

# (De)Construcción de identidad, retos en el aula de clase y roles asumidos por docentes no hablantes nativos de inglés en Colombia<sup>1</sup>

*Identity (de)construction, classroom challenges and roles assumed by non-native English-speaking teachers in Colombia*

*(De) construção da identidade, rofesor na sala de aula e papéis rofesor por rofesores não nativos de língua inglesa na Colômbia*

Silvia Andrea Tarazona Ariza<sup>2</sup>

**Recibido:** 28 de mayo de 2021

**Aprobado:** 27 de octubre de 2021

**Publicado:** 30 de noviembre de 2021

**Cómo citar este artículo:**

Tarazona-Ariza, S.A. (2021). (De)Construcción de identidad, retos en el aula de clase y roles asumidos por docentes no hablantes nativos de inglés en Colombia.

*Rastros Rostros*, 23(1), 1-26.

doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.01>

---

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.01>

<sup>1</sup> Este artículo es resultado del proyecto de investigación "What is Our Role in the Society? An Analysis of Colombian EFL Teachers' Identities and Challenges in the Public Sector" de la Universitat Pompeu Fabra, 2017.

<sup>2</sup> Máster en Humanidades Digitales y Máster en Lingüística Teórica y Aplicada. Profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: [silvia.tarazonaa@campusucc.edu.co](mailto:silvia.tarazonaa@campusucc.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2452-8518>

## Resumen

*Introducción.* Este artículo tiene como objetivo explorar los aspectos personales y profesionales como la construcción de identidad, los retos frecuentes en las aulas de clase en el sector público, y los roles que asumen (y que se le otorga) diariamente a los docentes no hablantes nativos de inglés como lengua extranjera en primaria y secundaria, en un contexto influenciado por las visiones nativistas y colonizadoras del inglés en el sur global.

*Metodología.* Esta investigación es de carácter cualitativo y exploratorio, para la recolección de datos se implementaron entrevistas semiestructuradas, narraciones personales y una sesión de grupo focal. Los informantes de esta investigación fueron cinco profesores de inglés como lengua extranjera de diferentes regiones de Colombia, que no se conocen entre ellos y que están vinculados al sector público de la Educación.

*Resultados.* Los resultados revelan que los profesores no hablantes nativos de inglés como lengua extranjera en Colombia usualmente se sienten comparados con los hablantes nativos y relegados en su trabajo. Igualmente, otros asuntos problemáticos como la situación sociocultural de los estudiantes y la falta de recursos en las instituciones educativas salen a relucir en este estudio.

*Conclusión.* Los docentes no nativos de inglés en Colombia no son percibidos como el modelo lingüístico a seguir y esto conlleva el desarrollo crisis de identidad profesional al no tener claridad sobre su pertinencia como profesionales en el ámbito de la educación.

**Palabras clave:** profesores de inglés como lengua extranjera, nativismo, identidad, roles de los docentes en el aula, colonialismo lingüístico.

## Abstract

*Introduction.* This article aims to explore personal and professional aspects such as the construction of identity, the frequent challenges in classrooms in the public sector, and the roles that non-native speaker teachers of English assume (and are granted by others), on a daily basis, in a context that is highly influenced by native-speakerism and colonizing views toward English across the global south.

*Methodology.* This research is qualitative and exploratory. For the data collection process, teachers' personal narratives, semi-structured interviews as well as a focal group session were conducted. The participants of this research were five teachers of English as a foreign language from different regions of Colombia, who do not know each other and who are ascribed to the public sector of education.

*Findings.* Results reveal that non-native speaker teachers of English in Colombia usually feel compared to native speakers of English and overlooked in their job settings. Likewise, other problematic issues such as the socio-cultural context of students, as well as the lack of resources in public school come to light in this study.

*Conclusions:* Non-native Speaker English teachers in Colombia are not perceived as a valid linguistic model to follow and this situation leads to the development of a professional identity crisis among teachers since they are not clear about their relevance as trained professionals in the field of Language Education.

**Keywords:** EFL teachers, native-speakerism, identity, teacher's roles in the classroom, linguistic colonialism.

## Resumo

*Introdução:* Este artigo tem como objetivo explorar os aspectos pessoais e profissionais como a construção de identidade, os desafios frequentes nas salas de aula no setor público, e o papel assumido e concedido aos professores não nativos de inglês como língua estrangeira no ensino primário e secundário, em um contexto influenciado pelas visões nativistas e colonizadoras do inglês no sul global.

**Metodología:** a presente pesquisa tem carácter qualitativo e exploratório. Para a coleta de dados foram implementadas entrevistas semiestruturadas, narrações pessoais e duas sessões de grupo focal. Os participantes desta pesquisa foram cinco professores de inglês como língua estrangeira de diferentes regiões da Colômbia, que não se conhecem, e que trabalham no setor público de educação.

**Resultados:** os resultados revelaram que os professores não nativos de inglês como língua estrangeira na Colômbia geralmente se sentem comparados e relegados no seu trabalho. Do mesmo jeito, outras questões problemáticas como a situação sociocultural dos alunos e a falta de recursos nas instituições de ensino vêm à tona neste estudo.

**Conclusão:** os professores não nativos de inglês na Colômbia não são vistos segundo o modelo linguístico sugerido, o que leva à uma crise de identidade laboral por não terem clareza sobre a sua relevância como profissionais no campo da educação.

**Palavras-chave:** professores de língua estrangeira, nativismo, identidade, papel dos docentes na sala de aula, colonialismo linguístico.

## Introducción

La necesidad de hablar una lengua extranjera ha aumentado drásticamente durante las últimas décadas, especialmente en países económicamente menos privilegiados debido a la necesidad de migrar a países más desarrollados o por las oportunidades de conseguir un empleo más competitivo. Sin embargo, es poco común aprender una lengua extranjera por el genuino placer de cultivarse intelectualmente (Vargas, 2017). En el caso colombiano, la influencia política y económica que países como Estados Unidos ejercen sobre nuestra sociedad, ha motivado a los últimos gobiernos a invertir recursos financieros en formación docente y en creación de políticas lingüísticas que fomenten el bilingüismo inglés-español dentro del territorio nacional.

Con el fin de promover el aprendizaje de inglés en Colombia, el Gobierno Nacional ha diseñado e implementado varias estrategias para difundir esta lengua extranjera a todos los sectores de la educación. Por ejemplo, el Plan Nacional de Bilingüismo y el Plan Nacional de inglés, dentro del cual se incluyó la contratación masiva de docentes hablantes nativos de inglés para enseñar en las escuelas públicas colombianas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Cabe mencionar que el rótulo de docente nativo no necesariamente coincide con los hablantes nativos que llegaron a Colombia cobijados con este programa, pues varios de ellos, aunque eran profesionales en sus países de origen, no se formaron académicamente para ser profesores o sencillamente aún no contaban con un título profesional, no obstante, decidieron viajar a Colombia a manera “exploración” laboral y personal en tierras foráneas.

Es indispensable considerar que algunos de esos docentes hablantes nativos contratados exclusivamente por la supuesta “pureza” de su lengua, no eran

ciudadanos de países donde se hable el inglés como primera lengua, sino extranjeros principalmente europeos con un alto dominio de inglés. Es decir, algunos extranjeros de Alemania, República Checa, Austria, Holanda, Rusia y Hungría fueron importados como hablantes nativos y ubicados en colegios urbanos y rurales afiliados al sector público en Colombia. Esto, según Martínez (2018) supone que el gobierno nacional también introdujo en el país a extranjeros que, a pesar de no ser nativos y de no contar con un título profesional en áreas relacionadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, reemplazan o asisten en las aulas de clase a docentes colombianos profesionales y especializados en el tema. Sin dejar de lado el hecho de que estos extranjeros tienen mejores condiciones sociales y salariales que los docentes colombianos (Gómez-Vásquez y Guerrero, 2018; Mackenzie, 2021).

Por lo tanto, esta nueva estrategia es considerada, sin duda, como un delicado tema de debate entre la comunidad académica, pues los profesores locales que trabajan en el sector público han manifestado recurrentemente sus quejas al percibir que se está difamando su condición de profesionales y que se ha impuesto una nueva tendencia que favorece la contratación de hablantes nativos para trabajar como docentes legítimos de inglés en el sector público colombiano.

Este fenómeno lingüístico está también presente en otros países de la región. En Brasil, el gobierno nacional patrocina el programa EwB (*English without Borders*) con el ánimo de mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes candidatos a movilidad en el exterior. Sobre esto Pinetti (2017) afirma que dicho programa, que favorece la contratación de hablantes nativos del inglés, pone en evidencia las percepciones encarnadas en la comunidad académica acerca de su supuesta superioridad sobre los profesores nacionales, causando tensiones y desigualdad laboral. Asimismo, en el contexto argentino, Porto (2020) asegura que, aunque los hablantes nativos de inglés son importantes para fortalecer el aspecto multicultural y pluricultural del aprendizaje de esta lengua, estos no están capacitados para ejercer la docencia de una lengua extranjera.

Cabe mencionar que no es el propósito de este artículo juzgar o discriminar a los extranjeros hablantes nativos del inglés que se desempeñan como profesores de lengua en instituciones educativas en Colombia, sino que se busca explorar el fenómeno del nativismo en el sector público nacional, con el fin de tener una mejor comprensión de su impacto en la construcción (o deconstrucción) de la identidad de los profesores colombianos no nativos de inglés, los roles y los retos afrontados cotidianamente por estos docentes en sus contextos profesionales frente a hablantes nativos de inglés que suelen ser percibidos como los dueños legítimos de esta lengua.

## Consideraciones teóricas

La lengua inglesa no es solo un objeto de estudio formal, sino que también es un asunto hegemónico y global con implicaciones políticas y socioeconómicas que influyen en las tradiciones pedagógicas y en las maneras de ser enseñado. Sobre eso Moncada y Chacón (2018) expresan que las razones existentes para enseñar inglés, más allá de la apreciación de una cultura extranjera, se basan en dar respuestas a necesidades económicas de un mundo dominado por la lengua inglesa. Debido a esto, algunos países miembros de la ASEAN (*The Association of South Eastern Asian Nations*) optaron por adoptar, en 2015, el inglés como su lengua oficial y comenzaron a modificar los sistemas educativos de los países de la región para fomentar la enseñanza del inglés en la población y así beneficiarse política y económicamente de las potencias mundiales de habla inglesa.

En el contexto local, la situación no es muy diferente, pues la cercanía diplomática existente entre Estados Unidos y Colombia ha fortalecido la necesidad de impulsar programas de aprendizaje de inglés entre la población colombiana. Aunque el inglés no es la lengua oficial del país, el gobierno colombiano, por medio del MEN creó los diferentes programas como el Plan Nacional de Bilingüismo en 2004-2019, Programa para el Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras en 2010-2014, la Ley de Bilingüismo en 2013, Colombia Bilingüe en 2014 y el Programa Nacional de inglés en 2015-2025, cuyos objetivos son, principalmente, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes del sector público, la creación de ecosistemas bilingües, el desarrollo de contenidos y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la generación de ambientes de aprendizaje innovadores.

Una de las estrategias para fortalecer el aprendizaje de inglés en Colombia planteadas en estos programas es la contratación masiva de hablantes nativos de inglés, para ejercer como docentes en instituciones educativas focalizadas del sector público en diferentes regiones del país. Aunque esta estrategia se pensó como una manera efectiva para fomentar la interculturalidad y el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, realmente se convirtió en un tema sensible entre la comunidad educativa de docentes de inglés no hablantes nativos, pues su validez profesional comenzó a ser cuestionada y la preferencia para contratar hablantes nativos de inglés incrementó (Correa et al., 2014; Martínez, 2018).

Según Pennycook (2001) esto sucede porque en el mundo existe una:

glorificación hacia el inglés y una constante denigración hacia las demás lenguas, haciendo que las posibilidades de los docentes no nativos sean limitadas, llevándolos a construcciones de identidades problemáticas in-

fluenciadas por las relaciones de superioridad y de poder entre nativos y no nativos. (p. 108)

Adicionalmente, Holliday (2014) confirma esta idea, argumentando que:

el fenómeno del nativismo del inglés es una ideología incisiva pues esta implica que los hablantes nativos del inglés no solo sean vistos como los modelos ideales lingüístico a seguir, sino que también representan el modo de vida ideal y personal del primer mundo al que todo el mundo debe aspirar. (p. 1)

Teniendo en cuenta, la situación de los hablantes nativos de inglés en Colombia, Gómez-Vásquez y Guerrero (2018) reportan que los maestros de primaria colombianos se sienten preocupados por este pensamiento prevalente respecto a esa superioridad implícita de los hablantes nativos, ya que esta idea cuestiona frecuentemente su validez como profesionales formados y expertos en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera debido a su falta de "natividad", confirmando el hecho de que los hablantes nativos del inglés han sido erróneamente enaltecidos como el único modelo lingüístico a seguir.

Estas consideraciones anteriores, son también válidas para afirmar que, debido a la superioridad otorgada a los hablantes nativos del inglés, las metodologías utilizadas para enseñarlo, en general, dentro de todo el así llamado sur global, y por supuesto, en Colombia están en gran medida influenciadas por estas visiones nativistas de la lengua, pues se piensa comúnmente que, para tener buen dominio de la lengua inglesa, es necesario aprenderla de un hablante nativo, bajo un enfoque pedagógico generado en el "primer mundo", así como aprender una variación estándar, pues estas son las que gozan de mayor prestigio en la sociedad. (Holliday, 2005; Mahboob, 2010; Pennycook, 2002). Sobre esto, Ashraf (2016) asevera que aprender y hablar una variedad estándar del inglés, es percibido como la única forma acreditada de la lengua, pues los hablantes nativos, en especial los de raza blanca son aún vistos como los únicos dueños oficiales del inglés y esto constituye una nueva forma de racismo, colonialismo y discriminación lingüística.

Todo lo anterior, afecta negativamente el proceso de construcción identitaria de docentes no nativos de inglés, pues al no ser completamente valorados en sus trabajos, comienzan a sentirse subestimados, ansiosos y poco profesionales. Con respecto a esto, Valenzuela (2005) considera que a los profesores, en general, ni siquiera se les considera profesionales de la educación, mucho menos intelectuales o

expertos en lenguas extranjeras. Por lo tanto, en Colombia, la labor docente aún se percibe como un servicio vocacional, casi infantilizado, impulsado por la motivación interna de los profesores, sin tener en cuenta las implicaciones económicas, legales, formales y académicas de estas percepciones en la vida de los docentes. En la misma línea de pensamiento, Chacón (2010) postula que los docentes no nativos del inglés deben ser también considerados como modelos lingüísticos genuinos para enseñar esta lengua extranjera, pues a pesar de tener un acento no hegemónico, sí tienen formación lingüística, pedagógica y especializada y, aún así, sus identidades y su validez profesional son frecuentemente cuestionadas.

Debido a esto, Barletta (2007) explica que los profesores no nativos de lenguas extranjeras, en general, se perciben a sí mismos como mediadores entre las necesidades, las instituciones, los intereses de los alumnos y los objetivos establecidos en el currículo en función de las exigencias del sistema educativo. En un enfoque más personal, Gabillon (2012) considera que los contextos de aprendizaje previos de los profesores de lenguas extranjeras desempeñan un papel central en la conformación de sus identidades y, por lo tanto, de sus implementaciones en el aula, normalmente basadas en los modelos de profesor que tuvieron durante la escolarización, así como a través de las experiencias vitales que también son válidas en la construcción propia de la identidad.

En Colombia, existen aproximadamente 27 programas profesionales en licenciaturas o educación con énfasis en inglés como lengua extranjera en universidad públicas y privadas a lo ancho del territorio nacional. Esto significa que, anualmente, se gradúan cerca de 1152 nuevos docentes profesionales de inglés, capaces de educar estudiantes de primaria y secundaria, según los lineamientos establecidos por el MEN. Acerca de esto, Canagarajah (1999) afirma que la competencia lingüística y la metodología para enseñar no tienen nada que ver con la natividad de los docentes, además, los docentes no nativos de inglés están bien formados y son capaces de enseñar esta lengua correctamente porque tienen el bagaje académico y pedagógico del que generalmente carecen los hablantes nativos que no se formaron para ser docentes (Pennycook, 2001; Phillipson, 1992).

Para los propósitos de este artículo es fundamental tener en cuenta los aportes de Fandiño y Bermúdez (2012) y Usma (2009) quienes coinciden en que los licenciados profesionales en Colombia están capacitados para enseñar exitosamente una lengua extranjera y agregan que la formación docente no puede ser tomada solamente como una repetición mecánica de instrucciones y de teorías pedagógicas, sino como un proceso de desarrollo intelectual para creadores de conocimiento, que sean capaces

de tomar decisiones sobre la enseñanza de acuerdo con los contextos sociales, culturales e históricos que rodean la educación lingüística en el contexto Colombiano.

## Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo y se caracteriza por su naturaleza exploratoria y descriptiva, pues pretende identificar los retos profesionales y personales que los docentes no nativos de inglés en Colombia enfrentan cotidianamente. Asimismo, se aspira a describir los roles específicos que estos profesores de lengua extranjera asumen en el aula de clase, específicamente en contextos en que se comparte el espacio laboral con docentes hablantes nativos de inglés. Además, es también del interés de este estudio, comprender los procesos de construcción de identidad de docentes cuyo trabajo consiste en enseñar una lengua extranjera que no es su lengua nativa, en el ámbito geográfico colombiano perteneciente al sur global, el cual está altamente influenciado por visiones eurocéntricas y colonizadoras en la enseñanza de la lengua inglesa.

Los participantes de esta investigación son cinco docentes hablantes no nativos de inglés, pero académicamente formados para ejercer la enseñanza de esta lengua extranjera. Todos los profesores participantes están actualmente vinculados laboralmente en instituciones públicas de diferentes lugares urbanos y rurales de Colombia, en donde imparten la clase de inglés en primaria y secundaria, y no se conocen entre ellos. En cuanto a su perfil académico, todos los docentes participantes son profesionales graduados de diferentes universidades colombianas de pregrados como: licenciatura en inglés, licenciatura en educación con énfasis en lenguas extranjeras, licenciatura en lenguas modernas y filología inglesa. Cuatro de estos cinco docentes tienen un posgrado (especialización o maestría) en enseñanza del inglés como lengua extranjera, y uno de ellos es actualmente estudiante de doctorado en educación con énfasis en bilingüismo.

Adicionalmente, todos ellos cuentan con un nivel de inglés certificado entre B2 y C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas Extranjeras (MCER). Esta información es necesaria para entender que todos los docentes participantes en esta investigación son profesionales con formación y trayectoria académica, que están altamente capacitados para enseñar inglés como lengua extranjera en cualquier nivel del sistema educativo en Colombia. Con respecto a los métodos utilizados para la realización de esta investigación, se prefirió una aproximación metodológica cualitativa, ya que según Palou y Fons (2011):



Los métodos cualitativos se pueden usar para entender las maneras en las que las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los mecanismos del mundo social, y como estos se integran en la cultura, el lenguaje y las acciones sociales de las comunidades. (p. 12)

En este caso particular, comprender los modos de construcción de identidad, los roles y los retos emergentes en las aulas de inglés como lengua extranjera en Colombia, bajo la influencia prevalente de nativismo como ideal lingüístico. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron una entrevista semiestructurada, los relatos escritos por los participantes y una sesión de grupo focal.

Angen (2000) afirma que es relevante utilizar al menos tres instrumentos en investigaciones cualitativas para poder triangular y validar los datos y así llegar a conocimiento confiable y verdadero, así como para tener una visión más amplia de los fenómenos de la sociedad. Las preguntas contenidas en las entrevistas fueron: ¿se identifica usted como un hablante legítimo del inglés? ¿Qué roles asume usted en su aula de clase ante sus estudiantes? ¿Cuáles son las expectativas que tienen sus estudiantes con respecto al aprendizaje de inglés? ¿Cuál es su formación académica y hace cuanto ejerce como docente de inglés? ¿Cómo se siente usted ante la presencia de hablantes nativos de inglés en su aula de clase? ¿Cómo es su relación con los asistentes hablantes nativos de inglés en su institución educativa?

Los datos obtenidos en las entrevistas fueron analizados realizando una transcripción manual para así considerar aspectos importantes sobre la prosodia, la acentuación y los gestos de los participantes. Luego, se procedió a identificar patrones en las respuestas de los docentes y así crear categorías emergentes de este primer instrumento. En seguida, se realizó un análisis de contenido de los relatos escritos por los docentes, al ser este un modelo flexible, práctico y consistente para interpretar experiencias ajenas. Abela (2002) explica que:

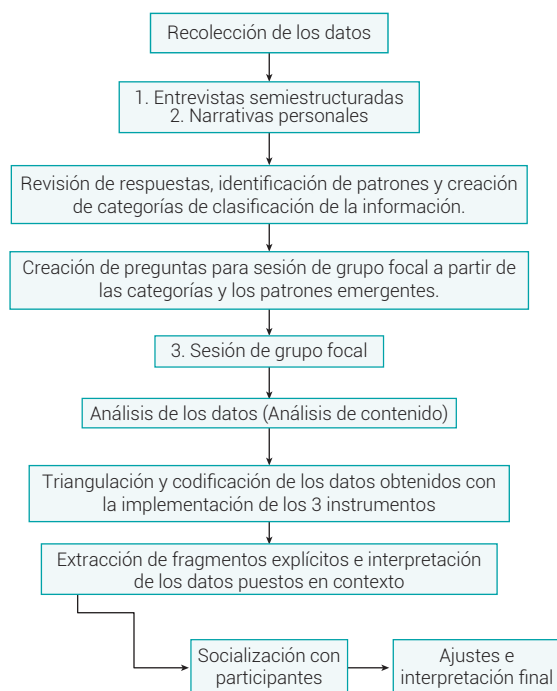
Los análisis de contenidos se basan en las lecturas visuales, textuales y gestuales sobre los datos recogidos, por eso y por el tipo de narrativas presentes en esta investigación, se consideró el análisis de contenidos como la herramienta más efectiva para comprender a los docentes. (p. 2)

Se utilizó el software NVivo para analizar algunos fragmentos explícitos de las respuestas de los participantes expuestos en sus relatos y se hizo una interpretación reflexiva teniendo en cuenta el contexto de los docentes. Luego, dicha interpretación se compartió con los participantes para verificar que estuvieran de acuerdo y que

la interpretación realizada no estuviera sesgada por las percepciones externas de la investigadora y que concordara con las experiencias personales y profesionales de los profesores involucrados en este proceso. De esa manera, se garantiza que la información obtenida es honesta y que el proceso es transparente.

En lo que concierne al análisis de los datos obtenidos en la sesión grupo focal, en que se les solicitó a los docentes participantes hablar libremente sobre sus opiniones y posturas frente a la contratación masiva de hablantes nativos de inglés para trabajar en colegios e institutos de Colombia, sus ventajas y desventajas frente a ellos, sus preocupaciones y sus retos como educadores en contextos conflictivos. Se analizaron los datos por medio de la triangulación de estas respuestas con la información procesada tanto de las entrevistas como de los relatos. Este paso fue útil para tener una visión más clara y organizada de las consecuencias que incorporar hablantes nativos del inglés sin experiencia profesional en el campo de la enseñanza traen a la construcción de identidad de los docentes colombianos expertos en lengua inglesa, y de los retos y roles que enfrentan diariamente en las instituciones educativas.

En la siguiente figura se podrá observar de manera más clara el proceso desarrollado para la recolección y el análisis los datos de esta investigación de manera cualitativa:



**Figura 1.** Proceso de recolección y análisis de los datos.

**Fuente:** elaboración propia.

## Resultados

En la siguiente tabla, se da cuenta detallada de las cuatro categorías creadas a partir de los procedimientos explicados anteriormente. Asimismo, se expondrán de manera explícita algunos de los fragmentos obtenidos de las intervenciones de los docentes participantes sobre sus percepciones acerca del fenómeno del nativismo en Colombia, los retos que enfrentan a diario en sus lugares de trabajos, sus roles asumidos frente a esta situación en el aula de clase y sus procesos de fortalecimiento o deconstrucción de identidad profesional al no ser hablantes nativos del inglés. Es necesario aclarar que algunas de las respuestas de los docentes fueron clasificadas en más de una categoría al ser coherentes con los criterios establecidos.

**Tabla 1.** Categorías emergentes en el análisis de los datos.

A. Identidad de los docentes	B. Actitudes y percepciones de los docentes hacia los hablantes nativos	C. Retos recurrentes en el aula de clase	D. Roles de los docentes en el aula
Los docentes son altruistas	Estrategia de doble filo	Problemas de los estudiantes relacionados a su contexto socio-cultural violento y conflictivo	<b>1. Rol de profesional</b> docentes como consejeros y trabajadores sociales
Constructores de una mejor sociedad	Desarrollo de sentimientos negativos y frustración en el aula de clase	Falta de recursos Económicos y de Materiales destinados a la educación pública en Colombia	<b>2. Rol de cuidador</b> docentes como padres sustitutos
Hablantes ilegítimos del inglés	Los docentes no nativos se sienten comparados con los hablantes nativos y relegados en sus sitios de trabajo	infraestructuras precarias de las instituciones educativas	<b>3. Rol Interpersonal</b> docentes como guías y motivadores de los estudiantes
Los docentes locales se sienten prescindibles		Acceso limitado o inexistente a programas de desarrollo docente	<b>4. Rol de suplente</b> docentes como reemplazo de otros profesores de otras asignaturas
Sentimientos de inferioridad al no ser Validados en su profesión	Prácticas sesgadas de contratación de docentes Desigualdad entre hablantes nativos y docentes no nativos términos salariales y condiciones laborales dentro de las instituciones educativas		

**Fuente:** elaboración propia.

## (De)Construcción de la identidad docente

La primera categoría creada fue la de construcción (o deconstrucción) de identidad, pues se observa que, en los testimonios de los participantes, los docentes se atribuyen

a sí mismos adjetivos con connotaciones negativas sobre su práctica docente frente a la importación de hablantes nativos. Una de las participantes manifestó que su identidad como docente de inglés ha sido afectada negativamente pues, aunque ella es profesional en el área, sus estudiantes han expresado en repetidas ocasiones que su acento y pronunciación en inglés es diferente al de los nativos, además, se ha sentido relegada en repetidas ocasiones al tener la responsabilidad de hacer otras actividades para el colegio como reemplazar a docentes de otras materias humanísticas cuando estos están ausentes, e incluso limitarse a la planeación de actividades extracurriculares, en lugar de enseñar inglés, pues esta actividad recae en los nativos.

Me siento relegada desde que hay nativos en mi trabajo, porque por ejemplo con ellos los estudiantes son más respetuosos pero es porque los ven diferentes, y luego hacen comparaciones como que “ay! Es que la profesora no sabe hablar inglés... es que ella no suena como ellos... etc.. me duele ver que a pesar de mis esfuerzos no soy valorada, y que a veces como profesora me veo más cuidando en la hora del recreo que enseñando inglés. (participante B)

Otro de los participantes comentó que él impartía la clase de inglés, sin embargo, actualmente solo ayuda a los nativos a hacer las planeaciones de las clases, pues es la principal responsabilidad de los hablantes nativos de esa institución: impartir las clases de inglés en secundaria. Adicionalmente, el docente relató que el trato de los estudiantes hacia los docentes nativos es muy diferente a como lo tratan a él, pues tal como se puede ver en el fragmento anterior, los estudiantes tienden a ser más respetuosos con los docentes extranjeros. Además, varios docentes locales coinciden en que los directivos de las instituciones también son más flexibles con permisos y asuntos personales de ellos que con docentes locales que han trabajado allí por décadas.

Yo antes si me sentía como un profesional, pues ejercía la profesión para la que estudié con completa autonomía, y de hecho me hacía feliz venir a trabajar [...] ahora... mmmm... pues si tengo más tiempo libre y horas de atención a papás [...] pero básicamente yo hago el trabajo tras bambalinas, osea, yo planeo y hago el material pero la “asistente nativa” es quien se lleva los créditos porque ella dicta la materia [...] ah bueno, sí, con ella si participan y se portan súper amables, conmigo a veces eran altaneros y se burlaban de mi acento que debo aclarar no es muy marcado, solo que no soy nativo. (Participante A)

Cuando mi hijo se me enfermó fue tenaz el proceso de pedir permiso, y no pude estar con él, pero cuando los nativos del colegio quieren irse de viaje entre semana, o no pueden llegar temprano a trabajar, no pasa nada. (Participante D)

En mi tiempo libre en el colegio a mi me ponen a cuidar descansos y a hacer más trabajo, o sea el tiempo libre es una formalidad, pero ellos dictan sus horas y si se quieren ir pueden hacerlo...entiendo que es por el tipo de contratos, pero si que ellos tienen más libertades que uno, los padres de familia los aman y hasta les preguntan si dan clases particulares [...] uno ya no existe en el colegio, a mi me toca dictar religión... en vez de inglés. (Participante B)

Dentro de esta categoría fue posible detectar que los docentes se ven a sí mismos y que también se les percibe como los responsables de formar en los estudiantes no solo cuestiones académicas sino también en valores y principios de convivencia en comunidad. Del mismo modo, los docentes no nativos de inglés intervenidos en esta investigación se identifican como mediadores para el diálogo entre las familias, impulsores del respeto entre estudiantes dentro y fuera de las instituciones, y como agentes altruistas encargados de hacer posible un cambio social con el ánimo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias.

Intento ser una influencia positiva para mis estudiantes, ya sea en la clase de inglés o en cualquier contexto en el que interactúe con ellos, pues la mayoría vienen de barrios peligrosos y me preocupa que será de ellos una vez se gradúen del colegio. (Participante C)

Hay muchísimo matoneo en el colegio, los estudiantes se tratan horrible entre amigos y peor a los que no quieren.... Me preocupa que les llegue a pasar algo, y es que mi colegio es conflictivo porque esta en una zona caliente<sup>1</sup> [...] mmm pues yo siempre hablo con los papás, les digo que los cuiden, en clase les hablo de los peligros del mundo así se burlen de mí... Pero ellos también me buscan cuando están tristes...uno no los juzga. (Participante E).

---

1 Caliente: término coloquial del español hablado en Colombia para hacer referencia a una situación o lugar conflictivo.

Es curioso que varias veces me toca sentarme con los papás de los estudiantes para contarles cosas de ellos, que ellos me cuentan a mí y que no son capaces de decirles en la casa sin alguien que medie entre ellos... es que uno de docente no solo educa a los chicos sino que también a los papás, que en mi caso son gente que no pudo estudiar y que crían a los hijo con amor duro...si me entiende, osea, yo intervengo para que no les peguen, y los dejen ser...yo soy más como una mediadora social que una profe de inglés [...] no ve que los nativos son los que dictan la clase y yo la que se encarga de que haya orden (la docente ríe). (Participante D)

Yo soy un defensor del respeto en el colegio, y me siento orgulloso cuando ellos manejan sus emociones y pueden hablar sin necesidad de insultos y gritos [...] aunque me siento triste de ver que me valoran más como "guía espiritual" por decirlo así (ríe y hace señas con los dedos) que, como profesor de inglés, me emociona cuando me dicen que resolvieron algo civilizadamente o que aprendieron algo en inglés, o un dato curioso sobre otro país y que quieran viajar. (Participante A)

Infortunadamente, es necesario reportar que se observó que más que un proceso de construcción y desarrollo profesional mutuo entre docentes nativos y no nativos ocurrió un proceso de deconstrucción de la identidad docente pues surgieron diversos conflictos de identidad al no tener claridad en las funciones a realizar dentro de las instituciones publicas. Asimismo, las identidades profesionales de los docentes de inglés no nativos en Colombia se transformaron en fragilidades colectivas en torno a su aparente prescindibilidad en el contexto profesional. No obstante, dicha transformación identitaria, también implicó el fortalecimiento de valores y principios personales que los maestros que son altamente apreciados por los estudiantes y la comunidad.

## Actitudes y percepciones hacia los hablantes nativos

En esta segunda categoría emergente se muestran los aspectos prominentes sobre las percepciones y las actitudes que los docentes de inglés locales tienen sobre la llegada de hablantes nativos del inglés en instituciones de carácter oficial en Colombia. Cabe establecer que, para la comprensión de estos dos conceptos dentro del contexto de esta investigación, se utilizará la palabra percepción como las interpretaciones personales conscientes hacia un fenómeno en particular, en este caso, la interacción

con hablantes nativos del inglés en sus lugares de trabajo; y actitud como el comportamiento que cada uno de los participantes de este estudio asumió ante la llegada de los hablantes nativos a las aulas de clase.

Es posible afirmar que los docentes colombianos perciben la llegada masiva de hablantes nativos del inglés como una estrategia de doble filo pues aunque esta tiene aspectos positivos como el fomento de la interculturalidad desde el aula, el mejoramiento de las habilidades orales en inglés y la interacción real con personas de otros países, también implica la imposición de una política lingüística planeada desde el gobierno y sus intereses políticos y económicos, sin haber sido socializada con la comunidad docente del país.

Pienso que esta decisión tiene mucha tela que cortar<sup>2</sup> [...] pues si es chévere interactuar u sobre todo hablar en inglés con nativos, pero es que ellos no son profesores, además, pues si nos pusieron en desventaja ante ellos, porque desde el ministerio de educación hasta los estudiantes los prefieren a ellos por ser nativos. (Participante B)

Yo nunca supe cuando se decidió eso la verdad [...] un día salió la noticia por el periódico y los vi todos felices con la ministra en la foto [...] pues a mi me pareció bueno hasta que comenzamos a sufrir por eso [...] nadie nos avisó, llegaron y de repente yo estaba disque aprendiendo a enseñar [...] o sea yo ya no era la *teacher*, sino la asistente. (Participante E)

También es importante señalar que la llegada masiva de diferentes hablantes nativos a las instituciones colombianas conllevó diferentes tipos de comparaciones entre profesores locales y extranjeros. Con base en los testimonios de los participantes, se apoyan otros estudios similares que apuntan a que hay una predilección no solo en las habilidades lingüísticas de los nativos, sino también por su apariencia física, lo que lleva a un constante enaltecimiento de ellos por parte de todos los miembros de la comunidad, incluyendo a docentes colombianos de otras áreas de estudio. Además, es altamente relevante tener en consideración que los docentes participantes también aseguran que existe una desigualdad prevalente en los criterios de selección y contratación de los hablantes nativos. Mientras los profesores colombianos deben acreditar experiencia profesional y títulos universitarios, los nativos, solo por hablar

---

2 Mucha tela por cortar: expresión coloquial propia del español hablado en Colombia, utilizada para referirse a una situación problemática amplia que se puede analizar desde varios puntos de vista.

inglés son contratados con facilidad en Colombia y en sus ingresos salariales son también superiores.

Ellos (los nativos) no saben nada de pedagogía, no son profesionales en esto... yo sí [...] a ver o sea ellos si son muy útiles para motivar a los chicos y les responden las preguntas sobre vocabulario y pronunciación de la mejor manera, pero a la hora de enseñar o dirigir una actividad se enredan mucho. (Participante A)

Colombia es uno de los países más desiguales del mundo y esa desigualdad también se refleja en la educación en el sistema laboral de la educación pública. [...] y pues incluir hablantes nativos que muchas veces reemplazan a los profesores colombianos, o que toman parte de su tiempo me parece injusto cuando hay temas de la educación colombiana que no se han resuelto. (Participante B)

Originalmente me declaré a favor de esta estrategia de docentes hablantes nativos, me parecía fabulosa, efectiva, muy buena. Porque como su nombre lo dice pensé que eran profesores que también eran hablantes nativos... no solo hablantes nativos. (Participante D)

Yo me puse a leer y encontré las propagandas que hacen para que ellos vengan a trabajar aquí y qué rabia, no les piden experiencia, ni formación si acaso de tengan un CELTA<sup>3</sup> y ya, pero eso no es un título y les pagan hasta los pasajes [...] yo me quería ir a enseñar español a USA con un programa que vi y me pedían de todo, experiencia, títulos, certificado de inglés C1... etc. y aquí ellos llegan y ni español saben y tampoco se interesan por aprenderlo... como discriminatorio. (Participante C)

Yo he escuchado comentarios de pasillo donde los estudiantes comentan que tan bonito que hablan ellos, que como se visten, que la piel [...] sí, y pues todo eso sale es de comentarios que están ahí en la sociedad, la creencia que ellos son mejores, superiores, más, inteligentes [...] es que

---

3 CELTA (Certificate of Teaching English to Students of Other Languages), es un certificado profesionalizador de habilidades docentes para enseñar inglés a estudiantes de otras lenguas nativas.



también somos una sociedad muy racista, lo de afuera es lo que vale la pena. (Participante E)

Pienso que la sociedad colombiana espera de mi un nivel de inglés semejante al de un nativo, perfección lingüística para emular a un nativo y así hacer que los estudiantes puedan ir a Estados Unidos y ya... porque mucha gente en Colombia, especialmente familias de estudiantes de colegios públicos que son los más vulnerables, ven a estados unidos y a sus personas como modelos a seguir en todo, no solo en la lengua. (Participante B)

Algunos docentes no nativos manifestaron que, aunque ellos se sienten constantemente inferiores en términos de trato profesional desventajoso ante los nativos, sí valoran ampliamente el hecho de que estos extranjeros vienen a Colombia con una buena actitud hacia los estudiantes, no los subestiman y constantemente los motivan a mejorar en inglés. Además, una docente en específico reportó que, en su salón de clase con estudiantes de grados avanzados en secundaria en un contexto conflictivo, la discriminación y los sentimientos xenofóbicos hacia estudiantes migrantes se redujo con la llegada de extranjeros, pues interactuar con gente de diferentes procedencias es bueno para derribar muros mentales existentes y comunes en la sociedad.

Pues es que todo es muy complejo, pero yo si resalto el hecho de que los extranjeros al tratarlos a todos por igual e incluso en alguna ocasión defendiendo a un estudiante migrante los demás ven que no es necesario discriminar [...] lástima que tenga que venir un extranjero de “mayor rango” para que nosotros los colombianos no maltratemos a los venezolanos... eso es triste y dice mucho de nosotros como sociedad. (Participante D)

Es bueno ver que los nativos tratan a los estudiantes con mucho respeto y que cuando les muestran fotos de sus países y sus vidas por allá los chicos como que se motivan a conocer más allá de su ciudad, es bueno que mis niños también tengan derecho a soñar [...] más cuando muchas veces después del colegio ya no hacen más nada. (Participante C)

## Retos recurrentes en el aula de clase

En esta tercera categoría fue posible clasificar los retos más frecuentes enfrentados por docentes de inglés no nativos en el contexto colombiano. En primer lugar, los problemas sociales y económicos de los estudiantes fueron un tema en común entre los docentes participantes. Asimismo, la falta de recursos financieros invertidos en la educación más la infraestructura precaria de algunas instituciones educativas son aún temas permanentes en el contexto educativo colombiano.

Pues yo si quisiera poder hacer más, pero a veces todo puras actividades tradicionales porque no hay nada en el colegio [...] solo hay una sala con computadores y toca compartirla con el de informática porque no hay más, y los computadores no prenden a veces. (Participante B)

El problema más grande de mi colegio es el contexto del barrio porque se sabe que hay ollas y que algunos chicos incluso se crían con sus familias que viven del microtráfico [...] es muy difícil intentar enseñar inglés o cualquier otra materia cuando los mismos papás a veces no tienen mas visión que hacer negocios raros [...] mmm es complicado, todo toca con mucho tacto. (Participante A)

Pues es difícil organizar o pensar en actividades más ambiciosas desde el área de inglés porque el colegio no maneja muchos recursos y pues no se les puede estar pidiendo plata a cada rato a los estudiantes [...] si es que lo económico siempre va a ser un problema en la educación pública mientras sigamos siendo tan corruptos. (Participante D)

Además, se observó que la falta de programas de desarrollo docente y de tiempo permitido para la formación del personal docente por parte de las directivas de las instituciones es también un tema de discusión entre los profesores, pues se les pide que actualicen sus conocimientos, que utilicen diferentes tipos de estrategias didácticas en las clases, pero no se les brindan suficientes oportunidades para que optimicen su potencial profesional.

Considero que el gobierno debe invertir más dinero en capacitarnos a nosotros los docentes de inglés que hemos sido la “cenicienta” del paseo a pesar de que ellos se llenan la boca hablando de Colombia bilingüe y no sé qué cuentos más. (Participante C)

Yo me acuerdo de que aquí vinieron a darnos unos talleres buenísimos y que incluso nos certificaban la lengua y todo, pero yo no pude ir porque no me dieron permiso entre semana [...] y ya en la noche, fuera de mi horario laboral mi prioridad es mi familia, la verdad. (Participante E)

La desmotivación constante de los estudiantes es otro reto que no se puede dejar a un lado. Fue posible ver que los docentes colombianos se esfuerzan por motivar a los estudiantes no solo en su asignatura, sino también persuadiéndolos para que no decidan desertar del colegio, pues esto ocurre con mucha frecuencia, sobre todo cuando los estudiantes no tienen apoyo ni acompañamiento en sus procesos académicos dentro y fuera de las instituciones.

Otro reto es lidiar con el poco interés de los estudiantes ya sea porque no les gusta la materia o porque sienten que la materia es muy difícil... Yo siempre estoy ahí hablándoles a ellos y a los papás para que ellos sigan juiciosos y no se vayan. (Participante D)

Yo he notado que entre mas avanzados vayan en el colegio mas se retiran, o sea uno ve en mi colegio salones de 6° a 8° con 37, 40 estudiantes, novenos por ahí con unos 28 o 32 y en once comienzan con 26 y se gradúan unos 20...y así, porque se retiran y se ponen a trabajar [...] mi colegio es muy pequeño, pero pues, mis estudiantes merecen mejores oportunidades. (Participante A)

## Roles asumidos por los docentes de inglés no nativos

En última categoría se especifican los roles docentes más sobresalientes que asumen los docentes de inglés no nativos en Colombia. En primer lugar, se observó que los profesores asumen y también se les atribuye el rol de consejero de estudiantes y de trabajadores sociales, pues usualmente se involucran más allá de lo profesional para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas académicos y personales. Además, los docentes participantes más jóvenes expresaron que, en varias ocasiones, sus estudiantes los buscan para pedirles consejos debido a su edad, pues sienten confianza al hablar de temas que quizás docentes mayores no comprenderían tan fácilmente.

Ser un docente joven no es fácil, sobre todo porque uno debe luchar sus propias luchas internas para ayudar a los demás con las suyas [...] igual a mi me gusta saber que ellos me ven como alguien con quien se puede hablar, no es mi intención ser un ogro. (Participante B)

Uno es el psicólogo de los chicos, el que les ayuda a resolver problemas, a veces el confidente [...] hay cosas que uno no se puede callar y toca reportar, pero ellos al final entienden que esta es la única manera de ayudarlos de verdad. (Participante E)

Según los docentes entrevistados, los estudiantes, especialmente, los de secundaria atraviesan por diferentes tipos de problemas debido a su edad. Además, en algunos casos, la ausencia de sus padres o acudientes en asuntos muy importantes de sus vidas, los lleva a tomar malas decisiones o a comportamientos disruptivos en las aulas de clase. Por estas razones, los docentes de inglés locales usualmente asumen un rol de padres sustitutos al ser una figura de autoridad en las instituciones y también al ser parte fundamental de la educación de los estudiantes.

A veces llegan sin modales de la casa y uno les enseña a comportarse como personas decentes, eso lo deberían hacer los papás, pero a veces en la casa ni siquiera hay interacciones porque los hogares están rotos. (Participante B)

Algunos padres de familia me dicen que yo soy la segunda mamá de mis estudiantes, no solo enseño inglés, también soy la directora de grupo entonces algunos estudiantes son muy cercanos a mí. (Participante D).

Pues la educación no solo debe recaer en los docentes, los papás también deben educar [...] osea, uno les ayuda a ellos a terminar de criar, pero a veces ellos no le ayudan a uno a que ellos estudien en la casa...en general yo sé que mis estudiantes están muy solos y por eso son como son. (Participante E)

Finalmente, se observó que los docentes de inglés no nativos también asumen y se les atribuye los roles de motivadores, guías e incluso de docentes suplentes de otras asignaturas. Al ser ellos tan cercanos a sus estudiantes por cuestiones de carácter emocional, se ven constantemente fomentando en sus estudiantes la

participación en las clases y en actividades extracurriculares dentro de las instituciones educativas, así como orientándolos a tomar decisiones a futuro con respecto a sus vidas al terminar el colegio.

Los nativos dictan clase y yo enseño arte o lo que me pongan así no sepa de eso [...] los estudiantes son mi motivación para trabajar, sobre todo porque uno deja una huella en la construcción de un mejor futuro para ellos, [...] a veces discutimos sobre las posibles carreras que ellos pueden estudiar... yo les digo que para todo necesitan inglés. (Participante A)

Un profesor tiene el poder despertar pasiones, descubrir talentos y resignificar el plan de vida de los estudiantes, en otras palabras, de transformar el presente y el futuro [...] Desde aquella epifanía, me comprometí a ayudar a los demás a tener la suya, a romper las barreras de la lengua y escalar los peldaños a sus sueños [...] mi profesión una responsabilidad de justicia y un compromiso social. Hoy me siento en deuda con la sociedad y llamado a ayudar a los demás a descubrir su libertad y realizar sus sueños. Creo que es el enfoque humano lo principal que debe guiar la metodología del maestro en la clase y que la realización personal de los estudiantes es el principal objetivo de la enseñanza, en detrimento de quienes ponen precio y nota a los sueños de las personas. (Participante C)

Como docente de institución pública en Colombia tengo un rol que va más allá de ser la profesora de inglés, soy formadora de hábitos, soy motivadora, soy consejera, y me veo como la mamá sustituta de lo más vulnerable. (Participante E)

## Conclusiones

En conclusión, se determinó que los hablantes nativos del inglés son percibidos como los propietarios originales de este idioma, no solo dentro del contexto colombiano, sino en general dentro del ámbito geográfico conocido como sur global, pues la influencia política y económica de los países anglohablantes es aún prevalente en estas regiones (Holliday, 2005; Tarazona-Ariza, 2021) Además, otros aspectos personales de los hablantes nativos tales como su apariencia física y su estilo de vida son aún

percibidas como características de superioridad con respecto a nuestra cotidianidad (Canagarajah y Said, 2011; Kachru, 1985; Mahboob, 2010; Viáfara, 2016).

Considerando el contexto educativo colombiano, se concluye que, a pesar de la evidente falta de formación en habilidades docentes de los hablantes nativos de inglés, su forma de hablar es considerada como el modelo lingüístico correcto a seguir, ocasionando que los docentes de inglés colombianos desarrollen sentimientos de inferioridad al ser constantemente comparados con los hablantes nativos y que no confíen completamente en su legitimidad como profesionales expertos en el funcionamiento y en la enseñanza de la lengua inglesa.

En lo que respecta a los roles asumidos por los profesores de inglés no nativos en las aulas de clase, se pueden identificar varios puntos de interés. Primero, se espera que los profesores de inglés preparen a los estudiantes de primaria y, especialmente a los de secundaria, no solo en lengua extranjera, sino también en aspectos culturales de países angloparlantes, ya que se piensa que la interacción con nativos sirve para "perfeccionar" su pronunciación y su acento, ya que es aún muy común asociar acento marcado en una lengua extranjera con mal dominio de esta. Percepción que, obviamente, responde a la influencia del nativismo y colonialismo lingüístico en nuestro contexto cultural y educativo.

En segundo lugar, se concluyó que los docentes de inglés colombianos usualmente asumen un rol de "consejeros" o de "acompañantes emocionales" de los estudiantes. Es decir, a pesar de que los estudiantes responden mejor a las clases de inglés impartidas por los hablantes nativos, en lo que concierne a sus asuntos personales y emocionales, estos prefieren acudir a los docentes locales, ya que no solo ven al docente local como una figura de autoridad, sino que también casi como una figura paternal en la que pueden refugiarse cuando sea necesario. Esta situación puede ocurrir debido a la cercanía cultural y lingüística entre docentes y estudiantes colombianos.

En tercer lugar, los docentes locales asumen (y frecuentemente se les atribuye), un rol de trabajador social, puesto que los profesores colombianos conocen de cerca los contextos socioculturales, económicos y familiares de los estudiantes y, generalmente, intervienen como mediadores de los posibles conflictos emergentes entre las autoridades educativas, los padres de familia y los estudiantes. Por lo tanto, se puede asegurar que una de las misiones más importantes atribuidas a los docentes colombianos es la construcción de una sociedad más comprensiva hacia los jóvenes a través de la motivación, el acompañamiento personal y el trabajo social.

Las conclusiones de esta investigación con respecto a los retos en las aulas de clase de inglés como lengua extranjera corresponden, principalmente, a la falta

de recursos económicos invertidos en la educación en Colombia. Los docentes colombianos señalan que la infraestructura física de las instituciones educativas y los materiales didácticos existentes en el sector público no son suficientes para cubrir las necesidades de los estudiantes. Además, los profesores locales también aseguran que el dinero invertido en contratar personal extranjero sin formación o experiencia docente debería ser utilizado en más programas de formación y desarrollo en lengua, metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y recursos didácticos para las instituciones públicas.

Como dato curioso, se puede destacar que dependiendo de las diferencias de edad y años de experiencia docente entre los participantes de este estudio, su visión sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera varía. El más joven e inexperto de todos ellos, sigue teniendo una visión utópica de la educación, mientras que los otros dos participantes tienen una visión más realista de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación pública. Sin embargo, es necesario conservar el sentido del ideal cuando se trata de la educación, especialmente en una sociedad con un amplio historial de conflictos, como es el caso de la sociedad colombiana.

En cuanto a los programas existentes para formación docente e información relacionada con becas y descuentos para que los profesores accedan a proyectos de desarrollo profesional deberían tener mejor difusión entre la comunidad académica, pues los docentes colombianos no siempre se enteran de las iniciativas del gobierno. Por ello, se sugiere que, para intentar dar una solución factible a esta situación, se creen y se fomente la participación de los docentes colombianos de inglés en comunidades de aprendizajes con el fin de optimizar el desempeño profesional en el aula, las competencias en lengua extranjera y también promover la construcción positiva de la identidad docente, como agentes de alta importancia en una sociedad tan compleja como la colombiana.

Finalmente, es muy importante aclarar que la interacción con hablantes nativos del inglés no es del todo una mala estrategia, de hecho, ellos representan una buena oportunidad para que los estudiantes colombianos puedan desarrollar sus habilidades interculturales desde el aula de clase. No obstante, se sugiere que los hablantes nativos que imparten clases de inglés en instituciones públicas sean también docentes profesionales y que su natividad en la lengua inglesa no sea el único factor que los ponga en ventaja sobre los docentes locales.

## Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <https://bit.ly/3qXNsgj>
- Angen, M. J. (2000). Evaluating Interpretive Inquiry: Reviewing the Validity Debate and Opening the Dialogue. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378-395.
- Ashraf, S. (2016). *Identity Matters: Stories of Non-native English-speaking Teachers' Experiences under the Shadow of Native Speakerism*. Association of South East Asian Nations, Bilingual Education in Southern Asia Countries.
- Barletta, N. P. (2007). *English Teachers in Colombia: Ideologies and Identities in Academic Writing*. <https://bit.ly/3ltSarW>
- Canagarajah, S. y Said, S. (2011). Linguistic Imperialism. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, 388-400.
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(1), 101-116.
- Chacón, C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. *Paradigma*, 31(2), 25-36.
- Fandiño Parra, Y. y Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documentos de Investigación Educativa (DIE)*, 2.
- Gabillon, Z. (2012). *Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs*. <https://bit.ly/3fSRNej>
- Gómez-Vásquez, L. Y. y Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-Native English Speaking Teachers' Subjectivities and Colombian Language Policies: A Narrative Study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 51-64.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism?. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 27-46.
- Holliday, A. (2014). *Native-Speakerism. TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley.



- Holliday, A. (2005). Native-Speakerism. *ELT journal*, 60(4), 385-387.
- Kachru, B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World-Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Mackenzie, L. (2021). Discriminatory Job Advertisements for English Language Teachers in Colombia: An Analysis of Recruitment Biases. *TESOL Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.535>
- Mahboob, A. (Ed.). (2010). *The NNEST lens: Non-Native English Speakers in TESOL*. Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez, Y. F. (2018). *The Native Speaker Fallacy in English Teachers Recruitment Practices. Voices of Resistance within a Social Network*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. <https://bit.ly/3FXgml8>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://bit.ly/3rLK8UO>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Al tablero: el periódico de un país que educa y se educa*. <https://bit.ly/3KFJmkD>
- Moncada, B. S. y Chacón, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala*, 23(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Palou, J. y Fons, M. (2013). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. En *Histórias de vida em Educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 259-266). Esbrina.
- Pennycook, A. (2002). English, Politics, Ideology: From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity. En T. Ricento (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English* (pp. 107-119). John Benjamins.
- Pennycook, A. (2001). The Politics of Pedagogy. En *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (pp. 114-140). Lawrence Erlbaum Associates.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Pinetti, T. (2017). Native-Speakerism and English without Borders Program: Investigating Language Ideologies through Language Policy. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(1), 40-59.

Tarazona-Ariza, S. (2021). Native-Speakerism: Its Perks and Flaws in the English Classrooms in Colombia. En C. Carpenter y N. Loaiza (Eds), *La interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CIFLEX)*. Universidad de San Buenaventura.

Usma, J. A. (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), 123-142.

Valenzuela, I. (2005). *Hacia la construcción de la identidad profesional docente: algunas consideraciones teóricas*. Instituto de Educación, PUCV.

Vargas, A. (2017). Diez razones para aprender el idioma inglés. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Viáfara, J. (2016). "I'm Missing Something": (Non)Nativity in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11-24.