



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

HEGEMONÍA VS DESCOLONIALIDAD: DICOTOMÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE INGLÉS EN MÉXICO

**HEGEMONY VS. DECOLONIALITY: DICHOTOMY IN
ENGLISH TEACHER EDUCATION IN MEXICO**

Wendy del Socorro Moya Jiménez
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Juan Antonio Torres González
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Carmen Leticia Loera Huerta
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Hegemonía vs Descolonialidad: dicotomía en la formación docente de inglés en México

Wendy del Socorro Moya Jiménez¹wendy.moya@edu.uaa.mx<https://orcid.org/0009-0001-6382-7772>

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Juan Antonio Torres Gonzálezantonio.torres@edu.uaa.mx<https://orcid.org/0009-0001-6303-0368>

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Carmen Leticia Loera Huertaleticia.loera@edu.uaa.mx<https://orcid.org/0009-0002-6768-0330>

Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN

Este trabajo explora cómo la hegemonía cultural establecida en el ámbito de la Enseñanza del Inglés influye y moldea la identidad del docente de inglés en México al no considerar un sinnúmero de características, entre las que se encuentran los contextos locales. Por tal motivo, se analiza la importancia de darle un giro descolonial a dicha formación. En primera instancia, se examina cómo la hegemonía cultural y la colonialidad del saber han privilegiado variedades lingüísticas como la estadounidense o la británica como saberes válidos, mientras invisibilizan los contextos locales y otras variedades del inglés igualmente válidas. Frente a estas prácticas que influyen en el docente mexicano, se sugiere incluir en los programas de formación docente un enfoque descolonial que resalte el contexto y promueva la legitimación de su propia identidad profesional, desafiando las ideologías nativistas. La descolonialidad aquí planteada no implica un rechazo a la realidad global del uso práctico del inglés alrededor del mundo, sino que constituye una alternativa que ofrece a los estudiantes herramientas para saber cómo utilizar y enseñar el inglés hegemónico en beneficio de su comunidad, brindando así justicia y oportunidades de equidad educativa.

Palabras clave: formación docente de inglés, hegemonía cultural, colonialidad, descolonialidad

¹ Autor principal

Correspondencia: wendy.moya@edu.uaa.mx

Hegemony vs. Decoloniality: Dichotomy in English Teacher Education in Mexico

ABSTRACT

This work explores how the cultural hegemony established within the field of English Language Teaching influences and shapes the identity of English teachers in Mexico by disregarding countless characteristics, including local contexts. For this reason, the paper examines the importance of giving a decolonial turn to teacher education. In the first place, it analyzes how cultural hegemony and the coloniality of knowledge have privileged linguistic varieties such as American or British English as the only valid forms of knowledge, while rendering local contexts and other equally valid varieties of English invisible. In response to these practices that influence Mexican teachers, this paper suggests incorporating a decolonial approach into teacher education programs—one that highlights the context and promotes the legitimization of their own professional identity, thereby challenging native-speakers ideologies. The decolonial perspective proposed here does not imply a rejection of the global reality of the practical use of English around the world; rather, it constitutes an alternative that provides students with the tools to know how to use and teach hegemonic English to benefit their own communities, thus providing justice and opportunities for educational equity.

Key words: English teacher education, cultural hegemony, coloniality, decoloniality

Artículo recibido 13 mayo 2026

Aceptado para publicación: 21 junio 2026



INTRODUCCIÓN

El inglés se posiciona actualmente como uno de los idiomas con mayor número de hablantes a nivel mundial, con presencia en 80 territorios en los que es el idioma utilizado ya sea como primer (L1) o segundo idioma (L2), donde es indispensable en la vida cotidiana de la sociedad como resultado de los antecedentes históricos de colonización británica con los que cuentan dichos territorios. Además de ello, el fenómeno de la globalización ha propiciado que numerosos hablantes empleen el inglés con diversos fines comunicativos, tales como los económicos o académicos, interactuando con personas de distintos orígenes culturales y lingüísticos, estableciendo así el uso del idioma conocido como Inglés como *Lingua Franca* o *English as a Lingua Franca (ELF)* por sus siglas en inglés. La diferencia principal entre el primer grupo de hablantes y estos últimos radica en que la historia de sus países no se relaciona con eventos de colonización británica, por lo que el aprendizaje del inglés se ha dado de diversas formas para ese grupo de hablantes, consolidando el término inglés como lengua extranjera o *English as a Foreign Language (EFL)* (Jenkins y Morán Panero, 2025).

En el caso de la mayor parte del territorio mexicano, el aprendizaje y la enseñanza del inglés se han desarrollado precisamente como EFL y han tenido sus peculiaridades y cargas, tanto geopolíticas como culturales, debido a la cercanía geográfica con Estados Unidos de América, así como al bagaje histórico, cultural y lingüístico con el que cuenta la sociedad mexicana (Bordieu citado en Despagne, 2018), compuesto principalmente por características tanto indígenas como españolas. Las principales áreas de contraste del territorio mexicano son el noreste, el centro y el sureste, donde coexisten pueblos originarios y sus lenguas, junto con grupos de población cuya L1 es el español. En este contexto, el aprendizaje y dominio del inglés han funcionado tradicionalmente como una herramienta que representa estatus social y empoderamiento. No obstante, el dominio del inglés también se ha caracterizado por generar connotaciones negativas basadas en la discriminación y el imperialismo para aquellos que no lo dominan, por lo que su aprendizaje o enseñanza no siempre son bien recibidos por la sociedad (Despagne, 2018; Baker *et al.*, 2025).

En ese sentido, el docente de inglés puede ser percibido como ambivalente, pues, por un lado, es posible que para algunas personas represente el acceso al empoderamiento y oportunidades varias, mientras que para otras no es más que la encarnación de la hegemonía ampliamente establecida en el mundo. El



profesor de inglés, tanto en formación como aquel que ya se encuentra en la práctica, puede contribuir a la impresión que se tiene de su labor y fomentar la transformación de la percepción del inglés y de su enseñanza, reconociendo prácticas de enseñanza y variedades del inglés descoloniales, y validando, a su vez, variedades no hegemónicas del idioma. La formación del docente de inglés puede entonces transitar desde una perspectiva meramente subordinada a las prácticas y variedades hegemónicamente estandarizadas hacia una praxis que aborde también la enseñanza del inglés desde un enfoque descolonial que reconozca las identidades sociolingüísticas tanto del profesor como de los alumnos en su contexto, propiciando, a su vez, la interculturalidad.

Desarrollo

El papel de la hegemonía cultural y la colonialidad del saber

Hegemonía cultural

“La historia la escriben los vencedores”, frase cuyo autor no ha podido definirse con certeza, es sin duda una herramienta para definir lo que representan tanto el concepto de *hegemonía cultural* como también aquel de la *colonialidad del saber*. La frase puede usarse para describir claramente cómo el grupo dominante impone sobre el pueblo o grupo dominado una serie de elementos culturales, económicos, lingüísticos y narrativo históricos que le facilitan establecer su versión de los hechos como la única y aceptada. Dicha idea concuerda con la definición de *hegemonía cultural* acuñada en los años 30 por Antonio Gramsci, quien la definía como la visión cultural del mundo en las sociedades capitalistas aceptada por la mayoría, a pesar de que solo beneficia a las minorías de la élite. De acuerdo con Gramsci, la visión del mundo generada por la élite no solo puede imponerse por la fuerza, sino que también puede permear en las principales instituciones sociales, tales como la educación, la religión o la cultura popular, lo que facilita su aceptación entre el resto de la población (Groff, 2023).

En lo referente a la enseñanza del inglés, la hegemonía preponderante en México está enfocada principalmente en dos aspectos: el modelo económico neoliberal y el imperialismo lingüístico basado en el nativismo (Puón Castro, 2021). En lo que respecta al elemento económico, la ubicación geográfica de México al norte del continente americano y su cercanía con Estados Unidos de América han jugado un papel decisivo en dicha hegemonía. En el año 1992, durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari, Canadá, Estados Unidos y México firmaron el Tratado de Libre Comercio, mismo que entró en vigor el



1 de enero de 1994 y que se presentaba a la población mexicana como puerta de entrada al primer mundo y a la globalización (Secretaría de Economía, s.f.; Mora-Pablo y García-Ponce, 2024). Este tratado no solo consideraba relaciones empresariales con un enfoque neoliberal en beneficio de los tres países, sino que también se reflejaría en otros aspectos de la sociedad mexicana, tales como la educación, siendo este el momento en el que la enseñanza del inglés comenzó un rápido crecimiento en todo el país, pues se buscaba cubrir la demanda generada por el modelo económico establecido. En este modelo económico planteado a la sociedad mexicana, el inglés ha sido presentado como una de las principales herramientas para el desarrollo económico de aquellos que lo dominan. (Puón Castro, 2021).

En lo que atañe al aspecto del nativismo, especialmente al estadounidense, se involucran tanto factores históricos como geográficos. Por un lado, se tiene que, al término de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos de América se convirtió en el país con el rol de líder económico mundial del siglo XX, lo que, a su vez, trajo consigo la propagación de su variedad del inglés al resto del mundo (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018). De hecho, el inglés estadounidense se convirtió en la variedad del idioma predilecta no solo del campo económico mundial, sino también del académico y educativo, pues durante la posguerra las instalaciones educativas estadounidenses se encontraban intactas, mientras que Europa se encontraba en proceso de recuperación, lo que facilitó también dicha propagación (Kaplan citado en Beltrán-Santoyo, Ruiz-Huerta y Gómez-Bernal, 2021).

Por otro lado, existe también el factor geográfico en el que México y Estados Unidos comparten una frontera de más de 3000 km, vecindad que propicia un sin fin de interacciones entre los habitantes de varios países. Estas interacciones pueden abarcar desde miles de cruces fronterizos legales por motivos laborales, educativos o familiares hasta la migración ilegal con el objetivo de encontrar mejores oportunidades de desarrollo. En la información reportada por la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de EE.UU., presentada por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2025) en enero de 2025, los oficiales de migración encontraron 61465 personas en la frontera suroeste. De acuerdo con este informe, este número representa un descenso del 65.1% en comparación con enero del 2024.

Asimismo, existe otro tipo de interacciones constantes entre las poblaciones de ambos países, tal como lo es el flujo continuo de turismo o bien de productos provenientes de franquicias reconocidas mundialmente como Coca-Cola, Walmart o Apple; además de aspectos culturales que involucran

diversas expresiones pertenecientes a la industria del entretenimiento. Por mencionar algunos ejemplos, se pueden considerar las películas, las series de televisión, la música (Acle Mena, Santos Díaz y Silva Carmona, 2018) y, por supuesto, el idioma.

En conclusión, la evidencia sugiere que la hegemonía de la variedad estándar del inglés estadounidense en el ámbito de la enseñanza de dicho idioma en México está intrínsecamente ligada al vasto y denso entrelazado de interacciones entre los habitantes de ambos países. Este complejo y polifacético fenómeno establece las bases de dicha ideología lingüística en el país.

Colonialidad del Saber

Por su parte, para poder definir el concepto de *colonialidad del saber*, primero hay que conocer que éste tiene sus orígenes en un movimiento liderado principalmente por el sociólogo peruano Aníbal Quijano en los años 90's. La conmemoración en 1992 del arribo de Cristóbal Colón al continente americano, sirvió como punto de partida para que, tanto Quijano, como otros autores, tales como Walter Dignolo, María Lugones, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres o Ramón Grosfoguel, por mencionar solo a algunos, se propusieran "... analizar el legado colonial desde la óptica de los grupos dominados (o marginados) en vez de los dominadores" (Lloyd, 2023, p. 45). Dichos autores originaron el movimiento intelectual llamado Modernidad / Colonialidad / Descolonialidad mismo que, desde esta nueva perspectiva de análisis, generó la llamada teoría decolonial. Como parte fundamental de esta teoría, Quijano define conceptos clave como *colonialidad del poder, del ser y del saber*. En primer lugar, se tiene que la *colonialidad del poder* se refiere al dominio global aún vigente, originado en el colonialismo europeo del siglo XVI. Además, la *colonialidad del ser* es aquel fenómeno en el que el grupo oprimido ya ha aceptado de manera natural su posición como tal, basado en el poderío de las culturas europeas. Por último, la *colonialidad del saber* es aquella imposición y aceptación de los conocimientos europeos como los únicos válidos (Quijano, 1992; Lloyd, 2023).

Teniendo estos conceptos básicos claros, se puede profundizar en el papel que tienen en la enseñanza del inglés con fines educativos, económicos y sociales, pues, como se hizo mención con anterioridad, es uno de los idiomas más hablados en el mundo; empero, no todas las variedades del idioma están hegemonícamente estandarizadas ni aceptadas. Uno de los primeros ejemplos de esta colonialidad del saber se presenta a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), pues,



aunque se muestre como una herramienta neutral, el establecimiento de características de dominio de un idioma está basado en estándares eurocentristas ahí descritos. Como lo explican Herrera Pineda y Ortiz Ruiz (2018), en el MCER solo se considera a Europa y a pesar de que el MCER jamás se instituye a sí mismo como el único saber válido, tanto sus usuarios como sus autores saben que se ha establecido alrededor del mundo como el manual descriptivo de los estándares deseados del dominio del idioma. El detalle radica en que esto lo hizo desde esa perspectiva europea, sin considerar las características de los contextos donde el idioma se enseña. En ese sentido, Jenkins y Morán Panero (2025) señalan que el MCER ha sido cuestionado en más de una ocasión por especialistas en lingüística aplicada, pues representa los estándares ideales de acuerdo con el concepto de un *hablante nativo* del idioma o *Native Speaker (NS)*, por su nombre en inglés, fenómeno que se discutirá a continuación.

La idealización del profesor hablante nativo

Otro de los aspectos que representan la hegemonía cultural y la colonialidad del saber en la enseñanza del inglés a nivel mundial tiene que ver directamente con los profesores de inglés y las características que idealmente deberían tener. En lo que al bajío mexicano se refiere, aún hoy en día basta con escuchar o ver algún anuncio publicitario sobre el aprendizaje del idioma para darse cuenta de que todavía persiste la idea de que los profesores hablantes nativos del idioma son la ventaja que esa escuela en particular ofrece. Esta idea está directamente relacionada tanto con la hegemonía como con la colonialidad del saber explicadas con anterioridad, pues, como lo exponen Jenkins y Morán Panero (2025), en muchos lugares del mundo las variedades del inglés que representan los ideales de aprendizaje del idioma son tanto la estadounidense como la británica; de igual manera, los profesores de idioma más buscados aún suelen ser los hablantes nativos. Kirkpatrick (2007) también explica que debido a que el modelo idealizado para la enseñanza del inglés está basado en el hablante nativo del inglés, ello también implica que los profesores del idioma deberían ser hablantes nativos, sin importar, en muchos casos, si cuentan con alguna formación o entrenamiento en la enseñanza de idiomas.

El modelo idealizado del hablante nativo como el mejor profesor de inglés representa una desventaja para aquellos maestros de inglés que no lo son, pues muchas veces, sin importar sus certificaciones y preparación académica, todavía son percibidos como profesionales con menores capacidades para la enseñanza del idioma que los hablantes nativos. Nayar (citado en Jenkins y Morán Panero, 2025) agrega



también que, en el campo de la enseñanza del inglés, el concepto de hablante nativo llega a representar automáticamente autoridad, conocimiento y credibilidad, perpetuando así ese modelo ideal del profesor de inglés.

Asimismo, la falacia del hablante nativo está tan interiorizada en los profesores mexicanos no nativos, que ellos mismos llegan a expresar un sentimiento de inferioridad en comparación con los hablantes nativos. De la misma manera, cuando los profesores hablantes no nativos del inglés se posicionan en puestos de poder, todavía suelen fomentar dicha falacia, pues, en muchos casos, prefieren la contratación del profesor nativo sobre la del no nativo. Aunado a lo anterior, también se puede encontrar que rara vez los profesores que se han formado en instituciones mexicanas se cuestionen o pongan en duda el modelo del nativismo (Martínez-Prieto y Lindahl, 2022; Martínez-Prieto, 2023).

Vale la pena mencionar que el modelo nativista no solo se refleja en escuelas particulares y públicas de diversos niveles educativos, sino que también está presente en programas de formación docente de inglés a nivel licenciatura e incluso de posgrado. Martínez-Prieto (2023) expone que durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari y bajo el modelo económico neoliberal, se promovieron programas gubernamentales con el objetivo de profesionalizar a los maestros universitarios. En aquel momento tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP), por parte del Gobierno de México, y el Consejo Británico (BC, por sus siglas en inglés), por parte del Gobierno Británico, instauraron el Proyecto de Profesionalización de Maestros de Inglés con el fin de ofrecer dicha profesionalización a los docentes mexicanos universitarios. Esta preparación estaba enfocada a satisfacer las necesidades económicas expuestas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Martínez-Prieto concluye en su investigación que algunos de aquellos profesores mexicanos que han realizado estudios de posgrado como parte de programas de profesionalización promovidos por el gobierno mexicano en instituciones extranjeras ubicadas en países hegemónicos, “...en lugar de adquirir ideologías críticas para promover una educación más justa, se benefician y perpetúan ideologías (neo)colonialistas y nativistas.” (2023, p. 12). Este pensamiento, que permea hasta la propia identidad del profesor de inglés no nativo y le atribuye capacidades inferiores desde una perspectiva nativista, evidencia la efectividad del sistema hegemónico cultural y la colonialidad en el campo de la enseñanza del inglés.



Certificaciones estandarizadas

Sin lugar a duda, uno más de los aspectos que condicionan y reflejan la ideología en la enseñanza y el aprendizaje del inglés es la instauración y la globalización de las certificaciones estandarizadas del idioma. Como ya se explicó con anterioridad, el establecimiento del MCER es uno de los principales modelos de estandarización hegemónica y colonial del saber; sin embargo, no está solo ni aislado, pues se acompaña y complementa con una serie de certificaciones aceptadas internacionalmente como instrumentos válidos para demostrar el nivel de dominio del idioma.

La evaluación del dominio del inglés se realiza a través de exámenes estandarizados, los cuales son aceptados por gran parte de las instituciones educativas alrededor del mundo. Exámenes como el TOEFL, el TOEIC o el IELTS son solo algunas de las pruebas estandarizadas que los hablantes no nativos del inglés deben presentar para demostrar sus capacidades lingüísticas. En el ámbito académico, existe un sinnúmero de universidades y programas educativos en todo el mundo en los que el inglés funciona como el idioma de instrucción. Estas instituciones son algunos de los muchos usuarios de pruebas estandarizadas que condicionan la admisión de los alumnos hablantes no nativos del inglés a los resultados obtenidos en dichos exámenes (Jenkins y Morán Panero, 2025).

Al validar estos exámenes estandarizados como los únicos instrumentos para la acreditación académica profesional del dominio del idioma, se refuerza una vez más la instauración de la colonialidad del saber, así como la hegemonía cultural, independientemente del contexto en el que se lleven a cabo.

El Giro Decolonial en la Formación Docente

El modificar o romper la inercia hegemónica colonial del saber implica un cambio, una nueva perspectiva en la formación de profesores de inglés, misma que no conlleva el rechazo del idioma, sino la apropiación de éste como una herramienta de identidad sociolingüística del docente mexicano desde una perspectiva situada en su contexto. El giro decolonial en la formación de profesores de inglés supone entonces el desafío del monopolio epistemológico ya establecido para dar cabida a pedagogías y ajustes que reconozcan e involucren los saberes y las características de los contextos locales como fuentes legítimas de conocimiento. En concreto, y en palabras más sencillas, el giro decolonial requiere desaprender lo ya establecido para dar paso al aprendizaje de nuevas perspectivas e ideas que validen otras realidades existentes.



Apropiación del inglés y la importancia de la contextualización

Los programas educativos enfocados a la formación de docentes pueden incluir en su currículo perspectivas desde las cuales se conciba al inglés no como un idioma ajeno que tendrán que dominar para posteriormente enseñar, sino como una herramienta existente que los profesores mexicanos pueden utilizar para expresar su propia realidad. De acuerdo con Ramírez Valencia, Ramírez Valencia y Bustamante Vélez (2019), el profesor de inglés debe conocer la cultura de países angloparlantes, sin dejar de lado su propia cultura ni su realidad; lo anterior con el fin de poder comparar ambas lenguas y culturas, fomentando también un reconocimiento de la propia cultura. Este tipo de ejercicio reflexivo puede propiciar tanto apertura y entendimiento para las otras culturas, como también, la validación y comprensión de la propia.

Los programas de formación de profesores de inglés también pueden moldear sus programas curriculares, no solo para ofrecer la enseñanza del inglés como servicio expedito para cubrir necesidades económicas y empresariales inmediatas y de manera aislada; sino con un sentido de interculturalidad crítico donde el inglés no funcione como herramienta para la promoción de la desigualdad. En ese sentido, la formación de profesores puede reorientarse a no solo formar docentes como operadores que repiten y perpetúan una fórmula. La formación dentro del concepto de interculturalidad crítica conlleva ofrecer las herramientas de análisis para que el profesor pueda distinguir las necesidades de acuerdo con el contexto en el que se desempeña. Tal como lo explica Walsh (2009), la interculturalidad crítica trabaja como una herramienta pedagógica que permite identificar y cuestionar las asimetrías presentes en el entorno. De la misma manera, Blanc, Branda y Calvete (2021) señalan que este tipo de formación de profesores de inglés demanda ofrecerles la oportunidad para realizar reflexión y análisis con el objetivo de brindar respuestas contextualizadas.

Además, como parte de la actualización de los programas de formación de profesores para concretar ese giro decolonial, pueden también considerar darle un peso equilibrado tanto a las metodologías de la enseñanza de inglés, como a materias que incluyan en sus contenidos temas que permitan entender la relación entre el idioma y la sociedad, tal como lo es la sociolingüística, pero considerando una variedad de aristas, entre ellas, la descolonialidad, por mencionar un ejemplo.

En resumen, la formación de docentes de inglés en México puede actualizarse con una postura descolonial en la que los profesores en formación consideren el inglés como una herramienta que puede ser usada para expresar su propia realidad y desarrollar una interculturalidad crítica que les permita identificar las características y desigualdades existentes, a fin de ofrecer una enseñanza de inglés más contextualizada y en beneficio de su sociedad.

Posibles desafíos, tensiones y dicotomías en la formación y práctica docente

En el día a día, el maestro de inglés mexicano en formación puede encontrar en su desarrollo y posterior práctica profesional una multitud de obstáculos ideológicos que le generarían incertidumbre, tensiones e incluso momentos en los que diversas dicotomías se conviertan en un elemento constante. Hay que recordar que el profesor de inglés en formación ha sido también un receptor constante de la hegemonía establecida, por lo que no llega a las aulas sin conceptos previamente aprendidos a lo largo de los años, sino que trae consigo el bagaje idiosincrático comúnmente asociado al idioma inglés y a su dominio. El ser capaz de deslindarse de ideas tan profundamente internalizadas puede representar un verdadero desafío durante su trayecto formativo, pues conlleva analizar, reflexionar y cuestionar aquello que el propio sistema denomina como lo correcto y deseable.

Una de las cargas ideológicas que los profesores en formación pueden llegar a replicar es la del hablante nativo del inglés. Como se desarrolló anteriormente, existen profesores no nativos del inglés cuya autopercepción se ve influenciada negativamente por dicha falacia, por lo que llegan a percibirse como inferiores en comparación con un hablante nativo (Martínez-Prieto y Lindahl, 2022; Martínez-Prieto, 2023). Esta autopercepción puede convertirse en uno de los mayores retos ontológicos y epistemológicos para un docente en formación.

El proceso de desmantelamiento de esta noción, así como el retomar la legitimidad de su propia identidad como profesor no nativo del inglés continúa siendo un constante desafío, pues el nativismo es un fenómeno que ocurre no sólo en el ámbito académico universitario, sino también fuera de él. El futuro docente se encuentra con un entorno social que perpetúa dicha práctica discriminatoria; desde empleadores y ofertas de trabajo que prefieren hablantes nativos (García-Ponce, Mora-Pablo y Lengeling, 2020), hasta otros profesores formadores cuya educación a nivel posgrado fue realizada en



países hegemónicos, continúan invalidando los conocimientos no pertenecientes a los estándares ya establecidos (Martínez-Prieto, 2023).

Por otra parte, una de las mayores dicotomías del proceso de formación docente con la que pueden toparse los futuros docentes radica en que el giro descolonial no puede ni debe reflejarse en un rechazo ingenuo y total de las características y elementos hegemónicos del idioma. Por mencionar algunos ejemplos, se tiene que el MCER es aceptado internacionalmente como el referente normativo para el aprendizaje de un idioma adicional, o bien, el hecho de que el inglés ha sido establecido como la *lingua franca* en este mundo globalizado (Jenkins y Morán Panero, 2025) imposibilita ese total desentendimiento y desvinculación. La realidad pragmática del uso del inglés establecida alrededor del mundo es la característica que, simplemente, no puede ignorarse durante la formación del docente de inglés.

Las tensiones y dicotomías que rodean la formación del docente de inglés en México demuestran que el camino hacia la descolonialidad puede ser un trayecto complejo. Los futuros profesores se ven envueltos en situaciones y doctrinas fuertemente arraigadas cuya percepción requiere un desaprendizaje crítico y una nueva reconfiguración, al tiempo que se ven obligados a alcanzar los estándares hegemónicos establecidos. En este escenario, desarrollar una capacidad analítica para poder lograr el balance entre la descolonialidad y la demanda pragmática del inglés, se convierte en una habilidad y fortaleza a desarrollar y consolidar por el profesor de inglés en formación.

CONCLUSIÓN

El expansionismo y dominio del idioma inglés como la *lingua franca* alrededor del mundo han sido un proceso multifactorial que involucra eventos históricos de gran relevancia, tal como lo fueron el imperio británico o la segunda guerra mundial. Estos acontecimientos, apenas terminados durante el siglo pasado, moldearon gran parte de lo establecido como hegemonía que aún impera el día de hoy (Crystal en Jenkins y Morán Panero, 2025). En este sentido, el poderío establecido a través del colonialismo, y el dominio económico de Estados Unidos en el mundo instauraron las pautas de lo que se denomina como el conocimiento válido o aceptado alrededor del mundo, así como de lo deseado tanto económicamente como académicamente. Lo anterior refleja un constante colonialismo del saber y una hegemonía cultural profundamente arraigada en la sociedad contemporánea.



El modelo económico neoliberal se dispersó alrededor del mundo en aquellos países bajo dicha hegemonía, entre los cuales se encuentra México, lo que permitió también que se impulsaran políticas públicas que facilitaran el funcionamiento de dicho modelo económico. Puón Castro (2021) señala que dentro de estas políticas públicas se consideró también el papel que la educación llevaría a cabo en el modelo neoliberal y cómo es que podría servir a sus propósitos, haciendo observaciones y recomendaciones de funcionamiento a través de organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE. Acciones como esta propiciaron el aumento de la enseñanza del inglés en México a principio de los 90's así como la dispersión hegemónica de la variedad lingüística estadounidense como modelo de objetivo a alcanzar. No obstante, dicha hegemonía y colonialidad del saber no consideran ni las otras variedades lingüísticas igualmente válidas, ni las realidades de los contextos donde se implementan como parte de la enseñanza del inglés, por lo que suelen representar prácticas excluyentes aún arraigadas en la sociedad, tal como lo es la falacia del hablante nativo (Martínez-Prieto y Lindahl, 2022; Martínez-Prieto, 2023; Jenkins y Morán Panero, 2025).

Frente a este panorama, surge la necesidad de que el profesor de inglés se dé cuenta de este fenómeno que le rodea, que note la inercia, y posteriormente ser capaz de deconstruir dicha ideología y validar su propia identidad. De validar sus capacidades pedagógicas y sus conocimientos situados para emplearlos en la enseñanza del idioma, autodenominándose y percibiéndose como un profesional de la enseñanza del inglés altamente competente para su contexto. La formación de profesores de inglés debe considerar que la percepción antes mencionada y el giro decolonial no implican un aislamiento ni una separación de lo ya establecido globalmente, sino el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a navegar e implementar las bondades de ambos mundos ideológicos. Al dominar el estándar exigido de forma global, al mismo tiempo que le despoja de una carga de sumisión cultural, el profesor puede transformarse en un agente de interculturalidad crítica, que ha aprendido y sabe cómo utilizar y enseñar el inglés hegemónico en beneficio de su comunidad, ofreciendo así justicia y oportunidades de equidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle Mena, R. S., Santos Díaz, J. Y., & Silva Carmona, J. L. (2018). Estados Unidos y su influencia cultural en los adolescentes mexicanos. En *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género* (Vol. 5). Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <https://ru.iiec.unam.mx/4416/1/2-007-Acle-Santos-Silva.pdf>
- Baker, W., Alhasnawi, S., Álvarez Valencia, J. A., Boonsuk, Y., Ngo, P. L. H., Martínez Sánchez, M. M., Miranda, N., Moran Panero, S., & Ronzón Montiel, G. J. (2025). *Decolonising English in higher education: Empowerment, access and global citizenship in English language teaching* [Application/pdf]. British Council. <https://doi.org/10.57884/S52W-PY27>
- Beltrán-Santoyo, G., Ruiz-Huerta, E. A., & Gómez-Bernal, J. M. (2021). La importancia e influencia del idioma inglés dentro del campo científico. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 46–51. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7499>
- Blanc, M. I., Branda, S. A., & Calvete, M. (2021). Hacia una educación intercultural crítica. Desafíos para una pedagogía decolonial en la formación de profesores de inglés. *Entramados*, 9(10), 32–45.
- Consejo Nacional de Población de México. (2025). *Observatorio de Migración Internacional y Movilidades Humanas*. http://www.omi.gob.mx/work/models/OMI/Seccion_Publicaciones/QPM/mxusa/QPM_ene-feb.pdf
- Despaigne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: El caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestraAmérica*, 6(11), 149–169.
- García-Ponce, E. E., Mora-Pablo, I., & Lengeling, M. M. (2020). Discrimination in the Mexican TESOL Field: Are we Solving the Problem? *MEXTESOL Journal*, 44(2). https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=19528
- Groff, A. (2023). *Cultural hegemony* | Political Science | Research Starters | EBSCO Research. EBSCO. <https://www.ebsco.com/research-starters/political-science/cultural-hegemony>



- Herrera Pineda, J. H., & Ortiz Ruiz, C. E. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: Un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 173–199. <https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Jenkins, J., & Morán Panero, S. (2025). *Global Englishes: A Resource book for students* (4th ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/4509305/global-englishes-a-resource-book-for-students-pdf>
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13488678.2007.10801219>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, 52, 41–62.
- Martínez-Prieto, D. (2023). Ideologías y políticas de perpetua ilegitimidad: El caso de la enseñanza de lenguas en México. *Education Policy Analysis Archives*, 31(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7533>
- Martínez-Prieto, D., & Lindahl, K. (2022). National Perspectives on Mexican Transnational EAL Teachers: Ideological and Professional Challenges. En *Transnational Research in English Language Teaching. Critical practices and identities* (pp. 125–144). <https://doi.org/10.2307/jj.22679745>
- Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: Una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209–227.
- Mora-Pablo, I., & García-Ponce, E. E. (2024). English Language Learning at Tertiary Level in a Central Mexican Public University: A Case Study. *Higher Learning Research Communications*, 14(0), 1–17. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i0.1464>
- Puón Castro, Y. (2021). *Mexico's foreign language policy: The implications of dominant ideologies in ELT* [University of Southampton]. https://eprints.soton.ac.uk/454450/1/Yonatan_Puon_Thesis_Submission.pdf
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11–20.



- Ramírez Valencia, A., Ramírez Valencia, M., & Bustamante Vélez, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153–168.
- Secretaría de Economía. (s/f). *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (Contacto Ciudadano). Gobierno de México. Recuperado el 29 de abril de 2026, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/224500/2.4.1_TLCAN.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario - Interculturalidad y Educación Intercultural. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

