

SER O NO SER COMO UN HABLANTE NATIVO DEL INGLÉS

*Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario
de los profesores de inglés en Brasil y México*

ALYS D. AVALOS-RIVERA / JAMES CORCORAN

Resumen:

El estudio de las creencias de los profesores “no-nativos” de inglés es importante por su relación con la práctica docente. El tema ha sido abordado anteriormente, pero existen pocos estudios en el contexto latinoamericano. Este artículo reporta dos estudios conducidos en México y Brasil con profesores experimentados. Se analizan críticamente las creencias sobre la posición profesional del docente con respecto a la figura idealizada del hablante nativo. Los resultados indican la influencia potencial de ideologías generalizadas que están relacionadas con la falacia sobre la superioridad del hablante nativo. Se discuten implicaciones que estas creencias pueden tener en la práctica y situación laboral del docente. Se consideran recomendaciones para fomentar políticas de formación y una práctica docente más críticas y orientadas a desafiar las inequidades entre los profesores de inglés en Latinoamérica.

Abstract:

The study of the beliefs of “non-native” English teachers is important because of the relationship with teaching work. The topic has been approached previously, but few studies exist in the Latin American context. This article reports on two studies conducted in Mexico and Brazil with experienced teachers. A critical analysis is made of the beliefs regarding a teacher’s professional status with respect to the idealized figure of the native speaker. The results indicate the potential influence of generalized ideologies related to the fallacy of the superiority of native speakers. Discussed are the implications that these beliefs can have on a teacher’s work and situation. Recommendations are considered for encouraging teaching work and educational policies that are more critical and oriented to challenging inequities among English teachers in Latin America.

Palabras clave: creencias del profesor, enseñanza del inglés, formación de profesores, desarrollo del profesor, diferencias lingüísticas.

Keywords: teacher beliefs, English language teaching, teacher education, teacher development, linguistic differences.

Alys D. Avalos-Rivera: profesora de la Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas, Campus Veracruz. Calz. Juan Pablo II s/n, Costa Verde, 94294, Boca del Río, Veracruz, México. CE: avalos@okstate.edu

James Corcoran: investigador de la University of Toronto, New College, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Ontario, Canadá. CE: james.corcoran@utoronto.ca

Introducción

En el imaginario de muchos aprendices de inglés como lengua extranjera, la figura del profesor que es hablante nativo del (NESTs, por sus siglas en inglés *Native English Speaking Teacher(s)*) permanece como el ideal docente, dada la legitimidad lingüística que se le adjudica. Esta creencia ha dejado a los profesores no-nativos de la lengua (NNEST, por sus siglas en inglés) en franca desventaja en la opinión de sus alumnos y empleadores (Llurda, 2005; Reves y Medgyes, 1994). Si bien es cierto que algunas investigaciones han comprobado que, tras haber tenido experiencias positivas con NNESTs, algunos alumnos han reconocido el valor de dichos docentes (Moussu, 2002; Pacek, 2005); en otros estudios la balanza se ha mantenido a favor de los NESTs, en especial de aquellos que son caucásicos (Amin, 2001; Kubota y Lin, 2009). Estas percepciones, que también se presentan en Latinoamérica, no son del dominio exclusivo de los aprendices. En algunos casos, los mismos NNESTs mantienen percepciones acerca de sus competencias profesionales que les colocan en un rango inferior al de sus colegas nativos (Chacón y Pérez, 2009).

Aunque este tema ha sido ampliamente discutido en el ámbito de la lingüística aplicada, existen pocos estudios que se hayan ocupado del asunto en Latinoamérica (Barcelos, 2015; Cortez Román, 2013). Por este motivo, el presente artículo analiza las creencias de NNESTs latinoamericanos con respecto a la identidad profesional y posición laboral que sus sociedades les adjudican dada su condición lingüística. Quienes aquí escribimos consideramos que el tema es importante porque la ideología que subyace a las creencias de los profesores puede estar íntimamente ligada a las políticas educativas bajo las cuales ellos operan. Hablar del estatus y legitimidad que los profesores perciben tener sobre sus colegas nativos puede ayudar a evidenciar inequidades laborales y sociales las cuales deben, primero, ser reconocidas para eliminarse y posibilitar realidades educativas en las que todos tengan acceso a derechos y oportunidades equitativamente.

En este artículo presentamos los resultados de dos estudios cualitativos realizados en Brasil y México con NNESTs que laboran en diversos niveles educativos. Los autores nos hemos acercado a las percepciones de nuestros participantes reconociendo que entre ellos y nosotros existen coincidencias (pertenecemos al mismo gremio de educadores), pero también importantes diferencias que nos colocan como ajenos a su realidad. Aunque la primera autora (Avalos-Rivera) es una NNEST con más de quince años de experiencia

docente en México, su ubicación en una universidad extranjera, debido a una estancia prolongada auspiciada por Comexus (Beca Fulbright-García Robles) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la posicionó, hasta cierto punto, como *forastera* entre los suyos. De la misma forma, el segundo autor (Corcoran), reconoce que su condición de NEST le aleja de la realidad de los profesores brasileños que participaron en este estudio a pesar de haber convivido con ellos por un largo periodo. Por lo tanto, este artículo no opera bajo la ilusión de dar voz a los participantes. Más bien, junto con Riessman (1993), creemos que nuestro rol es el de escuchar la voz de nuestros participantes, registrándola de manera rigurosa para después interpretarla a la luz del bagaje teórico con el que contamos. La voz de los profesores, aunque tamizada por nuestras transcripciones, estará reflejada en los datos cualitativos que aquí presentamos.

El presente artículo está estructurado en cuatro partes. En la primera dilucidaremos nuestro marco referencial y conceptual. Con ese propósito aclaramos la definición de ideología desde la cual partimos y explicitamos cómo esta visión está conectada con las ideas de lingüistas aplicados críticos tales como Phillipson (1992) y Cook (2003), entre otros. Asimismo, hacemos una breve revisión de algunos estudios sobre creencias al respecto de los NEST y NNEST. Concluimos esa sección con un breve comentario respecto de la enseñanza del inglés en Brasil y México y la importancia que en ese marco tienen los estudios de creencias de profesores. En la segunda parte explicitamos nuestra postura epistemológica y los procedimientos metodológicos utilizados. En una tercera sección presentamos nuestros hallazgos y discutimos las ambivalencias encontradas en las creencias manifestadas por nuestros participantes. Asimismo, analizamos la relación de estos hallazgos con estudios anteriores y sus implicaciones para el desarrollo profesional y el ejercicio docente. En la conclusión se establecen recomendaciones para los programas de formación docente en Latinoamérica y los empleadores, con el fin de incrementar la autoeficacia de los profesores de inglés y desafiar inequidades existentes en el gremio latinoamericano.

Marco referencial

Según la lectura que Gee (2008) hace de la perspectiva marxista sobre la correspondencia entre las ideas y el control del capital, ideología es la visión distorsionada de la realidad que emana de las oligarquías y que es usada

para salvaguardar los intereses de los grupos en el poder. Las creencias de unos cuantos individuos en posición privilegiada serían de poca relevancia si no fuera porque la sociedad ha creado mecanismos para asegurar que dicha ideología sea aceptada como válida por los grupos no privilegiados. Luego entonces, dicha ideología permea nuestras organizaciones sociales, penetra nuestras creencias y, en última instancia, influye nuestros actos. De ahí la importancia de identificar los espacios dentro del imaginario social que se hayan influidos por la ideología dominante, distorsionando nuestra percepción y afectando las condiciones de nuestra vida.

Desde la lingüística, diversos autores han puesto en evidencia las múltiples maneras en que la ideología utiliza la lengua como mecanismo de control de nuestras formas de pensar. Como parte de este movimiento crítico, el trabajo de investigadores como Phillipson (1992), Pennycook (2002), Kachru (1992) y Canagarajah (1999) ha sido importante para cuestionar conceptos lingüísticos que ellos han expuesto como problemáticos. Uno de estos supuestos se derivó del concepto chomskiano que considera a la capacidad de ser hablante nativo de alguna lengua como parte inherente de la naturaleza humana (Chomsky citado por Paikeday, 1985). De esta concepción inicial se ha desprendido la idea de que el hablante nativo, entendido por Chomsky como una abstracción y no como un individuo en particular, es la autoridad y estándar bajo los cuales se puede y debe entender la lengua. A esta idea inicial, se agregaron las evidencias encontradas por los proponentes de la teoría del periodo crítico (Birdsong, 2006) que por mucho tiempo alimentaron la idea de que los hablantes nativos en concreto –no como una abstracción– son los únicos capaces de desarrollar las competencias lingüísticas ideales de la lengua que hablan (Johnson y Newport, 1989; Long, 2005). Según esta teoría, la exposición temprana (desde la primera infancia) al uso de una lengua en el seno una comunidad de hablantes de la misma garantiza una adquisición según el estándar del hablante nativo. Sin embargo, si esta exposición se logra después de la pubertad, la adquisición es limitada por los cambios evolutivos que operan en el cerebro antes de la adolescencia (Lenneberg, 1967; Scovel, 1988).

A pesar de su capacidad persuasiva y coincidencia con creencias populares sobre el aprendizaje de las lenguas, la teoría del periodo crítico resulta problemática. Las evidencias que supuestamente la prueban fueron obtenidas en contextos donde los hablantes nativos usados como parámetro de comparación eran monolingües. Lo anterior implica que dichos sujetos

habían estado expuestos a un solo sistema lingüístico, mientras que los sujetos con los cuales fueron comparados eran hablantes de dos o más lenguas. La comparación se vuelve irrelevante por tratarse de dos grupos cuantitativa y cualitativamente distintos uno del otro. Adicionalmente, el punto de vista cognitivo desde el cual se fundamentó esta hipótesis no consideraba a la adquisición de una lengua como una práctica dinámica, sociohistórica y situada, como algunos teóricos proponen en la actualidad (Atkinson, 2014; Canagarajah, 2012; 2014; Pennycook, 2010).

Por otra parte, si bien es cierto que existen hablantes monolingües en algunas latitudes, la gran mayoría de los individuos de este planeta no viven en ese tipo de contexto lingüístico. Kachru (1992) llama nuestra atención a este hecho y alega que muchos hablantes de inglés crecen en ambientes lingüísticos donde esta lengua se usa de manera simultánea con otras (por ejemplo en India, Gana, o Malasia) y que por esta razón las variedades de inglés habladas en esos ambientes adquieren características lingüísticas distintas a las que se encuentran en los países del “centro” (Inglaterra, donde surge el inglés, y sus antiguas colonias donde se dio la primera diáspora del idioma, es decir, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda). Sin embargo, las variedades del inglés habladas en Asia, África o el Caribe¹ han sido enriquecidas con diversos recursos lingüísticos provenientes de otras lenguas que no son lingüísticamente inferiores, ya que son usadas efectivamente por una comunidad lingüística en específico, tanto para la comunicación cotidiana como en la literatura de dichos pueblos.

Por el contrario, la idea del hablante nativo implícita en el imaginario popular pareciera ser aquella de un hablante que tiene un dominio incuestionable de una sola lengua, misma que adquiere desde su infancia. De esta manera se define al hablante nativo como monolingüe y se le convierte en una excepción y no en la norma de un mundo eminentemente multilingüe (Graddol, 2003). A estas ideas, Cook (2003) añade su concepto de multi-competencia, entendida como la coexistencia del conocimiento de dos o más lenguas en la mente de un mismo hablante. Dicho sistema multilingüe no es en ningún momento igual, pero tampoco lingüísticamente inferior, al sistema en donde solamente existe una lengua; se trata de organizaciones cognitivas diferentes.

Todo lo anterior resalta los argumentos de Phillipson (1992), quien sugiere que la idea sobre la superioridad del hablante nativo no es un concepto lingüísticamente sustentado:

[...] un requisito mínimo para los profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera es que éstos tengan experiencia exitosa en el aprendizaje de una segunda lengua y que conozcan dicha lengua a profundidad, así como la cultura de los aprendientes que están bajo su responsabilidad. Sostener que un hablante nativo es el profesor de inglés ideal resulta ridículo cuando uno comienza a identificar las cualidades de un buen profesor de inglés. El principio (*de la falacia de la superioridad del hablante nativo*) no tiene validez científica.² (Phillipson, 1992:195).

A pesar de las críticas de Phillipson acerca de la falacia de la superioridad del hablante nativo, dicha creencia ha tenido especial fuerza en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde se idealiza al hablante nativo como un tipo superior de docente. Esta concepción opera en detrimento de los NNESTs, a quienes usualmente se les percibe como profesores de segunda clase, pasando por alto sus posibles méritos pedagógicos. Además, también se ignora el valor agregado que tiene su experiencia como aprendices de una segunda lengua, la cual les permite conocer a fondo los retos que sus estudiantes enfrentan por el hecho de haberlos tenido ellos mismos.

En este contexto es importante hacer notar que esta ideología no opera de igual manera en la percepción que se tiene de todos los hablantes nativos. Aquellos individuos que hablan alguna variedad del inglés no considerada como estándar (a pesar de lo vago de este concepto³) o que poseen características fenotípicas que no corresponden a la idea prototípica del NEST son menos aceptados como profesores ideales. Algunos estudios reportaron casos de estudiantes que concebían como hablantes nativos legítimos preferentemente a aquellos individuos provenientes de algún país del “centro”, que son caucásicos y cuya pronunciación es considerada de manera arbitraria como estándar (Kelley, 2013; Rivers y Ross, 2013). Características, todas, que no tienen efecto objetivo sobre el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, pero que operan para discriminar a ciertos docentes, a pesar de ser hablantes monolingües del inglés.

En lo que respecta a la polémica de la percepción de los NNESTs como inferiores a los NESTs, el tema se ha discutido desde la publicación de los artículos pioneros de Péter Medgyes (Medgyes, 1992; Reves y Medgyes, 1994). A partir de estos estudios, se generó toda una línea de investigación que ha aportado evidencia proveniente mayormente de Asia, Europa y los

países del “centro” (Moussu y Llurda, 2008). En Latinoamérica, dicha creencia ha sido observada en algunos estudiantes mexicanos (Lengeling, Mora-Pablo y Rubio-Zenil, 2011; López-Gopar y Sughrua, 2011;) y brasileños (Corcoran, 2011). Sin embargo, las investigaciones que han considerado las creencias de los propios profesores han sido notablemente menos comunes. Destaca el trabajo de Chacón y Pérez (2009) con un grupo de estudiantes de una licenciatura en enseñanza del inglés en Venezuela. Al inicio de dicho estudio, más de la mitad de los participantes declararon percibir a los hablantes nativos como superiores a ellos por sus competencias lingüística. Adicionalmente, más de 90% declaró desear adquirir inglés con un acento cercano al hablante nativo. En México, Sayer (2012) estudió a un grupo de profesores en el estado de Oaxaca analizando su visión contradictoria respecto de su identidad como hablantes legítimos del inglés. En su discurso, los profesores evidenciaron cierta tendencia a no valorar el mérito de sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos solamente por el hecho de no ser NESTs. Sin embargo, este estudio reporta el sentir de los profesores de una sola región de México.

Todo lo anterior es de importancia porque en Latinoamérica las políticas educativas han concedido un lugar aparentemente importante tanto al estudio del inglés como lengua extranjera como a la formación inicial y continua de los profesores. Por lo anterior, en los estudios que aquí presentamos exploran cómo lo profesores perciben sus capacidades docentes y lingüísticas y cuál es el grado de aceptación que ellos perciben tener por parte de empleadores y alumnos. Consideramos que estas percepciones son relevantes por su posible impacto en la enseñanza del inglés en ambos países.

Metodología

Los dos estudios que son presentados en este artículo fueron conducidos partiendo desde una perspectiva cualitativa. En ambos casos se mantuvo una actitud abierta y flexible hacia temas que fueron emergiendo durante el trabajo de campo. Esto fue posible gracias al uso de estrategias que permitieron la recolección de datos ricos en contenido. Creemos que este tipo de información permite alcanzar una visión holística de constructos complejos tales como creencias e identidad, los cuales son muy difíciles de apreciar desde la perspectiva estadística (Creswell, 2012).

Los datos que aquí se presentan fueron tomados de dos estudios más amplios realizados primero en Brasil por el segundo autor y en México,

a cargo de la primera autora. El estudio conducido en Brasil utilizó un cuestionario, entrevistas a profundidad y grupos focales para identificar las percepciones sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés de un grupo de profesores de nacionalidad brasileña pertenecientes a dos escuelas de idiomas ubicadas en la Región Nordeste del país. Los participantes (24 profesores) tenían un promedio de 10 años de experiencia docente y contaban en su mayoría (22/24) con estudios universitarios y formación como profesores de inglés; formación obtenida en su mayoría en Brasil, y en el caso de tres de ellos, en el extranjero. Para fines del análisis presentado en este artículo se tomaron las respuestas de los que participaron en las entrevistas (19 profesores).

El estudio conducido en México se ocupó de investigar las trayectorias profesionales de cinco profesores ubicados en tres regiones distintas del país (centro, sur y sureste) en diversos niveles educativos (secundaria, bachillerato y universidad), utilizando diarios de trabajo docente, autobiografías y entrevistas a profundidad. Los profesores tenían un mínimo de cinco y un máximo de diez años de experiencia docente y todos contaban con una licenciatura en la enseñanza del inglés. Adicionalmente, todos los participantes tenían estudios de maestría en alguna especialidad relacionada con la lingüística aplicada, la traducción, o la enseñanza. Al analizar los datos de ambos estudios, se identificaron coincidencias importantes en torno a las percepciones de los docentes sobre el rol del concepto del hablante nativo en su quehacer profesional. Dada la similitud de condiciones geopolíticas, lingüísticas y sociales existentes entre los dos grupos de profesores, se consideró pertinente realizar un segundo análisis de los datos obtenidos en las entrevistas para identificar las percepciones de ambos grupos sobre sus competencias docentes y lingüísticas.

Para procesar la información se recurrió a estrategias de análisis de contenido (Merriam, 2009; Strauss y Corbin, 1990) auxiliándonos con herramientas tales como Survey Wizard 2 y NVivo 10. Los datos fueron codificados cuidadosamente a través de múltiples sesiones que permitieron ir refinando los temas que emergieron en el análisis. Al mismo tiempo, se tuvo gran cuidado de triangular datos entre las diversas fuentes de información e instrumentos utilizados para recoger las voces de los profesores y –en el caso del estudio realizado en Brasil– de los empleadores y así fortalecer la credibilidad de ambos estudios (Creswell, 2012).

En ambos estudios los autores obtuvieron la requerida aprobación de los participantes para grabar sus voces durante las entrevistas y grupos focales asegurando la protección de toda información personal que fue revelada durante esos eventos; razón por la cual los nombres aquí utilizados para referirnos a los participantes serán pseudónimos. Los datos fueron transcritos con atención a los detalles y traducidos al español por la primera autora. En el siguiente apartado presentamos nuestros hallazgos organizados en cinco categorías.

Resultados

A pesar de las diferencias entre los dos grupos de profesores que participaron en los estudios aquí reportados (los brasileños trabajaban en institutos de inglés mientras que los mexicanos estaban ubicados en escuelas de nivel secundario y terciario, tanto públicas como privadas), el análisis demostró que en ambos casos los profesores mantenían creencias ambivalentes relacionadas con los hablantes nativos del inglés. Dichas creencias fueron aglutinadas en las siguientes categorías de análisis:

- 1) El rol de la prosodia del hablante nativo
- 2) Las preferencias de alumnos y administradores educativos en torno a NNESTs y NESTs.
- 3) El derecho a condiciones laborales equitativas.
- 4) El valor de las estancias en un país del “centro”.

En el siguiente apartado se analizan las contradicciones surgidas en torno a cada una de estas categorías. Adicionalmente, se expone la problemática de la valoración de las competencias de los NNESTs con base en su origen lingüístico, la cual es evidenciada y cuestionada desde el discurso de los profesores.

El rol de la prosodia del hablante nativo

En ambos estudios, los docentes participantes evidenciaron mantener la creencia de que un profesor de inglés debe ser capaz de hablar la lengua meta con una prosodia que se asemeje a aquella de los hablantes nativos. Por ejemplo, al recordar su época de estudiante en el programa del profesorado del que es egresado, Adam, mexicano, aludió a la pronunciación

de sus profesores nativos como su modelo: “Cuando conocí a una de las maestras, que era de Londres, me dije: Ella sí tiene una pronunciación hermosa [risas], tiene un excelente acento”.

En congruencia con esta percepción, Adam utilizaba materiales didácticos que exponían a los alumnos a una sola variedad del inglés (el de la reina o *received pronunciation*). Cuando se le preguntó a Adam su opinión sobre el tipo de material auditivo que contenía su libro de texto, el profesor comentó con entusiasmo: “Honestamente me gusta mucho, porque suena muy agradable. Nos encanta escuchar cómo hablan los británicos”.

A pesar de esta preferencia, Adam consideraba poco factible que los aprendices, e incluso él mismo, llegasen a adquirir una pronunciación cercana al modelo que él catalogaba como “un excelente acento”. Desde su sistema de creencias, pensaba que la adquisición de una prosodia cercana al nativo debía ser un objetivo secundario y conectaba el acento presente en sus alumnos al hablar inglés como algo inevitable y ligado a su identidad nacional:

Ellos [los alumnos] quieren escucharse a sí mismos y escuchar la pronunciación perfecta. Yo les digo: no se preocupen..., si pueden comunicarse, eso es lo importante, poder compartir ideas, poder enviar un mensaje, para todos... Obviamente, si quieren tener la pronunciación perfecta, en el futuro, pueden ir a Estados Unidos o algún otro país; pero recuerden, nunca lo lograrán, porque son mexicanos.

Percepciones similarmente contradictorias fueron identificadas entre los profesores brasileños. Por ejemplo, algunos refirieron los rasgos fonológicos que los hablantes del portugués mantienen al hablar inglés como un vicio que debía erradicarse. Al respecto, Katarina, una maestra que había tenido la oportunidad de hacer algunas estancias en un país del “centro”, estableció su preferencia claramente:

Porque, si hablo como un nativo y escribo como un nativo, estaré más cerca de un nativo y podré considerar mi inglés como más perfecto. Creo que no es suficiente solamente con hablar inglés..., tengo alumnos que hablan mucho, pero no tienen la entonación. No profundizan en su aprendizaje. Tienen un acento brasileño, así que no creo que eso sea bueno. Creo que si quieres aprender inglés, debes aprenderlo como un nativo, no solamente para comunicar.

Victoria, otra maestra brasileña, tomó una posición más reservada en cuanto a la posibilidad de adquirir una proficiencia similar al del supuesto hablante nativo. No obstante, la profesora consideró que el estándar debe mantenerse como el ideal al cual, tanto alumnos como NNESTs, deben de aspirar:

Porque considero esta meta como una utopía, y no me gusta poner utopías como punto inalcanzable. Tampoco ellos [los estudiantes] deben hacerlo. Lo considero una meta para superarnos y monitorearnos, así como, ¡guau, tal vez no es así como un nativo pronunciaría esto!, y luego checarlo para mejorar así. No creo que jamás llegue a ser un nativo en una de esas situaciones, pero debe ser mi meta.

Cualquiera que fuese el punto dentro de este continuo de opiniones en el cual se situaba cada profesor al momento del estudio, para la gran mayoría de los participantes, la figura del hablante nativo se mantenía como el ideal. Considerando este ideal, en el discurso de los participantes eran frecuentes expresiones de desaliento o agobio ante un estándar difícil de alcanzar. Comentando al respecto, Betty, profesora de una importante universidad pública en México, abundó sobre la dificultad de mantener su nivel de proficiencia cuando sus oportunidades de utilizar el idioma eran limitadas. La profesora comparó su vida de estudiante, cuando podía practicar su inglés con más frecuencia, con la pérdida de fluidez que percibía en sus habilidades al momento en que se realizó este estudio. Esta pérdida estaba relacionada con el hecho de que todos los cursos que Betty impartía eran solamente de nivel básico:

No es lo mismo, y hago ejercicios, escucho música, y hago todo lo posible. Algunas veces una de mis antiguas compañeras de cuarto, de la maestría, ella es mexicana, pero vivió toda su vida en Estados Unidos, y cuando hablo con ella, lo hacemos en inglés; pero me doy cuenta que mi lengua no es tan fluida ya, mi acento [mexicano] se vuelve a notar otra vez y me digo: ¡Dios mío!

La tensión implícita en el comentario de Betty se torna más real cuando se considera que la misma ideología es compartida por otros actores relevantes, tales como administradores y estudiantes. Este punto, visto desde la mirada de los profesores, se describe en el siguiente apartado.

Las preferencias de alumnos y administradores educativos en torno a profesores nativos y no nativos

La segunda categoría de análisis recoge testimonios de profesores sobre su experiencia con empleadores y estudiantes, la cual ha reforzado su percepción de ser valorados como inferiores a los NESTs. Al respecto, Daniela, profesora de la zona sureste de México, expresó su opinión acerca de un colega, nativo del inglés, quien había sido contratado por su empleador en función de su origen lingüístico solamente:

Bueno [entre risas] verás, lo veo todos los días en la escuela de idiomas donde trabajo, uh!, hay un profesor americano –¡Oh, pero Dios santo!– su cara parece que no le gusta enseñar, que está ahí solamente porque es hablante nativo. Así que hay nativos no bien preparados, y otros que sí lo están. Así que, es complicado. Ellos [los empleadores] están vendiendo: sí, tenemos maestros nativos. Pero, no se sabe si están bien preparados o no.

Por este comentario es claro que Daniela desaprobaba las tácticas de su empleador al contratar profesores tan visiblemente desinteresados en la docencia y con dudosa formación profesional solo por el hecho de su origen extranjero. Si bien su comentario puede tomarse como evidencia proveniente solamente desde una de las partes involucradas en el problema, otros docentes participantes dieron cuenta de eventos similares. Por ejemplo, el testimonio de Adam, hablando otra vez sobre su experiencia de aprendizaje, remonta a las opiniones que sus compañeros de licenciatura tenían sobre sus NNESTs:

La mayoría de mis compañeros solían, no quiero decir detestar, pero no les gustaban, los profesores mexicanos, y su pronunciación muy personal, y la pronunciación que todos, todos [los mexicanos] tenemos, cuando los teníamos como maestros de inglés.

Al respecto de esto, el propio Adam arguyó ya no estar de acuerdo con esa manera de juzgar el desempeño de los profesores no nativos:

Ahora que soy profesor creo que *ellos* [sus condiscípulos en la universidad] estaban equivocados, porque la pronunciación [del profesor] no es algo que te impida aprender o que afecte el proceso de aprendizaje de tus alumnos. No es lo más importante.

Por otra parte, algunos profesores tanto mexicanos como brasileños quienes han logrado desarrollar una proficiencia cercana a la de un hablante nativo dan cuenta de actitudes similares en los empleadores. Uno de estos casos es el de Sofía, una profesora mexicana que adquirió inglés durante su infancia mientras vivía en Estados Unidos. Sofía detalló cómo los empleadores la habían tratado de diferente manera durante toda su carrera profesional por el hecho de que sus habilidades lingüísticas parecían similares a las de un hablante nativo:

Muchas veces me han contratado porque tengo un acento nativo, porque hablo como nativo, por eso. Pero no porque ellos [los empleadores] hayan querido ver mi clase. Ellos no me quisieron porque les demostré mis habilidades docentes o algo así ¡No! Solamente porque hablo como nativo. Y muchas veces, ellos me dicen: no, nos gustaría un nativo o los alumnos prefieren a un hablante nativo para que sea su profesor.

De la misma manera, Lucía, una profesora brasileña quien –al igual que Sofía– tenía una proficiencia oral avanzada, coincidió en percibir que los profesores nativos están en ventaja en el mercado laboral:

Hay mucha más demanda cuando la persona es un hablante nativo. La gente quiere oír a alguien con un acento nativo. Quieren asegurarse que serían capaces de comprender a un hablante nativo..., sí, así que supongo que la gente debe pagar más por eso, para tener a alguien que habla bien..., de manera que yo sepa que cuando esté en el extranjero comprenderé lo que la gente está diciendo, luego entonces eso es un extra que la gente está dispuesta a pagar. Si la gente quiere pagar, *ok*.

En este caso, es claro que Lucía consideraba que un trato laboral distinto para maestros nativos y no nativos se justifica en función de la demanda por parte de empleadores y aprendientes. Sin embargo, en este punto, las opiniones de los profesores se polarizan aún más dando lugar a más creencias contradictorias como podrá verse en el siguiente apartado.

Iguales condiciones de trabajo

La percepción de los participantes con respecto a que los empleadores ofrezcan salarios más altos a profesores extranjeros en función de su origen

lingüístico genera una sensación de malestar entre los docentes no nativos. Esta percepción de estar frente a una injusticia laboral es evidente en la anécdota de Emerson, profesor brasileño, la cual se presenta a continuación:

Puedo decir por mí mismo, tuve una experiencia hace unos años. Estaba ayudando en la escuela a reclutar un profesor [nuevo] y teníamos un profesor de inglés en el proceso y el profesor británico obtuvo el empleo sin una entrevista. Y le pagaron cinco reales (dos dólares) más por hora solamente porque era nativo.

La queja de Emerson en este extracto se basa en la evidente falta de seriedad profesional en los procesos de selección que presencié. La situación se agrava al considerar que al NEST se le adjudicó un salario superior por hora sin que en esa decisión mediara otro criterio que el origen lingüístico del individuo.

Podría pensarse que esta incomodidad es más notoria entre aquellos profesores cuyo inglés se percibe como no nativo de manera más marcada. Sin embargo, en el caso de Sofía, quien reconoció haberse visto favorecida por las actitudes promovidas por la falacia del hablante nativo, la opinión es opuesta a la presentada por Lucía:

El problema es que en México tendemos a discriminarnos a nosotros mismos y los empleadores, y todos, queremos hablantes nativos. Y yo me pregunto y digo: Sí, ¿pero qué pasa con todos estos profesores que no hablan como nativos? Ellos tienen que... de alguna forma... tienen que sobrevivir y mejorar.

Para Sofía, quien sostenía haber sido objeto de discriminación racial en Estados Unidos durante su infancia, el hecho de ver algunos de sus colegas ser discriminados laboralmente en su propio país representaba una situación que requería cuestionamiento. Sin embargo, aunque Sofía podía problematizar su experiencia desde la perspectiva de una injusticia laboral, sus comentarios no cuestionaban directamente el estándar lingüístico establecido por la falacia de la superioridad del hablante nativo.

En vista de la desventaja en la cual los NNESTs perciben encontrarse, algunos de ellos han recurrido a realizar estancias en algún país de habla inglesa esperando que esta experiencia les dé una ventaja. En el siguiente apartado abundaremos sobre el tema.

El valor de las estancias en un país del “centro”

Los profesores brasileños coincidieron en señalar que aquellos NNESTs que habían visitado algún país del “centro”, ya fuese por estancias cortas o de largo plazo, eran preferidos por los empleadores cuando no había NESTs disponibles para ser contratados. Este hecho era también visto con desconfianza por los profesores locales, como Marta, que sí contaban con entrenamiento lingüístico y se sentían capaces para responder las dudas de sus estudiantes con respecto a la lengua meta.

Creo que a veces en Brasil, a la gente le gusta el estatus, ¿sabes? Ser un profesor nativo o haber vivido en el extranjero cuenta, pero no significa que alguien que no tiene las mismas habilidades, que ellos no puedan hacer el trabajo. A veces, cuando la gente va al extranjero por unos meses, cuando regresan, pueden hablar, pero no pueden explicar las cosas ¡No pueden!

Entre los profesores de la cohorte mexicana, Daniela manifestó una opinión similar al comentar su experiencia con un colega que había vivido en Estados Unidos y se encontraba enseñando en la misma escuela de idiomas que ella:

A veces salimos de nuestros salones de clase y platicamos, porque este profesor es mexicano, pero tuvo la oportunidad de vivir en Estados Unidos. Así que, algunas veces tengo dudas, y le pregunto, y él no sabe, jajajaja... Al final, soy yo quien termino ayudándolo, en lugar de que él me ayude.

En este comentario, la profesora se posiciona como mejor preparada que su colega. Sin embargo, no todos los participantes problematizaron esta situación. Algunos coincidieron en que las estancias daban ventajas al docente que no podían ser adquiridas mediante entrenamiento dentro de su país de origen. Antonio, profesor y director de una escuela brasileña comentó:

Primero, la originalidad de la lengua en sí es seguramente algo que la gente que ha vivido fuera tiene y los demás [NNESTs] no. Es casi como tener un hablante nativo dentro del salón porque su inglés es bueno y esto está bien para niveles intermedios y avanzados. También, el hecho de que puedan comparar ambas culturas, la canadiense y la brasileña, por ejemplo.

En este comentario llaman la atención dos propiedades que el participante parece adjudicar a los NNESTs que tienen este tipo de experiencias. En primer lugar, el profesor señala que una estancia desarrolla en el NNEST una proficiencia equiparable a la de un hablante nativo. En segundo lugar, esta cualidad le califica para impartir cursos cuyo contenido es más avanzado. Finalmente, el profesor que ha gozado de una estancia es presentado como conocedor de la cultura de la lengua meta, la cual se asume en este comentario como un contenido obligado en el currículum de inglés. Algunas de estas creencias fueron igualmente asumidas por Adam (México), cuando habló de lo que él esperaba obtener de una estancia en el extranjero:

Necesito desarrollar más habilidades, en mi desempeño en inglés, especialmente lo auditivo, la habilidad auditiva es una en la que no soy muy bueno... pero si voy a otro país, a un país de habla inglesa, ellos [los nativos], me dirán: “No, eso no es correcto”. Así que, aprendería algunas expresiones cotidianas.

Este comentario sugiere que Adam también creía que la estancia le permitiría desarrollar algunas habilidades que no podía alcanzar en México. Igualmente, ciertos profesores brasileños expresaron que una experiencia en el extranjero, aun cuando ésta no estuviese directamente relacionada con un programa de formación de profesores (viajes de placer, por ejemplo), les daba mayor legitimidad profesional. Así refiere su experiencia Emerson en Brasil:

Tengo un amigo que fue a una entrevista por un empleo en inglés y dijo que había tenido experiencia en el extranjero y obtuvo el trabajo y yo no... y luego se dieron cuenta que solamente había ido de vacaciones a Estados Unidos por dos semanas... y lo despidieron. Aun así, es increíble el poder de estar un tiempo en el extranjero.

Discusión

La evidencia sugiere que ambas cohortes de participantes percibían que la prosodia del hablante nativo constituía el modelo fonológico a seguir para los estudiantes y los NNESTs por igual. Aunque algunos de los profesores reconocieron que este estándar era difícil de alcanzar, de todas formas, lo mantenían como el parámetro para evaluar aprendizajes en los alumnos y validar habilidades profesionales en los docentes. Otros participantes, sin

embargo, manifestaron que la meta era irreal ya que los rasgos fonológicos de la primera lengua e inclusive la identidad nacional de los alumnos imponían restricciones. Aunque esta última postura se encuentra sin duda en mayor consonancia con las evidencias arrojadas por la investigación lingüística (Norton, 2013), aun los profesores más críticos no problematizaron la falacia del ideal del hablante nativo que subyace a las creencias aquí expresadas. Dos aspectos de las perspectivas expresadas parecen indicar esta escasa problematización.

En primer lugar, ninguno de los participantes se preguntó por qué algunas variedades de inglés parecían ser mayormente representadas como modelo, como es el caso de las que son utilizadas en los medios de comunicación. En Estados Unidos, por ejemplo, la variedad regional hablada en el medio oeste es la que normalmente utilizan los conductores de televisión y radio. Algo similar ocurre en Reino Unido con la variedad adoptada por la aristocracia, conocida como *inglés de la reina*, que es utilizada por la BBC (Cruttenden, 2014). Ninguno de los participantes manifestó creencias en favor de incorporar al currículum los *ingleses* del mundo, mencionados en el marco referencial de este artículo (India, Singapur, Gana, Jamaica, etcétera). Los materiales con los cuales trabajaban estos profesores estaban mayormente basados en alguna de las variedades de inglés estándar anteriormente señaladas. En resumen, el modelo a seguir implícito en las creencias de los participantes parecía ser el de los hablantes blancos, de clase media o alta, provenientes de los países del “centro”. Esta concepción suele incluir mayormente ciertas variedades de Estados Unidos y el Reino Unido, consideradas en esos países como propias de las élites en el poder (Wardhaugh, 2010).

En segundo lugar, desde su discurso, los profesores parecían asumir que los estudiantes necesitan adquirir un nivel de proficiencia que se asemeje, lo más posible, al de un hablante monolingüe del inglés. Adicionalmente, se asume que las otras habilidades deben ser desarrolladas al mismo nivel de quien ha sido expuesto al uso cotidiano de la lengua meta desde su infancia. Considerando las evidencias arrojadas por los estudios pertenecientes al enfoque basado en el uso (Ellis, 2008) y la perspectiva sociocultural (Lantolf y Pavlenko, 2001), dichas metas son difíciles de alcanzar ya que para lograrlas, un aprendiz requeriría ser expuesto a interactuar con la lengua y establecer relaciones socio-afectivas con sus interlocutores de manera ininterrumpida por varios años. Asimismo, desde la visión del

multilingüismo como multicompetencia (Cook, 2003; May, 2014), se nos recuerda que un hablante bilingüe adquiere dos sistemas lingüísticos que inevitablemente interaccionan y se afectan mutuamente (Cummins, 2008). De modo que alcanzar iguales niveles de proficiencia en dos o más lenguas de manera equiparable al de un hablante monolingüe resulta igualmente improbable. En vista de que la investigación reciente recomienda descartar el modelo del hablante nativo y monolingüe como parámetro dadas las razones ya mencionadas, cabe preguntarse por qué los profesores mantienen creencias que no solamente les imponen estándares irreales sino que, además, les coloca en franca desventaja laboral.

Una posible interpretación teórica de esta paradoja puede encontrarse en los principios ideológicos identificados por Phillipson como base de lo que llamó el imperialismo lingüístico. Bajo esta visión, la creencia en el hablante nativo del inglés como profesor ideal y la práctica de la enseñanza del inglés de manera monolingüe colaboran a mantener una situación de subordinación ideológica de los países de la “periferia” hacia los del “centro”. Esta subordinación implica la creación y perpetuación de inequidades poderosamente arraigadas en el imaginario colectivo y que, por lo tanto, son difíciles de combatir aun entre aquellos que sufren de manera directa sus efectos. Phillipson describe el funcionamiento de estas ideologías de la siguiente manera:

El principio monolingüe tiene el efecto de fortalecer el argumento a favor de una pedagogía del centro y normas para la lengua. Allana el camino para el segundo principio, el cual proponen que el maestro de inglés ideal es un hablante nativo. El principio monolingüe también tiene consecuencias económicas. Legitima la idea de una élite mundial de profesores de inglés cuyo profesionalismo es, en principio, igualmente relevante y aceptable en donde sea. Crea empleos para el centro y para aquellos en la periferia quienes han adquirido credenciales que verifican su proficiencia en la lengua del centro. Este profesionalismo también se relaciona con el imperialismo económico: posibilita la comercialización internacional de libros monolingües que emanan del centro, lo cual a su vez refuerza el anglo centrismo y el control de la profesionalización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Phillipson, 1992:193-194).

Aquí sugerimos que este entramado ideológico descrito por Phillipson se encuentra aún en funcionamiento en Latinoamérica, al igual que en otras

partes del mundo. Esta dependencia es evidente en las políticas educativas de países como México, cuyos planes y programas de estudio vigentes siguen los estándares monolingües fijados por el Marco Común de Referencia Europeo (SEP, 2011). La evidencia arrojada en este texto confirma que los profesores participantes en estos estudios utilizaban, en su gran mayoría, materiales didácticos generados en el extranjero y parte de su quehacer docente estaba ligado con la preparación de los estudiantes para responder a estándares determinados también desde el extranjero. Asimismo, varios de los participantes tenían como parte de sus responsabilidades el preparar a sus estudiantes para obtener certificaciones internacionales igualmente generadas desde la misma ideología. Tendencias similares son reportadas como problemáticas en Europa (Chopin, 2015) y en Asia (Sung, 2012). No es, pues, fortuito que la falacia del hablante nativo esté tan poderosamente instalada tanto en el imaginario de los profesores y los alumnos como en las prácticas perpetuadas en el salón de clases. Por ejemplo, la gran mayoría de los docentes utilizaban materiales que señalaban al supuesto inglés estándar como parámetro de referencia y presionaban a sus alumnos para suprimir la lengua materna durante la clase, aun cuando en ocasiones dicho uso pudo haber simplificado la comprensión de un tema.

A pesar de lo anterior, en su discurso, los participantes de los estudios aquí presentados parecieron reconocer que los estándares socialmente aceptados comprometen sus intereses laborales. Sin embargo, no todos alcanzaron a problematizar el asunto desde sus raíces. Al mismo tiempo que los profesores percibieron las desigualdades vigentes que favorecen a sus colegas extranjeros angloparlantes y a los nacionales que han estudiado en el extranjero, también parecieron aceptar como válidos los estándares establecidos. De hecho, la gran mayoría identificó como su obligación profesional preparar a sus estudiantes para ser interlocutores capaces de entablar diálogos con hablantes nativos. Sin embargo, la realidad sugiere que la gran mayoría de sus alumnos no tendrán la necesidad de hacerse pasar por hablantes nativos, a menos que, como sugiere sarcásticamente Cook (2005), alguno de ellos decida convertirse en espía. Lo que sí es más probable que suceda es que requieran usar el inglés para comunicarse en escenarios donde se maneje como lengua franca (Archibald, Cogo y Jenkins, 2011). En ese caso, al considerarse políticas y prácticas educativas, ser como un hablante nativo no es –ni debe ser– realmente algo relevante (Dewey, 2015).

Debido a que la información presentada en este trabajo representa solamente la opinión de un número limitado de profesores, el considerar lo aquí expuesto como relevante podría verse como exagerado. Sin embargo, las creencias y temores expuestos por los profesores de este estudio no están en desacuerdo con otros trabajos. En Estados Unidos y Australia se han reportado casos donde las ideologías relacionadas con la creencia en la superioridad del hablante nativo han demostrado su impacto en la autoestima de los NNESTs en formación y en el trato que algunos de ellos han recibido al hacer sus prácticas profesionales (Brown y Miller, 2006; Liu, 2005). Otros estudios señalaron que porcentajes importantes de profesores en formación (más de 50%) en lugares tan distantes como Venezuela (Chacón y Pérez, 2009) y Grecia creían necesario alcanzar un “acento perfecto” (Sougari y Faltiz, 2015:161). Estas creencias han sido detectadas también entre las actitudes de estudiantes japoneses hacia sus profesores (Butler, 2007) y entre académicos dedicados a la formación de profesores en Turquía (Inal y Ödezmir, 2015). Por último, algunos casos similares han sido reportados también en México, donde ciertos estudios han identificado la persistencia de actitudes discriminatorias ante profesores de inglés pertenecientes a los pueblos originales del estado de Oaxaca (López-Gopar, Clemente y Sughrua, 2011; Sayer, 2012). Entonces, la evidencia reportada en el presente artículo es relevante porque aporta datos nuevos que confirman tendencias encontradas en otras latitudes. Adicionalmente, nuestros hallazgos sugieren que es necesario combatir las ideologías detectadas para abatir inequidades sociales en la enseñanza del inglés.

La investigación disponible en torno a la identidad de los profesores sugiere que sus percepciones y creencias impactan significativamente en su identidad profesional, en cómo se posicionan (Kamhi-Stein, 2013) y cómo actúan en el salón de clases. Por ello, se sugiere que poner atención a las creencias de los profesores de inglés es de primordial importancia para los intereses de los sistemas educativos que, tanto en México como en Brasil, pretenden mejorar el aprendizaje de esta lengua de manera masiva. Nuestros estudios sustentan la necesidad de replantear la formación de profesores como el escenario potencial en donde se pueden y deben impactar las creencias de los docentes a fin de combatir las ideologías que falsamente proponen la superioridad de los hablantes nativos como profesores de lenguas extranjeras. En el apartado de conclusiones se presentan,

de manera más específica, las implicaciones y recomendaciones derivadas de los resultados de los estudios aquí presentados.

Conclusión

El presente artículo ha analizado las creencias manifestadas en dos grupos de profesores de inglés en México y Brasil, que trabajan en diversos niveles educativos en sus países, encontrando que ellos se perciben en desventaja laboral frente a sus colegas extranjeros que son considerados como hablantes nativos. A pesar de esta situación de desigualdad, algunos de los profesores parecieron aceptar que las políticas discriminatorias vigentes se encuentran justificadas por la falacia del ideal del hablante nativo. La persistencia de esta creencia, aun cuando el mito ha sido cuestionado en los ámbitos académicos (Canagarajah, 2012), reclama la atención de formadores de profesores, administradores y de ellos mismos. Se requieren programas de formación y desarrollo profesional que hagan saber a los docentes nacionales que su condición de hablantes bilingües no es una debilidad sino un área de oportunidad. La multicompetencia de los NNESTs les permite representar el mundo desde la visión de dos lenguas y conocer, de primera mano, la experiencia de aprendizaje que viven sus alumnos. Valdría la pena buscar formas de actualizar este potencial en el aula en vez de violentar la identidad de los NNESTs. Haría falta trabajar en una pedagogía de segundas lenguas que dejara de lado las dicotomías e integrara su comprensión como recursos dinámicos y fluidos al servicio de los usuarios (ver Canagarajah, 2014).

También son necesarias políticas y prácticas administrativas que permitan que los NNEST puedan ser contratados en función de sus verdaderas cualificaciones pedagógicas y disciplinares sin por ello tener que ostentar una proficiencia igual a la de un hablante nativo. Asimismo, en los casos en los que NESTs y NNESTs convivan en un mismo centro educativo es necesario orquestar políticas y prácticas que les permitan trabajar colaborativamente sin verse eclipsados por la sombra de tratamientos laborales desiguales y actitudes discriminatorias para ninguno de estos grupos. En última instancia, tanto unos como otros son profesionales con distintas habilidades lingüísticas, pero de igual importancia para coadyuvar en la labor educativa.

Por último, los efectos de la actual política de certificaciones que parece estar aumentando su fuerza en Latinoamérica deben ser estudiados con

lentes críticos y considerando su trasfondo ideológico (Hamel, Álvarez-López y Pereira-Carvalho, 2013). Asimismo, se necesita replantear dichas políticas desde una perspectiva plurilingüe. Quedan pues estos últimos asuntos como pendientes para futuras investigaciones en torno a la formación y el desarrollo profesional de los profesores de segundas lenguas.

Notas

¹ Kachru (1992) llama a estas variedades *Inglés del mundo*.

² El comentario en paréntesis es de la traductora (Avalos-Rivera).

³ La variedad de una lengua definida como estándar es aquella que es considerada como de mayor prestigio, usualmente la adoptada por las clases dominantes en una sociedad determina-

da. En el caso de lenguas habladas en diversos países, como es el caso del inglés, resulta problemático considerar a una sola variedad como estándar. Por lo tanto, aun cuando existen convenciones que regulan el uso formal de la lengua escrita, los lingüistas cuestionan la existencia de una sola variedad estándar del inglés hablado.

Referencias

- Amin, Nuzhat (2001). "Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language", *CATESOL Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 89-107.
- Archibald, Alasdair; Cogo, Alessia y Jenkins, Jennifer (coords.) (2011). *Latest Trends in ELF Research*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Atkinson, Dwight (2014). "Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition", *Language Teaching*, vol. 47, núm. 4, pp. 467-483.
- Barcelos, Ana Maria F. (2015). "Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities", en P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro y M. Ruohotie-Lyhty (coords.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Birdsong, David (2006). "Age and second language acquisition and processing: A selective overview", *Language Learning*, vol. 56, núm. 1, pp. 9-49.
- Brown, Jill y Miller, Jenny (2006). "Dilemmas of identity in teacher education: Reflections on one pre-service ESL teacher cohort", *TESOL in Context*, vol. 16, edición especial, pp. 118-128.
- Butler, Yuko Goto (2007). "Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan", *JALT Journal*, vol. 29, núm. 1, pp. 7-40.
- Canagarajah, Suresh (1999). "Interrogating the 'native speaker fallacy': Non-linguistic roots, non-pedagogical results", en G. Braine (coord.), *Non-native educators in English language teaching*, Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Canagarajah, Suresh (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*, Abingdon: Routledge.

- Canagarajah, Suresh (2014). "Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone", en S. May (coord.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Nueva York: Routledge.
- Chacón, Carmen Teresa y Pérez, Clevia (2009). "Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación", *Entre Lenguas*, vol. 14, enero-diciembre, pp. 44-61.
- Chopin, Kimberly (2015). "Reconceptualizing norms for language testing: Assessing English language proficiency from within an ELF framework", en Y. Bayyurt, y S. Ackan (coords.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 193-204.
- Cook, Vivian (2003). "The poverty-of-the-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English", *IRAL*, vol. 41, núm. 3, pp. 201-222.
- Corcoran, James (2011). "Power relations in Brazilian English language teaching", *International Journal of Language Studies*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-26.
- Cortez Román, Nolvía Ana (2013). "Language ideologies of English as a foreign language", en E. Ruiz Esparza Barajas y E. D. Castillo Zaragoza (coords.), *Beliefs about language teaching and learning: Different contexts and perspectives*, Naucalpan: Pearson Educación Mexico.
- Creswell, John W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Cruttenden, Alan (2014). *Gimson's pronunciation of English*, Nueva York: Taylor y Francis.
- Cummins, Jim (2008). "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education", en N. H. Hornberger (coord.), *Encyclopedia of language and education*, Boston: Springer US.
- Dewey, Martin (2015). "Time to wake up some dogs! Shifting the culture of language in ELT", en Y. Bayyurt y S. Ackan (coords.), *Current perspectives on pedagogy for English as a Lingua Franca*, Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 121-134.
- Ellis, Nick C. (2008). "The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition", *The Modern Language Journal*, vol. 92, núm. 2, pp. 232-249.
- Gee, James Paul (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, Nueva York: Routledge.
- Graddol, David (2003). "The decline of the native speaker", en G. M. Anderman y M. Rogers (coords.), *Translation today: Trends and perspectives*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Hamel, Rainer E., Álvarez-López, Elisa y Pereira-Carvalho, Tatiana (2016). "Language policy and planning: Challenges for Latin American universities", *Current Issues in Language Planning*, vol. 17, núm. 3-4, pp. 1-19.
- Inal, Dilek y Özdemir, Esra (2015). "Re/considering the English language teacher education programs in Turkey from an EFL standpoint: What do the academia, pre-service and in-service teachers think?", en Y. Bayyurt y S. Akcan (coords.), *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*, Berlín: De Gruyter Mouton.

- Johnson, Jaqueline S. y Newport, Elissa L. (1989). "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", *Cognitive Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 60-99.
- Kachru, Braj B. (1992). "World Englishes: Approaches, issues and resources", *Language Teaching*, vol. 25, núm., pp. 1-14.
- Kamhi-Stein, Lia D. (coord.) 2013. *Narrating their lives: Examining English language teachers' professional identities within the classroom*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kubota, R. y Lin, A. (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, Londres: Routledge.
- Kelley, Jeremy (2013). "From English to Englishes: A native English speaker's language learning journey", en L. D. Kamhi-Stein (coord.) *Narrating their lives: Examining English language teachers' professional identities within the classroom*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, James P. y Pavlenko, Aneta (2001). "(S)econd (L) anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people", en M. Breen (coord.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Londres: Pearson Education.
- Lengeling, Martha; Mora-Pablo, Irasema y Rubio-Zenil, Buenaventura (2011). "El Maestro Pocho", en A. Celote-Preciado; M. E. Meza-Hernández y R. Contreras-Soto (coords.). Disponible en: http://www.eumed.net/libros/2011f/1130/el_maestro_de_ingles.html.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*, Nueva York: Wiley.
- Liu, Jun (2005). "Chinese graduate teaching assistants teaching freshman composition to native English speaking students", en E. Llurda (coord.) *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*, Nueva York, NY: Springer.
- Llurda, Enric (coord.) 2005. *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*, Nueva York: Springer.
- Long, Michael H. (2005). "Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 43, núm. 4, pp. 287-317.
- López-Gopar, Mario E.; Clemente, Ángeles y Sughrua, William (2011). "Co-creating identities through identity texts and dialogical ethnography", *Writing y Pedagogy*, vol. 3, núm. 2, pp. 241-264.
- May, Stephen (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, Nueva York: Taylor & Francis.
- Medgyes, Péter (1992). "Native or non-native: who's worth more?", *ELT Journal*, vol. 46, núm. 4, pp. 340-349.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Moussu, Lucie M. (2002). *English as a second language students' reactions to nonnative English-speaking teachers* (tesis), Provo: Universidad Brigham Young.
- Moussu, Lucie M. y Llurda, Enric (2008). "Non-native English-speaking English language teachers: History and research", *Language Teaching*, vol. 41, núm. 3, pp. 315-348.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*, Bristol: Multilingual Matters.

- Pacek, Dorota (2005). "‘Personality not nationality’: Foreign students’ perceptions of a Non-native speaker lecturer of English at a British university", en E. Llurda (coord.) *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*, Nueva York: Springer.
- Paikeday, Thomas M. (1985). *The native speaker is dead!: An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*, Toronto: Paikeday Pub.
- Pennycook, Alastair (2002). *English and the discourses of colonialism*, Nueva York: Routledge.
- Pennycook, Alastair (2010). *Language as a local practice*, Nueva York: Routledge.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Reves, Thea y Medgyes, Peter (1994). "The non-native English speaking EFL/ESL teacher’s self-image: An international survey", *System*, vol. 22, núm. 3, pp. 353-367.
- Riessman, Catherine Kohler (1993). *Narrative Analysis*, Newbury Park: Sage Publications.
- Rivers, Damian J. y Ross, Andrew (2013). "Idealized English teachers: The implicit influence of race in Japan", *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 12, núm. 5, pp. 321-339.
- Sayer, Peter (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*, Nueva York: Routledge.
- Scovel, Thomas (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*, Rowley: Newbury House.
- SEP (2011). "Programa nacional de inglés en educación básica", Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular-Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.controlescolar.sep.gob.mx>.
- Sougari, Maria y Faltzi, Roxani (2015). "Drawing upon Greek pre-service teachers’ beliefs about ELF-related issues", en Y. Bayyurt y S. Akcan (coords.), *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*, Berlín: De Gruyter Mouton.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage Publications.
- Sung, Kiwan (2012). "Critical practices in Asia: A project of possibilities in the era of World Englishes", en K. Sung y R. Pederson (coords.), *Critical ELT practices in Asia*. Róterdam: Sense Publishers.
- Wardhaugh, Ronald (2010). *An Introduction to Sociolinguistics*, Malden: Wiley-Blackwell.

Artículo recibido: 27 de septiembre de 2016

Dictaminado: 29 de marzo de 2017

Segunda versión: 21 de abril de 2017

Aceptado: 25 de abril de 2017