta facilita la construcción independiente, que es la última fase de LPA.

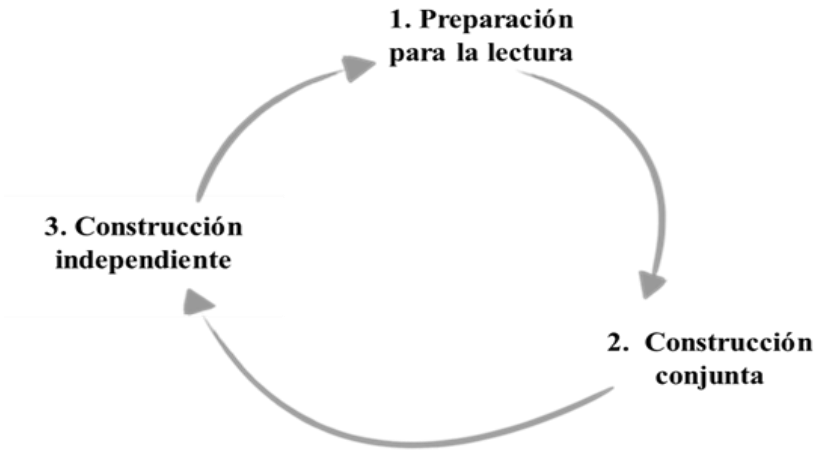
Construcción independiente

Siguiendo con el ciclo de LPA, y como se aprecia en la Figura 1, la parte final del ciclo de enseñanza/aprendizaje es la construcción individual del texto. Los estudiantes pueden elegir el tema sobre el que quieren escribir, si bien se requiere que produzcan un texto del mismo género que se utilizó en el desarrollo del ciclo de enseñanza. Como se podrá apreciar más adelante, los estudiantes escriben muy buenos textos porque tienen dos modelos: el texto original y el construido conjuntamente, los cuales fueron cuidadosamente descritos, deconstruidos y luego reconstruidos. Con frecuencia, uno o más ciclos sobre el mismo género—pero sobre un tema diferente—proporcionan a los estudiantes un dominio total del género.

Revista *Educación y Ciudad* **(ISSN-L:** 0123-0425 **ISSN-e**: 2357-6286)
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Figura 1

Ciclos de LPA



La PT aquí propuesta se basa en los tres ciclos curriculares de LPA, pero los expande a ciclos translingües, como se describe en la próxima sección.

Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa hacia la transformación de la enseñanza de idiomas en Colombia

Siguiendo los preceptos de la pedagogía basada en géneros discursivos—de la cual hace parte el LPA—, el enfoque de GT busca promover una educación inclusiva, eficaz y equitativa, pero agrega un componente clave: alinearse y priorizar las fortalezas lingüísticas y culturales de los docentes y los estudiantes. Para lograr este objetivo en términos lingüísticos, LPA fue extendido hacia una versión multilingüe que utiliza dos (o más) idiomas de manera sistemática y deliberada en la enseñanza. En términos culturales, el GT se apoya en los géneros discursivos identificados en la teoría que lleva el mismo nombre (Martin y Rose, 2008), los cuales sirven como claves en todas las asignaturas académicas. Los *géneros discursivos* se entienden como configuraciones semánticas recurrentes en una cultura, y el GT los utiliza para desarrollar la lectoescritura académica. Cada género es un proceso social que está distribuido en etapas y es motivado por el propósito que pretende cumplir. Es social porque se desarrolla a través de la interacción social, está orientado a objetivos para servir a las funciones sociales que evolucionan

en las culturas y comprende etapas o pasos porque suele necesitar más de un proceso para alcanzar sus metas (Rose, 2018).

El trabajo investigativo que dio lugar al GT se desarrolló inicialmente en el contexto de los Estados Unidos, con madres inmigrantes hispanohablantes, y posteriormente en América Latina (Ramírez, 2020, 2022a, 2023; Ramírez y González, 2025a, 2025b; González y Ramírez, 2025; Ramírez y Gutiérrez, 2023). A la fecha, el GT se enfoca en contextos que involucran el inglés y el español en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. La propuesta bilingüe detalla la utilización de ambos idiomas como punto de entrada y trayectoria metodológica, y es adaptable a una aplicación translingüe con distintas lenguas.

Teniendo en cuenta todos estos factores, el GT propone la integración sistemática y estratégica de dos elementos fundamentales: el uso de la lengua materna y los textos modelo pertenecientes a géneros discursivos específicos. Esta integración se logra a través de ciclos translingües que extienden los ciclos de LPA ya descritos, los cuales se articulan no solo con los ejes temáticos de las mallas de aprendizaje para la enseñanza del inglés en Colombia, sino también con las condiciones propias de cada comunidad educativa.

Dos ciclos translingües de GT

Siguiendo la estructura proporcionada por los tres ciclos curriculares de LPA, el GT propone el desarrollo de unidades curriculares translingües a través de dos ciclos pedagógicos. El primero es el *ciclo monolingüe + bilingüe separado* (CM+BS), en el cual se realizan los ciclos curriculares de LPA, primero en español y luego de manera bilingüe, utilizando el mismo texto traducido al inglés. El segundo es el *ciclo bilingüe simultáneo* (CBS), donde el texto se aborda en inglés. La estructura de estos dos ciclos translingües facilita el cambio de una lengua a otra de manera sistemática y con propósito dentro del ciclo de enseñanza. Independientemente de si se hace con un CM+BS o un CBS, ambos enfoques se componen de las tres etapas fundamentales de LPA. A continuación, se presenta una descripción más detallada de cada uno de los ciclos translingües.

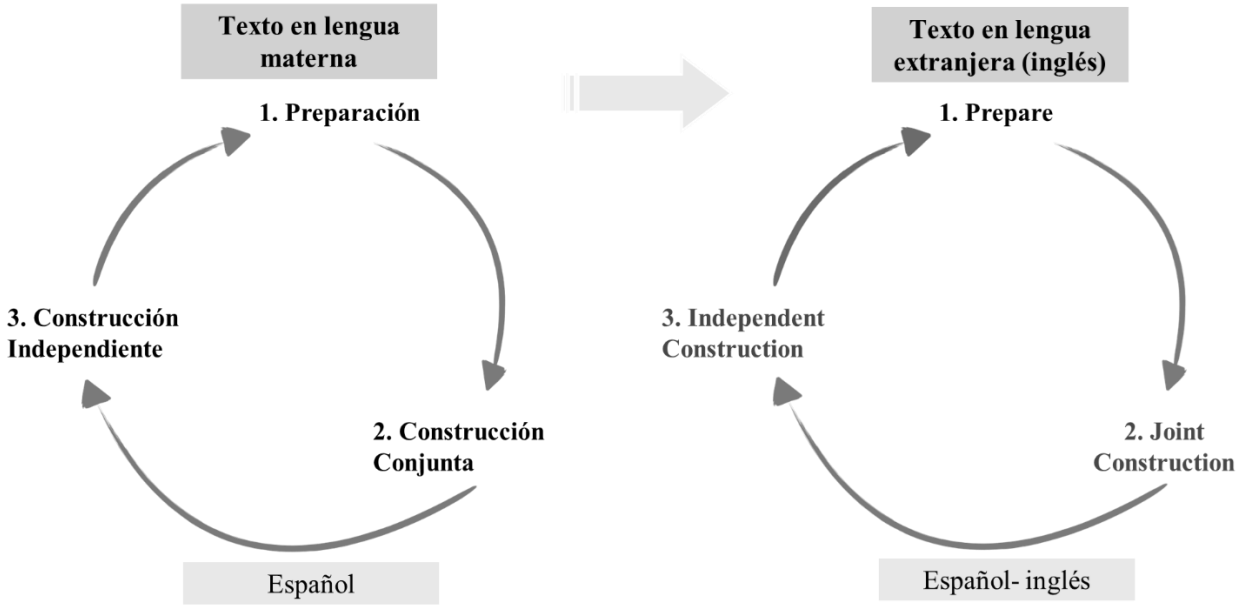
Ciclo monolingüe + bilingüe separado

Un CM+BS corresponde a una unidad de enseñanza translingüe que primero se lleva a cabo completamente en español y luego de manera bilingüe, empezando con el texto en inglés. En

otras palabras, la unidad monolingüe + bilingüe se lleva a cabo íntegramente, primero en español (pasando por las tres etapas ilustradas en la Figura 1) para luego dar paso a la unidad bilingüe, que utiliza el español para guiar a los estudiantes con el texto en inglés (Figura 2). Es por esta razón que se le denomina *ciclo monolingüe + bilingüe separado*. Esta progresión se basa en los hallazgos de múltiples investigaciones, las cuales han demostrado que los estudiantes que tienen habilidades sólidas en el primer idioma pueden aprender el segundo idioma más fácilmente, dada la transferencia lingüística que ocurre de un idioma al otro (Berlin y Hammarström, 2016; Gass *et al.*, 2013). Inicialmente, el contenido se presenta en la lengua materna de los estudiantes, esperando que el segundo ciclo dé lugar a un fuerte efecto de transferencia de contenido que facilite el aprendizaje. Este proceso se considera bilingüe porque la interacción en torno al texto utiliza el inglés y el español de manera estratégica y deliberada en diferentes etapas. Lo anterior permite, además de desarrollar la escritura académica en español, que los temas abordados en el CM puedan ser reforzados y/o expandidos en el ciclo BS, lo que proporciona un marco único e innovador de integración temática y transversalidad curricular.

Figura 2

Ciclo monolingüe + bilingüe separado



Ciclo bilingüe simultáneo

Un CBS es una unidad de enseñanza que se lleva a cabo de manera bilingüe (inglés y español simultáneamente). Cabe aclarar que dicha unidad corresponde a la segunda parte del CM+BS, ilustrado en la parte derecha de la Figura 2. A diferencia de este último, que utiliza versiones traducidas del mismo texto (textos espejo), el CBS comienza con un texto en inglés. Al igual que la segunda parte del CM+BS, el ciclo es bilingüe porque la interacción en torno al texto utiliza el inglés y el español de manera sistemática y deliberada en diferentes etapas del ciclo de LPA. Aclarados los diferentes tipos de ciclos translingües, la siguiente sección describe el proceso de implementación de cada etapa del ciclo del GT en un colegio público de Bogotá.

Metodología

Nuestra intervención adoptó un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso, el cual se llevó a cabo en un aula especializada en inglés de un colegio público en un sector popular al sur de Bogotá. El propósito de este estudio fue analizar la implementación del GT en un contexto de formación en inglés como lengua extranjera. El proceso involucró a 60 estudiantes de cuarto y sexto grado, seleccionados de manera intencional con base en los siguientes criterios de participación:

- estudiantes matriculados o inscritos en la institución desde el inicio del periodo académico
- estudiantes cuyos padres o apoderados hubieran firmado el respectivo consentimiento informado
- estudiantes que hubieran participado en todas las sesiones correspondientes a la implementación de la unidad didáctica

La recopilación de datos se realizó a través de los registros de observación de las clases y la recolección de las producciones escritas de los estudiantes, principalmente reportes descriptivos elaborados durante las etapas de construcción conjunta e independiente.

El análisis de las producciones escritas se realizó a partir de un marco de la LSF y la pedagogía de géneros discursivos, lo que permitió evaluar en detalle la organización retórica, los recursos de cohesión, la selección léxica y la adecuación al propósito comunicativo del género. De esta manera, los reportes elaborados por los estudiantes fueron examinados en función de sus

etapas y fases constitutivas, así como de la utilización de recursos semánticos y léxico-gramaticales pertinentes. La triangulación de estos textos con los registros de observación y las notas de campo permitió obtener una visión integral del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La implementación del protocolo de investigación constó de tres fases: (i) preparación de la unidad curricular, (ii) implementación de los ciclos CM+BS y CBS y (iii) sistematización y análisis de las producciones de los estudiantes y los registros de observación. En la fase 1 se seleccionaron y adaptaron los textos a partir de los contenidos de los ejes temáticos delimitados por el currículo sugerido para la enseñanza del inglés. Para el desarrollo de los ciclos, se emplearon reportes descriptivos—cuyo propósito es clasificar y describir un tipo de cosa en el mundo natural o social. En el ciclo CM+BS, se abordó el eje temático denominado *una aldea global*, con especial énfasis en el reconocimiento de lugares locales. Por ello, el texto seleccionado fue un reporte descriptivo sobre Monserrate, un lugar histórico de la ciudad conocido por los estudiantes. A continuación, se muestra el texto modelo en inglés y en español.

Tabla 1
Reporte descriptivo utilizado en el diseño de la unidad curricular del CM+BS

	Monserrate: A Sanctuary in the Clouds of Bogotá	**Monserrate: un santuario en las nubes de Bogotá**
CLASIFICACIÓN	*Monserrate is a religious sanctuary located on the Eastern Andes Mountain range in Bogotá, Colombia.*	Monserrate es un santuario religioso ubicado sobre la Cordillera Oriental de los Andes en Bogotá, Colombia.
DESCRIPCIÓN		
Origen de su nombre	*Its name is in honor of the Virgin Morena of Montserrat, whose sanctuary is in Barcelona, Spain. Montserrat translates to 'Mountain in the shape of teeth.'*	Su nombre se estableció en honor a la Virgen Morena de Monserrat cuyo santuario se ubica en Barcelona, España. Monserrat significa "Monte en forma de dientes".
Atractivo religioso	*Within the sanctuary, you can find the Fallen Lord of Monserrate statue, dating back to the year 1640, which, according to faithful believers, performs miracles. This has made it an important pilgrimage site for the residents of Bogotá and visitors from various parts of the country and the world.*	En el santuario se encuentra la estatua del Señor Caído de Monserrate, que data del año 1640 y que según fieles y devotos hace milagros. Esto lo ha convertido en un importante lugar de peregrinación para los habitantes de Bogotá y visitantes de diversas partes del país y del mundo.

Altura y extensión	*Monserrate has 1605 steps and extends for over 2350 meters, making it a popular destination for high-performance athletes.*	Monserrate tiene 1605 escalones y tiene 2350 metros de extensión. Esta característica lo ha convertido en un lugar predilecto para deportistas de alto rendimiento.
Actividades adicionales	*The mountain also hosts restaurants and shops, making it an ideal place to enjoy local cuisine while admiring the region's natural beauty.*	La montaña también cuenta con restaurantes y tiendas en la cima, lo que la convierte en un lugar ideal para disfrutar de la gastronomía local mientras se admira la belleza natural de la región.

Por su parte, para el CBS, se utilizó un reporte descriptivo en inglés sobre la Huerta Escolar El Paraíso, anclado al eje temático de salud y vida del currículo sugerido. La Tabla 2 incluye la traducción al español de este texto solo como referencia para el lector; esta traducción no se utilizó en ningún momento en la instrucción.

Tabla 2
Reporte descriptivo utilizado en el diseño de la unidad curricular del CBS

	El Paraíso: School Garden	**El Paraíso: huerta escolar**
CLASIFICACIÓN	*El Paraíso is a school garden located within a public school in southwest Bogotá.*	El Paraíso es una huerta escolar ubicada dentro de una escuela pública en el suroeste de Bogotá.
DESCRIPCIÓN		
Productos	*Under the guidance of teachers, students cultivate a variety of organic products including tomatoes, potatoes, spinach, celery, and herbs.*	Bajo la guía de los maestros, los estudiantes cultivan una variedad de productos orgánicos que incluyen tomates, papas, espinacas, apio y hierbas.
Compost	*They also compost leftovers from their snacks, transforming organic waste into valuable fertilizer that enriches the soil and promotes the healthy growth of their crops.*	También hacen compost de las sobras de sus meriendas, transformando los desechos orgánicos en un valioso fertilizante que enriquece el suelo y promueve el crecimiento saludable de sus cultivos.
Alimentos preparados	*The food they grow is used to prepare meals for the school community, featuring dishes such as Colombian soups, spinach cake, carrot cake, among others.*	Los alimentos que cultivan se utilizan para preparar comidas para la comunidad escolar, con platos como sopas colombianas, pastel de espinacas, pastel de zanahoria, entre otros.
Educación	*Through El Paraíso, students gain practical knowledge about sustainable agriculture and the importance of healthy eating habits.*	A través de El Paraíso, los estudiantes adquieren conocimientos prácticos sobre la agricultura sostenible y la importancia de los hábitos alimenticios saludables.

La fase 2, que corresponde a la implementación de los ciclos, consistió en la aplicación del CM+BS en un grupo y del CMS en otro. Por último, la fase 3 incluyó la sistematización, evaluación y análisis de las producciones de los estudiantes. Este análisis fue orientado por diversos recursos lingüísticos relacionados con el contexto (propósito, estructura, fases, tema, tono y lenguaje), el discurso (vocabulario, apreciación, cohesión y referencia) y la gramática y las características gráficas.

Resultados

En esta sección se resaltan tres elementos clave e innovadores de los ciclos propuestos en el marco del GT: la conexión interdisciplinaria, la relevancia a nivel cultural y la relevancia a nivel lingüístico. El primer aspecto se demuestra en la transversalidad de la pedagogía con otras áreas disciplinares, la cual es facilitada por el aspecto cultural que se codificó en los textos utilizados. Este aspecto cultural se logró a través de la selección y adaptación de materiales basados en géneros discursivos, como es el caso de los reportes descriptivos. De hecho, la elección del reporte descriptivo en ambos ciclos resultó estratégica para abordar los ejes temáticos de *salud y vida* y *una aldea global*, y se enfocó alrededor del reconocimiento de lugares importantes en la ciudad y en la escuela de los participantes. Por último, la relevancia lingüística radica en la utilización sistemática y con propósito del primer idioma, la cual posibilitó el logro de los otros dos aspectos. A continuación, se presentan los resultados de cada uno de los ciclos.

Monserrate: ciclo monolingüe + ciclo bilingüe separado

Tal y como se describió para el CM+BS, la parte inicial del ciclo se llevó a cabo totalmente en español y terminó con un insumo elaborado de manera independiente en inglés. El ciclo monolingüe incluyó la preparación de la lectura, la construcción conjunta y la construcción independiente, donde los estudiantes crearon reportes descriptivos en español basados en un texto modelo sobre Monserrate, pero con la libertad de abordar sitios de su elección. En su exploración, los estudiantes escribieron textos sobre varios lugares, incluyendo ciudades como Medellín, Cali y Caldas, o sitios turísticos como el parque Ukurumari o el zoológico de Santa Cruz. Sin excepciones, todos los estudiantes construyeron textos que respondían a las etapas y fases de los reportes descriptivos ya expuestos.

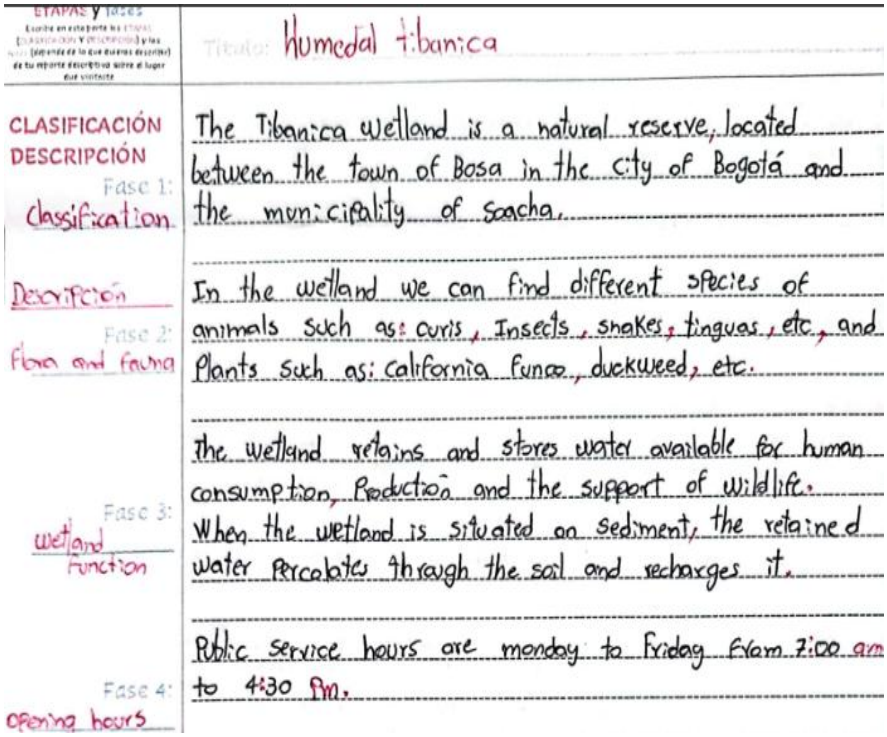
Revista *Educación y Ciudad* **(ISSN-L:** 0123-0425 **ISSN-e**: 2357-6286)
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

En el ciclo bilingüe separado, durante la etapa de construcción conjunta, los estudiantes reescribieron colectivamente el reporte descriptivo, pero esta vez en inglés. Así, los estudiantes profundizaron en el conocimiento de Monserrate, reconocido por ellos, pero poco explorado en espacios académicos—y mucho menos en los espacios de formación en inglés. Posteriormente, en la fase de construcción independiente, los estudiantes escogieron un lugar representativo de su comunidad para construir sus escritos. Los cuatro textos sobre Monserrate ya trabajados en detalle (*i.e.*, texto original en español, texto original en inglés, texto reconstruido en español, texto reconstruido en inglés) sirvieron como modelo estructural y lingüístico, del cual los estudiantes tomaron los recursos de lengua necesarios para la redacción de textos individuales durante el ciclo de escritura independiente.

Para ilustrar lo anterior, la Figura 3 muestra el reporte descriptivo escrito por una estudiante durante la construcción independiente, en la segunda parte del ciclo. El sitio escogido fue el Humedal de Tibanica, una reserva natural ubicada a pocos metros del colegio, muy conocida por los demás estudiantes y, en especial, por la niña escritora (Figura 3).

Figura 3

Construcción independiente de reporte descriptivo para el CM+BS



ETAPAS y fases

Título: Humedal tibanica

CLASIFICACIÓN DESCRIPCIÓN

Fase 1: Classification

The Tibanica wetland is a natural reserve, located between the town of Bosa in the city of Bogotá and the municipality of Soacha.

Description

Fase 2: flora and fauna

In the wetland we can find different species of animals such as: curis, Insects, snakes, tinguas, etc, and Plants such as: California funco, duckweed, etc.

Fase 3: wetland function

The wetland retains and stores water available for human consumption, Production and the support of wildlife. When the wetland is situated on sediment, the retained water Percolates through the soil and recharges it.

Fase 4: opening hours

Public service hours are monday to friday from 7:00 am to 4:30 pm.

Revista *Educación y Ciudad* **(ISSN-L:** 0123-0425 **ISSN-e**: 2357-6286)
https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Tibanica Wetland (Traducción)

Etapas y fases	**Humedal Tibanica**
Clasificación	El Humedal Tibanica es una reserva natural ubicada entre la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá y el municipio de Soacha.
Descripción (flora y fauna)	En el Humedal podemos encontrar diferentes especies de animales como curis, insectos, serpientes, tinguas, *etc.*, y plantas como California funco, lenteja de agua, *etc.*
Función del humedal	El humedal retiene y almacena el agua disponible para el consumo humano, la producción y el sustento de la vida silvestre. Cuando el humedal está situado en sedimentos, el agua retenida se filtra a través del suelo y lo recarga.
Horario de atención	El horario de atención al público es de lunes a viernes de 7 a.m. a 4:30 p.m

Este texto muestra una clara relación con el propósito del género discursivo trabajado en clase, el cual busca clasificar y describir una cosa—o, en este caso, un ecosistema. La estudiante logra construir un texto, sigue una organización lógica que responde a la estructura del reporte descriptivo, constituido por una clasificación y una descripción desarrollada en tres fases: (i) flora y fauna, (ii) funciones del humedal y (iii) horarios de atención del humedal. Este es uno de los logros más notables en esta producción, pues refleja claridad con respecto a las funciones de cada una de las partes del texto.

La estudiante, además, seleccionó adecuadamente el léxico para describir el ecosistema. Utilizó términos adecuados para el género, como *wetland, natural reserve, consumption, protection,* y *wildlife, etc.* Si bien hay elementos que podrían fortalecerse, esta producción muestra la capacidad de los estudiantes para construir un texto en inglés con base en un andamiaje progresivo, estructurado y contextualizado que parte de la comprensión global y luego detallada de un texto y la reescritura conjunta del mismo, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

El Paraíso: ciclo bilingüe simultáneo

Como se mencionó anteriormente, el reporte descriptivo focal para el ciclo CBS estuvo relacionado con la Huerta Escolar El Paraíso, nombre que recibe la huerta del colegio en el que tuvo lugar la experiencia pedagógica. Se desarrollaron las mismas fases de enseñanza que en el ciclo monolingüe, solo que el texto base fue presentado directamente en inglés, aunque las interacciones entre la docente y los estudiantes, dadas por los ciclos de LPA, facilitaron una

transición gradual, sistemática e intencionada del español al inglés. En este sentido, la preparación de la lectura fue desarrollada en español; la lectura detallada en inglés y español; la fase de construcción conjunta fue modelada en español, pero realizada en inglés; y la fase de construcción independiente fue realizada en inglés.

Uno de los elementos clave en el desarrollo del CBS fue la selección del tema abordado en el texto modelo sobre la Huerta Escolar El Paraíso, el cual no solo se alineaba con un eje temático del currículo sugerido, sino que, además, representaba un espacio al interior de la institución muy conocido por los estudiantes, pues ha posibilitado el encuentro entre estudiantes, el cabildo indígena del barrio, los maestros y la comunidad educativa en general.

Luego de la construcción conjunta del texto sobre la huerta escolar (y todas las actividades involucradas), el proceso se concentró en la construcción independiente. Teniendo en cuenta que el eje temático orientador desde el currículo era *salud y vida*, centrado en hábitos saludables de alimentación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de seleccionar un lugar diferente a una huerta—podía ser un supermercado de frutas y verduras o una plaza de mercado—para redactar un texto similar al modelo. Esta actividad no solo llevó a los estudiantes a realizar un ejercicio de exploración de su barrio y los mercados de frutas cercanos, sino que también les permitió estructurar, a través de sus producciones, su conocimiento frente a este tipo de espacios y su función en la comunidad.

En aras de fortalecer el proceso de escritura, antes de la construcción independiente se realizó una visita guiada a un Fruver (*i.e.*, supermercado de frutas) cercano al colegio,[4] para que los estudiantes, junto con sus padres, exploraran de primera mano el lugar, reconocieran los alimentos en cosecha, interactuaran con los vendedores y recogieran información relevante para la construcción de sus reportes. Como resultado de la actividad, algunos estudiantes optaron por escribir sus textos sobre este supermercado, mientras que otros decidieron hacerlo sobre otros más cercanos a sus hogares. En la figura 4 se muestra dos producciones elaboradas por estudiantes.

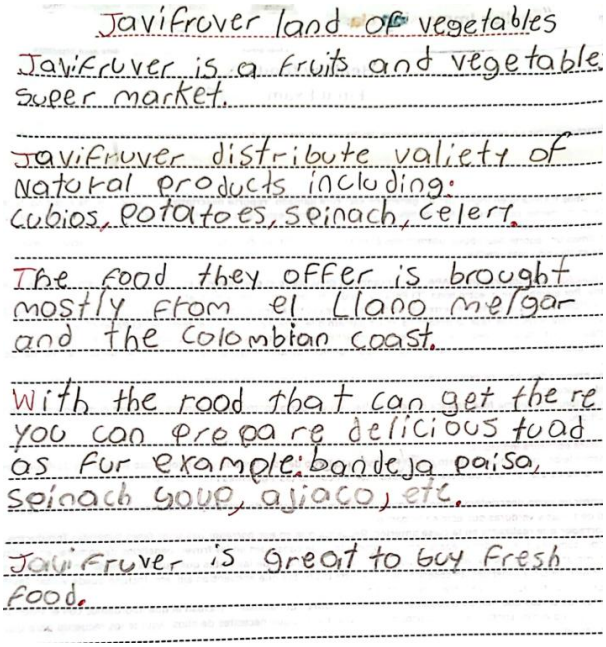
[4] Video sobre la visita: https://youtu.be/e_7cVCp8ops?si=QyGzMNrqp06qujGp

Revista *Educación y Ciudad* **(ISSN-L:** 0123-0425 **ISSN-e**: 2357-6286)

https://doi.org/10.36737/01230425.3595

Figura 4

Construcciones independientes de reporte descriptivo para el CBS: Javifruver y Merkatbastos



Javifruver land of vegetables

Javifruver is a fruits and vegetable super market.

Javifruver distribute valiety of natural products including: cubios, potatoes, spinach, celery.

The food they offer is brought mostly from el Llano melgar and the colombian coast.

With the food that can get there you can prepare delicious food as for example: bandeja paisa, spinach soup, ajiaco, etc.

Javifruver is great to buy fresh food.

Javifruver: tierra de vegetales

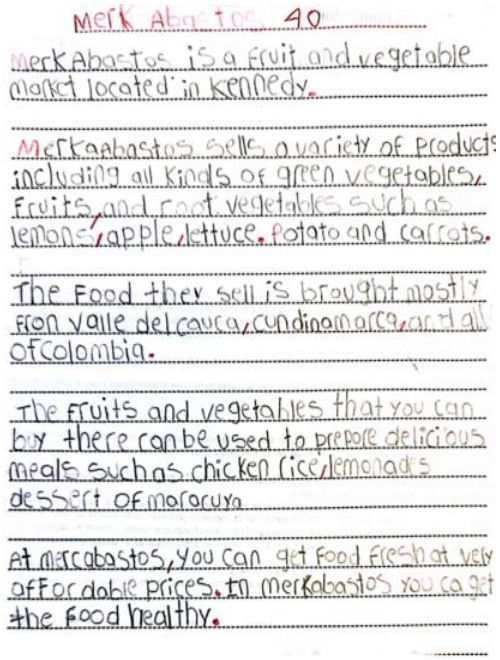
Javifruver es un supermercado de frutas y verduras.

Javifruver distribuye variedad de productos naturales, entre ellos: cubios, papas, espinacas apio.

La comida que ofrecen es traída en su mayoría del Llano, Melgar y de la costa colombiana.

Con la comida que puedes conseguir allí, puedes preparar comida deliciosa, por ejemplo: bandeja paisa, sopa de espinacas, ajiaco, *etc.*

Javifruver es excelente para comprar alimentos frescos.



Merk Abastos 40

MerkAbastos is a fruit and vegetable market located in Kennedy.

Merkaabastos sells a variety of products including all kinds of green vegetables, fruits, and root vegetables such as lemons, apple, lettuce, potato and carrots.

The food they sell is brought mostly from valle del cauca, cundinamarca, and all of Colombia.

The fruits and vegetables that you can buy there can be used to prepare delicious meals such as chicken rice, lemonades dessert of maracuya.

At merkabastos, you can get food fresh at very affordable prices. In merkabastos you can get the food healthy.

Merkabastos 40

Merkabastos es un mercado de frutas y vegetales localizado en Kennedy. Merkabastos vende una variedad de productos, incluyendo toda clase de vegetales verdes, frutas, y tubérculos como limones, manzanas, lechuga, papas y zanahorias.

La comida que venden es traída primordialmente del Valle del Cauca, Cundinamarca y toda Colombia.

Las frutas y vegetales que puede comprar allí pueden utilizarse para preparar deliciosos platos como arroz con pollo, limonadas y postre de maracuyá.

En Merkabastos puede conseguir comida fresca a precios muy razonables. En Merkabastos puede conseguir comida saludable.

Es importante anotar que, durante la construcción independiente, algunos estudiantes manifestaron dificultades para trasladar vocabulario especializado del español al inglés, lo que derivó en formas de negociación colectiva de significados. Este proceso generó un espacio

colaborativo en el que los pares se apoyaban mutuamente, ya fuera proponiendo traducciones, recurriendo a sinónimos o sugiriendo ejemplos conocidos en su entorno. La maestra desempeñó un papel central en este proceso, al guiar la discusión, validar las propuestas de los estudiantes y modelar estrategias de andamiaje que luego fueron replicadas por los mismos estudiantes. Este acompañamiento sistemático resultó en textos como los presentados en la Figura 4, donde ambos estudiantes cumplieron con el propósito de este género discursivo a través de las dos etapas de los reportes descriptivos: clasificación y descripción. Durante la primera etapa, los dos estudiantes delimitaron el objeto descrito, clasificándolo como mercado de frutas y vegetales. En la descripción, abordaron los productos en cosecha, su origen y los platos preparados, además de presentar un cierre que recalcaba un aspecto positivo de los supermercados seleccionados.

Por un lado, la implementación de ambos ciclos (CM+BS y CBS) redujo la carga cognitiva de los estudiantes y, por otro, facilitó la transferencia efectiva de la estructura y los elementos discursivos a sus propias producciones textuales en el marco de la construcción conjunta. Al tener conocimiento global y detallado del contenido del texto en su lengua materna, los estudiantes se enfrentaron a un texto en inglés con una base conceptual clara. La transferibilidad, la asociación y el reconocimiento de elementos semánticos y léxico-gramaticales estuvieron anclados a un significado compartido que luego facilitó la identificación de recursos lingüísticos en inglés para cada una de las etapas y fases de los textos que se construyeron en etapas posteriores.

Teniendo en cuenta sus fuertes bases teóricas y prácticas, pero sobre todo su gran preocupación por las particularidades y fortalezas alrededor del contexto pedagógico, el GT se ofrece como una oportunidad para transformar la enseñanza de idiomas en Colombia. Dicha transformación se propone desde varios ángulos que buscan subsanar las fallas sistémicas ya descritas en la introducción de este manuscrito. Un primer ángulo comprende la articulación de sus bases teóricas, ancladas en la LSF y en la pedagogía por géneros textuales. Un aspecto clave en esta propuesta es la utilización de textos modelo que ofrezcan un constructo de significado desde donde se despliegue toda una unidad curricular para la enseñanza del inglés.

El otro ángulo considera como inapropiado el prolongado e infundado dominio de modelos monolingües en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Es por eso que esta pedagogía translingüe busca concretar una perspectiva que parta del reconocimiento de la lengua materna como insumo propulsor para el aprendizaje de una lengua adicional. Dicha posición se apoya en lo que se ha denominado el *giro multilingüe*, una línea de pensamiento que se ha expandido

enormemente por el crecimiento y el alcance global de la literatura alrededor del concepto de *translingüismo* o *translenguaje* (translanguaging en inglés) en todo el mundo—y especialmente en los Estados Unidos. Debido a que destaca la forma diferente, especial y efectiva en que las personas bilingües o multilingües se comunican en el día a día, el translenguaje ha tenido bastante acogida en las nuevas generaciones de maestros en escenarios multilingües, y ya se empiezan a vislumbrar perspectivas similares en contextos donde prevalece la población monolingüe que se dispone a aprender inglés como lengua extranjera.

A pesar de su popularidad, esta perspectiva translingüística aún no ha tenido el éxito que promete por dos razones principales: en primer lugar, porque, al tratarse de un paradigma relativamente nuevo, existe un debate considerable y fuerte en torno a las diferentes versiones de translenguaje (Treffers-Daller, 2025); y, en segundo lugar, porque la mayor parte de la literatura sobre translenguaje lo considera un fenómeno comunicativo más que un enfoque pedagógico (Bonacina-Pugh *et al.*, 2021; Cenoz y Gorter, 2021, 2022; Lee, 2022; Pennycook, 2019). Esto ha dado lugar a una literatura sobre translenguaje pedagógico que está plagada de relatos anecdóticos cualitativos, donde los profesores documentan prácticas translingüísticas en sus aulas con un pequeño número de estudiantes. Dichos relatos pedagógicos describen, en su mayoría, el uso de los dos idiomas de manera libre y espontánea, tratando el translingüismo más como una estrategia docente individual que como un modelo pedagógico transformador, además de presentar descripciones con poca relevancia para la mayoría de los contextos lingüísticos colombianos. En otras palabras, bajo este aparente espacio translingüe liberador y abierto, hay una falta de pedagogía de la enseñanza de idiomas, una falta de planeación sistemática basada en principios lingüísticos sólidos y una desconexión con contextos en los que no es tan común el uso de dos lenguas en espacios educativos. Esta situación pone en evidencia—o aclara—la necesidad de sistematizar, estructurar, y contextualizar la utilización de los dos idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el ánimo de implementar un programa de pedagogía translingüística basado en principios lingüístico-pedagógicos sólidos para programas de preparación docente que posteriormente se trasladen a las aulas.

La aplicabilidad del GT trasciende el caso particular de este estudio, pues ofrece lineamientos pedagógicos que pueden ser adaptados por docentes que no cuentan con formación especializada en LSF. Por ejemplo, la identificación de etapas del género puede realizarse con textos breves acompañados de organizadores gráficos, mientras que el uso de la lengua materna

puede incorporarse a través de actividades sencillas como glosarios bilingües elaborados por los estudiantes o mediante reconstrucciones conjuntas de párrafos. Estas adaptaciones permiten que el enfoque conserve su potencial transformador al tiempo que se ajusta a distintos contextos escolares y niveles de experiencia docente.

Conclusiones

La experiencia pedagógica presentada demuestra cómo los ejes temáticos *salud y vida* y *una aldea global,* propuestos en las mallas curriculares del área de inglés, pueden ser abordados de manera significativa mediante el GT. Uno de los aspectos más destacados de esta propuesta translingüe es que permite al maestro utilizar el español en la clase de inglés, toda vez que dicho uso esté enmarcado dentro de un enfoque pedagógico sólido y deliberado. Además, logra conectar el contenido principal de la clase de inglés con la realidad del docente y de los estudiantes, dejando atrás prácticas tradicionales y segmentadas como la memorización de listas de vocabulario aislado o el aprendizaje de reglas gramaticales desconectadas de un contexto significativo. Se prioriza, por lo tanto, el trabajo con textos representativos que reflejan el entorno cercano de los estudiantes, como es el caso de los dos reportes descriptivos que fueron el eje focal de instrucción.

Además, es importante resaltar que el uso de la lengua materna de los estudiantes (y del docente), en este caso el español, no es en sí mismo un componente transformador. Sin embargo, su uso sistemático, en línea con contenidos curriculares que a su vez responden a la riqueza local, cultural y social de cada comunidad, que luego son utilizados como anclas de conocimiento para el desarrollo de la competencia interlingüística e intercultural en inglés, no solo es transformador, sino también empoderador. La alianza estratégica entre ejes curriculares, conocimientos locales y GT consolida una trayectoria educativa completa, continua y de calidad que promete un giro emancipador al desanclar los discursos deficitarios frente a la formación docente y a la enseñanza de lengua extranjera en los colegios públicos. Al reconocer a los estudiantes como sujetos activos de conocimiento en su lengua materna, se reposiciona su rol de meros receptores en el aprendizaje del inglés. Este giro, no solo es necesario sino urgente, dadas las condiciones que se presentan para el tránsito en la formación en inglés a lo largo de la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Más allá de los logros inmediatos en la producción escrita en inglés, esta propuesta evidencia cómo el uso planificado de la lengua materna y los géneros discursivos pueden contribuir a reducir las brechas estructurales en la educación pública colombiana. En este sentido, el GT no solo constituye una innovación metodológica, sino también una apuesta política y ética que se alinea con debates más amplios sobre equidad y justicia lingüística. Reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de movilizar todos los recursos de sus repertorios culturales y lingüísticos para aprender una lengua extranjera supone un giro emancipador que interpela los discursos deficitarios aún presentes en la formación docente y en la enseñanza del inglés en el país.

Agradecimientos

Queremos agradecer, en primer lugar, al Colegio Llano Oriental, a su rectora, coordinadores y planta docente, quienes han acogido nuestra propuesta y han abierto los espacios para que sea compartida en la comunidad educativa y en distintos escenarios académicos. Además, de forma muy especial y sentida, queremos agradecer a la comunidad de Bosa Carbonel, barrio en donde se encuentra el Colegio. Tanto los y las estudiantes como sus familias han sido el motor fundamental de nuestra pedagogía. Su participación y sus saberes han contribuido enormemente a enriquecer nuestra propuesta y han reafirmado el valor de una educación situada, crítica y transformadora.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, supervisión, elaboración del borrador original. *Autora 2:* recursos materiales, investigación. *Todos los autores:* metodología, redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no hubo ningún conflicto de interés.

Fuente de financiación

Aunque no constituye directamente una fuente de financiación, debemos reconocer que, gracias al memorándum de entendimiento firmado entre nuestras universidades, Florida Atlantic University y Universidad de la Salle, fue posible iniciar nuestra labor conjunta en la primavera de 2023. Nuestras colaboraciones activas son apoyadas por Florida Atlantic University y por el colegio Llano Oriental.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT) exclusivamente como apoyo en la edición de materiales e insumos textuales relacionados con la investigación. Todo el contenido generado o editado fue posteriormente revisado y validado por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la exactitud y la integridad de los materiales empleados.

Referencias

Bonilla, C., y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile, 18*(1), 185-201. http://10.0.60.86/profile.v18n1.51996

Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., y Huang J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, *54*(4), 439-471. https://doi.org/10.1017/S0261444821000173

Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(1), 249-270. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12

Berlin, A., y Hammarström, K. (2016). *First language use in second and foreign language teaching* [Revisión de la literature, grado profesional, Linköping University]. Linköping University Digital Archive. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-125620

Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009029384

Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal, 53*(2), 342-354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Clavijo, A. (2016). English teaching in the elementary school: Some critical issues. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*(1), 4-10. https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.aa00

Correa, D., y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives*, *24*(83), 1-30. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459

Gass, S. M., Behney, J., y Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4ta ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203137093

González, Y. (2025). *Formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas: legitimaciones desde la práctica pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle].https://ciencia.lasalle.edu.co/items/9439b4a3-c6b4-419f-b06b-1a1ccdf1495a/full

González, Y., y Ramírez, A. (2025). Decolonizing language instruction: Bilingual reading to learn in EFL/ESL classrooms (pp.157-191). En F. Ehlers-Zavala, M. Back e Y. Ortega (Eds.), *Innovation in Decolonizing Language Learning and Teaching*. Palgrave. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-96161-8_6?fbclid=IwdGRjcANSLBZjbGNrA1Ir6GV4dG4DYWVtAjExAAEe9w8hz3IIWy

Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23*(2), 333-354. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09

Kartika-Ningsih, H. (2016). *'Multilingual re-instantiation: Genre pedagogy in Indonesian classrooms* [Tesis doctoral, Sydney University].http://hdl.handle.net/2123/14543

Kartika-Ningsih, H., y Ramírez, A. (2023, March 20). *Towards a principled bilingual genre pedagogic practice: A comparative study of two multilingual contexts.*[Paper Presentation]. American Association of Applied Linguistics (AAAL), Portland, OR, United States. https://www.aaal.org/events/aaal-2023-conference---portland-oregon

Lee, J. W. (2022). Translanguaging research methodologies. *Research Methods in Applied Linguistics, 1*(1), 100004. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100004

Liu, Y., y Fang, F. (2022). Translanguaging theory and practice: How stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC Journal, 53*(2), 391-399. https://doi.org/10.1177/0033688220939222

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

Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox. http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip059/2005006062.html

Meighan, P. (2023). Colonialingualism: Colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 17*(2). https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406

Méndez-Rivera, P., y Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos. *Educación y Humanismo, 24*(42), 68-89. https://doi.org/10.17081/EDUHUM.24.42.4662

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica.* https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Nota_Tecnica_Trayectorias_Educativas.pdf

Murcia-Yalí, J. (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

Pennycook, A. (2019). From translanguaging to translingual activism. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Imperial Languages* (pp. 169-185). Routledge.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.

Ramírez, A. (2008). Co-constructing a nurturing and culturally relevant academic environment for struggling readers: (Dis)locating crisis and risk through strategic alignment [Tesis doctoral, University of Massachusetts-Amherst]. http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3325279

Ramírez, A. (2014). Genre-based principles in a content-based English as a second language pull-out classroom. En L. de Oliveira y J. Iddings (Eds.), *Genre pedagogy across the curriculum: Theory and application in U.S. classrooms and contexts* (pp. 55-74). Equinox.

Ramírez, A. (2020). The case for culturally and linguistically relevant pedagogy: Bilingual reading to learn for Spanish-speaking immigrant mothers. *System, 95*, 102379. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102379

Ramírez, A. (2022). Reading to learn, learning to teach: Emergent bilingual Latina/o/x parents read in English to their young emergent bilingual children at home. En D. Caldwell , J. S.

Knox y J. R. Martin (Eds.), *Appliable Linguistics and Social Semiotics* (pp. 437-456). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781350109322.ch-24

Ramírez, A. (2023). A bilingual path towards undoing linguistic imperialism in English language teaching. *Journal of Literacy Innovation: Rethinking Literacy Instruction, 8*(3), 73-92. https://journalofliteracyinnovation.weebly.com/uploads/1/5/9/4/15949950/jlifall2023issue.pdf

Ramírez, A., y González, Y. (2025a). Translanguaging and its application in ESL and bilingual classrooms. En E. N. W. Ariza (Ed.), *Not for ESOL Teachers: What Every Classroom Teacher Needs to Know about the Linguistically, Culturally, and Ethnically Diverse Student* (5ta ed). Kendall/Hunt Publishing.

Ramírez, A., y González, Y. (2025b). Preparing for reading: Getting multilingual students on the path to academic literacy. En L. Oliveira (Ed.), *Applying a Functional Approach To Language Development in Teaching the Content Areas to Multilingual Learners in K-12 Classrooms*. Information Age Publishing. https://bookstore.emerald.com/applying-a-functional-approach-to-language-development-in-teaching-the-content-areas-to-multilingual-learners-in-k-12-classrooms-hb-9781805921837.html#

Rose, D. (2018). *Reading to learn: Teachers Resource Package*. http://www.readingtolearn.com.au

Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge, and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Rajendram, S. (2023). Translanguaging as an agentive pedagogy for multilingual learners: Affordances and constraints. *International Journal of Multilingualism, 20*(2), 595-622. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898619

Soto-Molina, J., y Méndez-Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 15*(1), 281-310. https://doi.org/10.15332/25005421.6352

Treffers-Daller, J. (2025). Translanguaging: What is besides smoke and mirrors? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *15*(1), 1-26. https://doi.org/https://doi.org/10.1075/lab.24015.tre

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers'*

Professional Development, 11(1), 123-141. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551

Citar artículo como: Ramírez, J. A. y González Mendoza, Y. A. (2026). Translenguaje pedagógico por géneros textuales: una trayectoria educativa completa, continua y de calidad para la enseñanza de idiomas.. *Educación y Ciudad*, (50), e3534. https://doi.org/10.36737/01230425.3534

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025