

Una reseña histórica y analítica de los estudios con visión crítica sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés en el mundo

Moncada Vera, Belkys S. / Porto, Melina

Universidad Nacional Experimental del Táchira - Venezuela / Universidad Nacional de La Plata - Argentina
siboneymoncada2@gmail.com / melinaporto2007@yahoo.com.ar

Finalizado: San Cristóbal, 2016-05-01 / Revisado: 2016-07-15 / Aceptado: 2016-11-11

Resumen

Este artículo da cuenta de algunos estudios de investigación en el área del inglés como idioma internacional, su expansión y enseñanza desde un punto de vista crítico. Inicia señalando cómo ha sido abordado por varios investigadores el fenómeno de la expansión del inglés a nivel internacional y su relación con el fenómeno de la globalización. Luego muestra de forma detallada algunos estudios empíricos que se han hecho a nivel mundial con relación al tema. Ofrece una perspectiva histórica enmarcada por los trabajos de los académicos que se interesaron en estudiar el fenómeno de la expansión y globalización del inglés desde un punto de vista crítico. En particular, informa sobre cuatro tipos de estudios empíricos: a. estudios relacionados con el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza, b. estudios relacionados con las ideas del 'native speakerism', c. estudios relacionados con el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional, y d. estudios relacionados con el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica para la enseñanza del inglés como idioma internacional.

Palabras clave: inglés como idioma internacional, imperialismo lingüístico, native speakerism, enseñanza del inglés.

Abstract

A HISTORICAL AND ANALYTICAL REVIEW OF THE STUDIES WITH A CRITICAL PERSPECTIVE ABOUT THE SPREAD, USE AND TEACHING OF ENGLISH IN THE WORLD

This article is about some studies related to the spread and teaching of English as an International Language from a critical perspective. It starts pointing out how several researchers have presented the spread of the English language in the world and its relation to the globalization process. Then, it shows in detail some empirical studies that have been developed in the world referred to the topic. It offers a historical perspective framed by the works of some academicians interested in studying the phenomenon of the spread and globalization of English from a critical view. In particular, it informs about four types of empirical studies: a) studies related to the linguistic imperialism generated by the spread of English, its use and teaching, b) studies related to the ideas of the native speakerism, c) studies related to the thinking and perspectives of the English teachers, and d) studies related to the knowledge and connection of the English teachers with the critical pedagogy to the teaching of English as an International Language.

Key words: english as an International Language, linguistic imperialism, native speakerism, teaching of English.

Résumé

CONTEXTE HISTORIQUE ET ANALYTIQUE DE RECHERCHES SUR L'EXPANSION ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS COMME LANGUE INTERNATIONALE SOUS UNE VISION CRITIQUE

Cet article rapporte de recherches sur l'expansion et l'enseignement de l'anglais comme langue internationale sous une vision critique. Tout d'abord, on présente les travaux de plusieurs experts sur le phénomène de l'expansion de l'anglais au niveau international par rapport au phénomène de la mondialisation. Ensuite, on montre en détail quelques études empiriques réalisées dans le monde entier sur le sujet central. En particulier, on rend compte de quatre types d'études empiriques: a. études liées à l'impérialisme linguistique dans le contexte de l'expansion de l'anglais, l'utilisation et l'enseignement, b. études par rapport à la notion de 'native speakerism', c. les études sur la réflexion et les perspectives des enseignants de l'anglais comme langue internationale, et d. les études de la connaissance des professeurs d'anglais sur la pédagogie critique au moment d'enseigner l'anglais comme langue internationale.

Mots-clés: l'anglais comme langue internationale, l'impérialisme linguistique, "native speakerism", enseignement de l'anglais.

1. Análisis histórico de los principales trabajos con visión crítica hacia la expansión, uso y enseñanza del inglés en el mundo

A través de la historia, la mayor parte de la bibliografía relacionada con la globalización del inglés y su relación con las fuerzas políticas, ideológicas, culturales, económicas y de otro tipo que subyacen tras su difusión y enseñanza, está basada en los trabajos realizados por los académicos pertenecientes al círculo interno¹ Phillipson (1988,1992,2001,2008); Phillipson y Skutnabb-Kangas; (1985,1996), Holliday (1994, 2005, 2006, 2009, 2013) y Canagarajah (1999a, 1999b, 2002, 2006, 2007).

Phillipson (1992) critica fuertemente la expansión del inglés a nivel global y su enseñanza al vincularlos directamente con la imposición de las fuerzas coloniales ejercidas por las organizaciones culturales de las naciones dominantes (Reino Unido y Estados Unidos) ocultas en la promoción del inglés en los países de la periferia² (Phillipson, 1988). Su trabajo enmarca la creencia de que la pedagogía de la lengua y el estudio científico del aprendizaje y enseñanza del idioma han sido separadas de las ciencias sociales por mucho tiempo y que “la enseñanza del inglés necesita ser situada en una perspectiva teórica macro - social” (Phillipson, 1992, p. 2).

Su enfoque teórico estuvo influenciado por sus trabajos previos sobre la teorización del idioma y el poder, las relaciones entre los grupos dominantes y dominados y la educación minoritaria (Phillipson, 1988; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1985); el propósito se centró en explorar las razones por las cuales el inglés se ha convertido en el idioma internacional dominante y cómo la pedagogía del idioma ha contribuido con su hegemonía. Para ello, por una parte, entrevistó a ocho académicos europeos expertos en las políticas de la enseñanza del inglés con la finalidad de “obtener los puntos de vista de los informantes sobre el paradigma dominante para la enseñanza del inglés y sus evaluaciones acerca de las fortalezas y debilidades de experiencia hasta la actualidad” (Phillipson, 1992, p. 4); en las entrevistas cubrió temas relacionados con los orígenes y la naturaleza del

respaldo británico a la enseñanza del inglés y al desarrollo del inglés en el contexto global. Por otra parte, además, analizó algunos documentos oficiales concernientes a las actividades de las agencias culturales que muestran las funciones políticas, ideológicas, culturales y económicas concebidas para el Consejo Británico y la Agencia de Información de los Estados Unidos durante el comienzo de la Guerra Fría.

En sus hallazgos, Phillipson (1992) muestra que el inglés funciona como una forma posible de categorizar las comunidades para perpetuar desigualdades de poder y recursos, y su persuasiva expansión equiparada con el progreso y la prosperidad han contribuido con la reconstitución de desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y otras lenguas (Kubota, 2002). De la misma manera, Phillipson (1992) declara que el idioma en sí mismo no se debe considerar como bueno ni malo, ya que las implicancias malélicas que se le atañen vienen adheridas a la forma como es usado por las estructuras y los intereses político-económicos de las naciones con mayor poder en el mundo. También argumenta que el estatus del inglés solamente podrá ser desafiado a través de cambios en las relaciones geopolíticas de las naciones.

Mientras que Phillipson enfatizó el estudio desde un nivel macro – social, en algunos casos exagerando la rigidez de las estructuras de poder añadidas a la expansión del inglés a nivel global, Holliday (1994) desestimó la reproducción de poder provocada por las grandes fuerzas políticas que apoyan dicha expansión y se centró en los pequeños espacios culturales en donde llevó a cabo su investigación. Separó la cultura del poder como una forma de discutir las diferencias pedagógicas de una manera no controversial y apolítica (Canagarajah, 1999a, 2002), lo que indudablemente provocó que perdiera de vista algunos conflictos importantes presentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés en esos contextos.

El trabajo de Holliday (1994), enmarcado en un punto de vista micro-social, se propuso explorar los conflictos culturales que resultan de la metodología aplicada para la enseñanza del inglés en la periferia financiadas por los países del centro;

quería tener con su proyecto, una perspectiva que emergiera de las prácticas instruccionales propiamente dichas en las comunidades de la periferia, lo que de alguna manera se podría tomar como una acción correctiva al enfoque dado por Phillipson (Canagarajah, 1999a, 2002). Aunque la idea de Holliday (1994) por estudiar este tema marca un paso para la reconstrucción de la realidad en los propios contextos de la periferia, como es el caso de Siria y Egipto, su enfoque ha sido criticado por no poseer una fuerte base teórica que le permitiera interpretar sus datos a la luz de los desarrollos emergentes de las corrientes críticas (Canagarajah, 1999a, 2002; Pennycook, 1994). Según Canagarajah (1999a), hay una mezcla de categorías que dificultan el análisis de los datos, ya que combina la categoría de los países del círculo interno que suministran los recursos para la enseñanza del inglés (Reino Unido, Australia, y Norte América), denominados *BANA* en su trabajo, con los diferentes niveles educativos (terciario, secundario, primario) que comprenden una cultura más tradicional de organización educativa en las escuelas del mundo y que reciben los recursos de los países del centro para enseñar el idioma, a los cuales denominó *TESEP* (Holliday, 2005).

Su intención con estas categorías era la de describir la división política existente en las comunidades pertenecientes a la organización *TESOL* (Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) no desde el punto de vista de la ubicación geográfica, como lo hizo Phillipson llamándolas ‘centro’ y ‘periferia’, sino más bien, desde el punto de vista de la cultura profesional de sus miembros (Holliday, 2005). Como resultado, argumenta que los problemas pedagógicos son universales entre los salones de las comunidades *BANA* y *TESEP*, y que las diferencias instruccionales entre ambos sitios, si las hay, son de grado y no de forma.

Canagarajah (1999a) describe el análisis sistemático que realizó para investigar acerca de las estrategias empleadas por los estudiantes y profesores de inglés en las interacciones diarias

y en los salones de clases. Su investigación, en la comunidad y salones de clase de Tamil (Sri Lanka) permitió analizar los factores socio políticos que intervenían en el aprendizaje del inglés en la vida diaria de los participantes. Para la recolección de datos utilizó entrevistas, notas de campo, grabaciones de interacciones lingüísticas, análisis de textos escritos y cuestionarios, siempre con la atención dirigida a ofrecer una descripción de los contextos instruccionales de la periferia para resaltar las complejidades y los retos pedagógicos con los que se enfrentan los profesores de inglés en las comunidades post coloniales, tomando en cuenta el contexto macro social y político que regula la vida de la comunidad.

Con este estudio, Canagarajah (1999a) pretendió impulsar trabajos en y desde la misma periferia, mostrando las perspectivas anti – hegemónicas o de resistencia que pueden suministrar una mirada más interactiva e integral de la expansión global del inglés. Para ello, el autor analizó las actitudes de los estudiantes de Sri Lanka al utilizar el libro *American Kernel Lessons* en sus clases de inglés; así como las ideologías presentes en el material como una forma de situar las actitudes y respuestas de los estudiantes hacia el curso. A través de un análisis exhaustivo de los comentarios y dibujos realizados por los estudiantes en los márgenes de los libros a lo largo de las clases, el autor dio cuenta de la resistencia que mostraban los estudiantes hacia los discursos, valores e ideologías presentes en el material y que de una manera solapada intentaban influenciar a los estudiantes con ciertos valores dominantes de la sociedad norteamericana. Dichos comentarios y dibujos mostraban al investigador el interés por otros discursos y temas que no estaban presentes en el libro. Canagarajah (1999a) argumenta con este estudio la necesidad de empoderar a los profesores y estudiantes de inglés de los contextos de la periferia para que enseñen y aprendan el inglés desde lo local, contextualizando la enseñanza, y de esa manera puedan negociar culturas y discursos que hasta entonces han sido impuestos por los países del centro (Guilherme, 2002).

Canagarajah (1999a) sitúa el salón de clases de inglés como un espacio cultural en el que se disputan y negocian diferentes agendas que

contribuyen con la formación de los estudiantes no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también social, cultural y político. Su propuesta sobre la implementación de prácticas pedagógicas críticas hace que se manifieste la complejidad política de la pedagogía del idioma (Phipps y Guilherme, 2004) y se presente así oposición a la dominación ideológica resultante de la puesta en práctica de enfoques para la enseñanza del inglés impuestos por los académicos y lingüistas del centro en los que se solapa la idea del idioma como un instrumento técnico y apolítico.

Por otra parte, Holliday (2005) a través de narrativas - obtenidas del correo electrónico de varios profesores de inglés de diferentes países y de otros documentos preservados por el autor a lo largo de su vida académica y profesional en instituciones, conferencias y clases- describe los conflictos que enfrentan los profesores de inglés en cuanto a la propiedad del idioma y a las prácticas e ideologías que causan divisiones culturales entre los profesores de inglés como idioma internacional. En su trabajo da cuenta de las complejidades por las que pasan los profesores de inglés al momento de dar sentido al 'Otro' representado en los "estudiantes, colegas, metodologías, textos, comportamientos y literaturas" y en "las interrelaciones políticas y culturales creadas por un idioma que tiene un pasado colonial" (Holliday, 2005, p. 1). Asimismo, describe cómo los conflictos entre los profesionales de esta lengua se encuentran enraizados dentro de las estructuras y jerarquías específicas de la comunidad *TESOL*, en la que se maneja la creencia de que los profesores de inglés 'nativos' representan una 'cultura superior' de la cual emergen los ideales del inglés y de su metodología de enseñanza, desarrollándose con eso la idea del "*native speakerism*" (Holliday, 2005, p. 6).

Holliday (2005, 2006, 2013) considera la ideología basada en el '*native speakerism*' como una fuerza divisoria que se origina en los discursos dominantes de los profesionales pertenecientes a los países del centro y que, sin lugar a dudas, genera una relación desigual de poder entre los hablantes y profesores de inglés de las diferentes regiones del mundo. Tal ideología se puede percibir también en las creencias que tienen

muchos profesores de la periferia al concebir los métodos de enseñanza provenientes de los países del círculo interno como los "más efectivos, eficientes, y acreditados para sus propósitos" (Canagarajah, 2002, p. 135). Esa misma división dentro de la comunidad *TESOL*, ha provocado que se utilicen los términos hablantes 'nativos'³ y 'no nativos' como una forma de diferenciar a los hablantes por su procedencia geográfica y cultural, siendo éstos últimos etiquetados como "dependientes, colectivistas, pasivos, dóciles, con insuficiente autoestima, reacios a desafiar la autoridad, dominados, no críticos, dependientes intelectualmente" (Holliday, 2005, pp. 19-20); descripciones que representan a un supuesto 'Otro' generalizado como problemático, en contraposición con la naturaleza no problemática del hablante 'nativo' (Holliday, 2005, 2006). Esas descripciones, aunque generan controversias y discusiones, siguen siendo utilizadas con frecuencia en la literatura y en los discursos dominantes de *TESOL*, promoviendo con ello la discriminación y construcción de percepciones negativas sobre los profesores de inglés 'no nativos', así como de sus teorías y prácticas de enseñanza (Holliday, 2005, 2006, 2009; Jenkins, 2000).

Por otro lado, Holliday (2005) muestra que el '*native speakerism*' forma parte del 'racismo cultural' que se ha venido manejando de manera muy sutil dentro de la comunidad *TESOL* cuando se ha y continua intentando el control y cambio de la cultura de aprendizaje de los 'no nativos' a través de métodos de enseñanza basados en modelos y discursos dominantes, manteniendo con ello el legado colonialista y esencialista de la cultura. Esa ideología dominante se ha visto reflejada en los profesores de inglés 'no nativos' en cuanto implementan enfoques metodológicos que se convierten en rutinas naturales y en discursos pedagógicos que llevan día a día a sus salones de clases sin cuestionar ni prestar atención a los trasfondos adheridos con la aplicación de dichos métodos (Llurda, 2009). En palabras de Edge (2003) estos profesores serían considerados como "soldados imperiales" (p. 703). De igual forma ocurre, cuando los profesores 'no nativos' se apropian de algunos discursos modernos para la enseñanza del inglés representados en ideas tales

como “el desarrollo de las cuatro habilidades”, “los enfoques centrados en el estudiante”, “autonomía del estudiante”, “aprendizaje auténtico”, “aprendizaje en equipo”, entre otros (Holliday, 2005, p. 44), sin darse cuenta que todos estos ideales forman parte del ‘*native speakerism*’ con el cual los hablantes ‘nativos’ quieren corregir la cultura de aprendizaje de los ‘no nativos’.

Aunque los trabajos expuestos anteriormente demuestran las discusiones críticas que se han llevado a cabo en torno a la expansión, uso y enseñanza del inglés Seidlhofer (2003, 2004) Jenkins (2000, 2002) argumentan, por un lado, que estas discusiones no han tratado a fondo lo que ha y sigue ocurriendo con las formas del idioma; por otro, aseguran la necesidad de una re-conceptualización del inglés y de su rol a nivel global.

Por su parte, Jenkins (2000, 2002, 2006, 2007) y Seidlhofer (2001, 2003, 2004) han tratado de confrontar el impacto global generado por la expansión del inglés como idioma internacional a través de procedimientos descriptivos y pedagógicos; para ello, se basan en el hecho de que la posición del inglés en el mundo ha cambiado por la cantidad de usuarios y el reconocimiento de las diferentes variedades de inglés existentes. Consideran por tanto, que es necesario explorar las estrategias de comunicación empleadas por los hablantes ‘no nativos’ cuando se comunican entre ellos, ya que en la actualidad la mayor parte de las interacciones en las que se usa el inglés se llevan a cabo entre hablantes ‘no nativos’ de la lengua quienes superan en número a los hablantes ‘nativos’ (Seidlhofer, 2003). Asimismo, estas autoras se han propuesto investigar el fenómeno del inglés como idioma internacional desde el punto de vista de la lengua franca o *ELF* (por su sigla en inglés). Por ejemplo Jenkins (2000) se enfocó en crear “un núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica” (p. 123) de los hablantes del inglés como idioma internacional y lo propuso luego de establecer las características de la pronunciación que impedían la inteligibilidad mutua en los ‘no nativos’ del inglés. Ese procedimiento le proporcionó una amplia base empírica para luego sugerir la reducción en el trabajo fonológico para

enfocar su atención en los aspectos esenciales en términos de pronunciación inteligible (Jenkins, 2000) y otorgarle así prioridad a las características más relevantes y reales para el aprendizaje del inglés como idioma internacional.

Seidlhofer (2003, 2004), con su idea de que el inglés como lengua franca debería ocupar un puesto de honor en el estudio del inglés como idioma internacional, propone la compilación de un Corpus Internacional de Inglés Viena – Oxford, *VOICE* (por su sigla en inglés) dedicado a recopilar el uso oral del inglés como lengua franca por los hablantes con diferentes antecedentes lingüísticos en un amplio rango de escenarios y dominios. Lo que realmente se compila en *VOICE* son interacciones orales espontáneas entre hablantes fluidos en el inglés con diferentes antecedentes lingüísticos cuyos estudios primarios y secundarios no se hayan tomado en inglés. El propósito general de *VOICE* es proveer una base para futuras investigaciones que se interesen en caracterizar cómo los hablantes usan o co-construyen el inglés a través de las interacciones orales. Es decir, investigar las características comunes que se destacan en el uso del inglés como lengua franca a pesar de la diversidad de antecedentes lingüísticos que puedan tener los hablantes.

Algunos investigadores (Holliday, 2009; Modiano, 2009, Roberts y Canagarajah, 2009) critican que el movimiento que promueve el inglés como lengua franca se haya enfocado solamente en los códigos lingüísticos del idioma, dejando de lado las dimensiones político-ideológicas que engloban todo lo relacionado con las distinciones entre los ‘nativos’ y los ‘no nativos’. Holliday (2009) por ejemplo, observa que la categorización de hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ en muchos casos no se basa en aspectos lingüísticos, sino más bien en el color de la piel del hablante o en los antecedentes raciales de sus padres. Por tanto, para este académico, en el estudio del inglés como lengua franca no se pueden considerar solamente los aspectos sociolingüísticos que emergen de las interacciones orales entre los hablantes ‘no nativos’, ya que de esa manera se dejaría por fuera el hecho de que el inglés como lengua franca también tiene relación con el sentido de propiedad e identidad de los hablantes. De igual

manera, se critica que el movimiento que estudia el inglés como lengua franca excluye de sus estudios a los hablantes ‘nativos’, ya que se centran en las interacciones orales entre los ‘no nativos’ dejando de lado los códigos que podrían surgir cuando estos se comunican con los hablantes ‘nativos’.

2. Algunos estudios empíricos vinculados con la expansión, uso y enseñanza del inglés en diferentes contextos del mundo

Son escasos los estudios empíricos con orientaciones críticas que revelen datos relacionados con la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel global y las perspectivas de los profesores de inglés en los países de la periferia (Canagarajah, 1999a; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Seidlhofer, 2001, 2003). La mayoría de investigadores en el campo de la enseñanza del inglés o ELT (por su sigla en inglés) se han concentrado de una manera restrictiva en la lingüística aplicada, la psicología y la educación, (Phillipson, 1988; Pennycook, 1994) prestando poca atención a las relaciones de poder, y a las desigualdades provocadas por la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel global (Edge, 2003; Phillipson, 2001; Phillipson y Skutnabb – Kangas, 1996).

Por tanto es necesario detenerse en la revisión de aquellos estudios que han tratado de revelar que la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel mundial no son un acto apolítico, neutral y necesariamente beneficioso (Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Countant – Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb- Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004) como lo han hecho ver los lingüistas basados en los paradigmas positivista y estructuralista que se han concentrado “en la noción de un sistema abstracto” (Pennycook, 1994, p. 141) dejando de lado los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos e ideológicos asociados con el lenguaje; sino por el contrario, un fenómeno cargado de ideologías, valores e intereses sociales, políticos y económicos (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Kubota, 2002; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Tollefson, 1995) que han marcado y siguen marcando la forma en que

los profesores de inglés perciben el idioma y su enseñanza en los diferentes países del mundo.

Se detallan en este apartado algunos estudios empíricos relacionados con: el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza; las ideas del ‘*native speakerism*’; el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional; y, por último, el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica para la enseñanza del inglés como idioma internacional.

2.1. Estudios relacionados con el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza

Es evidente que la expansión y uso del inglés a nivel mundial ha tenido sus cimientos en los diferentes propósitos e intereses de varias naciones poderosas en el mundo. El fenómeno de la globalización asociado con la expansión del inglés también ha servido para la generación de intercambios positivos entre las personas y comunidades del mundo, así como para la generación de tensiones entre las fuerzas globales y locales que han provocado serias implicaciones de tipo lingüístico, ideológico, sociocultural, político y pedagógico.

En tal sentido, González (2005) con el propósito de analizar las actitudes de varias personas sobre el rol del inglés en el mundo y su conocimiento sobre las discusiones que acerca de este fenómeno se llevan a cabo en los ambientes académicos, encuestó - vía correo electrónico- a ciento veintitrés personas, con título universitario o cursando estudios universitarios, de diferentes nacionalidades, edades, géneros y profesiones con buena competencia en el inglés. Realizó, además, entrevistas a once de las personas encuestadas (con procedencia de diversos países: Taiwán, Siria, China, Méjico, Singapur, Macedonia, Francia, Isla Reunión, Zimbabue, Ruanda e Italia respectivamente) que mostraron interés en participar en la investigación. Entre los hallazgos, González (2005) muestra que las personas provenientes de Francia o las colonias españolas veían al francés o al español como otro idioma potente internacionalmente, pero sin embargo,

desconocían el movimiento político ‘Sólo Inglés’ que estaba ganando fuerza en los Estados Unidos y que proponía el uso exclusivo del inglés para las operaciones oficiales del gobierno norteamericano y el establecimiento del inglés como el único idioma oficial en los Estados Unidos. De igual forma, algunos participantes mostraron un punto de vista negativo hacia el uso del inglés en sus países de origen, ya que lo relacionaban con una clase de imperialismo encubierto. También reporta que las generaciones más adultas tendieron a defender sus idiomas, culturas y tradiciones locales, mientras que los más jóvenes se mostraron más abiertos a la exposición de la cultura popular vinculada con el inglés, relacionándola con la modernidad y el progreso, aspecto que deja entrever que percibían el idioma, su expansión y uso como un fenómeno natural, neutral y beneficioso (Kubota, 2002; Pennycook, 1994). Concluye que ningún idioma debería considerarse imperialista, ni sexista o racista, sino tener en cuenta que es solamente el reflejo de la estructura existente detrás de él y por tanto se debería hablar del imperialismo discursivo.

De forma similar, Methitham (2009), por medio de un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas realizadas por correo electrónico a ciento ocho profesores de inglés tailandeses, exploró las percepciones predominantes en Tailandia sobre el rol del inglés y su enseñanza, y la vinculación de sus percepciones con ciertas características de colonialismo en el contexto local de la enseñanza del inglés. El investigador mostró que los participantes percibían el inglés como el idioma más conveniente para la comunicación en el mundo, apreciándolo como un idioma multifuncional que da acceso a la modernización, internacionalización, civilización y a recursos. Aunque la mayoría de los participantes distinguió al inglés como el único e incuestionable idioma para la comunicación en el mundo, algunos también asociaron su expansión y uso con presiones imperialistas en las naciones no colonizadas a través del poder militar, político y económico ejercido por el imperio inglés a través de la historia. Como académicos, los participantes se percibían inferiores a los hablantes ‘nativos’ y mostraron su adherencia a los patrones y normas para el aprendizaje de la lengua provenientes de los hablantes ‘nativos’. Esto demuestra su adhesión

a la ideología inmersa en el ‘*native speakerism*’ (Holliday, 2005, 2006) y a la falacia del hablante ‘nativo’ (Phillipson, 1992). De igual manera, más del 50% de los profesores de inglés involucrados en la investigación de Methitham (2009), expresó que la metodología anglo- americana para la enseñanza del inglés utilizada en Tailandia es neutral y apolítica, sin ideologías de fondo, mostrando su preferencia por los métodos comunicativo, audio lingual y de traducción gramatical.

Es interesante notar que los discursos de los participantes en el estudio de Methitham (2009) demuestran escasez de conciencia crítica en cuanto a la expansión del inglés y su enseñanza, al concebirlo como natural, neutral y beneficioso (Kubota, 2002; Pennycook, 1994), dejando de lado la idea que “el idioma es también el transporte más sutil y efectivo de ideologías y culturas” (Canagarajah, 1999a, p. 53), y que los métodos utilizados para su enseñanza “son constructos culturales e ideológicos con consecuencias político – económicas” (Canagarajah, 2002, p. 135). Su actitud ingenua al percibir la metodología de enseñanza en forma neutral y apolítica lleva a identificar la falta de concientización de los profesores de inglés para reconocer que “ningún conocimiento, ningún idioma y ninguna pedagogía son neutrales o apolíticos” (Pennycook, 1994, p. 301), y que la apropiación de métodos de enseñanza provenientes del círculo interno pueden limitar el pensamiento crítico tanto de docentes como de estudiantes e imponer valores y prácticas homogéneas (Canagarajah, 2002) que responden a los intereses de las políticas de los países centrales.

Khan (2009) con el objetivo de explorar percepciones hacia el uso del examen estandarizado de inglés como lengua extranjera *TOEFL* en contextos educativos locales de Arabia Saudita, así como la promoción del inglés como idioma internacional llevó a cabo un estudio de caso con 24 estudiantes femeninas universitarias registradas en un programa preparatorio de inglés y cinco profesores de ese mismo programa. La investigadora aborda el tema desde la perspectiva del imperialismo lingüístico y nota cómo este examen estandarizado sirve para preservar la hegemonía de las variedades manejadas en el círculo interno.

Para la recolección de los datos, Khan (2009) utilizó discusiones en grupos focales con duración de aproximadamente cincuenta minutos cada una y también entrevistas semi-estructuradas. Con las estudiantes, constituyó cuatro grupos de seis integrantes para las discusiones focales y les pidió que expresaran puntos de vista acerca del examen *TOEFL*, particularmente los relacionados con su impacto en el uso del inglés como idioma internacional. Las entrevistas semi estructuradas las aplicó – en forma individual- a cinco profesores del programa y buscaba indagar el entendimiento de cada profesor acerca de las razones implícitas en el uso del *TOEFL* en la universidad, así como sus opiniones sobre los tipos de preguntas en el examen. Como resultados, la investigadora muestra que los participantes atribuyeron la popularidad del *TOEFL* en Arabia Saudita a factores tales como su reconocimiento internacional más que a su habilidad para evaluar efectivamente la competencia en la comunicación internacional. Algunos participantes también dieron a conocer sus preocupaciones con respecto al contenido cultural del *TOEFL* en términos de su reducida representación así como también su relevancia para el contexto de Arabia Saudita.

Un estudio similar llevó a cabo Dimova (2011) con quince profesores de inglés ‘no nativos’, de seis escuelas privadas de idiomas en dos ciudades de Macedonia y la región de Balkan. En su estudio Dimova investigó el comportamiento y las percepciones de los profesores de inglés ‘no nativos’ sobre su competencia lingüística, acento y conciencia de las diferentes variedades de inglés. A través de entrevistas estructuradas y observación de una de las clases de cada profesor antes de la entrevista, la investigadora encontró que los participantes estaban influenciados por las variedades normativas para la enseñanza del inglés provenientes de los libros texto, las organizaciones como el Consejo Británico y las Corporaciones de Paz. La enseñanza y evaluaciones del mismo se regían según las normas centrales exponiendo a los estudiantes, mayormente, a las variedades consideradas como ‘nativas’ del inglés. Además, muchos de los profesores expresaron sentir inferioridad lingüística y cultural con respecto a los hablantes ‘nativos’ y consideraron al idioma

como propiedad de los países del círculo interno (Kachru, 1992).

2.2. Estudios relacionados con las ideas del ‘native speakerism’

Dentro de los estudios que han tratado de revelar la ideología del ‘*native speakerism*’ y la dicotomía ‘nativo’-‘no nativo’ se encuentra el realizado por Liu (1999) con siete profesores de inglés ‘no nativos’ de una universidad en los Estados Unidos. Estos profesores representaban diferentes variedades culturales y lingüísticas al manejar el cantonés, danés, holandés, francés, italiano, coreano y tagalo como sus idiomas nativos. Con ellos exploró las complejidades de los términos hablante ‘nativo’ y ‘no nativo’, sus implicaciones pedagógicas y las relaciones de poder y conflictos que enfrentan los profesores ‘no nativos’ en los procesos de contratación.

Liu (1999) utilizó el correo electrónico como medio para la obtención de los datos y realizó entrevistas cara a cara durante un período de dieciséis meses. La entrevista inicial la comenzó con preguntas generales sobre las experiencias previas y el recorrido profesional de los participantes, luego indagó en los participantes lo que significaba para ellos el calificativo: profesor de inglés ‘no nativo’ y su definición basados en sus propias experiencias. En algunas oportunidades, el investigador envió correos generales a todos los participantes con el objeto de generar discusiones abiertas sobre el tema. No todas las preguntas utilizadas en las entrevistas cara a cara y los intercambios por correo electrónico fueron pre determinadas, sino que se generaron en el proceso de recolección de los datos y en la comunicación con los participantes.

Como resultados, Liu (1999) muestra que los participantes percibieron los términos ‘nativo’ y ‘no nativo’ como incorrectos políticamente ya que representan una dicotomía como resultado del imperialismo lingüístico ejercido por los Estados Unidos y el Reino Unido; de igual manera, aseguraron que la distinción entre los profesores de acuerdo con esos calificativos hace que se perciba a los hablantes ‘nativos’ como mejores profesores, desvalorizando de esa forma, las

competencias de los ‘no nativos’ pasando a ser menos preferidos en el mercado laboral. En ese mismo orden de ideas, Brutt-Griffler y Samimy (1999) argumentan que la dicotomía ‘nativo’-‘no nativo’ es un asunto controversial y complejo que representa no un constructo lingüístico sino una identidad construida socio-históricamente sobre supuestos culturales de quienes conforman la noción preconcebida del hablante ‘nativo’. También señalan que entre algunos de los factores que se sostienen socialmente como características distintivas de los hablantes ‘nativos’ se encuentran el origen nacional y el acento.

Brutt-Griffler y Samimy (1999) exploraron las experiencias como profesores de inglés ‘no nativos’ pertenecientes a la comunidad *TESOL* en un grupo de diecisiete estudiantes de maestría y dos estudiantes de post doctorado (de Corea, Japón, Turquía, Surinam, China, Togo, Burkina – Faso y Rusia) inscritos en un seminario de postgrado en un programa de *TESOL* en los Estados Unidos. Su objetivo era demostrar que el empoderamiento de los hablantes ‘no nativos’ del inglés no es un asunto lineal ni simple, pero que puede lograrse a través de prácticas pedagógicas críticas cuyos salones de clases se conviertan en espacios para el cambio y se eliminen los discursos dicotómicos y creencias etnocéntricas que favorecen a los hablantes ‘nativos’. Los participantes mantuvieron, a lo largo del seminario, un diario de reflexión crítica basado en discusiones grupales, presentaciones, lecturas asignadas y experiencias personales. El seminario fue grabado en audio y video con el consentimiento de los participantes; y además, las investigadoras utilizaron entrevistas en grupos por medio de un formato de entrevista semi-estructurado, y mantuvieron notas de campo durante las entrevistas y todo el seminario. El estudio demostró que la mayoría de los participantes encontraron una nueva relación con sus contextos, analizaron las causas de su impotencia como hablantes ‘no nativos’ del inglés y generaron un nuevo sentido de acción como profesores y académicos en el campo de la enseñanza del inglés.

Las investigaciones de Liu (1999) y Brutt-Griffler y Samimy (1999) aunque fueron realizadas en los Estados Unidos - un país que pertenece al círculo interno (Kachru, 1992)- representan

avances significativos que apoyan el legado dejado por Phillipson (1992) cuando desafió la validez de lo que él denominó “la falacia del hablante nativo” (p. 199) y permiten, de esa manera, empoderar a los profesores de inglés y hablantes ‘no nativos’ a superar las creencias que sobreponen al hablante ‘nativo’ del inglés como el modelo legítimo y más apropiado para usar y enseñar la lengua (Canagarajah, 2002; Cook, 1999; Holliday, 2005; Kachru, 1996; Kubota, 2002; Widdowson, 1994).

Butler (2007) realizó un estudio con el propósito de identificar los factores que los profesores percibían como los más asociados a la noción de que los hablantes ‘nativos’ del inglés son los ideales para enseñar el idioma. Basada en un enfoque cuantitativo, la investigadora aplicó tres cuestionarios a ciento doce profesores japoneses de inglés pertenecientes a escuelas primarias. El primero de los cuestionarios consistía en una auto evaluación de sus niveles de competencia en inglés; el segundo, exploraba los objetivos de la enseñanza del inglés en Japón a corto y largo plazo; el tercero, indagaba sobre las actitudes de los profesores hacia el inglés y la cultura, el japonés y la cultura, y la enseñanza del inglés en general. Entre los resultados, la investigadora muestra que aproximadamente el 60% de los profesores coincidían con la idea de que los profesores ‘no nativos’ son los más indicados para enseñar el inglés en el nivel primario.

Butler (2007) sugiere que esta creencia de los profesores en Japón está asociada con: a) la percepción de los profesores de los niveles de competencia en el inglés, b) sus actitudes hacia las formas no estándares del inglés y c) sus propios sentidos de orgullo de idioma y herencia cultural. De igual manera, los profesores identificaron vacíos entre sus actuales competencias y el mínimo nivel de competencia que se necesita para llevar a cabo actividades en inglés en las clases. Esas percepciones conducen a sentimientos de inseguridad o falta de confianza al momento de enseñar.

Otro estudio vinculado con la temática del ‘*native speakerism*’ en el que se buscó conocer las actitudes de los profesores ‘no nativos’ hacia los ‘nativos’ fue el realizado por Jenvey (2012) en una universidad de Londres a través de un

diseño de investigación mixto. Con la aplicación de un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas a siete profesores de inglés de la universidad de Lewisham con diferentes años de antigüedad en la enseñanza y de los cuales cuatro eran ‘no nativos’, se confirmó que ninguno de los siete profesores entrevistados consideraba que el profesor ideal debería ser un hablante ‘nativo’; y de los cuatro profesores ‘no nativos’ involucrados en la investigación, ninguno afirmó haber percibido actitudes negativas hacia él en la universidad. De igual forma, en el cuestionario aplicado el 75% de los encuestados mostró su desacuerdo con la afirmación de que los profesores de inglés tenían una actitud negativa hacia los ‘no nativos’ y el 100% también negó que los profesores de inglés deberían ser hablantes ‘nativos’. Con los datos obtenidos, la investigadora llega a la conclusión que hay poca evidencia de que los profesores ‘no nativos’ en la Universidad de Lewisham fuesen discriminados por sus colegas profesores de inglés ‘nativos’, y se inclina hacia la idea que los profesores ‘no nativos’ no siempre ni en todas partes están en desventaja; por tanto, asume de manera optimista que las actitudes positivas mostradas en su estudio pueden también ser evidentes en otras universidades.

2.3. Estudios relacionados con el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional

En cuanto a estudios relacionados con el pensamiento de los profesores de inglés, cabe destacar el trabajo realizado por Chacón y Girardot (2006) quienes, en una universidad venezolana, exploraron las percepciones de sesenta y dos profesores y estudiantes para profesores de inglés en dos seminarios electivos referidos al estatus del inglés como idioma internacional. A través de diarios de reflexión escritos semanalmente por los participantes, entrevistas semi-estructuradas y notas de campo, las investigadoras encontraron que las perspectivas coloniales del inglés como idioma internacional en los profesores de inglés y estudiantes para profesores venezolanos se encuentran fundamentadas en una cultura compartida que representa un punto de vista colonial de la expansión del inglés que excluye

las relaciones sociales (Pennycook, 2001) y se basa en la globalización como un movimiento económico (Kubota, 2002). Las investigadoras también reportan que los participantes expresaron sus opiniones positivas hacia la globalización, al concebirla como un fenómeno que involucra la necesidad de aprender inglés para ganar acceso a la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

En la misma línea de investigación sobre las percepciones de los profesores de inglés acerca de esta lengua como idioma internacional, se encuentran los estudios de Llurda (2007) con 101 profesores catalanes de inglés en la ciudad de Lleida (España) y de Barros (2012) con once profesores de inglés en Santarém (Brasil). Ambos presentan un diseño de investigación similar en el cual utilizaron el cuestionario como medio para conocer las percepciones de los profesores sobre sus competencias lingüísticas e ideologías educativas, además de sus opiniones sobre el inglés como idioma internacional. Barros (2012) envió por correo electrónico un cuestionario contentivo de dieciséis preguntas redactadas en portugués – por ser el idioma nativo de los participantes- a cuarenta profesores de inglés; sólo once profesores respondieron al mismo y manifestaron su interés en participar en entrevistas semi-estructuradas con el propósito de profundizar en sus respuestas. Por su parte, Llurda (2007) suministró un cuestionario individual de cinco preguntas cerradas cuyas respuestas fueron luego interpretadas por el autor con la finalidad de dar respuesta a su propósito de investigación.

Aunque los estudios se realizaron en países diferentes, los resultados manifiestan similitud en las percepciones de los profesores de inglés en cuanto a que se muestran influenciados por la ideología del ‘*native speakerism*’ (Holliday, 2005, 2006) atribuyendo la propiedad del inglés mayormente a los hablantes de los países del centro y percibiendo el idioma como un símbolo de estatus y prestigio que debían aprender para ser entendidos por los hablantes ‘nativos’. Las concepciones de los participantes en estas investigaciones demuestra la poca familiaridad de los profesores con los debates actuales sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, el cual desde la visión posmoderna del idioma, el inglés se concibe como un idioma

heterogéneo que se constituye en un sistema plural con diferentes normas y estándares adaptados a las comunidades en las que se usa y, siendo por tanto, propiedad de todos aquellos que lo hablan (Canagarajah, 2007; Rajagopalan, 2004).

Por otra parte, Floris (2013) investigó sobre los cambios en las creencias de los participantes con respecto al inglés como idioma internacional después de participar en un seminario de inglés como idioma internacional. La investigadora, con un grupo de once estudiantes del quinto semestre de la carrera de Educación Inglés en la Universidad Cristiana Petra (Indonesia) se enfocó en cuatro áreas principales: a) el rol del inglés como idioma internacional b) la mejor variedad de inglés c) el uso de la lengua materna de los estudiantes en el salón de clases, y d) el mejor profesor de inglés. Como instrumentos para la recolección de datos la investigadora utilizó diarios de reflexión y discusiones virtuales a través de la red social Facebook. En sus hallazgos muestra que los participantes antes de iniciar el curso tenían creencias similares sobre el rol del inglés como idioma internacional, valorándolo como un idioma de gran importancia en la era de la globalización y asociándolo con los términos idioma global y lengua franca. También muestra que los participantes asociaban las mejores variedades del inglés a los acentos americano y británico y consideraban que el mejor profesor de inglés era aquél proveniente del círculo interno (Kachru, 1992) o denominado 'hablante nativo', reafirmando con esto la ideología del '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006, 2013; Kubota, 2002) y la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992). Luego de la intervención pedagógica, los participantes mostraron cambios con respecto a sus creencias sobre los usos y los usuarios del idioma. Se percataron que existen otras variedades del inglés diferentes a la americana y británica y consideraron que un buen profesor de inglés puede ser aquél que desarrolle sus habilidades para enseñar el idioma sin importar su procedencia. También reconocieron la importancia del uso de la lengua materna de los estudiantes en las aulas de clases, la cual permite mayor fluidez para entender las instrucciones y nuevas palabras. La investigadora concluye añadiendo que lo relevante que resulta considerar las creencias de los

estudiantes, que serán profesores de inglés, desde el comienzo de su carrera, pues de esa forma, se generaría cualquier cambio conceptual y creencia general desligada de la realidad educativa. Floris (2013, p. 70) añade que "si las creencias de los estudiantes a ser profesores se ignoran, los cursos para profesores podrían tener poca oportunidad para provocar cambios en las creencias previas de los estudiantes".

2.4. Estudios relacionados con el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica

Son escasos los estudios empíricos que relacionan la enseñanza del inglés como idioma internacional y las prácticas de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004). Se analizan a continuación los trabajos realizados en el contexto latinoamericano, particularmente en Brasil y Venezuela. Cox y Assis-Peterson (1999) reportan un estudio realizado con cuarenta profesores brasileños de inglés con el objetivo de conocer lo que sabían y pensaban sobre la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés a través de entrevistas semi-estructuradas, en las que indagaban acerca del enfoque de enseñanza, sus puntos de vista en cuanto a la pedagogía crítica (Freire, 1970; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004), y su autopercepción, políticamente, como profesores de inglés. En sus hallazgos, las investigadoras muestran que los profesores no tenían conocimiento sobre la pedagogía crítica ni tampoco sobre los debates relacionados con ésta en el mundo; además, se percibían a sí mismos como agentes del bien al preparar a los estudiantes para ser exitosos con el uso del inglés. La mayoría de los profesores involucrados en esta investigación, percibían la enseñanza del inglés como un acto neutral sin implicaciones políticas y su aprendizaje como una manera de ganar acceso a las relaciones globales, al comercio internacional, al turismo, a la ciencia y a la tecnología; y por tanto, su enseñanza se basaba en el enfoque comunicativo con énfasis mayormente en conversaciones de la vida diaria.

Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos por Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler, y Samimy (2003) quienes, en dos universidades de Venezuela, realizaron un estudio preliminar con catorce profesores, quienes de manera voluntaria respondieron un cuestionario de preguntas abiertas acerca de su rol como profesores de inglés como lengua extranjera, el rol del inglés en Venezuela, y la relación entre la enseñanza del inglés y la pedagogía crítica. Para este grupo de educadores, la pedagogía crítica se refería a clases centradas en el estudiante donde estos y el profesor compartían decisiones. También se refirieron a sus roles como “modelos, guías y facilitadores del idioma y su preocupación por desarrollar la suficiencia lingüística” (Chacón et al., 2003, p.145), alejada ésta de la noción de competencia posmoderna de la globalización (Canagarajah, 2006) que exige a los hablantes del inglés tener dominio de múltiples dialectos y desarrollar sus capacidades en función de “negociar variedades diversas [del inglés] para facilitar la comunicación” (Canagarajah, 2006, p. 233). Sus resultados muestran las concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como un acto apolítico y neutral, sin implicaciones sociopolíticas, siendo estas consideraciones propias del paradigma de la lingüística aplicada. Ambas investigaciones muestran ausencia de una conciencia crítica sobre el lenguaje y su enseñanza, lo que deja entrever que los participantes en estos contextos se enfocan mayormente a desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes para comunicarse con los hablantes ‘nativos’ (Seidlhofer, 2003), dejando de lado las implicaciones ideológicas que trae este tipo de instrucción (Canagarajah, 1999a, 2002; Holliday, 2005, 2006; Pennycook, 1994; 1999; Phipps y Guilherme, 2004) y las realidades actuales concernientes a la comunicación multilingüe a través de interacciones entre los mismos hablantes ‘no nativos’ que manejan diferentes variedades de inglés (Canagarajah, 2006).

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con los estudios revisados en este artículo, la falta de concientización de los hablantes

‘no nativos’ del inglés con respecto a las fuerzas ideológicas que trae consigo la expansión, uso y enseñanza del inglés, ha hecho que el aprendizaje del mismo sea tomado como un acto transparente sin vinculaciones políticas e ideológicas, como un asunto beneficioso unido mayormente a la globalización y progreso personal y económico. Este aspecto ha hecho que la mayoría de personas conciban la expansión, uso y enseñanza del idioma de forma acrítica y se inclinen hacia las ideas del ‘*native speakerism*’ (Holliday, 2005, 2006, 2009), en las que se desvalorizan las habilidades y capacidades de los profesores ‘no nativos’ creando con ello estereotipos de inferioridad que se reproducen en las creencias de los enseñantes y aprendices de la lengua. Por tanto, se evidencia la necesidad de realizar más estudios empíricos en Latinoamérica que permitan conocer en profundidad lo que piensan y viven los profesores ‘no nativos’ de inglés en las comunidades de la periferia, con el fin de ampliar el debate actual sobre la expansión del inglés, su uso y enseñanza que permita develar la carga ideológica que trae consigo su uso predominante y su enseñanza en el mundo, aspecto que, de una u otra manera, ha contribuido con la transmisión de ideologías y valores que promueven la perpetuación de desigualdades entre los pueblos del mundo (Pennycook, 1994, 1999; Phillipson, 1992, 2008; Phipps y Guilherme, 2004), al tomarse el idioma y su enseñanza como actos neutrales y apolíticos desvinculados de las condiciones sociopolíticas, culturales y económicas de la sociedad.

Asimismo, y en concordancia con las exigencias sociales, lingüísticas y tecnológicas del siglo XXI, se percibe la necesidad de cambiar la visión normativa y neutral de la enseñanza del inglés a una visión más holística e integradora en la que se respeten las distintas variedades dialectales y se promueva la diversidad y el plurilingüismo de la lengua. Por tanto, se considera necesario la inclusión de estos debates en los programas de formación del profesorado de inglés, a fin de sensibilizar y empoderar a los futuros docentes de inglés para que actúen como agentes de cambio en la sociedad en la que se desenvuelven.

Notas

- 1 Cuando se hace referencia en este artículo a países del 'círculo interno' o del 'centro' (Kachru, 1992) se habla principalmente de Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda; países en donde el inglés es considerado la lengua materna.
- 2 Cuando se habla en este artículo de países o comunidades de la periferia se refiere a lo que Kachru (1992) denominó 'círculo externo' y 'círculo de expansión'. El 'círculo externo' se encuentra representado por las variedades no-nativas institucionalizadas del inglés donde se utiliza como segunda lengua o ESL (por su sigla en inglés) entre cuyos países cabe mencionar a la India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria, entre otros; y el 'círculo de expansión' en cuyos países se utiliza el inglés como lengua extranjera o EFL (por su sigla en inglés), tal es el caso de Japón, China, Corea, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros.
- 3 Los conceptos de hablantes 'nativos' y 'no nativos' del inglés crean una división hegemónica entre los hablantes del inglés, y "una construcción política de quien está 'dentro' y 'fuera' de los profesionales de TESOL" (Holliday, 2005, p. 7). Hay en la literatura de TESOL otros términos menos problemáticos tales como 'usuarios L1 y usuarios multicompetentes' (Cook, 1999), o hablantes del 'centro' y de la 'periferia' (Canagarajah, 1999b), pero en este artículo se prefiere usar los términos 'nativo' y 'no nativo' como una manera de reconocer la naturaleza política que encierran los mismos.

Referencias

- Auerbach, E. (1995) The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En Tollefson, J. W. (ed.) *Power and Inequality in Language Education*. (pp. 9 – 33). New York: Cambridge University Press.
- Barros, S. (2012). *Teacher's representations of the English Language in Santarém, Pará*. (Tesis de maestría). Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponible: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96284/302718.pdf?sequence=1> [Consulta: 2014, septiembre 22]
- Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (1999). Revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical Praxis for Nonnative-English-Speaking Teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 413 – 441.
- Butler, Y. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, 29 (1), 7- 40.
- Canagarajah, S. (1999a). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (1999b). Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non – Linguistic Roots, Non- Pedagogical Results. En Braine, G. (ed.) *Non- Native Educators in English Language Teaching*. (pp. 77-91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En Block, D., y Cameron, D. (eds.) *Globalization and Language Teaching*. (pp. 134–150). London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 229–242.
- Canagarajah, S. (2007). From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English. En Anglada, L., Barrios, M., y Williams, J. (eds.) *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. (pp. 22 – 35). Argentina: British Council.
- Chacón, C., Alvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (2003). Dialogues around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. En J. Sharkey & K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power*. (pp.141- 130), Alejandría, VA: TESOL.
- Chacón, C., y Girardot, L. (2006). NNES teachers' and prospective teachers' perceptions of English as an International language: An exploration in an EFL context. *NNEST Newsletter*, 8 (1).
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209.
- Cox, M., y Assis-Peterson, A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33(3), 433-452.
- Dimova, S. (2011). Non-Native English Teachers' Perspectives on Teaching, Accents, and Varieties. *TESL Reporter*, 44 (1 y 2), 65-82.
- Edge, J. (2003). Imperial Troopers and Servants of the Lord: A vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 701- 709.
- Floris, F. (2013) Exploring Beliefs of Pre- service teachers toward English as an International Language. *ThaiTESOL Journal*, 1 (1), 46- 75.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry Giroux by Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.
- Guilherme, M. (2002) *Critical citizens for an intercultural world: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- González, P. (2005). Linguistic Imperialism: A Critical Study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 18, 85 -110.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Key Concepts in ELT: Native-speakerism. *ELT Journal Volume*, 60 (4), 385- 387.
- Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca, 'Non-native Speakers' and Cosmopolitan Realities. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp.21-33). Bristol: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2013). 'Native Speaker' Teachers and Cultural Belief. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.) *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign*

- Language Education*. (pp. 17 – 28). Bristol: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157 – 181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenvey, J. (2012). Positive Attitudes Towards Non-Native Speaker Teachers of English. *ELTED*, 15, 25-34.
- Kachru, B. (1992). Teaching World Englishes. En Kachru, B. (Ed.) *The other tongue: English across cultures* (pp. 355-365). Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. (1996). The paradigms of marginality. *World Englishes*, 15, 241–255.
- Khan, S. (2009). Imperialism of International Tests: An EIL Perspective. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 190-208). Bristol: Multilingual Matters.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En Block, D., y Cameron, D. (eds.) *Globalization and Language Teaching*. (pp. 13 – 28). London: Routledge.
- Liu, J. (1999). Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 85- 102.
- Llurda, E. (2007). The representation of EFL teachers' views on the role of English as a Lingua Franca. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 11 – 23.
- Llurda, E. (2009). Attitudes Towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models Among L2 Users and Teachers. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 119-134). Bristol: Multilingual Matters.
- Methitham, P. (2009). *An Exploration of Culturally- Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non- Colonized nation*. (Tesis doctoral). Universidad Indiana, Pensilvania. Disponible: <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/151/Phongsakorn%20Methitham%203rd%20Correction.pdf?sequence=1> [Consulta: 2014, septiembre 22]
- Modiano, M. (2009). EIL, Native – Speakerism and the Failure of European ELT. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 58-77). Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329-348.
- Pennycook, A. (2000) The social politics and the cultural politics of language classrooms. En Kelly Hall, J., y Egginton, W. (eds.) *The Socialpolitics of English Language Teaching*. (pp. 89 – 103). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. y Countand – Marin, S. (2003). Teaching English as a Missionary Language. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 24 (3), 337 – 353.
- Phillipson, R. (1988). Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. En Skutnabb-Kangas y Cummins (eds.) *Minority education: from shame to struggle*. (pp. 339 - 358). Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2001). English for Globalization or for the World's people? *International Review of Education. Language and Education*, 47 (3), 185- 200.
- Phillipson, R. (2008). Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27 (2), 250 – 284.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1985). Applied Linguistics as agents of wider colonization: the gospel of International English. En Plines (ed.) *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 31*. (pp. 159- 179). Planung: das Erbe des Kolonialismus.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only Worldwide or Language Ecology? *TESOL Quarterly*, 30 (3), 429 – 452.
- Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). Introduction: Why Languages and Intercultural Communication are never just neutral. En Phipps, A., y Guilherme, M. (eds.) *Critical Pedagog: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. (pp. 1 – 6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Roberts, P., y Canagarajah, S. (2009). Broadening the ELF Paradigm: Spoken English in an International Encounter. En Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 209-226). Bristol: Multilingual Matters.
- Samimy, K., y Brutt-Griffler, J. (1999). To Be a Native or Non-Native Speaker: Perceptions of “Non Native” Students in a Graduate TESOL Program. En Braine, G. (ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. (pp. 127- 144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133-158.
- Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From ‘Real English’ to ‘Realistic English’?* Strasbourg: Council of Europe.
- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209 – 239.
- Tollefson, J. (1995) Introduction: Language policy, power, and inequality. En Tollefson, J. W. (ed.) *Power and Inequality in Language Education*. (pp. 3 -15). New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377–381.