

# Formación de Docentes de Lenguas en Contextos de Migración: Resistencias Decoloniales para una Pedagogía Inclusiva

## Language Teacher Education in Contexts of Migration: Decolonial Resistances for an Inclusive Pedagogy

Denise Holguín \* y Júlia Llompart

*Universitat Autònoma de Barcelona, España*

### DESCRIPTORES:

Formación docente  
Migración  
Decolonialidad  
Justicia social  
Enseñanza de lenguas

### RESUMEN:

Este artículo examina la formación de docentes de lenguas en contextos de migración con el propósito de plantear una formación que desafíe las lógicas coloniales y favorezca la justicia social en entornos educativos. A partir de un estudio cualitativo, se exploran las resistencias y transformaciones que emergen discursivamente por parte de distintas agentes educativas en formación, participantes en un programa de educación lingüística para personas (mujeres) adultas de origen migrante en Barcelona, España. Los hallazgos muestran cómo las docentes en formación cuestionan las estructuras jerárquicas del aula, revalorizan los conocimientos situados y las experiencias de vida de las estudiantes como recursos pedagógicos legítimos, y asumen un papel activo como investigadoras de sus propias prácticas. Este enfoque fomenta la creación de espacios de aprendizaje más inclusivos, sensibles a las realidades culturales de sus aulas y orientados hacia la equidad. Se argumenta que una formación docente fundamentada en la justicia social no solo aumenta la sensibilidad hacia las necesidades locales, sino que facilita prácticas pedagógicas transformadoras, contribuyendo al desmantelamiento de las estructuras coloniales en la educación y promoviendo un aprendizaje significativo e inclusivo.

### KEYWORDS:

Teacher training  
Migration  
Decoloniality  
Social justice  
Language teaching

### ABSTRACT:

This article examines the training of language teachers in contexts of migration with the aim of proposing a training programme that challenges colonial logics and favours social justice in educational environments. Based on a qualitative study, it explores the resistances and transformations that emerge discursively on the part of different educational agents, participating in a language education programme for (female) adults of migrant origin in Barcelona, Spain. The findings show how trainee teachers question the hierarchical structures of the classroom, revalue situated knowledge and the life experiences of the students as legitimate pedagogical resources, and take an active role as researchers of their own practices. This approach encourages the creation of more inclusive learning spaces, sensitive to the cultural realities of their classrooms and oriented towards equity. It is argued that teacher education grounded in social justice not only increases sensitivity to local needs, but also facilitates transformative pedagogical practices, contributing to the dismantling of colonial structures in education and promoting meaningful and inclusive learning.

### CÓMO CITAR:

Holguín, D y Llompart, J. (2025). Formación de docentes de lenguas en contextos de migración: resistencias decoloniales para una pedagogía inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).  
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.005>

## 1. Introducción

Los últimos decenios se han caracterizado por las profundas transformaciones lingüísticas y culturales de la sociedad fruto de la migración. Estas transformaciones recalcan la necesidad urgente de impulsar políticas y prácticas educativas lingüística y culturalmente inclusivas a nivel curricular, metodológico y práctico (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020), así como de ofrecer espacios de formación para que los educadores profundicen en la comprensión de las complejas realidades que viven en sus aulas (Llompart et al., 2023). Sin embargo, la preparación de los docentes para atender esta diversidad debe ir más allá de los enfoques que priorizan la transmisión de estrategias o herramientas predefinidas para “gestionar la diversidad”, haciendo énfasis en el desarrollo de una sensibilidad profunda y crítica sobre las realidades locales y culturales de las aulas (Holguín Vaca, 2024). Tal y como afirman Fuertes Gutiérrez et al., 2023, es necesario repensar la formación de docentes de lenguas locales para superar las narrativas deficitarias (Rosa y Flores, 2017) que tradicionalmente han caracterizado este contexto educativo en España (Villalba, 2018) y que, como sugieren Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023), revierten en prácticas docentes centradas “en paliar las carencias de este alumnado, en lugar de trabajar a partir de sus conocimientos y recursos” (p. 181). Es necesario, pues, repensar la manera en que la formación docente en este contexto puede realmente promover prácticas pedagógicas inclusivas que contribuyan a la justicia social y cognitiva en el aula (Gabbiani y Villa Galán, 2023).

En este contexto, una visión decolonial de la educación y de la formación docente constituye un componente esencial hacia una educación para la justicia social (Ocampo González, 2021) en la medida que no solo cuestiona las estructuras jerárquicas y centralizadas de conocimiento, sino también promueve la justicia cognitiva: la capacidad de reconocer y valorar los saberes, las experiencias y las formas de conocimiento que tanto docentes como estudiantes traen consigo. Como sugieren De Melo et al. (2019), solo a través de una descolonización de la educación, que valore las epistemologías diversas y reconozca la riqueza de los saberes locales y comunitarios, es posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

De acuerdo con este enfoque, esta investigación se enmarca en la necesidad de redefinir la formación de docentes de lenguas en contextos de migración, orientándola, en la línea de Murillo y Duk (2024), como una praxis educativa comprometida con el desarrollo de respuestas alternativas y creativas frente a los desafíos educativos y sociales, así como ante las formas de exclusión, marginación e injusticia que persisten en estos contextos. El estudio concibe la formación docente desde una perspectiva decolonial, como una plataforma para construir conocimiento situado que impulse la transformación de las estructuras educativas excluyentes y revalorice los saberes y experiencias de los actores.

### 1.1. La formación docente dentro de la matriz colonial

Las aportaciones de Quijano (1992) han sido claves para entender cómo las relaciones de poder y dominación surgidas durante la era colonial (*colonialismo*) continúan vigentes en las sociedades contemporáneas (*colonialidad*) en una matriz colonial que subordina el poder social y político (*colonialidad del poder*) (Quijano, 1992), margina los saberes locales, posicionando ciertos conocimientos (eurocéntricos) como estándares universales (*colonialidad del saber*) (Lander, 2000) e invisibiliza identidades y subjetividades a través de la racialización y la exclusión cultural (*colonialidad del ser*) (Maldonado-Torres, 2007). Tal como sostiene Grosfoguel (2018), esta matriz colonial,

a través de la cual se imponen y legitiman unas maneras de ser y conocer o saber, se articula a partir de un discurso de progreso social y desarrollo económico como procesos deseables y objetivos universales. El discurso de la modernidad es, pues, clave para imponer un orden natural del mundo o el sentido común desde la racionalidad, la estandarización, la objetivación y la universalidad propias de la colonialidad, por lo que “the logic of coloniality [is] hidden by the rhetoric of modernity” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 162).

En el ámbito de la formación docente, las lógicas coloniales se reflejan, entre otros, en los discursos modernos y su tendencia a la universalización y estandarización de saberes pedagógicos, donde los docentes son evaluados según su capacidad para alcanzar competencias predefinidas entendidas como conocimientos y estrategias para “enseñar bien” (Mastrella-de-Andrade y Rocha Pessoa, 2019) que caracterizan al “docente ideal” y que, según Cajkler y Wood (2016), perpetúan una comprensión reduccionista y limitada del desarrollo profesional docente. Estas lógicas y discursos competenciales no solo influyen en la concepción del conocimiento, sino también en las identidades de los docentes como receptores pasivos de un marco normativo impuesto por autoridades y expertos, más que como sujetos históricos cuyas identidades, saberes, necesidades y experiencias son cruciales para los momentos intersubjetivos que acontecen en el aula (Morgan, 2016). La concepción tecnocrática de la educación y formación docente, propia del enfoque competencial del neoliberalismo moderno (Block y Gray, 2016), puede llevar a que los docentes consuman y apliquen conocimiento pedagógico sin considerar sus contextos, desvinculando su labor de los aspectos sociales, culturales, históricos y políticos (Bori y Canale, 2022), marginando saberes locales, subalternizando subjetividades y restando importancia a sus experiencias y condiciones materiales, como afirman Tikly et al. (2022). Para autores como Beltrán López (2023), esta visión reduccionista debe ser superada para que los docentes “abandonen el estatus de técnicos [en la medida en que], se reconocen como individuos con hambre y sed de crecer como profesionales y como seres humanos; y, de esta manera, rebasar al sujeto cosificado para que emerja el sujeto pensante que se requiere en las aulas” (p. 209).

Superar esta mirada implica, entre otras cuestiones, realizar esfuerzos decoloniales para cuestionar y transformar las estructuras de poder que definen qué conocimientos son válidos y “cómo se enseña”. Al asumir estos esfuerzos se fomenta una comprensión vivencial de sus entornos y de las condiciones sociohistóricas que afectan las experiencias pedagógicas de los educadores para actuar como agentes de cambio dentro de sus comunidades educativas (Hsu, 2017).

## ***1.2. Formación docente desde la opción decolonial***

Las propuestas de Kumaravadivelu (2016) han sido claves para repensar la formación docente desde la opción decolonial, entendida como un proceso gradual de decolonización epistémica en términos de un desprendimiento o *delinking* (Mignolo, 2007) paulatino de las lógicas, discursos, maneras de hacer y de ser preestablecidas por las fuerzas hegemónicas de manera activa y coordinada. Según Kumaravadivelu (2016), las acciones locales y colectivas, que configuran las estrategias para el desprendimiento y conforman una gramática de la decolonialidad (Mignolo, 2010), se basan en las experiencias vividas por los docentes en los diversos contextos locales y tienen el potencial de propiciar la subjetivación de los docentes y una práctica pedagógica transformadora. Estas estrategias incluyen (Kumaravadivelu 2016, pp. 81-82):

- Abandonar enfoques evaluativos e impositivos dirigidos a “enseñar bien”.

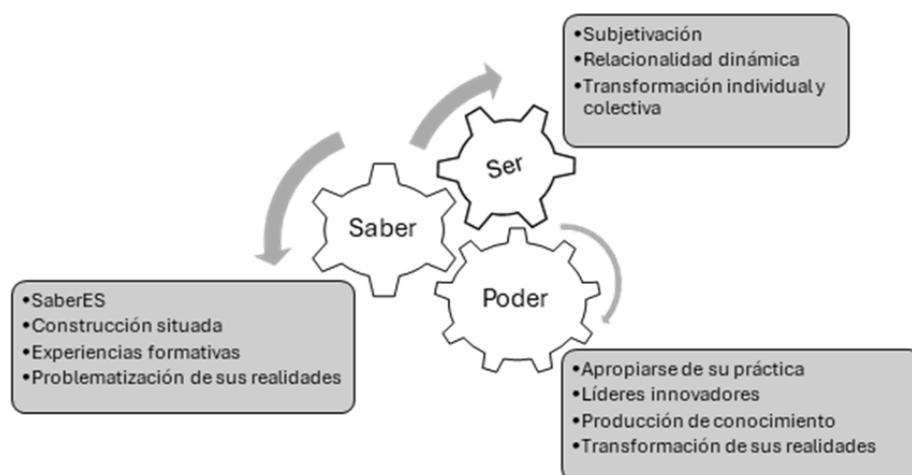
- Reconocer la hegemonía de métodos y materiales estandarizados, y crear pedagogías y recursos específicos según las exigencias y necesidades históricas, políticas, sociales y culturales locales de cada contexto.
- Reestructurar programas de formación para que los docentes sean productores y no solo consumidores de conocimientos y materiales pedagógicos.
- Fomentar la investigación local proactiva que reduzca la dependencia de los sistemas centralizados de conocimiento y que genere producción de conocimiento local a partir de preguntas investigables y la identificación y gestión de retos pedagógicos locales.

La formación docente desde una perspectiva decolonial implica adoptar prácticas y “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28). Siguiendo a Fandiño-Parra (2021), estas prácticas pueden entenderse en términos de una gramática de la decolonialidad en la formación docente para el desprendimiento de la matriz colonial.

Tal y como se observa en la Figura 1, la gramática de la decolonialidad puede comprenderse como una relación imbricada hacia el desprendimiento de las lógicas coloniales del *poder*, del *saber* y del *ser*. La decolonialidad del *poder* implica generar espacios para que los docentes problematicen su práctica, generen conocimiento y lideren transformaciones educativas. Una decolonialidad del *saber* promueve la construcción situada del conocimiento, valorando saberes y experiencias diversas, más allá de políticas centralizadas. Desde la decolonialidad del *ser* se concibe al docente como sujeto con identidad y autodeterminación, desarrollando formas alternativas de pensar, ser y actuar, desafiando prácticas tradicionales y creando nuevas maneras de convivir.

**Figura 1**

***Gramática de la decolonialidad para la formación docente***



Nota. Inspirada en Fandiño-Parra (2021).

Estudios previos que abordan la formación de docentes de lenguas desde una perspectiva decolonial (Borelli, 2018; Rocha Pessoa et al., 2019; Silvestre, 2016) destacan la importancia de desafiar jerarquías de poder a través de la participación, cocreación y coconstrucción del conocimiento. Para Silvestre (2016), esta colaboración, entendida como “a complex dialogue between agents who take part in the localized construction of knowledge about linguistic education, strongly marked

by the act of listening to the different voices of this dialogical process of meaning making” (121), es el eje central de una serie de esfuerzos decoloniales para la formación docente, que se caracterizan por:

- Establecer espacios de habla: proporcionar lugares y tiempos para que diversas voces sean escuchadas y emerjan nuevos conocimientos de manera plural y dialógica.
- Descentralizar el poder: aplanar jerarquías y desestabilizar relaciones asimétricas promoviendo equilibrio y descentralización desde la toma de responsabilidades y roles de los agentes implicados.
- Fomentar la agencia docente: desarrollar una actitud y compromiso sociocultural para construir conocimiento y participar activamente en el contexto profesional.

Si bien el proyecto decolonial en el ámbito de la educación lingüística se ha articulado conceptualmente de manera prolífica en los últimos años (Castañeda-Peña et al., 2024; Gurney y Demuro, 2022; Macedo, 2019; Núñez-Pardo, 2020; Ramírez Espinosa, 2021; entre muchos otros) con iniciativas concretas en el ámbito de la enseñanza de español (Fuertes Gutiérrez et al., 2023; Padilla y Vana, 2022; Risager y Fernández, 2024), parece todavía necesario buscar una articulación práctica para zanjar la brecha metodológica de cómo traducir estos conceptos y orientaciones a una praxis transformadora real desde la formación docente (Quintero y Olarte, 2023). Esto implica diseñar y poner en marcha metodologías de formación que permitan a los docentes generar estrategias y cocrear conocimiento valorando los saberes locales, las experiencias situadas y la diversidad de sus estudiantes.

En esta línea, esta investigación tiene como objetivo principal proponer, explorar y analizar procesos de formación de docentes de lenguas en contextos de migración, con un enfoque decolonial. Se busca comprender si este promueve una enseñanza inclusiva, transformadora y contextualizada. Las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Cómo se configuran los elementos de una formación docente desde una perspectiva decolonial que contribuya a una educación para la justicia social, específicamente en contextos de migración?
- ¿Qué resistencias y transformaciones sociales y pedagógicas surgen en los discursos de los docentes a partir de una formación docente desde esta perspectiva?

## 2. Metodología

Las decisiones metodológicas responden a un esfuerzo por proponer una formación docente orientada al desprendimiento (Mignolo y Walsh, 2018) y la exploración de las posibles resistencias o transformaciones que emergen en los discursos de las docentes sobre sus prácticas educativas a lo largo de dicha formación. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo que utiliza el análisis del discurso en el contexto natural de las interacciones mediante un enfoque interpretativo.

### *Contexto*

Atendiendo a la necesidad que resaltan Fuertes Gutiérrez et al. (2023) de establecer colaboraciones significativas entre investigadores y docentes hacia una descolonización del currículum en la enseñanza de lenguas, este estudio se enmarca en el proyecto de

investigación CULT (Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century), que propone una experiencia colaborativa, interinstitucional e intersectorial de formación docente entre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univeritat Autònoma de Barcelona y el programa AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa) de Casa Asia con un doble propósito: promover la educación lingüística en las lenguas locales (español y catalán) de personas adultas en contextos de migración desde una perspectiva plurilingüe, inclusiva e intercultural, y fomentar la formación de docentes como agentes educativos lingüística y culturalmente sensibles.

El programa AFEX sigue una dinámica de aprendizaje comunitario en la que jóvenes voluntarios de secundaria forman parejas con personas adultas, ya sea de su mismo entorno familiar o no, para apoyar el proceso de aprendizaje de las lenguas durante las clases que ofrece el programa. Estas clases, que tienen lugar en las escuelas de los estudiantes voluntarios dos o tres días por semana, son dinamizadas por una persona joven (una dinamizadora), quien toma las decisiones didácticas en el aula (lidera las dinámicas, ofrece explicaciones, prepara los materiales, etc.). La selección de las dinamizadoras, cuya labor es retribuida económicamente, sigue unos criterios básicos: haber experimentado el proceso migratorio en primera persona y conocer alguna(s) de la(s) lengua(s) que mayoritariamente convergen en las aulas (e.g. árabe, urdu, dariya, hindi, punjabi). Tener experiencia o formación profesional en el ámbito de la enseñanza de lenguas no es un criterio de selección, pues se prioriza la cercanía socioafectiva y lingüística que las dinamizadoras puedan tener con los estudiantes.

La colaboración interinstitucional se concreta en la creación de espacios significativos para el desarrollo académico y profesional de las dinamizadoras del programa y del estudiantado de la facultad, quienes colaboran en las aulas en tándem (Dooly y Llompart, en revisión). El programa es el escenario donde las estudiantes de los grados en Educación Social y Pedagogía realizan sus prácticas, las estudiantes del Grado en Educación Primaria llevan a cabo sus Trabajos de Fin de Grado (TFG) bajo la modalidad de Aprendizaje-Servicio (ApS) y las estudiantes del Máster de Investigación en Educación desarrollan sus Trabajos de Fin de Máster (TFM). Las investigadoras del proyecto tutorizan estos trabajos y guían el itinerario formativo con encuentros y actividades dentro o fuera del aula.

#### *Diseño de la formación y participantes*

Este estudio explora los discursos de las participantes en una experiencia de formación docente que se desarrolló a través de una serie de encuentros mensuales de cuatro horas de duración durante cinco meses.

Se analizaron los discursos durante las sesiones, incluyendo las interacciones y materiales generados por las 30 interlocutoras que participaron en el proceso (aunque con asistencias variables), tal como se detalla en el Cuadro 1. Este enfoque permitió captar la diversidad de perspectivas y dinámicas presentes en la formación, ofreciendo una visión más amplia de las resistencias y transformaciones emergentes.

Parte del diseño metodológico del estudio fue la propuesta de una formación docente en la línea de la gramática de la decolonialidad como un espacio de encuentro interepistémico e intersubjetivo, donde los docentes en formación actúan como agentes activos en la producción de conocimientos pedagógicos locales, participando de manera colaborativa con diversos agentes en experiencias investigación y práctica en Co-Labor (Unamuno et al., 2020). Para ello, se adoptó una dinámica de trabajo colaborativo convirtiendo los encuentros mensuales en espacios de habla (Silvestre,

2016) o lugares espacio-temporales de emergencia, i.e. donde nuevos conocimientos emergen de manera plural y dialógica a partir del trabajo colaborativo y la escucha activa de diversas voces.

### Cuadro 1

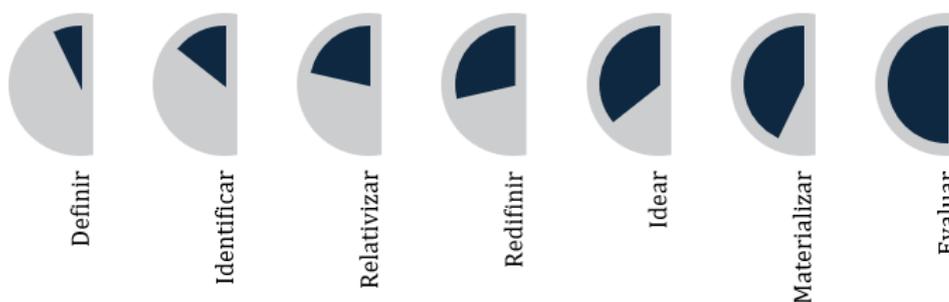
#### Participantes

Rol participante	Número
Dinamizadoras	12
Estudiantes en prácticas	6
Estudiantes de grado (realizando TFG en ApS)	4
Estudiantes de máster (realizando TFM)	1
Investigadoras del proyecto	6
Coordinadora del programa	1

Con el fin de fomentar la agencia, desarrollar el compromiso sociocultural, construir conocimiento pedagógico a partir de las prácticas y realidades locales y, sobre todo, descentralizar las posibles jerarquías o desestabilizar las potenciales relaciones asimétricas de poder/conocimiento entre las docentes y las formadoras (Silvestre, 2016), la dinamización de los *espacios de habla* se orientó para propiciar que las docentes en formación desarrollen habilidades para producir (y no solo consumir) conocimientos, herramientas y materiales pedagógicos específicos para su contexto (Kumaravadivelu, 2016). Para ello, se propuso un trabajo colaborativo y participativo de investigación-acción-formación (Assis y Bénech, 2020) secuenciado en siete fases (Holguín Vaca et al, 2024). Estas fases, inspiradas en la metodología del Design Thinking (ver Figura 2) basada en retos, propiciaron la observación de la realidad educativa y el trabajo colaborativo para abordar retos locales concretos (Calavia et al., 2023).

### Figura 2

#### Fases propuestas para abordar colaborativamente los retos pedagógicos locales

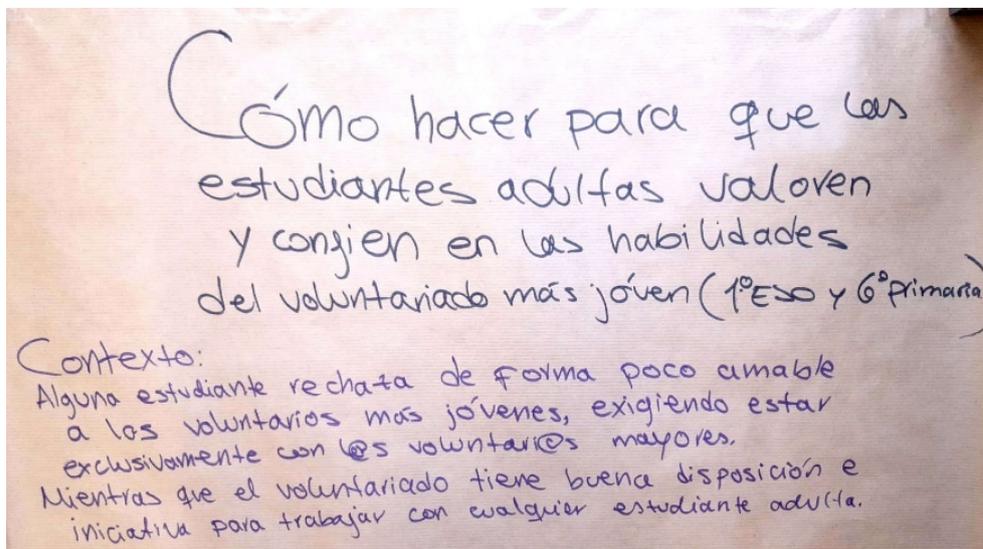


En una primera etapa, la colaboración consistió en abordar algunos de los términos o conceptos teóricos relacionados con la didáctica de las lenguas como el aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en retos. La discusión se centró en definir y resignificar colaborativamente conceptos como *problema, duda o reto* como una guía para la práctica pedagógica. A partir de la definición conjunta, en una segunda etapa, el diálogo colaborativo se enfocó en identificar los retos pedagógicos concretos en los contextos particulares de cada aula. Siguiendo una metodología inspirada en las *pipocas pedagógicas* (Terra y Prado, 2016), los espacios de habla se convierten en un lugar de diálogo en donde los docentes narran y comentan experiencias específicas o situaciones complejas de su práctica actual para las cuales consideran necesario buscar maneras o herramientas de intervención. A partir de la escucha activa y sensible, se

identifican de manera más acotada y contextualizada los distintos retos pedagógicos que guían la reflexión formativa. Estas perspectivas se coconstruyeron y socializaron a través de pósteres como se ilustra en la Figura 3, en los que se recogen los principales retos, formulados en forma de preguntas, y una descripción del contexto en el que se insertan según las observaciones realizadas en el aula.

**Figura 3**

***Socialización de retos pedagógicos en el aula***



Para ir más allá de una definición de los retos desde el *sentipensar* (Fals, 2015) de los docentes sobre las situaciones o experiencias de aula y trascender la mirada centrada en el profesor, en una etapa posterior, se buscó establecer un diálogo en las aulas alrededor de las observaciones previas. Este ejercicio permitió relativizar las miradas y buscar una comprensión más amplia, compleja y polifónica de los retos identificados desde la perspectiva de las estudiantes como sujetos sentipensantes que conviven en el aula, además de involucrar a la comunidad en la observación y la búsqueda conjunta de herramientas o maneras de abordar estos retos (Malik Kousar y Holguín Vaca, 2024). El diálogo y la socialización con la comunidad (el estudiantado) aportó nuevas perspectivas para, en una siguiente fase del diálogo colaborativo, redefinir los retos previamente planteados desde una visión ampliada, relativizada y complejizada.

A partir de esta redefinición, la colaboración se centró en establecer una ecología de saberes (Santos, 2007) con el fin de idear de manera dialogada y colaborativa posibles estrategias o herramientas para afrontar los retos identificados. Esta ecología de saberes que se establece para el trabajo colaborativo en los espacios de habla se basa, como propone de Sousa Santos (2007, p. 11), en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones sostenidas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía, así como en la idea de que todo conocimiento es inter-conocimiento. En esta línea, el conocimiento co-construido constituyó una base para, posteriormente, materializar acciones concretas en el aula que respondan a las necesidades y realidades específicas de cada contexto particular.

La colaboración culminó con un ejercicio conjunto para reflexionar retrospectivamente sobre el proceso colaborativo, los aprendizajes y conocimientos co-construidos y, en definitiva, evaluar si las distintas etapas han contribuido a la formación, a la transformación personal y colectiva y, sobre todo, a una práctica pedagógica sensible a los contextos diversos y dinámicos de las aulas.

### Procedimientos de análisis

Los datos discursivos que se analizan en este estudio fueron recogidos en el marco de los espacios de habla para la formación que tuvieron lugar mensualmente entre enero y junio de 2023. Todas las interacciones en cada una de las sesiones se registraron en formato de video y audio. Además, las participantes crearon otros materiales (reflexiones escritas, esquemas y pósteres) que fueron digitalizados e integrados en el análisis como parte fundamental del proceso formativo. Para facilitar el análisis, las interacciones registradas en audio y video fueron transcritas selectivamente siguiendo una versión simplificada de las convenciones de transcripción propuestas por Jefferson (2004):

Pseudónimos de participantes	ABC
Pausa breve	(.)
Pausa larga	(1.2)
Prolongación de vocal o consonante	::
Entonación ascendente	/
Incomprensible	xx

Para mantener la fidelidad de las interacciones, en este artículo las transcripciones se presentan en la lengua original de la interacción (catalán), además de su traducción al español.

El análisis se llevó a cabo en un proceso dinámico y multidimensional, siguiendo las pautas establecidas por Harding (2013) y Smith (2004) para el análisis discursivo e interpretativo. En la primera fase, se realizó una exploración global y detallada de los datos discursivos, que incluyó una reducción sistemática de los mismos para obtener un set de datos significativos en relación con las preguntas de investigación. La segunda fase implicó la codificación y categorización inductiva de los datos, lo que permitió la identificación de categorías temáticas emergentes como las siguientes:

- Resistencia a los roles jerárquicos
- Resistencia a las epistemologías jerárquicas
- Resistencia a los modelos pedagógicos unidireccionales
- Resistencia a los currículos pensados *ad hoc*
- Resistencia a la enseñanza estandarizada
- Resistencia a la presión normativa sobre la competencia lingüística
- Transformación de las docentes en agentes de cambio
- Transformación en docentes investigadoras.

En la tercera fase, se seleccionaron fragmentos representativos, que se sometieron a un análisis en profundidad mediante herramientas del análisis del discurso. En este proceso se aplicó una doble hermenéutica en la que, como sugiere Smith (2004, p. 40), el investigador trata de dar sentido a los participantes que intentan darle sentido a su mundo personal y social. Siguiendo el enfoque propuesto por Harding (2013, p. 140), el análisis de contenido se complementó con un análisis discursivo, en el cual el investigador identifica los temas antes de considerar el lenguaje utilizado para construir dichos temas. En particular, el proceso de análisis incluyó una fase de revisión intersubjetiva entre las dos investigadoras, asegurando la consistencia en la

categorización de los datos. Además, se siguió un enfoque iterativo en el que las categorías fueron refinadas a medida que emergían nuevas evidencias en los discursos analizados, garantizando la saturación teórica.

Asimismo, para mitigar posibles sesgos en la interpretación de los datos y garantizar la validez de los resultados, se ha seguido un enfoque de análisis reflexivo y colaborativo. El proceso incluyó triangulación entre distintas fuentes de datos (grabaciones y materiales producidos por las participantes) y discusión entre investigadoras para contrastar interpretaciones y minimizar posibles lecturas subjetivas. Si bien no se realizaron entrevistas en profundidad adicionales, los espacios de habla dentro de las sesiones de formación funcionaron como instancias de reflexión donde las participantes discutieron sus experiencias y percepciones sobre el proceso formativo.

### *Consideraciones éticas*

En la realización del estudio, se tomaron medidas éticas con el fin de proteger a las interlocutoras, incluyendo la obtención de su consentimiento informado con la explicación de los objetivos y procedimientos. La participación fue voluntaria, permitiendo que las interlocutoras se retiraran en cualquier momento sin consecuencias. Además, para garantizar la confidencialidad de la información en los registros, análisis y publicaciones, los registros se han anonimizado mediante el uso de pseudónimos.

## **3. Resultados**

En este apartado, presentamos las resistencias y transformaciones que emergen discursivamente en el trabajo colaborativo de formación docente desde los esfuerzos decoloniales a partir del análisis discursivo e interpretativo de fragmentos representativos.

### ***3.1. Redefiniendo los retos: transformaciones pedagógicas en la práctica***

A partir de la observación situada (fase *identificar*) y la socialización o diálogo en el aula con las estudiantes (fase *relativizar*), las docentes en formación redefinieron los retos pedagógicos. Este proceso reflexivo, colaborativo y dialógico implicó no solo una toma de conciencia sobre las realidades del aula y de las estudiantes, sino una reconsideración de las estructuras jerárquicas y los roles del docente/estudiante en relación con los conocimientos y saberes, tal y como se observa en el Fragmento 1.

Tal y como indica PAU, en las líneas 1 y 2, el reto inicial identificado, que partía de una perspectiva deficitaria ('la [no] participación de las mujeres que no están alfabetizadas') y de cómo entendían el concepto de 'participación' (véase Tomàs y Vallejo, 2024), se redefinió a plantear espacios y actividades para que todas las mujeres tengan pie para poder participar. Esta redefinición fue posible a partir de la observación y la socialización y, por tanto, del conocimiento de las estudiantes y la consideración de sus perspectivas. Tal y como se observa en sus discursos, lo más relevante para plantear el reto y las propuestas es 'conocer bastante el grupo como para saber desde dónde parte cada una' (líneas 5 y 6) y reconocer las potencialidades de sus fondos de conocimiento ('pueden hacer aportaciones desde sus conocimientos', líneas 14 y 15) para poder incluirlos en el planteamiento de la práctica docente.

## Fragmento 1

### *Intervención en espacios de habla*

01 PAU nosaltres amb el repte ens volíem centrar: en:: inicialment com en la participació  
**nosotras con el reto nos queríamos centrar: en:: inicialmente como en la participación**  
 02 de les dones que no estan alfabetitzades que després li vam donar una volta no/  
**de las mujeres que no están alfabetizadas que después le dimos una vuelta no/**  
 03 i va ser com bueno no és tant la participació sinó com: com plantejem nosaltres  
**y fue como no es tanto la participación sino cómo: cómo plantear nosotras**  
 04 aquest espai i les activitats: com per a què elles evidentment tinguin més peu  
**este espacio y las actividades como para que ellas evidentemente tengan más pie**  
 05 a poder participar no/ [...] o sigui com conèixer bastant el grup com per saber  
**a poder participar no/ [...] o sea conocer bastante el grupo como para saber**  
 06 des d'on parteixen cada una perquè és això o sigui com tot i que una dona sembla  
**desde dónde parte cada una porque es esto o sea aunque una mujer parece**  
 07 que no sàpiga català o castellà porta quinze anys vivint aquí i llavors si parlem  
**que no sepa catalán o castellano lleva quince años viviendo aquí y entonces si hablamos**  
 08 del barri pues: pues aquesta és una potencialitat perquè ens pot explicar moltes coses que  
**del barrio pues: esta es una potencialidad porque nos puede explicar muchas cosas que**  
 09 jo per exemple que em limito a fer el trajecte del metro a l'institut no tinc ni idea (.)  
**yo por ejemplo que me limito a hacer el trayecto del metro al instituto no tengo ni idea (.)**  
 10 vull dir que (.) conèixer molt el grup perquè pot aportar moltes coses  
**quiero decir que (.) conocer mucho el grupo porque puede aportar muchas cosas**  
 11 més enllà de: feu activitat no sé què no/ (.) sinó:: quan plantejem les  
**más allá de: haced la actividad no sé qué no/ (.) sino:: cuando planteamos las**  
 12 activitats pues de: per seqüències poden aportar molta informació i:  
**actividades pues de: por secuencias pueden aportar mucha información y:**  
 13 això també posa en valor i per tant potencia la participació no/ (2) i  
**esto también pone en valor y por tanto potencia la participación no/ (2) y**  
 14 són dones que potser no estan alfabetitzades però poden fer aportacions des del seu  
**son mujeres que tal vez no están alfabetizadas pero pueden hacer aportaciones desde su**  
 15 coneixement que no passa per: saber català o castellà súper: formal no/  
**conocimiento que no pasa por: saber catalán o castellano super: formal no/**

*Nota.* Participantes: PAU (Paula, agente educativa en formación inicial).

Los discursos muestran también una transformación hacia una labor pedagógica que desafía las lógicas jerárquicas de conocimiento y poder. En lugar de reforzar una visión deficitaria de las mujeres no alfabetizadas, que las posiciona en una condición subalterna debido a su falta de conocimiento formal en las lenguas dominantes, las docentes reconceptualizan el reto pedagógico al valorar los saberes situados. Este cambio refleja una ruptura con la imposición de un conocimiento hegemónico (aquel que porta el docente) al reconocer y poner en valor los conocimientos locales y las experiencias vividas por las mujeres, como su profundo conocimiento del barrio. Así se abre paso a una pedagogía inclusiva que reconoce diversas formas de saber y de ser, y que sitúa a las mujeres no alfabetizadas como sujetos con agencia, identidad y capacidad para contribuir al proceso educativo desde su propia experiencia.

Las resistencias a modelos pedagógicos unidireccionales es otro de los aspectos que emerge en las intervenciones, en las que se observa la manera en que las docentes encuentran respuestas a partir de su propia observación y análisis. Como se ilustra en el Fragmento 2, la docente en formación y la dinamizadora definieron su reto en función de su propia indagación observando la poca comunicación en español que se producía entre las estudiantes de Marruecos y Pakistán. Desde su punto de vista había una dependencia de la figura docente y poca participación, que atribuyeron a actitudes interculturales en el aula. Ahora bien, a partir de los diálogos con otras docentes e investigadoras, pero sobre todo con las mismas estudiantes, el reto se complejizó y transformó.

## Fragmento 2

### *Intervención en espacios de habla.*

01 MAR van comentar el tema de què tenien: o sigui el fei- que no parlaven castellà  
**y comentaron el tema de que tenían: o sea lo hac- que no hablaban castellano**  
 02 perquè els feia molta vergonya (.) perquè no estaven còmodes de parlar  
**porque les daba mucha vergüenza (.) porque no estaban cómodas de hablar**  
 03 castellà perquè creien que no sabien suficient (.) llavors vam haver d'enfocar  
**castellano porque creían que no sabían suficiente (.) entonces tuvimos que enfocar**  
 04 el repte a: a la: a l'autoconfiança no/ a treballar l'autoconfiança a l'hora de parlar  
**el reto a: a la: a autoconfianza no/ a trabajar la autoconfianza a la hora de hablar**  
 05 castellà (.) i: i després una de les coses que vam: o sigui va sortir la idea però  
**castellano (.) y: y después una de las cosas que: o sea salió la idea pero**  
 06 una de les coses que va sortir d'aquí era una cosa que la xx ens havia dit que era  
**una de las cosas que salió de aquí era una cosa que la xx nos había dicho que era**  
 07 el tema de treballar la família perquè o sigui gran part de la vergonya que tenien era  
**el tema de trabajar la familia porque o sea gran parte de la vergüenza que tenían era**  
 08 perquè a casa seva els seus fills o: vull dir els seus fills com que parlen molt bé castellà  
**porque en su casa sus hijos o: quiero decir sus hijos como hablan muy bien castellano**  
 09 pues a vegades se'n riuen una mica: o feien bromes inofensives bueno al final  
**pues a veces se ríen un poco: o hacen bromes inofensivos bueno al final**  
 10 els les feien els seus propis fills però al final els costava de dir (.) no estic parlant  
**se las hacían sus propios hijos pero al final les costaba de decir (.) no estoy hablando**  
 11 perfectament com està fent el meu fill que ha nascut aquí o que porta vivint aquí deu anys  
**perfectamente como está mi hijo que ha nacido aquí o que lleva viviendo aquí diez años**

*Nota.* Participantes: MAR (Marta, agente educativa en formación inicial).

Tal y como indica MAR, tanto las propias estudiantes como una observación más profunda por parte de las dinamizadoras y docentes en formación mostraron que la escasa participación e interacción no obedecía a una actitud intercultural sino a la falta de autoconfianza ('les daba vergüenza (.) porque no estaban cómodas de hablar español porque creían que no sabían suficiente', líneas 2 y 3) suscitada por experiencias previas concretas en el seno familiar -como se analiza en Llompart (2013).

En esta intervención se evidencia una transformación de la labor pedagógica más allá de las lógicas técnicas (aprender español), hacia un sentido subjetivo y relacional. Por un lado, se observa una toma de conciencia de que las mujeres no hablaban español por un sentido de inferioridad y subalternidad internalizado al compararse con los estándares lingüísticos, que genera una autoexclusión del espacio discursivo. Por otro lado, el reenfoque del reto hacia la autoconfianza permite observar un desplazamiento de las lógicas de poder que subyugan a estas mujeres convirtiendo la pedagogía en una herramienta para reconstruir el sentido de agencia y permitir una resignificación de las capacidades y saberes de manera que las estudiantes puedan interactuar con mayor seguridad en español sin sentir la presión de alcanzar una perfección normativa.

### ***3.2. Resistencia a la estandarización: hacia una didáctica adaptada y situada***

El análisis discursivo permite observar que fomentar espacios de diálogo para afrontar retos locales promueve una pedagogía diferenciada y comprometida con las necesidades concretas y locales de las aulas. Tal y como muestran las intervenciones que se recogen en el Fragmento 3, las dinamizadoras, las docentes en formación inicial y las investigadoras observan que los retos en cada aula son distintos y, por tanto, requieren de herramientas o maneras de afrontarlos muy diversas.

## Fragmento 3

*Intervención en espacios de habla*

01 NEU	la foto final és diferent per totes i potser aquesta és la gràcia no també/ <b>la foto final es diferente para todas y tal vez esta es la gracia no también/</b>
02 SOL	sí perquè encara que:: per exemple (.) totes siguin dinamitzadores (.) <b>sí porque aunque:: por ejemplo (.) todas sean dinamizadoras (.)</b>
03	cadascuna ho fa des d'una postura molt diferent <b>cada una lo hace desde una postura muy diferente</b>
04 NEU	hum:
05 SOL	així per a l'XX és: <b>así para XX es:</b>
06 NEU	és veritat <b>es verdad</b>
07 SOL	important: jo qué sé ensenyar:: les lletres <b>importante: yo qué sé enseñar:: las letras</b>
08 NEU	sí
09 SOL	a lo millor per la XX és donar-los confiança <b>a lo major para XX es darles confianza</b>
10 NEU	sí
11 SOL	i per a la XX és les vull empoderar per a què parlin <b>y para XX es las quiero empoderar para que hablen</b>
12 NEU	però és una mica la idea que hem: ha sortit no/ de que la teva aula és el <b>pero es un poco la idea que hem: ha salido no/ de que tu aula es</b>
13	teu: jo moltes vegades dic és com el teu microcosmos no/ <b>tu: yo muchas veces digo es como tu microcosmos no/</b>
14 SOL	sí:
15 NEU	està molt situat i tu: a més va variant de les primeres classes: les segones: i <b>está muy situado y tú: y además va variando de las primeras clases: las segundas: y</b>
16	tu has d'anar com adaptant-te no/ és la gràcia de la dinamitzadora o de la docent <b>tú tienes que ir como adaptándote no/ es la gracia de la dinamizadoras de la docente</b>
17	o: d'anar-te com adaptant a:: a les situacions que es van creant (1) què és el que <b>o: de ir como adaptándote a:: a las situaciones que se van creando (1) qué es lo que</b>
18	necessita en aquell moment aquella: aquella aula no/ i tu formes part de l'aula (1) del grup <b>necesita en ese momento en esa: esa aula no/ formas parte del aula (1) del grupo</b>
19	doncs (.) més confiança més autoestima (.) a vegades no serveix de res insistir <b>entonces (.) más confianza más autoestima (.) a veces no sirve de nada insistir</b>
20	en uns continguts no/ en unes lletres o en un vocabulari quan lo que hi ha és <b>en algunos contenidos no/ en unas letras o en un vocabulario cuando lo que hay es</b>
21	una manca de confiança no/ o de: (1) d'autoestima o: potser ja els hi va bé explicar <b>una falta de confianza no/ o de:: (1) de autoestima o: tal vez ya les va bien explicar</b>
22	això no/ (1) la meva filla es riu de mi no sé què (.) no/ <b>esto no/ (1) mi hija se ríe de mi no sé qué (.) no/</b>
23 SOL	sí sí
24 NEU	i has de: s'ha de detectar i abordar <b>y tienes que: se tiene que detectar y abordar</b>

*Nota.* Participantes. NEU (Neus, investigadora), SOL (Soledad, agente educativa en formación).

Según indica NEU en la línea 1, cada reto ('foto') es diferente para cada dinamizadora. SOL se alinea con esta visión (línea 2) y añade que, aunque todas sean dinamizadoras (o docentes), la posición que tomen y, por tanto, a qué den más importancia puede ser diferente. Se observa una transición a un enfoque pedagógico que desafía las nociones estandarizadas y tecnocráticas del aprendizaje, destacando la importancia de 'ir como adaptándote a:: a las situaciones que se van creando' (línea 17) o a las necesidades situadas del grupo. Las dinamizadoras comprenden que cada aula es un "microcosmos" (línea 13) con dinámicas únicas en las que ellas, como sujetos sentipensantes que conviven en el aula con otros sujetos sentipensantes como son las estudiantes, abordan las complejidades pedagógicas de maneras diversas y flexibles dando más importancia a unos aspectos que a otros, desde los conocimientos lingüísticos (e.g. las letras, línea 7) hasta los valores sociales o personales, priorizando aspectos relacionales y afectivos como la confianza y la autoestima, (líneas 9-11) según

las necesidades de sus estudiantes. Tal y como señalan, el aprendizaje no se limita a la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que debe contemplar una comprensión más amplia de los contextos y las necesidades de los estudiantes, dado que insistir en estos objetivos puede “no servir de nada” (línea 19 y 20) en determinadas ocasiones.

### 3.3. Transformarse en agentes de cambio e investigadoras

Otras de las transformaciones relevantes observadas en las participantes y que emerge en los datos a través de la formación propuesta desde la gramática de la decolonialidad y la participación en el trabajo por retos es la transformación que observan de sus roles como agentes de cambio e investigadoras. Como se recoge en el Fragmento 4, las dinamizadoras observan una mirada más amplia del proceso educativo y su rol como agentes implicadas, destacando el impacto social que este llega a tener para sus estudiantes.

#### Fragmento 4

##### *Intervención en espacios de habla*

01	FAR	bàsicament volíem donar a entendre que el projecte no només es limita a <b>básicamente queríamos dar a entender que el proyecto no solamente se limita a</b>
02		les classes sinó que és un projecte que té com repercussió a nivell social: a <b>las clases sino que es un proyecto que tiene como repercusión a nivel social: a</b>
03		nivell cultural: a nivell:: en plan no només ensenyem a parlar (1) o ensenyem <b>nivel cultural: a nivel:: en plan no solamente enseñamos a hablar (1) o enseñamos</b>
04		a escriure en alguns casos (.) no només ensenyem català castellà (1) <b>a escribir en algunos casos (.) no solamente enseñamos catalán castellano (1)</b>
05		també ensenyem cultura: ensenyem: apre- aprenem (1) al final és això <b>también enseñamos cultura: enseñamos apre- aprendemos (1) al final es esto</b>
	[...]	
06	HAR	i que realment és un espai social per a elles molt important on poden <b>y que realmente es un espacio social para ellas muy importante donde pueden</b>
07		arribar i desconnectar de la seva rutina (.) i: i xx amb les demés que la <b>llegar y desconectar de su rutina (.) y: y xx con las demás que la</b>
08		major part de les dones pakistaneses no tenen fora: de les classes xx <b>mayor parte de las mujeres pakistanís no tienen fuera: de las clases xx</b>

*Nota.* Participantes: FAR (Farida, dinamizadora), HAR (Harkan, dinamizadora).

En esta interacción se observa una ruptura con la visión tecnocrática e instrumental de la educación para situar el aprendizaje en un contexto social más amplio reconociendo que las mujeres participantes no solo están aprendiendo a hablar o escribir, sino también a conectarse con otras realidades culturales y sociales. Según las dinamizadoras, el aula se convierte en un espacio donde se cruzan múltiples formas de saber y de ser, y donde las mujeres pakistaníes encuentran un refugio frente a sus rutinas diarias (líneas 6-8), posibilitando nuevas relaciones de poder y conocimiento. La importancia de este espacio social, como menciona HAR (línea 6), subraya la necesidad de un enfoque pedagógico que no solo aborde la adquisición de conocimientos formales, sino que también facilite la creación de redes de apoyo y pertenencia (‘no solo enseñamos a hablar’, línea 3), aspectos clave en la vida de estas mujeres.

La resignificación de sus roles también se materializó en una conciencia por parte de las dinamizadoras de su papel como investigadoras en sus propias aulas y el su rol proactivo para identificar y gestionar retos pedagógicos locales como parte fundamental de su desarrollo profesional. Como se recoge en el Fragmento 5, esta

transformación como agentes investigadoras ha supuesto un ‘cambio de chip’ (línea 2) en su práctica docente.

### Fragmento 5

#### *Intervención en espacios de habla*

01	FAR	hem arribat a la conclusió de què hem après a: com fer una
02		<b>hemos llegado a la conclusión de que hemos aprendido a: como hacer una</b>
03		investigació (1) ens ha fet com un canvi de xip perquè al final tots
04		<b>investigación (1) nos ha hecho como un cambio de chip porque al final todos</b>
05		investiguem (.) inconscientment tots ho fem (.) però el fet de posar
06		<b>investigamos (.) inconscientemente todos lo hacemos (.) pero el hecho de poner</b>
07		el mètode d'investigació fa que puguem (1) trobar els problemes reals
08		<b>el método de investigación hace que puedas (1) encontrar los problemas reales</b>
09		que tens allà és com que et trobes a classe i dius vale (.) tinc un
10		<b>que tienes allí es como que te encuentras en clase y dices vale (.) tengo un</b>
11		problema allà (.) és com (.) observar la classe i dir quants problemes tinc:/
12		<b>problema allí (.) es como (.) observar la clase y decir cuántos problemas tengo:/</b>
13		com els puc solucionar:/ tenen solució:/ necessito ajuda d'altres
14		<b>cómo los puedo solucionar:/ tienen solución:/ necesito ayuda de otras</b>
15		dinamitzadores/ (.) que per això també hem parlat de la importància de:
16		<b>dinamizadoras/ (.) que por eso también hemos hablado de la importancia de:</b>
17		de les formacions que estem totes aquí i que ens poguem veure: (.) contacte amb vosaltres:
18		<b>de las formaciones que estamos todas aquí que nos podamos ver: (.) contacto</b>
19		amb nosaltres: entre nosaltres també: (1) és algo que hem trobat molt bé
20		<b>con vosotras: con nosotras: entre nosotras también: (1) es algo que hemos</b>
21		<b>encontrado muy bien</b>

*Nota.* Participantes: FAR (Farida, dinamizadora).

En este fragmento, FAR indica cómo haber seguido un ‘método de investigación’ (transitado por las distintas fases a lo largo de la formación) le ha permitido poder llevar a cabo una observación, identificación y creación de propuestas situadas en su propio contexto, participantes y práctica docente (‘encontrar los problemas reales que tienes allí’ (líneas 4 y 5). La descripción discursiva del ‘método’ (observar el ‘problema’, buscar una posible solución, resolver de forma colaborativa –‘necesito ayuda de otras dinamizadoras?’–, líneas 5-8) implica una concepción de su rol como docente-investigadora donde el docente no se limita a aplicar estrategias predefinidas, sino también adapta su enseñanza a las realidades y necesidades locales, como subrayan los fragmentos anteriores. Finalmente, la referencia a la importancia del contacto y las formaciones grupales entre las dinamizadoras, docentes en formación e investigadoras (‘con vosotras, con nosotras, entre nosotras también’) refuerza la idea de una comunidad de práctica, en la que se facilita un intercambio constante y reflexivo entre pares y donde el inter-conocimiento se coconstruye a partir de la experiencia compartida y la práctica colaborativa en jerarquías aplanadas, como sugiere Silvestre (2016).

## 4. Discusión y conclusiones

En un contexto en el que la justicia social en la educación sigue siendo una aspiración pendiente, este análisis explora cómo una formación docente propuesta desde la gramática de la decolonialidad puede contribuir a dismantelar las estructuras jerárquicas y excluyentes en la enseñanza de lenguas. Al reconocer la pluralidad de saberes y el valor de las experiencias locales y comunitarias, esta formación no solo desafía las lógicas coloniales en la educación, sino que también abre un camino hacia

una pedagogía inclusiva, fundamentada en la equidad y el respeto a la diversidad cultural y epistémica de los estudiantes y docentes.

El análisis evidencia un proceso transformador que sugiere un desprendimiento gradual de las prácticas coloniales tradicionales en la medida que las participantes desafían las lógicas hegemónicas y jerárquicas de conocimiento y poder. Este proceso puede entenderse como una praxis decolonial basada en la acción situada y la reflexividad crítica y colectiva (Gabbiani y Villa Galán, 2023). A lo largo del análisis se pone de manifiesto, por un lado, la manera como las docentes logran identificar y reconfigurar retos pedagógicos locales a partir del diálogo y la observación situada, lo que les permite, entre otros aspectos, sobrepasar las preconcepciones y perspectivas deficitarias (Rosa y Flores, 2017) o subalternizadas previamente asociadas a sus estudiantes hacia una visión y práctica pedagógica inclusiva que reconoce y valora la pluralidad de saberes y experiencias como recursos legítimos y fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castañeda-Peña et al., 2024). Una de las contribuciones clave de este proceso es el desarrollo de una pedagogía situada en la que las docentes no se limitan a aplicar métodos pedagógicos preestablecidos, sino que desarrollan estrategias basadas en el conocimiento situado de sus estudiantes, reconociendo la importancia de los fondos de conocimiento (Moll, 2019) que las estudiantes, mujeres migrantes y en ocasiones no alfabetizadas, aportan a la dinámica educativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua se convierte en un medio para fortalecer la autonomía de las mujeres estudiantes, promoviendo su participación tanto a nivel personal como social.

Por otro lado, los hallazgos dejan ver la importancia que las docentes atribuyen a la dimensión subjetiva y relacional del proceso educativo, destacando, por ejemplo, la necesidad de reconstruir la autoconfianza de las estudiantes en relación con el uso del español o de crear ambientes de aprendizaje seguros donde las estudiantes puedan socializar y participar. Así, al confrontar y subvertir las barreras subjetivas que perpetúan la marginalización, las docentes reorientan sus retos para promover y facilitar la resignificación de las capacidades de las estudiantes, fortaleciendo su agencia. Esta perspectiva responde a la propuesta de Kumaravadivelu (2016) de que la formación de docentes debe orientarse hacia la creación de espacios de aprendizaje donde las subjetividades de los estudiantes sean reconocidas y valoradas en sus propios términos, sin imponer las normativas y estructuras del conocimiento colonial. Así, las transformaciones y resistencias de las docentes, caracterizadas por la revalorización de diversas formas de conocimiento a partir de la problematización de sus experiencias pedagógicas, la redistribución de roles en el aula para permitir a las estudiantes participar activamente en la identificación y resolución de retos, así como el énfasis en la subjetivación relacional donde los participantes se reconocen como sujetos sentirpensantes que co-construyen el proceso educativo pueden reflejar diversas formas de desprendimiento de la matriz colonial (saber, poder, ser).

Otro aspecto clave en las reflexiones de las dinamizadoras es el reconocimiento de la formación docente como una práctica colectiva y situada en la que la investigación es parte intrínseca del proceso formativo. Las dinamizadoras no se limitan a consumir conocimiento, sino que lo co-construyen de manera colaborativa, generando respuestas pedagógicas que se adaptan a las realidades locales. Este enfoque fomenta la autonomía y la capacidad crítica de las docentes dinamizadoras, fortaleciendo su rol como agentes de cambio en sus comunidades educativas, en línea con los planteamientos de Borelli et al. (2020).

Los esfuerzos decoloniales para la formación docente propuestos en este estudio, que incluyeron la creación de espacios polifónicos de diálogo y un proceso colaborativo

para identificar y abordar retos pedagógicos locales a través de distintas fases, fomentó el compromiso sociocultural y la coconstrucción de conocimiento pedagógico. A lo largo de las fases propuestas para la identificación y gestión colaborativa de los retos locales, se fomentó una formación enraizada en las realidades educativas y se fortaleció el trabajo colaborativo entre toda la comunidad (docentes dinamizadoras, estudiantes en prácticas, investigadoras y estudiantes), descentralizando jerarquías y desestabilizando relaciones asimétricas de poder.

Las implicaciones de este estudio son significativas tanto para la formación docente en general como para la formación en contextos de migración. En primer lugar, el estudio propone de manera empírica una forma de repensar la formación docente desde una perspectiva que desafíe las estructuras jerárquicas tradicionales de conocimiento no como transmisores de saberes predefinidos, sino como facilitadores de un aprendizaje dialógico, donde los saberes locales y las experiencias situadas de todos los actores implicados se reconozcan y valoren. En segundo lugar, se recalca la importancia de promover una práctica reflexiva, donde los docentes identifiquen y reinterpreten los desafíos pedagógicos en sus contextos particulares más allá de los modelos pedagógicos estandarizados o teorizaciones centralizadas y competenciales de lo que se considera “enseñar bien”. Una formación docente pensada desde la gramática de la decolonialidad tiene el potencial de subvertir las estructuras coloniales del saber, el poder y el ser al fomentar prácticas que reconozcan la pluralidad de saberes y experiencias contribuyendo a una educación más justa y equitativa, especialmente en contextos de migración, donde los sujetos suelen ser subalterizados por no cumplir con los estándares impuestos por los sistemas educativos hegemónicos.

Vale la pena resaltar que este estudio no pretende analizar enfoques metodológicos específicos para la enseñanza de lenguas en contextos migratorios, sino centrarse en los procesos formativos de las docentes y en las resistencias y transformaciones que emergen en este marco. No obstante, los hallazgos sugieren que una formación decolonial puede incidir en la práctica docente al fomentar una mayor conciencia crítica sobre las dinámicas de poder en el aula y la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las realidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, tal como lo muestran algunas reflexiones prácticas sobre intervenciones concretas por parte de las dinamizadoras en formación (Malik Kousar y Holguín Vaca, 2024; Raventós y Llompart, 2024; Roman y Dooly, 2024; Tomàs y Vallejo, 2024).

En conclusión, este estudio subraya la relevancia de una formación docente orientada hacia la justicia social en contextos de migración, donde la descolonización de la práctica pedagógica permite no solo la inclusión de diversas epistemologías, sino también la construcción de un entorno educativo más equitativo y transformador. Al centrar las voces y saberes de todas las partes implicadas, se fomenta una educación que trasciende los modelos tradicionales y responde a la complejidad de nuestras sociedades multiculturales y desiguales, avanzando así hacia un sistema educativo realmente comprometido con la justicia social.

Finalmente, es importante reconocer ciertas limitaciones de este estudio. En primer lugar, la naturaleza situada de la experiencia formativa, diseñada en un contexto específico con participantes concretas, condiciona la posibilidad de transferir los hallazgos a otros entornos educativos. La composición del grupo, caracterizada por su diversidad en términos de trayectorias profesionales y experiencias docentes previas, también influye en las dinámicas generadas y en los discursos analizados. En segundo lugar, este estudio se ha centrado en el análisis de los discursos producidos durante la formación, sin extenderse a la implementación de estas reflexiones en el aula. Una limitación adicional es que no incorpora directamente la perspectiva de los estudiantes

sobre el impacto de la formación docente en sus procesos de aprendizaje. Futuras investigaciones podrían explorar estas dimensiones para obtener una visión más integral sobre la relación entre la formación docente y la enseñanza de lenguas en contextos de diversidad, analizando, entre otros aspectos, el impacto de las propuestas didácticas en los procesos de aprendizaje y la perspectiva de los estudiantes.

## Financiación

Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-115446RJ-I00 financiado por MICIU/ AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea-NextGenerationEU, Ministerio de Universidades y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, mediante convocatoria de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

## Referencias

- Assis, C. y Bénech, P. (2020). Pesquisa-Ação-Formação: reflexões para a prática profissional a partir do PREMa-EB. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 15(57), 09-20.
- Beltrán López, D. (2023). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 195-212. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- Block, D. y Gray, J. (2016). 'Just go away and do it and you get marks': the degradation of language teaching in neoliberal times. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 481-494. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071826>
- Borelli, J. D. V. P. (2018). *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês* [Tesis doctoral]. Universidade Federal de Goiás.
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V. y Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(2), 301-324. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>
- Bori, P. y Canale, G. (2022). Neoliberal Foreign Language Education: The Search for Alternatives. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(4), 307-316. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2090362>
- Cajkler, W. y Wood, P. (2016). Lesson study and pedagogic literacy in initial teacher education: challenging reductive models. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 503-521. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1164295>
- Calavia, M.B., Blanco, T., Casas, R. y Dieste, B. (2023). Making design thinking for education sustainable: Training preservice teachers to address practice challenges. *Thinking Skills and Creativity*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101199>
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. En VVAA, *ELT local research agendas I* (pp. 17-34). Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Castañeda-Peña, H., Gamboa, P. y Kramersch, C. (2024). *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America*. Routledge.
- de Melo, A., Espinosa, I., Pons, L. y Rivas, J. I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial.
- Dooly, M. y Llompart, J. (en revisión). 'I have felt happiness'. A detailed look at co-teacher development for plurilingual and inclusive teaching and learning. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores - CLACSO.
- 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>

- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R. y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>
- Gabbiani, B. y Villa Galán, L. (2023). Retos En La Implementación de La Pedagogía Crítica En La Enseñanza Del Español Como Lengua Adicional: Experiencias y Reflexiones. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 92-106. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282840>
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade (Santiago)*, 21, 29-47. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Gurney, L. y Demuro, E. (2022). Beyond coloniality and monolingualism: decolonial reflections on languages education. Mas allá de la colonialidad y el monolingüismo: reflexiones decoloniales sobre la enseñanza de lenguas. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 502-511. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2035350>
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis: from start to finish*. Sage.
- Holguín Vaca, D. P. (2024) Introducción: Educación lingüística de adultos en contextos de migración. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1457>
- Holguín Vaca, D. P., Llompart Esbert, J., Dooly y M. y Vallejo Rubinstein, C. (2024). Caminar hacia una educación plurilingüe e intercultural. El trabajo por retos y la colaboración. *Aula*, 336.
- Hsu, F. (2017) Resisting the coloniality of English: a research review of strategies. *CATESOL Journal*, 9(1), 111-132. <https://doi.org/10.5070/B5.36012>
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7, 99-122. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-23). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- 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.202>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 4-23). CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Llompart, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: El cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.533>
- Llompart, J., Draznik, T. y Bergroth, M. (2023). 'I am a plurilingual speaker, but can I teach plurilingual speakers?': Contradictions in student teacher discourses on plurilingualism in Spain, Slovenia and Finland?'. En S. Björklund y M. Björklund (Eds.), *Policy and practice for multilingual educational settings: Comparisons across contexts* (pp. 95-120). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.1231861.8>
- Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing foreign language education: the misteaching of English and other colonial languages*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Malik Kousar, K. y Holguín Vaca, D. P. (2024) Diálogo intercultural y cohesión social en el aula: el reto pedagógico como herramienta. *Aula*, 336.
- Mastrella-de-Andrade, M. y Rocha Pessoa, R. (2019). A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *D.E.L.T.A.*, 35(3), 1-28. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350306>
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Signo.

- Mignolo, W. y Walsh, K. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Morgan, B. (2016). Language teacher identity as critical social practice. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 211-217). Routledge
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). Critical hope as an essential element in inclusive education for social justice. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100011>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113-133 <https://orcid.org/0000-0001-6176-4520>
- Ocampo González, A. (2021). Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas. *Ranae*, 6, 115-130.
- Padilla, L. y Vana, R. (2022). The 'other' latinx: the nonexistent representation of Afro-latinx in Spanish language textbooks. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.2014845>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quintero, L. M. y 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-Espinosa, A. (2021). The decolonial option: Implications for the curriculum of foreign language teacher education programs. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 102-112.
- Raventós, A. y Llopart, J. (2024). La gestión de las lenguas en aulas multilingües. *Aula*, 336.
- Risager, K. y Fernández, S. S. (2024). Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. *Journal of Spanish Language Teaching*, october, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678>
- Rocha Pessoa, R., Silvestre, V. P. V. y Borelli, J. D. V. P. (2019). Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscópico* 17(2), 342-360. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.172.07>
- Roman, C. y Dooly, M. (2024). Codocencia y estrategias plurilingües para un aprendizaje inclusivo. *Aula*, 336.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89.
- Silvestre, V. (2016). *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid* [Tesis doctoral]. Universidade Federal de Goiás.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Rosa, J. y Flores, N. (2017). unsettling race and language: toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46, 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Santos, B. d. S. (2007). Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89.
- Tomàs, R. y Vallejo, C. (2024). Fomentar la participación en el aula desde un enfoque multinivel. *Aula*, 336..
- Tudela-Isanta, A. y Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 172-90. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>
- Tikly, L., Barrett, A., Batra, P., Bernal, A., Cameron, L., Coles, A., Juma, Z., Mitchell, R., Nunes, N., Paulson, J., Rowsell, J., Tusiime, M., Vejarano, B. y Weldemariam, N. (2022). Decolonising Teacher professionalism: foregrounding the perspectives of teachers in the global south. *Bristol Working Papers in Education*, 4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7097105>

- Terra, J. y Prado, G. (2016). Pipocas pedagógicas na educação infantil: as conversas entre as crianças dizem muito aos educadores. *Roteiro*, 41(1), 241-258. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9402>
- Tomàs, R. y Vallejo, C. (2024). Fomentar la participación en el aula desde un enfoque multinivel. *Aula*, 336.
- Unamuno, V., Gandulfo, C. y Andreani, H. (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Editorial Biblos
- Villalba, F. (2018). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (pp. 463-476). Routledge.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Práctica insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.

## Breve CV de las autoras

### Denise Holguín

Investigadora postdoctoral en el Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona, concretamente en el proyecto CULT (Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century, PID2020-115446RJ-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Es miembro del grupo de investigación GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües) y del grupo de investigación Inter\_ECODAL (Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital). Sus principales líneas de docencia e investigación abordan la perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas, la educación lingüística no formal para adultos y la formación docente en contextos de migración y superdiversidad. Email: [denise.holguin@uab.cat](mailto:denise.holguin@uab.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0351-9743>

### Júlia Llompарт

Profesora agregada del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigadora principal del proyecto CULT, Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century (PID2020-115446RJ-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Es miembro del grupo de investigación GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües) y del grupo de investigación MIRCo (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación). Su investigación se centra en el estudio de la educación plurilingüe y las prácticas plurilingües, la formación del profesorado en plurilingüismo, la etnografía y la investigación-acción colaborativas y participativas y las dinámicas de transmisión lingüística intergeneracional. Email: [julia.llompart@uab.cat](mailto:julia.llompart@uab.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2463>