

La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza

English Language Teacher
Professional Identity:
the Sense of Teaching
Practice

A identidade profissional
do professor de inglês:
ao sentido das práticas de
ensino

Tania Paola Tinoco-Villanueva* 



Para citar este artículo

Tinoco-Villanueva, T. P. (2024). La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza. *Folios*, (60), 97-112. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18458>

* El artículo forma parte de la propuesta investigativa doctoral titulada "La identidad profesional del maestro de inglés: una construcción de sentido desde su práctica pedagógica en una institución educativa pública de Colombia" (Universidad del Quindío).

** Magíster en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas. Estudiante de doctorado, Universidad del Quindío.

Correo electrónico: taniap.tinocov@uqvirtual.edu.co

Artículo recibido
17 • 01 • 2023

Artículo aprobado
20 • 07 • 2023

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene por objetivo visibilizar la necesidad de indagar alrededor de la identidad profesional del maestro de inglés en ejercicio para comprender la naturaleza sobre la formación bilingüe al igual que la racionalidad de las prácticas de este actor educativo desde el marco de la política lingüística en Colombia. Para ello, se analiza, en primer lugar, los discursos ideológicos que han orientado el Programa Nacional de Bilingüismo y su impacto en los programas de desarrollo profesional docente. En segundo lugar, se presentan algunos conceptos y tendencias en la literatura acerca de la identidad profesional del maestro de inglés que conducen a explorar nuevos campos investigativos en esta materia. Las conclusiones sugieren reconocer la historicidad, la trayectoria, los valores y creencias del maestro como elementos que responden a la construcción de sentido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, y que podrían contribuir al diseño de programas de formación docente.

Palabras clave

identidad profesional; maestros de inglés en ejercicio; Programa Nacional de Bilingüismo; desarrollo profesional docente; construcción de sentido

Abstract

This reflection article aims to spotlight the need to investigate the professional identity of the in-service English teacher to understand the nature of bilingual training as well as the rationality of the teaching practices framed within the language policy in Colombia. To this end, first, ideological discourses connected to the National Bilingualism Program and its impact on professional teacher development programs will be analysed. Secondly, some concepts and trends in the literature about the English teacher professional identity will be presented to explore new research fields in this matter. The conclusions suggest recognizing a teacher's historicity, trajectory, values, and beliefs as elements that respond to the sense-making of the English teaching and learning process, which could contribute to the design of teacher training programmes.

Keywords

professional identity; in-service English teacher; National Program of Bilingualism; teacher professional development; sense making

Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é tornar visível a necessidade de indagar sobre a identidade profissional do professor de inglês em serviço para compreender a natureza da formação bilingue e a racionalidade das práticas desse ator educacional a partir do quadro da política linguística na Colômbia. Para isso, primeiramente analisam-se os discursos ideológicos que têm norteado o Programa Nacional de Bilinguismo e seu impacto nos programas de desenvolvimento profissional docente. Em segundo lugar, apresentam-se alguns conceitos e tendências na literatura sobre a identidade profissional do professor de inglês que exploram novos campos de pesquisa nesta matéria. As conclusões sugerem reconhecer a historicidade, a trajetória, os valores e as crenças do professor como elementos que respondem à construção de sentido sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês, o que pode contribuir para o desenho de programas de formação de professores.

Palavras-chave

identidade profissional; professores de inglês em serviço; Programa Nacional de Bilinguismo; desenvolvimento profissional docente; construção de sentido

Introducción

Desde finales del siglo xx, las prácticas escolares han sido ampliamente marcadas por las demandas del fenómeno de la globalización y, en consecuencia, por las reformas educativas que surgen a partir de esta dinámica. Emergen, entonces, unas necesidades sociales, políticas y económicas que determinan el qué y cómo enseñar para alcanzar aprendizajes en *términos de calidad*. Este es un concepto acuñado en las políticas neoliberales que instala cambios no solo en los modos y tiempos de interactuar en la escuela, sino también en la construcción de una nueva imagen del maestro, cuyo desempeño profesional se convierte en el eje central para lograr el mejoramiento en los procesos educativos (Tello, 2016), y, por tanto, resultados satisfactorios en los aprendizajes de los educandos (Zambrano, 2019).

En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera para responder a las demandas del mundo globalizado y establecer criterios de calidad en el contexto educativo a través del Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa ha trazado tres líneas estratégicas, cuyas acciones se enmarcan en la creación y distribución de materiales y recursos didácticos, la evaluación de aprendizajes mediante pruebas estandarizadas y la formación docente para contribuir al desarrollo social, económico y, consecuentemente, a la capacidad competitiva del país (MEN, 2018).

A la luz de estas afirmaciones, este artículo presenta una reflexión sobre los discursos e ideologías que han convertido la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una línea estratégica de calidad educativa en Colombia y, por ende, en una visión tecnicista que ha caracterizado los programas de desarrollo profesional del maestro de inglés en ejercicio. En este sentido, este documento propone que los discursos que han enmarcado las prácticas profesionales de los maestros de inglés se fundamentan en la naturaleza de un discurso institucionalizado en competencias e instrumentalista del aprendizaje de este idioma, cuya posibilidad transformadora depende de la indagación y la reflexión en torno a

las creencias o a la cognición del maestro sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta materia; en otras palabras, su identidad profesional.

Para desarrollar este argumento, en primer lugar, discutiré algunos referentes sobre la adopción de la política de bilingüismo español-inglés en Colombia y los discursos que han repercutido en la orientación ideológica de la enseñanza del inglés. En segundo lugar, analizaré la relación de dichos discursos con el diseño de programas de desarrollo profesional dirigidos a docentes de inglés en ejercicio, los cuales se fundamentan en acciones de entrenamiento para garantizar la apropiación de recursos educativos, habilidades lingüísticas y metodológicas en el idioma. Posteriormente, presentaré algunos conceptos y revisión de la literatura sobre la identidad profesional del maestro para explicar por qué el abordaje de este constructo constituiría una orientación para comprender las percepciones sobre formación bilingüe, al igual que las experiencias y tensiones que el maestro de inglés experimenta dentro de las dinámicas políticas y normativas del contexto escolar. De esta manera, este análisis podría contribuir a una construcción de sentido alrededor de prácticas profesionales que apuesten a nuevas maneras de formación o desarrollo profesional docente.

Programa Nacional de Bilingüismo: español-inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es una línea estratégica de calidad educativa con gran fuerza en diferentes latitudes del mundo; su integración en los currículos representa una visión política que imprime en el aprendizaje de este idioma una ruta de acceso a mejores oportunidades laborales, a una economía global (Miranda y Valencia, 2019) y al uso de una lengua de prestigio, cuya suficiencia permite una comunicación universal (Cenoz y Gorter, 2020). Tal visión ha sido adoptada por países latinoamericanos como Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Costa Rica, México y Panamá, los cuales han promovido iniciativas como: el Programa Inglés Abre Puertas (Chile); el Proyecto de Fortalecimiento

de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Ecuador); Inglés, Puertas al Mundo (Perú); Ceibal (Uruguay); Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera-EILE (Costa Rica); el Programa Nacional de Inglés-PRONI (México), y Panamá Bilingüe (Panamá). Todos estos programas se caracterizan por inversiones significativas en términos de capacitación docente, materiales educativos (diseño de estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras, propuestas curriculares y textos escolares) y programas de voluntarios en inglés en el caso de Chile, para establecer estrategias que los conduzcan al ideal de competitividad económica mediante el mejoramiento del aprendizaje de dicho idioma en sus habitantes.¹

Alineado con estas tendencias latinoamericanas, el Gobierno colombiano incorpora el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el 2004, denominado “Colombia 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad”. Posteriormente, fue nombrado “Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025”, y pocos meses después se designó como “Colombia Bilingüe 2014-2018” (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016). Así, Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), introduce una política lingüística pública imponiendo el bilingüismo inglés-español en todo el sistema educativo colombiano (González y Llurda, 2016). De la misma manera, promueve prácticas hegemónicas alrededor del aprendizaje del inglés como vehículo para lograr beneficios y éxito laboral (Usma, 2009), reflejando ideologías coloniales mediante alianzas internacionales con el Consejo Británico. Estas determinaciones convergen en la estructuración de estándares de competencias que orientan a los maestros de inglés como lengua extranjera a desarrollar habilidades comunicativas en sus estudiantes con el propósito de lograr una sociedad más competitiva y un país más desarrollado (MEN, 2006).

1 Véase el informe sobre “El aprendizaje del inglés en América Latina” organizado por Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein (2017). En él, los autores evalúan las políticas educativas para el aprendizaje de este idioma en diez países y plantean recomendaciones de acuerdo con las dificultades identificadas.

De acuerdo con este objetivo, el MEN emprende una serie de acciones entre las que se destacan los programas de desarrollo profesional o capacitación docente enfocados, en primer lugar, en modelos de certificación a través de exámenes internacionales como el Teaching Knowledge Test (TKT) y el In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT) (González, 2009), los cuales abogan por una cualificación de habilidades exitosas en la enseñanza del inglés. En segundo lugar, estos programas proponen talleres para promover el uso y la apropiación de materiales tales como el currículo sugerido y textos escolares (MEN, 2018). Asimismo, dichas capacitaciones acuden a estrategias de inmersión en inglés (Sierra, 2016) o a la contratación de hablantes nativos de este idioma para acompañar los procesos de enseñanza en algunos colegios públicos del país (Gal, 2018; Gonzáles y Llurda, 2016) y contribuir, según el MEN (2018), con la actualización de prácticas pedagógicas. Estas estrategias han instado a las secretarías de educación regionales a introducir sus propias líneas de acción (Correa *et al.*, 2014). En Neiva, por ejemplo, la coordinación de bilingüismo municipal ha liderado alianzas culturales con el Banco de la República, la prensa local, la universidad pública y recientemente ha promovido asistencias técnicas a las instituciones educativas oficiales, con el fin de diseñar planes de mejoramiento que propendan por resultados satisfactorios en el inglés a través de las pruebas estandarizadas nacionales Saber 11.²

No obstante, casi 20 años después del lanzamiento del PNB, la formación de competencias en bilingüismo ha mostrado algunos avances, pero también se evidencia que la meta de lograr una Colombia bilingüe está aún lejana. Según el Plan Sectorial de Educación 2018-2022, los logros de esta política lingüística se manifiestan, en primer lugar, en los esquemas de desarrollo profesional

2 La prueba Saber 11 es un indicador nacional de la calidad educativa en Colombia y establece las competencias básicas que los estudiantes deben asegurar en los niveles escolares de básica hasta la secundaria y media. Por lo tanto, sus resultados se convierten en referentes para la construcción de planes de mejoramiento o políticas educativas de orden nacional, regional o institucional. Ver sus lineamientos en: www.icfes.gov.co

continuo, los cuales han beneficiado cerca de ocho mil docentes y directivos docentes en sus prácticas pedagógicas; en segundo lugar, en los recursos educativos tales como textos escolares para la enseñanza del inglés entregados a estudiantes de grado 6.º a 11.º en instituciones educativas públicas focalizadas, plataformas virtuales y aplicaciones digitales; y, en tercer lugar, en las acciones que incentivan intercambios y prácticas interculturales, así como las alianzas y el acompañamiento técnico a las secretarías de educación para la promoción de este idioma (MEN, 2022). Sin embargo, al mismo tiempo, estos avances contrastan con los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas que demuestran la suficiencia del idioma (González, 2023), en las horas reducidas para la instrucción del inglés en las aulas de clase, la carencia de maestros formados para la enseñanza del inglés en la educación básica primaria y el hacinamiento en las aulas de clase (Miranda y Valencia-Giraldo, 2023), las cuales reflejan condiciones poco apropiadas para la implementación de esta política y, por consiguiente, componentes administrativos desatendidos por los distintos gobiernos.

Ante este panorama, se puede señalar la evidencia de dos discursos estructurales que se encuentran en el enfoque de la política lingüística relacionada con el bilingüismo en Colombia. Por una parte, está el discurso institucionalizado en la competencia o suficiencia del inglés, el cual se evidencia a través de los resultados de unas pruebas estandarizadas. Por otro lado, esta política hace referencia a un discurso instrumentalista del aprendizaje del inglés. Ambos discursos afectan el papel del maestro y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de este idioma, como lo expondré a continuación.

En relación con las pruebas estandarizadas, Miranda y Valencia (2019) indican la tensión que producen los resultados de las pruebas Saber 11 para todos los actores involucrados en una comunidad educativa. Esta prueba establece un nivel de dominio en el inglés que demanda de los estudiantes que terminan su ciclo en educación secundaria un nivel intermedio B1, o usuario independiente según el

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) (Alonso *et al.*, 2018). De allí que estas pruebas generan, para los estudiantes, posibilidades de acceso a becas e ingreso a la educación superior pública; para los maestros, reconocimiento institucional; y para los colegios y secretarías de educación, un sentido de prestigio y responsabilidad. Miranda y Valencia (2019) describen la ansiedad que producen estos exámenes ya que inducen al docente a prácticas ritualizadas sobre afianzamiento de vocabulario, gramática y comprensión de lectura para entrenar a los estudiantes en esta materia. La enseñanza del idioma recae, entonces, en unas prácticas de naturaleza-examen (Gal, 2018) en donde se tiende a “enseñar para la prueba”; en otras palabras, en un simulacro (Ospina, s. f.) que impulsa la planeación de aula en referencia a las características que demandan dichos exámenes enmarcadas en una competencia comunicativa efectiva en términos de lectura y uso del lenguaje (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-Icfes, 2022). La prueba se convierte, entonces, en un dispositivo de control y presión para el maestro, quien debe alinear sus prácticas profesionales y sus propios valores a los indicadores que estos exámenes establecen (Cruz-Arcila, 2018).

Shohamy (2022), cuestiona el uso de estas pruebas estandarizadas en los contextos educativos, en la medida en que los resultados de estos exámenes afectan las proyecciones profesionales o académicas de los estudiantes, y poco se interesan por procesos formativos que conduzcan al mejoramiento de la suficiencia en el idioma. De igual manera, la autora también señala que la restricción monolingüe que caracteriza el diseño de estas pruebas desconoce el repertorio lingüístico de los estudiantes y, por consiguiente, el conocimiento de su lengua materna como recurso para demostrar la comprensión y producción del idioma extranjero.

A la luz de este discurso de competencia en el idioma, podría decirse que la política lingüística pública impuesta por el MEN institucionaliza una concepción de la lengua como objeto de aprendizaje; esto es, de acuerdo con Canagarajah y

Liyanage (2012), un producto o un tejido estructural sustentado en la forma y no en los procesos y prácticas comunicativas. Makoni y Pennycook (2006) precisan en un sistema gramatical el cual es gobernado por reglas que deben adquirirse para lograr el uso apropiado de un conjunto de palabras para comunicarse; en otras palabras, una perspectiva estructuralista que refleja la naturaleza de la prueba y, por ende, unas prácticas de enseñanza fundadas en el conocimiento lingüístico que contradice los principios comunicativos del idioma (Miranda y Valencia, 2019), las cuales generan implicaciones en las creencias de los maestros sobre el sentido de la enseñanza en esta materia.

En cuanto al discurso instrumentalista, la política de bilingüismo en Colombia devela una orientación como medio o herramienta para lograr unos propósitos comerciales. En este sentido, la orientación política del idioma, entendida como la disposición hacia la lengua y su función en la sociedad (Ruiz, 1984), es el recurso que involucra las nociones “desarrollo, competitividad, capital humano y economía del conocimiento” (Usma, 2009, p. 133). Estas nociones desprenden una visión del idioma, en este caso el inglés, como la ventana a las oportunidades laborales, el idioma que representa estatus y beneficios (Ayala y Álvarez, 2005, como se cita en Usma, 2009), los cuales construyen un discurso hegemónico del inglés como idioma dominante (Heller y Martin-Jones, 2001). En términos de Miranda y Valencia (2019), se trata de una ideología de la lengua reducida a una economía neoliberal que Colombia ha perpetuado como resultado de los tratados internacionales, y de las decisiones políticas prescritas desde organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ODCE), las cuales influyen en la planeación de estrategias escolares para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés.

Como podrá notar el lector, los discursos sobre competencia e instrumentalismo del idioma descritos brevemente sitúan el aprendizaje del inglés en el contexto colombiano como la puerta al bilingüismo; es decir, una ideología de lengua sustentada en un

contexto histórico centrado en la globalización y sus demandas sociales y económicas que orientan su planeación hacia lo que Makoni y Pennycook (2006) determinan como soluciones. El inglés, el idioma del acceso al conocimiento, las oportunidades laborales, los beneficios académicos y la llave de inserción a la competitividad económica. Una visión de solución que se origina desde la orientación de la lengua como problema (Ruiz, 1984), cuya racionalidad se fundamenta en combatir “la pobreza, la desigualdad social, el bajo rendimiento académico y la baja movilidad social” (p. 19) mediante la educación bilingüe con énfasis en el inglés. En este contexto, el maestro es el puente entre las metas y los contextos escolares, o “una pieza del rompecabezas... de los discursos oficiales” (Tello, 2016, p. 72).

La política lingüística y el diseño de programas de desarrollo profesional docente

Con la intención de implementar las estrategias establecidas dentro de la política lingüística para lograr el dominio del inglés, los maestros se convirtieron en piezas de engranaje fundamentales para hacer posible este objetivo en las aulas de clase. De allí que los programas de desarrollo profesional docente han sido instituidos como líneas estratégicas en diferentes contextos educativos con el fin de cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma. Por ejemplo, de acuerdo con el informe de Cronquist y Fiszbein (2017) acerca del panorama del aprendizaje del inglés en América Latina, países como Panamá, Perú y Brasil han ofrecido programas de formación para maestros de inglés en servicio enfocados en la promoción de habilidades lingüísticas. En efecto, estos programas fueron patrocinados por la embajada británica, los cuales incluían, además del componente lingüístico, un componente metodológico para la enseñanza del inglés.

De igual modo, el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia ha diseñado programas de desarrollo profesional docente para maestros de inglés en servicio de instituciones educativas públicas de secundaria con el propósito de mejorar

la competencia del idioma mediante capacitaciones entorno a habilidades metodológicas y lingüísticas en el aula de clase. Por consiguiente, el MEN ha orientado diversos talleres y cursos tales como “Apropiación del material My ABC English kit”, “Socialización y apropiación English Please! Fast track”, “Curso Virtual Learn English Pathways”, “Curso Virtual MOOC Lessons and Teaching”, entre otros, los cuales tienden, por un lado, a legitimar prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma, y por el otro, a promover unas acciones de entrenamiento que “incluyen una serie de conocimientos, habilidades y técnicas seleccionadas o diseñadas por un experto(a), los cuales son demostrados o transmitidos para que los maestros los reproduzcan posteriormente en sus clases” (Bastidas, 2015, p. 258); un modo de instrucción sobre las características de la reforma y cómo debe implementarse en el aula de clase (Sierra-Piedrahita, 2016). En efecto, estos programas configuran una mirada reducida de este actor escolar que entraña, de cierta manera, una obstaculización de su actuación crítica frente a su quehacer pedagógico al desconocer las especificidades de un contexto escolar y su cultura (Galvis, 2014). Al respecto, Pineda (2018) afirma que esta tendencia de formación se estructura a partir de una concepción deficiente del maestro al fundamentar su diseño en la necesidad de aprendizaje en términos de lo que se carece, en lugar de la cognición que se posee y se ejecuta en el salón de clase. Así, la formación permanente del docente que había iniciado una apuesta en relación con la investigación-acción, con procesos reflexivos y de intentos de escritura gracias al Proyecto del Marco Colombiano para el Inglés³ desarrollado en los noventa (González, 2007), retrocede a las décadas de los sesenta y setenta buscando un sentido desde

3 El Proyecto del Marco Colombiano para el inglés (Colombian Framework for English-COFE) fue resultado de alianzas internacionales entre los gobiernos del Reino Unido y Colombia para mejorar la calidad de los maestros en formación de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Si bien en sus primeras fases involucraba un trabajo colaborativo entre diversas universidades para fortalecer los currículos a través de componentes teóricos, prácticos e investigativos, su diseño se extendió a promover acciones para capacitar a maestros de inglés de secundaria del sector oficial (Rubiano *et al.*, 2000).

la racionalidad del positivismo para contribuir a las transformaciones educativas (Imberón y Canto, 2010, como se cita en Bastidas, 2015). Dicha racionalidad retrata al maestro como un consumidor pasivo de herramientas (Cárdenas *et al.*, 2010) o un tecnicista e implementador de materiales (Usma, 2009; Correa *et al.*, 2014; Miranda, 2014; Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Sierra, 2018).

En este orden de ideas, se podría deducir que el maestro de inglés se encuentra en un ciclo de reproducción de modelos dirigidos por un grupo de expertos; unas prescripciones generadas desde la superestructura (Imberón y Canto, 2013), mediante un discurso de profesionalidad gerencial que incorpora unos intereses políticos en relación con la calidad educativa y la competencia en el idioma, la cual se materializa a través de los resultados de pruebas estandarizadas (Sierra, 2017). Se trata, de hecho, de una instrumentalización del idioma y del maestro orientada, como sugiere Barkhuizen (2021), desde un contexto macro (política educativa, la hegemonía de la lengua, sistema socioeconómico), que refleja unos valores en un contexto micro (instituciones educativas, comunidades académicas) y que, por lo tanto, desencadenan “una noción de bilingüismo, ciudadano bilingüe y también, prácticas de enseñanza en inglés” (Méndez *et al.*, 2019, p. 73) o “conceptos de lo que el bilingüismo y la educación bilingüe deben ser” (Escobar, 2013, p. 51) en los entornos escolares.

En consecuencia, convendría centrar la atención en el maestro de inglés, en las propias concepciones que este actor ha construido sobre la naturaleza de la enseñanza del idioma dentro de este marco político educativo instrumentalista, cuya indagación conllevaría una construcción de sentido sobre los modos de pensar y de actuar del docente (Darvin y Norton, 2015). Su voz incorporaría un discurso a partir de la vivencia de dichas políticas en los contextos escolares y cómo este desarrolla sus prácticas, bajo qué ideologías, tensiones y retos. Podría hablarse, entonces, de una forma de comprensión del bilingüismo, en virtud de lo que Varghese (2011) afirma como los modos de “crear/resistir/negociar/

crear política educativa” (p. 22); en otras palabras, el conjunto de creencias que definen las funciones y el quehacer del maestro, las cuales subyacen en su identidad profesional.

La identidad profesional del maestro de inglés: concepción y tendencias en la literatura

La naturaleza instrumentalista que ha caracterizado el diseño de los programas de desarrollo profesional descritos anteriormente ha llevado al campo de la investigación en la enseñanza de idiomas a centrar su mirada en la identidad del maestro. Esto se debe, en primer lugar, de acuerdo con Kelchtermans (2009), a que la enseñanza como acto social es asumida por alguien y, por tanto, es importante conocer quién es el maestro dentro de su papel principal en el proceso educativo. En segundo lugar, porque la enseñanza de un idioma implica además de un intercambio de códigos lingüísticos, una relación del maestro con el mundo social y en esta medida una construcción y negociación identitaria (Norton, 1997) que influye en sus prácticas profesionales.

La identidad profesional del maestro puede definirse como “el conjunto de representaciones que un docente tiene de sí mismo, relacionadas con su actividad profesional” (Álvarez y Badia, 2014, p. 214). Estas representaciones, desde la perspectiva de Borg (2006), apuntan a la cognición del maestro, a las creencias, los saberes prácticos y principios pedagógicos, y las preocupaciones instruccionales que enmarcan lo que significa el yo identitario de esta profesión. Por consiguiente, dicha identidad alude al sentido de sí mismos como maestros y a su propia definición de su práctica profesional (Kelchtermans, 2018). No obstante, tales representaciones y concepciones son muy poco consideradas en los enfoques de entrenamiento o desarrollo profesional docente. En efecto, “su limitación más notoria es probablemente la falta de reconocimiento y valor de la experiencia y el conocimiento de los profesores fuera de los discursos dominantes” (González, 2007, p. 319).

Flores y Day (2006) señalan que la identidad profesional del maestro se constituye por su historicidad personal, su trayectoria en la etapa de formación inicial, sus prácticas y contexto de enseñanza. De allí que dicha identidad no es estática, sino construida y negociada a razón de las influencias de un entorno externo (político, social y cultural), interno (organizacional o institucional) y las experiencias personales del maestro (Day *et al.*, 2006). En este sentido, la exploración de la construcción identitaria del docente de inglés proporcionaría una comprensión de un modo de pensar sobre la naturaleza del idioma, de una racionalidad de unas prácticas que en términos de Beauchamp y Thomas (2009) enmarcaría el “cómo ser”, “cómo actuar” y “cómo entender” un trabajo y un lugar en la sociedad.

De acuerdo con Barkhuizen (2021), si bien han surgido unos avances investigativos que intentan identificar las autobiografías, cualidades y características del trabajo que desempeñan los maestros en diversas latitudes del mundo, todavía existe una falta de conocimiento sobre quién es el educador, sus historias, sus creencias, expectativas y posicionamiento, el cual es invisibilizado o poco explorado. En efecto, la necesidad de investigar sobre esta materia facilitaría la comprensión de las prácticas de clase que ejerce el maestro de idioma extranjero (Varghese *et al.*, 2005) y las posibles apuestas de formación que destaquen su voz reflexiva y crítica.

La revisión de literatura sobre la identidad del maestro sugiere que en las dos últimas décadas los estudios convergen en cinco temas. El primero de ellos alude a las tensiones producidas por las políticas educativas sobre la identidad del maestro. Esta tensión implica la limitación de la autonomía docente (Behin *et al.*, 2018) y las emociones de frustración que los maestros experimentan debido a la normatividad establecida (Salinas, 2017). No obstante, las investigaciones demuestran que estas tensiones conllevan a los maestros a alinearse o balancear estos requerimientos con las necesidades de su contexto (Ocampo, 2019; Méndez *et al.*, 2019; Cruz-Arcila, 2020; Torres-Rocha, 2017; Ubaque-Casallas, 2021) y, por lo tanto, a presentar

un sentido de agenciamiento para responder a los retos educativos (Richardson, 2019; Rendón, 2019; Xiaoyan, 2014; Thorne, 2015; Mieles-Barrera *et al.*, 2009). En efecto, se trata de estados de vulnerabilidad o autoridad que generan tensiones identitarias oscilantes en los educadores (Polo y Guerrero, 2013).

El segundo tema aborda la relación entre la identidad del maestro y su desarrollo profesional. Algunos estudios en esta línea señalan las inconsistencias de los enfoques de los programas de desarrollo profesional docente con las percepciones construidas o los intereses de estos actores educativos (Mora *et al.*, 2014; Güngör, 2017). De allí que autores como Guerrero y Meadows (2015) sugieren diseñar escenarios de desarrollo mediante comunidades profesionales o de práctica, los cuales podrían fortalecer los procesos de reconstrucción identitaria (Steadman *et al.*, 2018; Abednia, 2012) a través de la reflexión docente (Thu Huyen, 2012; Mosquera-Pérez y Losada-Rivas, 2022) y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico o autoeficacia docente (Moslemi y Habibi, 2019).

El tercer tema destaca estudios que analizan el discurso del maestro de inglés en el aula de clase, el cual revela rasgos de su identidad profesional (Alijani y Barjesteh, 2018; Avalos-Rivera, 2016; Hernández, 2021; Fajardo, 2013). Este análisis discursivo demuestra que, en primer lugar, el maestro mantiene un papel dominante en sus interacciones en clase (Alijani y Barjesteh, 2018) en cierta medida, por las condiciones socioculturales de su contexto escolar (Avalos-Rivera, 2016). En segundo lugar, las interacciones indican los valores o principios pedagógicos del maestro de inglés, quien prioriza el afianzamiento de la estructura del idioma en lugar de la comunicación (Hernández, 2021; Fajardo, 2013), lo que supone unos fundamentos epistemológicos y ontológicos en el docente que subyacen en estos comportamientos merecedores de indagación.

El cuarto tema discute los factores que moldean la identidad profesional docente. Un número significativo de investigaciones relacionan diversos factores, entre los cuales se destacan aquellos que dependen del contexto y la normativa escolar

(Riquelme, 2019; Lander, 2018; Fahd *et al.*, 2020; Wang, 2020; Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña, 2021), de las prácticas y experiencias educativas (Groves, 2019; Rodríguez, 2022), de la historicidad y experiencias personales, académicas, y emocionales del maestro en relación con las comunidades en las cuales este interactúa (Ubaque y Castañeda-Peña, 2017; Ramos, 2017), autoestima (Motallebzadeh y Kazemi, 2018), del grado de reconocimiento (Scholes, 2011; Thongsongsee, 2012; Karousiou, 2013; Merino, 2015; Pinzón, 2017; Giralt, 2018) y el contexto sociopolítico y cultural en el que se encuentra inmerso (Leigh, 2019; Pineda, 2018; Carabine, 2021; León, 2021), el cual suscita sus motivaciones y metas o su agencia para enfrentar los retos educativos.

Finalmente, el quinto tema se centra en la dicotomía entre el docente nativo de inglés y el no nativo. Los estudios analizados muestran que existe un imaginario social construido acerca de la legitimidad que representa el hablante nativo como enseñante del inglés (Kiernan, 2008; Charris, 2017). Este imaginario genera un impacto en la identidad profesional del maestro de inglés no nativo, quien experimenta emociones de frustración respecto a su competencia en el idioma (Hersi, 2018; Widodo *et al.*, 2020). No obstante, dichas representaciones sociales son dinámicas puesto que dependen de las experiencias de los maestros (Calderón, 2020).

Estas cinco tendencias identificadas en la literatura alrededor de la identidad profesional del maestro proporcionan un acercamiento a las emociones, los dilemas y las influencias del contexto que afectan las prácticas profesionales del docente de inglés. El interés en esta materia refleja, como lo expresa Kayi-Aydar (2015), que “el profesor no es un individuo neutral en el contexto educativo” (p. 139), puesto que las decisiones que toma en el contexto de sus prácticas escolares evidencian su discurso o posicionamiento respecto a la enseñanza de este idioma. No obstante, los hallazgos de estos estudios revelan algunos vacíos respecto a la concepción de bilingüismo que el maestro de inglés ha construido, al igual que su manera de interpretar y responder

a los lineamientos de una política lingüística educativa, los cuales intentaré exponer en el siguiente apartado.

Hacia nuevas orientaciones de la identidad profesional del maestro de inglés

Además de los hallazgos anteriormente esbozados, existen algunos temas críticos que merecen ser atendidos dentro del campo de la identidad profesional del maestro de inglés. En primer lugar, se ha prestado relativamente poca atención a la concepción que el docente de inglés ha construido sobre el bilingüismo y cómo ha negociado sus creencias y valores acerca de este fenómeno considerando su historicidad académica y profesional para responder, como lo sugiere Varghese (2011), a las demandas globales y locales de la enseñanza de este idioma. Este hecho compromete, además de los discursos estructurales que legitiman el proceso de enseñanza, el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y las decisiones pedagógicas. Además, implica un posicionamiento del maestro que responde a las tensiones provocadas por los discursos en los que se encuentra inmerso (Holland *et al.*, 1998) y que reflejan la manera en que este docente se enfrenta o reproduce los discursos que sobre la enseñanza del inglés se legitiman desde la estructura política educativa.

En segundo lugar, si bien las tendencias investigativas anteriormente descritas corresponden con los hallazgos de Flores y Day (2006) en cuanto a la formación inicial y la cultura y práctica escolar como elementos que inciden en la reconstrucción de una identidad profesional, es necesario ahondar en el sentido que el maestro de inglés ha elaborado sobre su función y su quehacer. März y Kelchtermans (2013) definen la construcción de sentido como “un proceso (inter)activo y dinámico mediante el cual los individuos y grupos dan significado a sus prácticas desde los ambientes en que operan” (p. 15). En consecuencia, esta construcción de sentido ofrece un marco interpretativo mediante el cual los maestros orientan y actúan en su práctica educativa

(Kelchtermans, 2009), y que permitiría comprender cómo estos individuos interpretan y responden a los requerimientos políticos en torno a la enseñanza de este idioma.

En tercer lugar, indagar sobre la identidad profesional del maestro de inglés conduce a penetrar en sus discursos, puesto que sus voces y prácticas son las que reflejan la forma en que los lineamientos sobre la política de bilingüismo son interpretados e implementados en el aula de clase. Esto sugiere centrar la atención en los maestros de inglés en ejercicio, a quienes se les atribuye gran responsabilidad por el alcance de unas metas nacionales, locales e institucionales y, por ende, se convierten en el eslabón de la política educativa y la escuela. De allí que las apuestas metodológicas narrativas o etnográficas ofrecerían, por un lado, un enfoque que permite “desentrañar y comprender los complejos procesos de sentido que constituyen la enseñanza” (Kelchtermans, 2009, p. 260). Por otra parte, facilitarían un acercamiento a las creencias, experiencias y, por ende, a la identidad del maestro de idiomas para explorar quiénes son estos actores a lo largo de su trayectoria profesional y construir una narrativa situada con el fin de interpretar la racionalidad de sus decisiones de enseñanza y aprendizaje del idioma (Martin-Jones y Martin, 2017).

Lo anteriormente expuesto implica proponer espacios de observación, indagación y discusión que permitan explorar las decisiones y acciones que el maestro de inglés toma consciente o inconscientemente en su práctica pedagógica. Esto conduciría a explorar su contexto, su planificación, su práctica en el aula y su propio discurso sobre formación bilingüe para analizarlos a la luz de los discursos hegemónicos de la política educativa.

En términos generales, se trata de propiciar un escenario investigativo que contribuya a la construcción del sentido de las acciones del maestro de inglés en torno a la formación bilingüe, su autodefinición desde su propia voz; la voz de un sujeto cognoscente, con tensiones, retos, valores y expectativas interiorizados sobre la enseñanza de un idioma que se inscriben en la construcción de su

identidad y que podrían facilitar nuevas apuestas de formación docente y mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este documento argumenta que la política lingüística en Colombia, concretada en el Plan Nacional de Bilingüismo, ha sido diseñada desde unos discursos instrumentalistas y de competencias en el idioma que han afectado los programas de desarrollo profesional del maestro de inglés en ejercicio y, por lo tanto, su papel y práctica profesional. Asimismo, el artículo provee una revisión de distintas investigaciones acerca de la identidad profesional de este actor educativo para finalmente proponer un estudio en esta materia, el cual podría ofrecer una comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde las percepciones que subyacen en los maestros.

Bajo esta perspectiva, la atención a la identidad del maestro de inglés permitiría, en primera instancia, trascender la imagen tecnicista que han creado los discursos políticos sobre la educación bilingüe en Colombia de este sujeto hacia su *ethos* como persona que posee principios de enseñanza, experiencias, un mundo imaginado y emociones que interactúan entre sí para enfrentar los desafíos de su quehacer pedagógico. De hecho, tal y como lo argumentan Gray y Morton (2018), la identidad del maestro responde al carácter ético del proceso de enseñanza; es decir, en este interés particular, el por qué y el para qué enseño un idioma, lo cual, de acuerdo con Barkhuizen (2021), se trata de indagar por ¿quién es el maestro de idiomas?, ¿por qué enseña idiomas?, ¿cómo enseña?, ¿cuáles son sus objetivos de enseñanza? y ¿cómo interpreta y responde a las demandas de unas políticas educativas?

En segunda instancia, estas indagaciones, además de “reivindicar lo que el maestro de inglés tiene que decir y hacer sobre sí mismos” (Quintero-Polo *et al.*, 2022, p. 111), conllevan la necesidad de generar espacios reflexivos en donde el maestro plantee su posicionamiento crítico sobre sus prácticas de enseñanza. De allí que los programas de desarrollo

profesional resulten una plataforma para explorar, por un lado, la agencia y los modos de resistencia del maestro acerca de la apropiación de las políticas establecidas dentro del PNB (González, 2023), y, por el otro, su interpretación de una política de bilingüismo, fundamentada en la enseñanza del español-inglés dentro de un contexto educativo culturalmente diverso.

Se trataría entonces de reconocer al maestro de inglés con su trayectoria, saber disciplinario, creencias, valores y experiencia dentro de sus prácticas profesionales que conduzcan a emprender una aproximación a la comprensión del sentido de su función y a los aportes que tal sentido podría sugerir para contribuir a su propia formación, a la transformación de su quehacer pedagógico y a la construcción de micropolíticas lingüísticas que se ajusten a las necesidades de su entorno educativo.

Referencias

- Abednia, A. (2012). Teachers' Professional Identity: Contributions of a Critical efl Teacher Education Course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Alijani, A. y Barjesteh, H. (2018). The Role of efl Teacher's Talk and Identity in Iranian Classroom Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 606-612. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.08>
- Alonso, J., Díaz, D. y Estrada, D. (2018). Achievements of a Bilingual Policy: The Colombian Journey. En S. Chumbow (ed.), *Multilingualism and Bilingualism* (pp. 57-74). InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72114>
- Álvarez, I. y Badia, A. (2014). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación* (pp. 213-232). Ediciones de la U.
- Avalos-Rivera, A. (2016). *Mexican English Teachers' Identity Negotiations: A Narrative Study* (tesis de doctorado). Universidad de Oklahoma. <https://hdl.handle.net/11244/48778>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language Teacher Education Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108874083>
- Bastidas, J. (2015). Desarrollo profesional situado en el contexto de los profesores de inglés como

- lengua extranjera. En J. Bastidas y G. Muñoz (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 155-183). Editorial Universitaria; Universidad de Nariño.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Behin, B., Esmaeili, F. y Asadollahi, R. (2018). An English Teacher's Professional Identity Development: The Effect of Educational Policies. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(2), 19-40. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2019.10271.1278>
- Bonilla, C. y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Calderón, D. (2020). *Of Native-speakerism and Colombian English Teachers' Life Experiences* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Canagarajah, S. y Liyanage, I. (2012). Lessons from Pre-Colonial Multilingualism. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 49-65). Routledge.
- Carabine, P. (2021). *To What Extent Does UK Government Policy Discourse Shape the Professional Identity of Teachers in England?* [Tesis de Doctorado, Universidad de Glasgow]. <http://theses.gla.ac.uk/82742/>
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). In Service English Teachers' Professional Development: Some Conceptual Considerations for Colombia. *Folios*, 31, 49-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Charris, A. (2017). *Imaginarios sociales e identidad profesional de los docentes de inglés* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. (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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255032609007>
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cruz, F. (2018). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 363-382. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903>
- Cruz, F. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Escobar, W. (2013). Identity-forming Discourses: A Critical Discourse Analysis Policy Making Process Concerning English Language Teaching in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 45-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37861>
- Fahd, S., Othman, J. y Senom, F. (2020). Saudi efl Teachers' Identity Formation in Saudi Schools: A Case Study. *Arab World English Journal*, 11(3), 431-445. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.27>
- Fajardo, J. (2013). "What Makes a Teacher": Identity and Classroom Talk. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 22, 127-146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2159/5178
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gal, D. le. (2018). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 12, 156-190. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: Relato de experiencias

- in situ. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.06>
- Giralt, M. (2018). *El rol de la indagación en la identidad profesional docente: Situación actual y retos en la formación inicial* [Tesis de doctorado, Universidad Ramón Llull]. https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/669864/Tesi_Mireya_Giralt.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- González, A. (2007). Professional Development of efl Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2722>
- González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian efl Teachers' Professional Development. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2638>
- González, A. (2023). Colombian Teachers of English as Agents in the Implementation of English Language Policies in a Multilingual Country. En N. Miranda, A. de Mejía y S. Valencia (eds.), *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field* (pp. 149-164). Routledge.
- González, A. y Llurda, E. (2016). Bilingualism and Globalisation in Latin America: Fertile Ground for Native-speakerism. En F. Copland, S. Garton y S. Mann (eds.), *LETs and NESTs: Voices, Views and Vignettes* (pp. 90-109). British Council. <https://www.researchgate.net/publication/307630926>
- Gray, J. y Morton, T. (2018). *Social Interaction and English Language Teacher Identity*. Edinburgh University Press. [http://www.eupublishing.com/series/ssint](http://www.euppublishing.com/series/ssint)
- Groves, M. (2019). *Mapping Professional Identities of Dance Teachers across Time, Space and Practice: Towards a Model of Professional Identity Formation* [Tesis de doctorado, UCL Institute of Education]. dart Europe e- Thesis Portal.
- Guerrero, C. y Meadows, B. (2015). Global Professional Identity in Deterretorialized Spaces: A Case Study of a Critical Dialogue between Expert and Novice Non-native English Speaker Teachers. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44194>
- Güngör, F. (2017). The Tensions between EFL Teacher Identities and Inset in the Turkish Context. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55110>
- Heller, M. y Martin-Jones, H. (2001). Introduction. Symbolic Domination, Education and Linguistic Difference. En M. Heller y M. Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (pp. 1-28). Ablex Publishing.
- Hernández, J. (2021). Discourse and Identity: Features of Language Classroom Interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-19. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n37.2021.11578>
- Hersi, M. (2018). *Teachers' Professional Identity Construction: A Narrative Inquiry of Non-Native English-speaking Teachers in Saudi Arabia* (tesis de doctorado). The University of New Mexico. https://digitalrepository.unm.edu/educ_llss_etds
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Imbernon, F. y Canto, J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética*, 41, 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Guía de orientación grado 11.º. Inglés*. Autor. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/11090316/Guia_PC-Ingles-11-1.pdf/b036b985-ae0a-fa5a-0c68-79fa839abb1c?version=1.0&t=1657242928074
- Karousiou, C. (2013). *An Exploratory Study into Primary Teachers' Professional Identity at a Time of Educational Reform in Cyprus* (tesis de doctorado). Universidad de Manchester. dart Europe e- Thesis Portal.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Multiple Identities, Negotiation, and Agency Across Time and Space: A Narrative Inquiry of a Foreign Language Teacher Candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137-160. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1032076>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional Self-understanding in Practice: Narrating, Navigating and Negotiating. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*

- (pp. 229-240). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Kiernan, P. (2008). *Deconstructing Narrative Identity in English Language Teaching an Analysis of Teacher Interviews in Japanese and English* (tesis de doctorado). Universidad de Birmingham. dart Europe e- Thesis Portal.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>
- Leigh, L. (2019). "Of Course, I Have Changed!": A Narrative Inquiry of Foreign Teachers' Professional Identities in Shenzhen, China. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102905>
- Leon, M. (2021). *The Intersection of Language Ideologies and Language Teacher Identities in the Expanding Circle* [Tesis de doctorado, Universidad de Arizona]. <http://hdl.handle.net/10150/661267>
- Makoni, S. y Pennycook, A. (2006). Disinventing and Reconstituting Languages. En N. Homberger y C. Baker (eds.), *Bilingual Education and Bilingualism* 62 (pp. 1-41). Multilingual Matters.
- Martin-Jone, M. y Martin, D. (2017). Introduction. En M. Martin-Jones y D. Martin (eds.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (pp. 1-27). Routledge.
- März, V. y Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and Structure in Teachers' Reception of Educational Reform: A Case Study on Statistics in the Mathematics Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- Méndez, P., Garzón, E. y Noriega-Borja, R. (2019). English Teachers' Subjectivities: Contesting and Resisting Must-be Discourses. *English Language Teaching*, 12(3), 65-76. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p65>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. un enfoque biográfico-narrativo* (Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla). dart Europe e- Thesis Portal.
- Mieles-Barrera, M., Henríquez-Linero, I. y Sánchez-Castellón, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512005>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa Colombia Bilingüe. Informe de gestión 2014-2018*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Pacto por la equidad, pacto por la educación. Plan sectorial de educación 2028-2022*. https://www.elcolombiano.com/especialesmarcasaliadas/la-educacion-es-de-todos/pdfs/balance_plan_sectorial_2018-2022.html
- Miranda, N. (2014). Política educativa para la enseñanza del inglés en Colombia y pedagogía crítica: Un binomio posible. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 1, 81-96. https://www.academia.edu/12373619/Pol%C3%ADtica_Educativa_para_la_Ense%C3%B1anza_del_Ingl%C3%A9s_en_Colombia_y_Pedagog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_Un_Binomio_Posible
- Miranda, N. y Valencia, S. (2019). Unsettling the "Challenge": ELT Policy Ideology and the New Breach amongst State-funded School in Colombia. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Miranda, N. y Valencia, S. (2023). English in Education Policy in Colombia: Two Decades of Policy Discourse and Appropriation. En N. Miranda, A. de Mejía y S. Valencia (eds.), *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Voices and Perspectives from the Field* (pp. 94-113). Routledge.
- Mora, A., Trejo, P. y Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Moslemi, N. y Habibi, P. (2019). The Relationship among Iranian EFL Teachers' Professional Identity, self-efficacy and Critical Thinking Skills. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 26(1), 107-128. <https://doi.org/10.17533/How.Asocopi.v26n01m43>
- Mosquera-Pérez, J. y Losada-Rivas, J. (2022). EFL Teachers' Professional Identity: A Narrative Study with Colombian Graduate Students. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Motallebzadeh, K. y Kazemi, B. (2018). The Relationship between efl Teachers' Professional Identity and their

- Self-esteem. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Ocampo, J. (2019). *Poder, discursos y reformas educativas en la configuración de la identidad emocional y profesional docente. Colombia 199-2013* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. dart Europe e- Thesis Portal.
- Ospina, L. (s. f.) *Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje* (documento inédito). Universidad del Quindío.
- Pineda, D. (2018). *efl Teachers' Identities and their Teaching and Assessment Practices in a Public University of a Major City in Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad de Texas]. https://digital-commons.utep.edu/open_etd
- Pinzón, H. (2017). *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectivas de género* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Polo, A. y Guerrero, C. (2013). "Of Being and not Being": Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, 190-205. <https://howjournal-colombia.org/index.php/how/article/view/30>
- Quintero-Polo, Á., Duarte-González, C. y León-Castro, A. (2022). Identity as a Source of Agency for Transformative English Language Teachers. *Educación y Humanismo*, 24(43), 110-128. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5758>
- Ramos, F. (2017). *The Process of English Language Teachers' Professional Identity (re)Construction at ifc: An Interpretative Qualitative Study* [Tesis de doctorado, Universidad Federal de Santa Catarina].
- Rendon, J. (2019). *Exploring EFL Teachers' Activity and Identity Construction through the Path of Private Institutional Policies* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Richardson, C. (2019). How a Community of Practice Shapes a Modern Foreign Language Teacher's View of Herself as a Teacher over Time and Space: A Biographical Case Study. En M. Gallardo (ed.), *Negotiating Identity in Modern Foreign Language Teaching*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27709-3>
- Riquelme, M. (2019). *Narratives of Language Teacher Educators: Unveiling their Professional Identities, Agency, and Pedagogies* [Tesis de doctorado, Universidad de Washington]. Open Access Theses and Dissertations.
- Rodriguez, A. (2022). English Teachers Gendered Identities Constructions in their Doings, Sayings and Relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 106-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>
- Rubiano, C., Frodden, C. y Cardona, G. (2000). The Impact of the Colombian Framework for English (cofe) Project: An Insider's Perspective. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9-10), 37-55. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.8545>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *Nabe Journal*, 8(2), 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Salinas, D. (2017). EFL Teacher Identity: Impact of Macro and Micro Contextual Factors in Education Reform Frame in Chile. *World Journal of Education*, 7(6), 1. <https://doi.org/10.5430/wje.v7n6p1>
- Scholes Gillings de González, B. (2011). The Nature of Recognition in tefl Teachers' Lives. *Profile. Issues in Teaching Professional Development*, 13(1), 75-87. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/20559>
- Shohamy, E. (2022). Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1445-1457. <https://doi.org/10.1002/tesq.3185>
- Sierra, A. (2016). Contributions of a Social Justice Language Teacher Education Perspective to Professional Development Programs in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203-217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Sierra, A. (2018). Changing Teaching Practices: The Impact of a Professional Development Program on a Language Teacher. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Steadman, A., Kayi-Aydar, H. y Vogel, S. (2018). From College Composition to ESL: Negotiating Professional Identities, New Understandings and Conflicting Pedagogies. *System*, 76, 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.013>
- Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: Autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Revista*

- Interacções*, 12(40), 70-88. <https://doi.org/10.25755/int.10687>
- Thongsongsee, J. (2012). *The Negotiation of Thai efl Teachers' Identities and their Classroom Practices: A Case Study of a Thai Public University* [Tesis de doctorado, Universidad de Bristol].
- Thorne, C. (2015). *An Investigation of the Professional Identity of Teacher Educators in the uaec* (tesis de doctorado). Universidad de Exeter. Open Access Theses and Dissertations.
- Thu-Huyen, L. (2012). *Engaging with the "Global-Local" Debate in English Language Teaching: Professional Identity and Teaching Practice* (tesis de doctorado). Universidad de Vietnam. Bielefeld Academic Search Engine.
- Torres-Rocha, J. (2017). High School EFL Teachers' Identity and their Emotions towards Language Requirements. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41-55. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Ubaque, D. y Castaneda-Peña, H. (2017). Teacher Research: Uncovering Professional Identities and Trajectories of Teacher through Narrative Research. A Colombian Case. *International Education Studies*, 10(3), 35-45. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n3p35>
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Language Pedagogy and Identity: Learning from Teachers' Narratives in the Colombian elt. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 28(2), 33-52. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.604>
- Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2021). "I'm Here and I am Queer". Teacher Identities in ELT: A Colombian Study. *Folios*, 53, 91-105. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>
- Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Process of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Varghese, M. (2011). Language Teacher Education and Teacher Identity. En F. Hult y A. King (eds.), *Educational Linguistics in Practice: Applying the Local Globally and the Global Locally* (pp. 45-55). Multilingual Matters.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. y Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Wang, P. (2020). Too Many Constraints: Five First-year EFL Teachers' Professional Identity Constructions. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 180-199. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758662>
- Widodo, H., Fang, F. y Elyas, T. (2020). The Construction of Language Teacher Professional Identity in the Global Englishes Territory: "We are Legitimate Language Teachers". *Asian Englishes*, 22(3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1732683>
- Xiaoyan, R. (2014). *Teacher Identity Reconstruction in Response to China's Curriculum Reform: A Case Study of Six English Language Teachers* (tesis de doctorado). Universidad de Hong Kong. Bielefeld Academic Search Engine.
- Zambrano, A. (2019). El desarrollo profesional docente: Diario pedagógico y práctica. *Desarrollo Profesional Universitario*, 7(1), 92-100. <https://doi.org/10.26852/2357593x.193>